

TAMPEREEN YLIOPISTO

**YKSINÄINEN VARIKSENPELÄTIN –  
KUVAKIRJA PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEIDEN 2004  
TOTEUTTAJANA**

Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna  
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Henna Vehkanen  
Kevät 2007

Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

VEHKANEN HENNA: Yksinäinen variksenpelätin – kuvakirja perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteiden 2004 toteuttajana

Pro gradu -tutkielma, 78 sivua, 14 liitesivua

Kasvatustiede

Toukokuu 2007

---

## Tiivistelmä

Tutkielmassa tarkastellaan kuvakirjaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 keskeisten tavoitteiden ja sisältöjen toteuttajana. Opetussuunnitelman perusteet ohjaavat kasvatus- ja opetustyötä, joten se nähdään tutkimuksessa opettajan ammatille tärkeänä työvälineenä. Tutkimus on henkilökohtaisella tasolla pyrkimys ymmärtää opetussuunnitelmaa, sitä ohjaavia ja siinä tiivistyviä moninaisia näkökulmia ja tieteellisiä ja taiteellisia diskursseja. Keskeiseksi tutkimuksessa nousee opettajan tapa nähdä opetussuunnitelma työnsä ohjaajana sekä kehitettävänä ja sovellettavana kokonaisuutena. Tutkimus on myös löytöretki kuvakirjojen maailmaan, jotka opetussuunnitelman tavoin tiivistävät itseensä erilaisia tiedollisia ja taidollisia näkemyksiä ja keinoja ilmentää maailmaa. Maailmaa, joka nykyisin painottaa voimakkaasti visuaalisuutta ja monimuotoista tietoisuutemme tulvivaa tiedonvirtaa. Kuvakirja nähdään hyödyllisenä linkkinä ja materiaalina visuaalisen kulttuurin kohtaamiseen. Tutkimus sisältää kuvakirja-analyysin Yksinäinen variksenpelätin -nimisestä kuvakirjasta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden näkökulmasta kyseinen kuvakirja soveltuu mainiosti opetuksen oppimateriaaliksi, koska se on sovellettavissa hyvin moniin opetussuunnitelman keskeisiin tavoitteisiin ja sisältöihin niin eri oppiaineiden kuin myös aihekokonaisuuksien tasolla. Kuvakirjat kehittävät tietoja ja taitoja sekä tapaa hahmottaa maailmaa, joka tekee niistä merkittäviä niin tavoitteellisen opetuksen ja oppimisen kuin omakohtaisen elämyksenkin kannalta.

Asiasanat: opetussuunnitelma, peruskoulu, kuvakirja, visuaalisuus, aistihavainnot, elämykset, kirjallisuus

# SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	5
2 OPETUSSUUNNITELMAN KÄSITE .....	7
2.1 Opetussuunnitelmäkäsitteen määrittelyä.....	7
2.2 Opetussuunnitelmatraditiot.....	8
2.3 Opetussuunnitelman tasot.....	8
2.4. Rekonseptualisoitunut opetussuunnitelma .....	9
3 PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET .....	11
3.1 Opetussuunnitelman perusteiden tehtävät .....	11
3.1 Äidinkieli ja kirjallisuus.....	12
3.2 Kuvataide .....	15
3.3 Aihekokonaisuudet.....	18
4 OPETUKSEN SUHDE AISTISUUTEEN JA VISUAALISUUTEEN.....	19
4.1 Esihistoriallisesta ajasta historialliseen aikaan .....	19
4.2. Antiikki ja keskiaika .....	20
4.3 Uuden ajan murros.....	23
4.4 Valistuksesta Herbartiin.....	24
5 KUVAKIRJA.....	27
5.1 Mikä on kuvakirja?.....	27
5.2 Kuva ja sana .....	35
5.3 Kuvakirja trimediana.....	41
6 KIRJA-ANALYYSI.....	44
6.1 Kannet.....	45
6.2 Ensimmäinen aukeama.....	47
6.4 Toinen aukeama.....	49
6.4 Kolmas aukeama.....	51
6.5 Neljäs aukeama.....	53

6.6 Viides aukeama.....	55
6.7 Kuudes aukeama .....	56
6.8 Seitsemäs aukeama.....	58
6.9 Kahdeksas aukeama.....	59
6.10 Yhdeksäs aukeama.....	61
6.11 Kymmenes aukeama.....	62
6.12 Yhdestoista aukeama.....	64
6.13 Yksinäinen variksenpelätin kokonaisuutena.....	65
7 POHDINTA.....	68
LÄHTEET.....	74
LIITTEET .....	79

# 1 JOHDANTO

Tämä on kvalitatiivinen tutkimus, jossa tarkastelen Yksinäinen variksenpelätin -nimistä kuvakirjaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 pohjalta.

Tarkoitukseni on opetussuunnitelman perusteiden pohjalta pyrkiä todistamaan ja perustelemaan kuvakirjojen merkitys, kokonaisvaltaisesti kasvattava vaikutus sekä käytännöllisyys opetuksessa ja ylipäätään lapsen elämässä. Kasvatuksen ja opetuksen tavoitteita ja sisältöjä määrittelevänä asiakirjana opetussuunnitelman perusteet tarjoavat perustellun, mutta myös ajankohtaisen tarkastelupohjan teoksen merkityksen ja kasvatuksellisen voiman tarkasteluun. Tutkimus on pitkälti henkilökohtainen pyrkimys ymmärtää niin kuvakirjaa kuin opetussuunnitelmaakin sekä niiden soveltamista.

Kuvakirja on ilmiönä vielä verraten uusi. Tästä syystä kuvakirjatutkimuksessa käytettävä terminologia on hyvin moninaista ja vakiintumatonta. Tarjolla hyvin erilaisia ja ristiriitaisiakin käsityksiä kuvakirjan olemuksesta. Toisaalta ristiriitaisuuksien katsotaan johtuvan myös siitä, että kuvakirjassa yhdistyy kaksi eri mediaa, kuvat ja sanat, jotka on pitkään nähty toisilleen vastakkaisina ilmiöinä. Kuvakirjojen katsotaan perinteisesti edustavan yhtä lastenkirjallisuuden lajia. Väljästi määriteltynä kuvakirja on kirjallinen teos, jossa tarina kerrotaan sanoin ja kuvin. Nämä mediat ovat kuvakirjoissa riippuvaisia toisistaan eikä niitä voi erottaa kerronnassa toisistaan.

Kuvakirja kuvaa ja sanaa yhdistävänä teoksena nousee arvoonsa aikana, jolloin ympäristö tulvii mitä erilaisimpia kuvan ja sanan yhdistelmiä sekä muita aistejamme houkuttelevia tehosteita. Lähtökohtana tutkimukseen on ajatus siitä, että kuvakirja tarjoaa erinomaisen lähtökohdan visuaalisen maailman sekä sen antaman tiedon kohtaamiseen ja edelleen prosessointiin. Viestintä- ja mediataidot ovat nousseet arvoonsa, ja näiden taitojen kartuttamiseen kuvakirja tarjoaa monipuolisen välineen. Toisaalta tutkimusta ohjaa myös pyrkimys nostaa kuvakirja esiin muiden multimodaalisten esitysmuotojen joukosta. Vaikka kuvakirja saattaa vaikuttaa yksinkertaiselta, se ei ole sitä. Sen kerronnan ymmärtäminen ja tulkinta vaatii monia taitoja ja pitkäjänteistä työskentelyä. Siihen voi myös aina palata, toisin kuin moniin kertaluontoisiin multimediaesityksiin. Kuvakirja todella haastaa

vastaanottajansa. Kolmantena lähtökohtana on ajatus kuvakirjasta lukuelämyksen antajana. Se voi tarjota monipuolisen ja elämyksiä tuottavan materiaalin opetuksen yhteyteen ja tarjota näin vastapainoa muuten teoriapainotteiselle koululle.

Opetussuunnitelman perusteiden laajan sisällön vuoksi rajaan tutkimuksen koskemaan äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kuvataiteen oppiaineita. Ne ovat kuvakirjan kahden median, kuvien ja sanojen, lähtökohtia. Tämän lisäksi tarkastelen kuvakirjaa opetuksen eheyttämisen kannalta, jolloin keskeiseen rooliin nousevat aihekokonaisuudet. Keskityn niistä kyseisen teoksen kannalta keskeisiin.

Tutkimukseni sisältää kuvakirjatutkimusteoriaa soveltavan kuvakirja-analyysin Yksinäisestä variksenpelättimestä. Kyseessä on Sanna Uimosen suomennos brittiläisestä alkuperäisversiosta *The Lonely Scarecrow* vuodelta 1999. Alkuperäisversion on kirjoittanut Tim Preston ja kuvituksesta vastannut Maggie Kneen. Tarkastelen kuvakirjaa trimediana eli kokonaisuutena, jossa tarina ja kokonaiselämys synnytetään kuvien, tekstin sekä kirjan fyysisten elementtien yhteistyönä. Tarkastelun keskiössä ovat lukijan mielessä syntyvä tarina sekä kirjan herättämät mielikuvat ja tulkinnat. Teoreettinen viitekehys muodostuu kuvakirjatutkimuksen uranuurtajien Perry Nodelmanin sekä Ulla Rhedinin teoksista. Uudempaa tutkimusta edustavat David Lewis ja Maria Nikolajeva.

Kuvakirjan kuvat löytyvät liitteinä tutkimuksen lopusta. Toinen vaihtoehto olisi ollut sijoittaa kuvat kunkin analyysiaukeaman yhteyteen. Tämä kuitenkin vaikeuttaisi kertomuksen jatkumon seuraamista, joka on kuvakirjakokemuksessa mielestäni oleellista. Kuvakirjoissa kuva ja teksti keskeyttävät toisiaan muutenkin jatkuvasti, joten aukeaman kuvien ja analyysin sijoittaminen toistensa lomaan tekisi kokemuksesta entistä rikkonaisemman. Vaikka kuvien sijoittaminen loppuun aiheuttaa selaamista ja vaikeuttaa jossain määrin analyysin seuraamista ja kuvien samanaikaista katsomista, se kuitenkin mahdollistaa paremmin kertomuksen seuraamisen kuvan ja tekstin jatkumona. Näin tutkimuksen tarkastelijan on mahdollista katsoa kuvia niin kuin todellista kuvakirjaa ja seurata tarinaa ilman analyysitekstin häirintää.

## 2 OPETUSSUUNNITELMAN KÄSITE

### 2.1 Opetussuunnitelmakäsitteen määrittelyä

Opetussuunnitelma on formaalin kasvatuksen ja opetuksen keskeinen työväline ja asiakirja, jonka avulla ohjataan perusopetuksen kasvatus- ja opetustyötä.

Opetussuunnitelmassa määritellään opetuksen keskeiset sisällöt sekä tavoitteet ja ohjataan myös opetuksen järjestämiseen liittyviä seikkoja. Opetussuunnitelman käsite vakiintui Suomessa kasvatustieteelliseen ja kouluhallinnolliseen keskusteluun 1920-luvulla, mutta sille kuitenkaan ei ole olemassa yhtä ainoaa yleispätevää määritelmää. Suomalaisessa koulutuskeskustelussa Hirsjärven opetussuunnitelmamääritelmää (1983) on käytetty paljon. Sen mukaan opetussuunnitelma on ”etukäteissuunnitelma kaikista niistä toimista, joilla pyritään toteuttamaan koululle asetetut kasvatustavoitteet.” (Kosunen & Huusko 1998, 2002.) Rinne, Kivirauma & Lehtinen (2004) menevät määritelmässään hieman syvemmälle erittelemällä opetussuunnitelman sisältöä tarkemmin. Heidän mukaansa opetussuunnitelma liittyy opetuksen päämääräkysymyksiin, oppiainekseen, opetuksen menettely- ja organisointiratkaisuihin sekä evaluointitapoihin (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004, 75).

Opetussuunnitelmalla on läheinen yhteys didaktiikkaan. Didaktiikka on kasvatustieteen osa-alue, joka tutkii opetussuunnitelmaa ja opetustapahtumaa pyrkien antamaan opetukseen perusteltuja opetusohjeita. (Kari, Koro, Lahdes & Nöjd 1994, 27.) Didaktiikalla on vahvin perinne saksankielisellä alueella sekä Pohjoismaissa, jossa sen käyttöala on varsin laaja, kun taas englanninkielisillä alueilla käsite *didactics* tarkoittaa kapea-alaisesti joitakin opetuksen teknisiä toimenpiteitä (Rinne ym. 2004, 75; Kari ym. 1994, 28.) Opetussuunnitelman sekä didaktiikan käsitteiden sekä niiden välisen suhteen määrittelyä vaikeuttavat sekä kielelliset että kulttuuriset erot koulutusta ja kasvatusta koskevassa kansainvälisessä keskustelussa sekä koulutus- ja opetussuunnitelmaperinteessä. (Westbury, Hopmann & Riquarts 2000, 4.)

## 2.2 Opetussuunnitelmatraditiot

Saksalaista opetussuunnitelmaperinnettä edustaa niin sanottu Lehrplan -malli, jonka isänä pidetään Johann Friedrich Herbartia (1776–1841). Lehrplan mallissa korostui tiedon ja järjen merkitys sekä oppiainejakoisen opetuksen systemaattisen suunnittelun merkitys. (Kari ym. 1994, 78–79) Herbartilaisuuden vahvuus liittyi erityisesti sen didaktisuuteen. Se kertoi kasvattajalle, mitä tuli opettaa ja miten. Tästä syystä Herbartia on pidetty myös didaktiikan perustajana. Käsitettä didaktiikka käytti kuitenkin ensimmäisenä Johan Amos Comenius klassikoksi nousseessa teoksessaan *Didactica magna* vuodelta 1657, jossa didaktiikka tarkoitti opetustaitoa (Lehrkunst). Herbartilaisuuden suomalaisena edustajana toimi erityisesti Mikael Soininen. (Rinne ym. 2004, 118, 214; Kari ym. 1994, 27.) John Deweyn (1859–1952) myötä opetuksessa tuli kiinnittää huomiota lapsen kokonaiskehitykseen. Deweylle oppiainejakoisuus ei ollut keskeistä, vaan opetuksen tuli myötäillä lapsen kehitystä ja tarjota lapselle hänen silloiselle kehitykselleen sopivia oppimiskokemuksia. Tällaista mallia kutsutaan curriculum -malliksi. (Kari ym. 1994, 78–79.) Suomessa seurattiin koulujärjestelmän kehityksen varhaisessa vaiheessa saksalaista Lehrplan -mallia, mutta asteittain ja vaihtelevin painotuksin on siirrytty kohti curriculum -mallia. (Patrikainen & Myller 1998, 191; Kari ym. 1994, 78–81.)

## 2.3 Opetussuunnitelman tasot

Opetussuunnitelman laadinnassa on pitkään käytetty perustana Ralph Tylerin vuonna 1949 esittämää mallia. Se korostaa opetuksen vaiheittaista etenemistä, jossa ensin määritellään tavoitteet, sitten valitaan opetussisällöt, päätetään opetusmenetelmistä ja -järjestelyistä sekä lopuksi arvioinnista. (Kosunen & Huusko 1998, 204.) Tyler käytti suunnitteluyksikkönä yksittäistä oppilaitosta, mutta hänen perusideansa pohjalta luotiin nopeasti monitasoinen opetussuunnitelmajärjestelmä (Leino & Leino 1997, 56–57).

Opetussuunnitelman eri tasot ovat: 1) *kirjoitettu opetussuunnitelma*, 2) *tarkoitettu opetussuunnitelma*, 3) *toimeenpantava ja toimeenpantu opetussuunnitelma* sekä 4) *toteutunut ja koettu opetussuunnitelma* (Kosunen & Huusko 1998, 202–203).

Kangasniemen (1984) mukaan kirjoitetulla opetussuunnitelmalla tarkoitetaan valtakunnan tason opetussuunnitelmaa, jota Suomessa vastaa perusopetuksen



opetussuunnitelmanperusteet sekä sen pohjalta laaditut kuntakohtaiset opetussuunnitelmat. Tarkoitettu opetussuunnitelma on koulukohtainen opetussuunnitelma, joka laaditaan kirjoitetun opetussuunnitelman pohjalta. Opettajatason opetussuunnitelmia edustavat toimeenpantava ja toimeenpantu opetussuunnitelma. Toimeenpantavalla opetussuunnitelmalla tarkoitetaan opettajan opetusta edeltävää suunnitelmaa, jossa opetus suunnitellaan koulun opetussuunnitelman pohjalta. Tällä tasolla painottuvat prosessi, arviointi ja tuotokset. Toimeenpantu opetussuunnitelma tarkoittaa opetusta eli kaikkia niitä toimenpiteitä ja asioita, joita opetustilanteessa on tehty ja esitetty. Oppilaan tasolla puhutaan koetusta ja toteutuneesta opetussuunnitelmasta. Koettu opetussuunnitelma tarkoittaa niitä havaintoja ja merkityksiä, joita oppilas on opetuksesta tehnyt ja miten hän on työskennellyt. Toteutunut opetussuunnitelma näkyy oppilasarvioinnin puolella oppilaan oppimistuloksina, omaksuttuina tietoina, taitoina arvoina ja asenteina. (Kari ym. 1994, 87–88) Lisäksi on alettu käyttämään *piilo-opetussuunnitelman* sekä *extra curriculumin* käsitteitä, joilla tarkoitetaan kaikkea koulunkäynnin ohessa opittavaa, mitä ei aina ole edes tarkoitettu opittavaksi (Rinne ym. 2004, 76–77).

Kaikissa maissa ei ole näin monitasoista opetussuunnitelmajärjestelmää. Joissakin maissa valtakunnan tason opetussuunnitelmaa ei ole lainkaan, ja opetussuunnitelmat ovat lähes kokonaan paikallisten koulutusviranomaisten ja koulujen vastuulla. Toisissa maissa opetussuunnitelman ohjaus on hyvinkin keskitettyä ja standardoitua, jolla pyritään yleensä koulutoimen valtakunnalliseen yhtenäisyyteen ja tasa-arvoon. Myös Suomessa opetussuunnitelmalla on pitkä keskittymisen ja vahvan hallinnon perinne. 1980-luvulta opetussuunnitelmia hajautettiin enemmän kunta- ja koulutason asioiksi, mutta nyt uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden myötä ohjaavuutta ja pyrkimystä valtakunnalliseen yhtenäisyyteen on jälleen lisätty. (Rinne ym. 76.)

## 2.4. Rekonseptualisoitunut opetussuunnitelma

1970-luvulta opetussuunnitelman tutkimus otti uuden radikaalin suunnan erityisesti Yhdysvalloissa. Opetussuunnitelmatutkimus irtautui osin koululaitoksesta ja kouluopetuksesta ammentaen näkemyksiään yhteiskunta- ja kulttuuritutkimuksen uusista tuulista. Psykologia opetussuunnitelman ytimenä kyseenalaistettiin voimakkaasti, kuten

myös pitkään opetussuunnitelman perustana käytetty Tylerin rationaali. Tylerin periaatteille rakennettu yksimielisyys mureni aiheuttaen kiihkeää keskustelua curriculum-tutkimuksen hajaannuksen tilasta. (Autio & Ropo 2004, 247.)

Kehitys kulminoitui postmoderniin tai niin sanottuun rekonseptualisoituneeseen näkemykseen opetussuunnitelmasta. Eriaikaisina kulminaatioteoksina pidetään Applen vuonna 1979 julkaisemaa *Ideology and Curriculum* sekä Pinarin vuonna 1995 julkaisemaa teosta *Understanding Curriculum*. Niiden keskeinen sanoma on yksinkertaistettuna se, että opetussuunnitelma on hyvin monimutkaisten tieteellisten, poliittis-ideologisten, taloudellisten ja kulttuuristen näkemysten muovaama sosiaalis-historiallinen muodoste. Opetussuunnitelmaa ei voi ymmärtää ilman sitä muovaavien moninaisten diskurssien, puhetapojen ja -tilanteiden tuntemista. Curriculum- ja kasvatustutkimukset syntyvät intertekstuaalisesti muiden tutkimusalojen informoimina. Opetussuunnitelma nähdään eräänlaisena monimutkaisena ja monitasoisena keskusteluna, jossa opettajan tulee olla muutakin kuin vain alansa ainespecialisti tai opetusmenetelmien taitava soveltaja. (Autio & Ropo 2004, 248.)

## 3 PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET

### 3.1 Opetussuunnitelman perusteiden tehtävät

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat kasvatuksen ja opetuksen sisällöllinen ohjausväline valtakunnan tasolla. Perusteet laaditaan perusopetuslakiin ja -asetukseen sekä valtioneuvoston asetukseen nojaten ja niiden tavoitteita täsmentäen. Sisällöllisenä ohjausvälineenä opetussuunnitelman perusteilla katsotaan olevan kolmenlaisia tehtäviä: 1) *juridis-hallinnollinen*, 2) *tiedollinen* sekä 3) *pedagoginen* tehtävä. (Vitikka 2004, 76.)

Perusteiden juridis-hallinnollisena tehtävänä on perusopetuksen kasvatus- ja opetustyön ohjaaminen. Perusteiden tarkoituksena on saattaa laissa ja asetuksessa esitetyt tavoitteet ja periaatteet eteenpäin paikallisen tason kasvatus- ja opetustyöhön. Opetussuunnitelman perusteet 2004 ovat yleisemmällä tasolla ohjaavammat kuin edeltäjänsä. Perusteiden avulla paikallisen tason opetussuunnitelman laatimiselle ja opetuksen toteuttamiselle on pyritty antamaan aiempaa selkeämmät valtakunnalliset ohjeet. Ohjaavuus ja selkeyttäminen näkyvät opetussuunnitelman perusteissa tavoitteiden ja keskeisten sisältöjen lisääntyneenä yksityiskohtaisuutena. Yksityiskohtaisuudesta huolimatta perusteet on kirjoitettu niin, että ne jättävät tilaa myös kunta- ja koulukohtaiselle suunnittelulle, ja sitä myös edellytetään. (Vitikka 2004, 77–78)

Opetussuunnitelman perusteet toimivat myös tiedollisena ohjausvälineenä. Opetuksen ja kasvatuksen tehtävänä on välittää lapsille ja nuorille sellaista tietoa, jota pidetään yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti tärkeänä. Tavoitteena on myös opastaa uuden tiedon luomiseen. Opetus pyrkii näin yleissivistykseen. Opetussuunnitelman perusteet kattavat kaiken ja tiedon ja taidon, mitä katsotaan yhteiskunnan nykytilanteessa sekä tulevaisuudessa tarvittavan. Perusteiden tiedolliseen tehtävään liittyy myös oppiainejako, joka nojaa perinteiseen tieteiden väliseen jakoon. Perusopetuksen tehtävänä on antaa perustiedot ja -taidot näistä tieteen- ja taiteenaloista siinä määrin kuin valtioneuvoston asettama tuntijako määrää. Opetuksen eheyttäminen kuuluu paikalliselle tasolle. (Vitikka 2004, 78–79.)

Opetussuunnitelman perusteiden kolmas tehtävä on pedagoginen. Se ohjaa perusopetuksen toteuttamista antaen tavoitteenomaisia kuvauksia oppimiskäsityksestä, oppimisympäristöstä, toimintakulttuurista sekä työtavoista. Pedagoginen ohjaus perustuu ajanmukaisuuden vaatimukseen ja oppimiseen liittyvän tutkimustiedon kehitykseen. Opetussuunnitelman perusteiden pedagoginen tehtävä koskettaa erityisesti opetussuunnitelmatyön paikallista tasoa. (Vitikka 2004, 79–80.)

Uusimmat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vahvistettiin tammikuussa 2004. Sallitun siirtymäajan puitteissa koulut ovat 1.8.2006 mennessä ryhtyneet noudattamaan uutta opetussuunnitelmaa kaikilla luokka-asteilla. Syitä opetussuunnitelman perusteiden uudistamiseen oli useita. Edelliset opetussuunnitelman perusteet astuivat voimaan vuonna 1994, joten perusteiden saattaminen ajan tasalle oli tarpeen. Keskeisin syy uudistukseen on peruskoulun muuttuminen niin sanotuksi yhtenäiseksi peruskouluksi, jonka myötä jako ala- ja yläasteeseen poistui. Myös esikoulu on otettu mukaan koulujärjestelmään, ja esi- ja perusopetuksen odotetaan muodostavan johdonmukaisesti etenevän ja yhtenäisen opetussuunnitelmallisen kokonaisuuden. Myös tuntijako on laadittu niin, että se tukee yhtenäisen perusopetuksen toteuttamista. (Lindström 2004a, 7.)

### 3.1 Äidinkieli ja kirjallisuus

Lapsi omaksuu kielen vuorovaikutuksessa lähiympäristönsä kanssa. Äidinkielen omaksuminen tuntuu tapahtuvan lähes itsellään, mutta itse asiassa se vaatii lapselta monenlaista aktiivista prosessointia ja ennen kaikkea mahdollisuutta kielelliseen kommunikointiin kieliyhteisön kanssa. Lapsi oppii äidinkielensä keskeiset rakenteet ja kielen käytösäännöt kouluikänsä mennessä, vaikka nykyisin kielen oppimisen ajatellaankin jatkuvan läpi elämän. (Kosonen 2006, 12–13)

Koulussa lapsen suhde äidinkieleen muuttuu. Äidinkieli on oppiaine, jota opiskellaan tietoisesti ja tavoitteellisesti. Lapsi myös tutustuu kieleen aivan uudesta näkökulmasta, kun hän siirtyy hallitsevasta kielimuodostaan puhekielestä kirjoitettuun kieleen. Kirjoitettu kieli poikkeaa puhutusta kielestä ratkaisevasti, joten lapselle kirjakieli on ikään kuin ensimmäinen vieras kieli, joka on opettelemalla opittava. Koulussa kirjoitettu kieli korostuu, sillä kirjallinen kielimuoto on koulutuksen ja yhteiskunnallisen toiminnan kielimuoto. Koulun

tehtävänä onkin antaa hyvät valmiudet kirjallisen maailman kohtaamiseen. (Kosonen 2006, 15, 26.)

Äidinkielen rooli on kouluoppimisessa monella tapaa keskeisessä roolissa. Kososen mukaan:

1. äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetuksessa kieli on oppimisen kohteena eli sisältönä,
2. äidinkieli on keskeinen oppimisen väline ja mahdollistaja, ja
3. äidinkielen ja kirjallisuuden keskeisiä alueita käytetään jatkuvasti myös opetusmenetelminä muissa oppiaineissa. (Kosonen 2006,10.)

Äidinkielen oppiaine koki nimenmuutoksen vuonna 1998 ja oppiaineeksi tuli äidinkieli ja kirjallisuus. Taustalla oli halu vahvistaa kirjallisuuden asemaa aiemmin vahvasti kieliooppia ja kielentuntemusta korostaneessa traditiossa (Linna 1999, 14.) Nimenmuutoksella pyrittiin myös tekemään näkyväksi se, että Suomessa kirjallisuudenopetus on aina kuulunut äidinkielen oppiaineeseen. Monissa Euroopan maissa kieli ja kirjallisuus ovat sen sijaan eri oppiaineita. (Kulmakivi 2006.) Kirjallisuudesta tuli osa äidinkielen opetusta Snellmanin kirjallisuusohjelmasta lähtien, ja kirjallisuudenopetuksen keskeiseen asemaan äidinkielen opetuksessa nosti vuonna 1941 voimaan astunut opetussuunnitelma.

Kirjallisuudenopetuksen tavoitteiksi asetettiin oppilaiden kielenkäytön kehittyminen sekä lukuharrastuksen kehittäminen ja vahvistaminen. Taustalla oli näkemys kirjallisuuden kasvatuksellisesta arvosta: kirjallisuus välitti elämänarvoja ja elämyksiä. (Helttunen 2004, 23.) Muutos ei kuitenkaan lisännyt oppituntimääriä eikä tuonut kirjallisuudenopetuksen omaa arvosanaa.

Vuosiluokilla 1–2 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen keskeisenä tehtävänä on jatkaa jo kotona, varhaiskasvatuksessa, erityisesti esiopetuksessa, alkanutta kielen oppimista. Opetuksen tulee sisältää kokonaisvaltaisesti kaikki kielen osa-alueet. Opetus on sidottava oppilaan arkeen liittyviin suullisiin ja kirjallisiin kommunikaatiotilanteisiin, jossa myös huomioidaan jokaisen oppilaan yksilöllisyys ja sen hetkiset taidot. Alkuluokkien äidinkielen ja kirjallisuuden opetus korostaa lapselle ominaisen leikin ja mielikuvituksen huomioimista ja hyödyntämistä oppimistilanteissa. Päähuomio on luomisen ilossa.

Äidinkielen ja kirjallisuuden keskeiset sisällöt on vuosiluokkien 1-2 osalta jaettu kolmeen isompaan kokonaisuuteen: 1) vuorovaikutustaitoihin 2) lukemiseen ja kirjoittamiseen sekä 3) kirjallisuuteen ja kieleen. Alkuluokkien aikana on keskeistä tutustuttaa oppilas koulun vuorovaikutustilanteisiin ja käytänteisiin, jolloin äidinkieli toimii niin välineenä kuin oppimisen kohteenakin. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetus on alkuluokilla pitkälle tutustumista kieleen, erityisesti kirjalliseen kielimuotoon. Alkuluokkien äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksella luodaan pohja tulevalle kouluoppimiselle, jolloin lukutaidon ja luetunymmärtämisen taidot korostuvat oppilaan tutustuessa kieleen eri oppiaineiden yhteydessä. Kolmannesta luokasta eteenpäin lukuaineiden ja täten myös luettavan materiaalin määrä lisääntyy huomattavasti.

3–5 vuosiluokilla syvennetään alkuluokilla opettuja sisältöjä, ja tähdätään äidinkielen perustaitojen oppimiseen. Keskeiset sisällöt on jaettu kuuteen kokonaisuuteen: 1) vuorovaikutustaidot, 2) tekstinymmärtäminen, 3) puhe-esitysten ja kirjoitusten laatiminen, 4) tiedonhallintataidot, 5) kielen tehtävät ja rakenne sekä 6) kirjallisuus ja muu kulttuuri. Opetuksella pyritään sujuvan luku- ja kirjoitustaidon oppimiseen, luetun ymmärtämisen syvenemiseen sekä tiedonhankintataitojen kartuttamiseen. Kirjallisuuden lukeminen ja monipuolinen kirjoittaminen nähdään itseisarvoja, mutta ne ovat myös keskeisessä roolissa oppilaan lukutaidon, ilmaisun, mielikuvituksen ja luovuuden kehittymisen ohjaamisessa.

Vuosiluokilla 6–9 aiempien kouluvuosien tietoja ja taitoja syvennetään entisestään. Keskeiset sisällöt mukailevat 3-4 vuosiluokkien keskeisiä sisältöjä neljän ensimmäisen kokonaisuuden osalta, mutta viidennen kokonaisuuden muodostaa suhde kieleen, kirjallisuuteen ja muuhun kulttuuriin. Tärkeiksi tavoitteiksi nousevat nyt oppilaan itseohjautuvuus, tavoitteellisuus sekä kriittisyys. Keskeisiksi taidoiksi nousevat *tekstitaidot*. Tällä viitataan ensinnäkin laajaan tekstikäsitukseen sekä kykyyn soveltaa eri tekstilajeja eri konteksteissa sekä arvioida niitä kriittisesti. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 44–55)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa äidinkieli ja kirjallisuus määritellään sekä tieto-, taito- että taideaineeksi. Oppiaine perustuu niin sanottuun laajaan tekstikäsitukseen, jonka mukaan tekstit voivat olla puhuttuja tai kirjoitettuja, kuvitteellisia tai asiatekstejä, sanallisia tai kuvallisia, äänellisiä tai graafisia sekä näiden tekstityyppien yhdistelmiä.

Oppiaineessa korostuu monipuolinen tutustuminen erilaisiin teksteihin ja kaunokirjallisiin teoksiin. (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 44.) Nimeltä mainitaan kuitenkin vain yksi kaunokirjallinen teos, Kalevala, 6–9 luokkien keskeisten sisältöjen yhteydessä. Tämä on osaltaan haaste, mutta toisaalta myös luottamuslause sille, että opettaja osaa tarjota oppilailleen soveltuvaa kirjallisuutta. Vielä tärkeämmäksi muodostuvat opettajan taidot hyödyntää ja käyttää kirjallisuutta. Opettajalla tulee olla tietämystä erilaisista kirjojen ja kirjallisuuden käsittelymenetelmistä, joilla lukuprosessia voidaan tukea ja joiden avulla voidaan pyrkiä haluttuihin tavoitteisiin.

Kirjallisuuden opetuksessa painotetaan tällä hetkellä lukijalähtöistä eli lukijan omista kirjallisuutta koskevista tulkinnoista lähtemistä. Näkemys pohjautuu amerikkalaisen kirjallisuudentutkijan Louise Rosenblattin *transaktioteoriaan*, jossa lukeminen nähdään lukijan ja tekstin välisenä vuorovaikutuksena. Niin sanotussa aktiivisessa lukemisessa tai prosessilukemisessa yhdistyvät ajatus lukemisesta transaktionäkökulmaksi ja konstruktivistinen näkemys siitä, että lukija käyttää lukutilanteessa hyväksi olemassa olevaa tietoaan, oletuksiaan ja skeemojaan muodostaessa merkityksiä lukemastaan. (Suojala 2006, 171–172, 181–182.)

Kirjallisuuden käyttö on opetuksen näkökulmasta hyödyllistä, sillä se tukee peruskoulun perustehtävien saavuttamista ja opetuksen eheyttämistä. Kirjallisuuden lukeminen on integroitavissa moniin oppiaineisiin, ja näin voidaan syventää ja saada uutta näkökulmaa oppiaineiden käsittelyyn. (Suojala 2006, 187.) Oleellista on kuitenkin myös kirjallisuuden käsittelyn elämyksellisyys. Lukemisen ilo, lukijan omat näkemykset ja ajatukset luetusta sekä lukukokemusten jakaminen muiden kanssa ovat varsinkin alakoulun kirjallisuuden opetuksen kulmakiviä. (Suojala 2006, 170–171.)

### 3.2 Kuvataide

Nykyinen kuvataiteen oppiaine on muuttanut nimeään Suomessa kolme kertaa 1900-luvun aikana. Aluksi oppiaineen nimi oli *piirustus* (myös *kuvaanto*). Toisen maailman sodan jälkeen nimeksi vaihtui *kuvaamataito* ja vuonna 1999 *kuvataide*. Kaikille kuuluvana oppiaineena se on ollut koulu-uudistuksissa vaakalaudalla, ja sitä on aina uudelleen jouduttu perustelemaan kaikille yhteisenä yleissivistävänä kouluaineena. (Pohjakallio 2005, 25, 29, 38.)

Hannulan mukaan kuvaanto tuli koulun oppiaineeksi Uno Cygnaeuksen (1810–1888) suosituksesta. Cygnaeus haki ulkomaan matkoilta vaikutteita suomalaisen kansakoulun perustamiseen ja vakuuttui samalla piirustustaidon kasvattavasta merkityksestä. Myös Cleve (1820–1900) arvosti kasvatustieteissä piirustustaitoa. Aistinelimistä korkeimman eli silmän kehittäminen mahdollisti kasvatettavia näkemään oikein ja pääsemään näin lähemmäksi totuutta. (Hannula 1999, 32.) Monissa maissa piirustuksen tulo koulun oppiaineeksi liittyi teollisen vallankumoukseen. Kehittyvä teollisuus tarvitsi piirtämis- ja suunnittelutaitoista sekä esteettiseltä maultaan kouluttua työväkeä. (Pohjakallio 2005, 35.)

1900-luvun alussa haluttiin irtautua tekniseen piirtämiseen kangistuneesta opetuksesta. Taide nähtiin nyt ennen kaikkea persoonallisuuden kehittäjänä. Koulussa muutos näkyi lapsen ilmaisutarpeen hyväksymisenä, värien käyttöönottona sekä taideteosten ja luonnon tarkastelun opettamisena. Uudistuneen opetuksen tuli kehittää lasten kykyä tietoiseen havaitsemiseen sekä herkistää heidät näkemään ja tuntemaan ympäristön ja luonnon kauneus. (Hannula 1999, 32–33.)

Vuoden 1925 opetussuunnitelmakomitean mietinnössä piirustukselle ei ollut alakansakoulussa omaa tuntimäärää, mutta ympäristöopetukseen sisältyi lapsen havainto- ja ajattelukyvyyn kehittäminen. Ynnä muita muodollisia tehtäviä sekä varsinainen askartelu- ja toimintaopetus. Huomio kiinnittyi lapsen tarpeeseen purkaa ulkoisiksi toiminnoiksi sisäisiä kuviaan. Ilmaisukeinoina suosittiin kertomista, muovailua, piirustelua, askartelua, paperitöitä ja leikkiä. Yläkansakoulun puolella piirustuksen opetus tähtäsi monipuoliseen toimintaan oppilaan omasta kuvantuotannosta mielikuvitustoimintaan, todellisuuden sekä kuvien havainnointiin, jossa keskeistä oli väri-, valaistus- ja perspektiivi-ilmiöiden ymmärtäminen. Lisäksi tähdättiin kuvaantovälineiden tyydyttävään hallintaan. Vuoden 1952 komiteamietinnössä esiintyi oppiaineen uusi kuvaamataito nimike. Taiteella haluttiin suoda lapsille tyydytystä ja iloa, ja kansakoulun taidekasvatuksen keskiöön nousi itsensä ilmaiseminen. (Hannula 1999, 33–34.)

Peruskoulu-uudistus aiheutti koulujen taideopetukselle suuria muutoksia ja taideopetuksen asema heikkeni (Pohjakallio 2005, 69). Kuvaamataito määriteltiin käytännöllis-esteettiseksi oppiaineeksi, jonka tiedonala laajensivat joukkoviestintä ja ympäristökasvatus. Oppiaineen sisällöt ja tavoitteet laajenivat, vaikka tuntimääriä supistettiin. (Hannula 1999, 34.) Uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvataideopetuksen



tehtävänä nähdään oppilaan kuvallisen ajattelun ja esteettisen sekä eettisen tietoisuuden kehittymisen tukeminen. Opetuksen tulee antaa valmiuksia omakohtaiseen kuvalliseen ilmaisuun, mutta myös ymmärrystä visuaalisen kulttuurin ilmenemismuotoihin yhteiskunnassa. Tavoitteena on synnyttää henkilökohtainen suhde taiteeseen, jonka pohjalta oppilas osaa arvostaa ja ymmärtää niin oman kulttuurinsa kuin vieraidenkin kulttuurien visuaalista maailmaa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 234.)

Ympäristön kuvamaailma, aistihavainnot, mielikuvat ja elämykset muodostavat taiteellisen toiminnan ja ilmaisun lähtökohdan. Opetuksella tähdätään mielikuvituksen, luovan ongelmanratkaisun ja tutkivan oppimisen taitojen kehittymiseen. Tavoitteena ovat taidot, joita tarvitaan kestävän tulevaisuuden rakentamisessa. Opetuksessa tulee huomioida oppiaineen sisäinen integraatio, jolloin ilmaisulliset, taidolliset ja tiedolliset tavoitteet voidaan toteuttaa samanaikaisesti kuvallisissa harjoituksissa. Oppiaineelle ominainen teemallisuus mahdollistaa kiireettömän ilmapiirin ja pitkäjänteisen työskentelyn. (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 234.)

Vuosiluokilla 1–4 kuvataiteen opetuksessa on keskeistä monipuolinen aistihavaintojen teko sekä mielikuvituksen käyttö. Perussisältöinä ovat kuvailmaisun perustaidot sekä ominaisten työtapojen ja materiaalien käyttö. Oleellista on kuvataiteellinen prosessi, joka jakautuu suunnitteluun, luonnosteluun, toteuttamiseen sekä arviointiin. Lähestymistavan tulee olla leikinomainen. Keskeiset sisällöt on vuosiluokilla 1-4 jaettu neljään kokonaisuuteen: 1) kuvailmaisuus ja kuvallinen ajattelu, 2) taiteen tuntemus ja kulttuurinen osaaminen, 3) ympäristöestetiikka, arkkitehtuuri ja muotoilu sekä 4) media ja kuvaviestintä. (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 234–235.)

Vuosiluokilla 5–9 keskeiset sisällöt pysyvät samoina kuin vuosiluokilla 1–4. Kuvan merkitys ilmaisun ja viestinnän välineenä korostuu. Myös kuvallisen ilmaisun perusteiden ja tekotapojen sekä mediateknologian hallintataidot saavat painoarvoa. Kuvalliset tehtävät toimivat oppilaan taiteen ja taidehistorian tuntemuksen sekä kuvantulkintataitojen kehittäjinä. Oppimistilanteissa korostuu yhteisöllinen kokeminen taiteen tekemisen ja kokemisen eri vaiheissa. Yhteisöllisyyden ajatellaan tukevan oppilaan kuvallisen ajattelun kehittymistä ja taiteellista oppimista. (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 236.)

### 3.3 Aihekokonaisuudet

Uusissa opetussuunnitelman perusteissa merkittävänä uudistuksena on opetuksen eheyttäminen. Perinteistä ainejakoista opetusta pyritään eheyttämään seitsemän laajan aihekokonaisuuden avulla. Aihekokonaisuudet ovat: 1) ihmisenä kasvaminen, 2) kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, 3) viestintä ja mediataito, 4) osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys, 5) vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta, 6) turvallisuus ja liikenne sekä 7) ihminen ja teknologia. Opetuksen eheyttäminen kuuluu paikalliselle tasolle. (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 36–41)

Aihekokonaisuudet edustavat sellaisia kasvatus- ja opetustyön keskeisiä painoalueita, joiden tavoitteet ja sisällöt sisältyvät useisiin oppiaineisiin. Valtaosa aihekokonaisuuksien tavoitteista ja sisällöistä voidaan toteuttaa eri oppiaineissa. Ne eheyttävät opetusta ja tarjoavat mahdollisuuden luoda oppiainerajat ylittäviä teemoja ja opintokokonaisuuksia. Aihekokonaisuuksilla on myös tärkeä tehtävä yhtenäisen perusopetuksen luomisessa. Aihekokonaisuudet tulee sisällyttää yhteisiin ja valinnaisiin oppiaineisiin ja niiden tulee näkyä koulun toimintakulttuurissa. (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 36; Lindström 2004b, 10–11.)

## 4 OPETUKSEN SUHDE AISTISUUTEEN JA VISUAALISUUTEEN

Tässä kappaleessa luon katsauksen opetuksen ja sivistyksen historiaan. Tarkoitukseni on tuoda julki niitä arvoja ja arvostuksia, jotka ovat ohjanneet kasvatuksen ja opetuksen ideaaleja menneinä aikoina sekä selvittää, mikä suhde opetuksella on ollut aistillisuuteen ja visuaalisuuteen. Laajempaan viitekehykseenä käytän sekä tiede- että taidehistoriaa, sillä niillä molemmilla on omanlaisensa rooli kasvatuksen ja opetuksen perinteessä.

Mielenkiintoiseksi, mutta osin myös ristiriitaiseksi tarkastelun tekee tieteen ja taiteen väliset suhtautumiserot aistihavaintoihin ja täten käsitykset ”oikean” eli sivistyksellisesti merkittävän tiedon luonteesta.

### 4.1 Esihistoriallisesta ajasta historialliseen aikaan

Kuvien historia on ikivanhaa. Jo esihistoriallisilta ajoilta lähtien ihmisellä on ollut halu esittää kokemuksiaan ja sielunmaailmaansa kuvin. Kuvat ovat olleet ihmisen keino tutkia ja tulkita itseään suhteessa muuhun maailmaan ja myös suhteessa jumaliinsa.

Seinämaalaukset, savi- ja kiviesineet ja hahmot, sekä koristellut kiviset ja luiset työkalut eivät kertoneet ainoastaan taiteellisista kyvyistä vaan myös abstraktista ja symbolisesta ajattelusta (Kishlansky 2003, 7). Tunnetuimpia esihistorialliselta ajalta peräisin olevia kuvia edustavat esimerkiksi Lascauxin luolamaalaukset Ranskassa, joiden arvellaan olevan 15000–17000 vuotta vanhoja. Vanhimmat luolamaalaukset ovat yli 35000 vuoden takaa. (Töyssy, Vartiainen & Viitanen 2003, 20–22)

Kuvat ovat myös kirjoitetun kielen lähtökohta. Ensimmäisten niin sanottujen korkeakulttuurien aikana elämäntapa muuttui järjestäytyneeksi, jolloin esimerkiksi hallinnon, kaupankäynnin ja uskonnon vaatimukset synnyttivät tarpeen asioiden ylösmerkitsemiselle. Aluksi kirjoitus oli kuvakirjoitusta, mutta myöhemmin piktografinen kuva muuntui vähitellen ideografiseksi merkiksi. (Kress & van Leeuwen 1996, 18–19.) Myös kuvittamisen, jossa kuva ja teksti liittyvät toisiinsa, katsotaan alkaneen näiden korkeakulttuurien yhteydessä. Varhaisimpia esimerkkejä säilyneistä kuvitetuista teoksista edustaa muinaisen Egyptin *Kuolleitten kirja*, noin 1370 eKr Tämä vainajan mukana hautaan laskettava papyruskokoelma sisälsi lumouksia, loitsuja ja rituaaleja, joiden oli tarkoitus helpottaa sielun kulkua tuonpuoleiseen. Kuolleiden kirja ilmaisi aikansa

uskonnollisia uskomuksia, ja sen arvellaan olleen ihmisille ohje siitä, miten kuolla hyvin. Kuvituksen tehtävä oli niin opetuksellinen, rituaalinen kuin koristeellinenkin. Muissa papyruskuvituksissa saattoi olla myös satiirisia ja eroottisia aiheita. (Harthan 1981, 12–13) Elämä oli valmistautumista kuoleman jälkeiseen elämään.

Kerronnallinen kuvitus sai varsinaisesti syntynsä *codex* eli kirjamuodon synnyttyä. Kirjamuoto kehittyä Kiinassa jo kauan ennen kuin se levisi länteen noin 100 jKr., jolloin se löysi vahvan kasvualustan kristinuskon piirissä. Sekä Rhedin että Harthan katsovat kirjan kuvituksen syntyneen *codex*-muodon myötä 100–500 jKr. (Rhedin 1992, 25; Harthan 1981, 12.) Harthan katsoo *codex* muodon omaksumisen vaikuttaneen kirjantuotantoon yhtä voimakkaasti ja pysyvästi kuin mitä painotaidon kehitys 1500-luvulla (Harthan 1981, 12).

## 4.2. Antiikki ja keskiaika

Katsomisen historia ja kuvien ”alkuperä” kietoutuvat vahvasti länsimaisen ajattelun kehitykseen. Riiikka Stewen mukaan koko länsimainen filosofia syntyy siitä pohdinnasta miten havainto ja tieto liittyvät toisiinsa. Tiedon katsotaan pohjautuvan aisteihin ja aistihavaintoihin. Keskeisenä ongelmana on kuitenkin, miten tai millaisen muodonmuutoksen kautta aistihavaintoihin perustuva ruumiillinen tieto muuttuu käsitteelliseksi ja loogiseksi ajatteluksi. (Stewen 1995, 26, 30.)

Antiikin ihanteita olivat totuus, hyvyys ja kauneus, jotka tunnetaan myös niin sanottuina platonisina arvoina (Turunen 1999, 98–99). Platonille suhde näköaistiin ja näkyvään oli ristiriitainen. Näkeminen oli hänelle tärkeää vertauskuvallisesti, mutta konkreettinen näkeminen ei mahdollistanut todellisen tiedon saavuttamista. Hänen ideaoppinsa mukaan näkyvä maailma oli vain epätäydellinen ideoiden maailman heijastuma. Todellisuus jakautui Platonin mukaan näkyvään ja ajatuksella jaettavaan osaan. Näkyvää osaa edustivat esineet ja niiden kuvat, ajatuksin tavoitettavaa osaa matemaattiset totuudet ja ideoiden maailma. Todellinen tieto oli saavutettavissa vain ajatuksellisesti. (Seppänen 2002, 56–57.) Alkuopetuksessa Platon kuitenkin piti havainnollisuuden periaatetta sekä leikin merkitystä tärkeänä (Bruhn 1965, 18; Hirsjärvi 1985, 127).

Myös opetus suunnitelman varhaishistoria on jäljitettävissä antiikin Kreikkaan. Opetus pohjautui niin sanottujen vapaiden taiteiden pohjalle, joilla tarkoitettiin vapaille miehille soveltuvia tietoja ja taitoja (Bruhn 1965, 21). Opetus jakautui kahteen eri kokonaisuuteen.

Näistä korkea-arvoisempi oli *trivium*, joka sisälsi grammatiikan, logiikan ja retoriikan sekä *qvadrivium*, joka sisälsi aritmetiikan, geometrian, astronomian ja fysiikan. Qvadriviumia pidettiin arvoltaan vähempi arvoisena, sillä se perustui epäluotettavina pidettyihin aistihavaintoihin. Silloiseen opetussuunnitelma-ajatteluun vaikutti myös Platonin Valtio-opissaan esittämä näkemys siitä, että opettajat esiintyivät poliittisten tarkoituserien toteuttajina. Koulutuksen tehtävänä oli ylläpitää yhteiskunnallista tasapainotilaa, joka käytännössä tarkoitti syntyperään pohjautuneiden yhteiskuntaluokkien säilyttämistä. Platonin oppilas Aristoteles seurasi oppi-isänsä perinnettä, mutta esitti myös näkemyksen tiedon hankinnasta induktiivisesti tai loogisen deduktion avulla. Antiikin Kreikasta lähtöisin olleet suuntaukset hallitsivat opetussuunnitelma-ajattelua aina keskiajalle asti. (Autio & Ropo 2004, 237.)

Siljanderin mukaan antiikin hellenismien ajalta juontaa juurensa myös toinen kahdesta modernin sivistys -käsitteen taustalla vaikuttaneesta sivistyshistoriallisesta perinteestä. Ciceron (106 eaa. – 43 eaa.) kasvatuserin ajattelusta on lähtöisin *Cultura amini* -perinne, jolla tarkoitetaan sananmukaisesti hengenviljelyä, sielun jalostamista. Ajateltiin, että ihminen voi omalla harjoituksellaan jalostaa ja muokata hengenvoimiaan ja sieluaan yhtä hyvin kuin ruumistakin. (Siljander 2002, 31.)

Varhaiskristillisenä aikana, n. 100–500 jKr., luotiin pohja kristilliselle kuvaperinteelle. Kuvien avulla ”uuden” uskonnon periaatteet opetettiin tulokkaille askel kerrallaan edeten alkeellisemmista yhä esoteerisempiin merkityksiin. (Stewen 1995, 74.) Vainojen aikana kuvat pysyivät olemukseltaan vaatimattomina ja ne piilotettiin valtakunnan valtakulttuurin kuviin symbolisesti (Töyssy ym. 2003, 70; Stewen 1995, 74). Kristinuskon piiristä juontaa juurensa toinen sivistyshistoriallinen perinne, kristillinen *Imago Dei* -oppia. Sen mukaan ihminen luotiin jumalan kuvaksi, joten ihmisen sivistysprosessi on ”jumalankuvankaltaisuuden” vaalimista tai palauttamista. (Siljander 2002, 31.) Keskiajan maailmassa ihminen eli jumalan kuvan sisällä (Stewen 1995, 77).

Luostarit toimivat oppimiskeskuksina ja munkit tekivät muiden askareittensa ohessa arvokasta tekstien kointityötä. Erilaiset tekstit kuvituksineen oli sidottu voimakkaasti kristinuskon palvelukseen. Ajan myötä kuvitus levisi erilaisiin keskiaikaisiin käsikirjoituksiin, jotka ovat paremmin tunnettuja. Niissä kuvituksen tehtävä oli antaa tekstille visuaalinen muoto. Kuvitus saattoi olla melko kirjaimellisesti tekstin visuaalinen muoto, tai sitten

kuvitus saattoi laajentaa tai tulkita tekstiä taiteilijan tai todennäköisemmin isännän toiveiden mukaisesti, kuten keskiaikaisille käsikirjoituksille oli tyypillistä. Uskonnollisten aiheiden lisäksi kuvitus omaksuttiin jo varhaisessa vaiheessa myös erilaisiin kasvioihin ja eläinteoksiin. Keskiajalta lähtien kuvitusta esiintyi myös maallisempien töiden, kuten matkakertomusten ja romanssikertomuksien yhteydessä. (Whalley & Chester 1988, 12.)

Kuvien yhteys mielekkääseen ja tehokkaaseen oppimiseen havaittiin jo varhain. 1100-luvulla apotti Philippe de Harveng totesi: *The lessons that illustrious men find in books increase their courage, soften their manners, sharpen their wit and make them love virtue.* (Harthan 1981, 46.) Kirjat ja niiden kuvitukset olivat alkuvaiheessa joko käsikirjoituksia tai käsintehtyjä kirjoja. Kirjakopioiden tekeminen oli hidasta ja kallista. Tästä syystä kirjoja tai edes käsikirjoituksia ei juuri valmistettu ja vain harvat saivat niitä käsiinsä. (Whalley & Chester 1988, 12.) 1100-luvulle asti kirjat olivatkin lähinnä papiston ja hallitsevan luokan etuoikeus. Papisto oli kirjojen suurin käyttäjäluokka. Kirjoja tarvittiin opetuskäyttöön sekä mietiskelyyn luostarien kirjastoissa, mutta niillä myös ylevöitettiin kirkkopalveluja. Kuvitukset olivat kuitenkin melko harvinaisia. Tarpeeksi korkea-arvoisille ja varakkaille maallikoille kuvitetut kirjat olivat lähinnä statussymboleja. (Harthan 191, 41.)

Koulunkäynti oli pitkään vain ylemmän kansanosan etuoikeus ja suullisesti tapahtuneen opetuksen vuoksi kirjat eivät edes olleet välttämättömiä (Whalley & Chester 1988, 12). Opetus oli latinankielistä, sillä latinan katsottiin olevan yleiseurooppalaisesti sivistyneistön kieli. Luostari- ja katedraalikouluissa jatkettiin vapaiden taiteiden perinnettä. Ihanteena oli myös ritarillisuus ja ritarilaitos, jotka palvelivat kirkkoa ja kristinuskon levittämistä. Nuorille aatelisille osallistuminen ristiretkille oli keino pyrkiä jaloihin tekoihin, mutta toisaalta mahdollisuus haalia valtaa ja asemaa muualta, jos sitä ei omassa maassaan saanut. Ristiretkien tulokset jäivät kristinuskon kannalta melko laihoiksi, mutta retkien myötä länsimainen tutkimus sai paljon muslimien sen aikaiselta korkealaatuiselta tieteenharjoitukselta. (Kishlansky 2003, 219, 279.) Yliopistojen kehittyminen 1200-luvulla levitti koulutusta, ja tällä oli suora vaikutus myös kaikenlaisen kirjallisuuden kysyntään (Harthan 1981, 41). Tieteen kehitys muutti tapaa havaita maailmaa ja alkoi näin muuttaa yhteiskuntaa ja uskontokeskeisyyttä (Rinne ym. 154).

### 4.3 Uuden ajan murros

1300-luvulla kuvan katsominen läpikäy suuren murroksen kuvan ulkoistumisen myötä. Ihminen ei enää elänyt kuvassa, vaan muuttui ruumiillaan eläväksi olennoiksi. Sielu oli ruumiin vanki, mutta silmät olivat sen ikkunat maailmaan. (Stewen 1995, 82.)

Renessanssi herätti henkiin jälleen antiikin ihanteet ja opit. Humanismi nosti esiin ihmisen yksilönä. Renessanssin ihmishanteena oli *uomo universale* eli monitaitoinen maailman ihminen. Tämä ihanne ilmeni kenties parhaiten aikansa merkittävässä yleisnerossa Leonardo da Vincissä (1452–1519). Renessanssin ajan taideteoriassa maalaus nähtiin eräänlaisena ikkunana maailmaan. Perspektiivin keksiminen vaikutti suuresti tapaan katsoa ja havaita. (Stewen 1995, 82.) Myös alkavat löytöretket laajensivat ihmisten maailmankuvaa puhumattakaan tieteellisen vallankumouksen aikaansaannoksista, jolloin maakeskeinen maailmankuva murtui.

1400-luvun lopulla kehittyi kirjapainotaito ja uusia painoteknisiä keksintöjä. Kopioiden teettäminen helpottui ja painotuotteet halpenivat, jolloin useammat ihmiset saattoivat hankkia niitä itselleen. Uskonpuhdistus toi tullessaan vaatimuksen yleisestä lukutaidosta. Martti Lutherille (1483–1546) lukutaito ja kansanopetus olivat tie pelastukseen. Jokaisen tuli osata omalla äidinkielellään lukea Raamatun sanaa. (Bruhn 1962, 142.)

Uskonpuhdistuksen myötä tarve luettavalle materiaalille lisääntyi, jolloin esimerkiksi Englannissa ja Saksassa alkoi 1500-luvulla ilmestyä ensimmäisiä yksinkertaisesti kuvitettuja ABC-kirjoja. (Rhedin 1992, 28)

Tsekkiläinen pedagogi ja teologi Johan Amos Comenius (1592–1670) on merkittävä henkilö sekä opetussuunnitelman että kuvakirjojenkin historiassa. Luonnontieteiden läpimurto ja uudet käsitykset tiedon ja tietämisen synnystä yhdistyivät Comeniuksen kasvatustajatteluissa ja muotoutuivat myös uudenlaiseen opetussuunnitelmaan. Ns. ensyklopedisen pedagogiikan mukaan opetussuunnitelman tuli sisältää elämän ilmiöitä mahdollisimman laajasti eri alueilta, kuten politiikasta, taloudesta, luonnontiedosta, taiteista ja käsitöistä. Opetussuunnitelma laajeni uusiin oppiaineisiin ja opetukseen, joka ei koskenut ainoastaan tiedon hallintaa, vaan myös menetelmiä uuden tiedon hankintaan. (Autio & Ropo 2004, 238–239.) Comenius uskoi kasvatuksen ja koulutuksen mahdollisuuksiin parantaa ihmisen olosuhteita. Hän halusi palauttaa Jumalan kuvan maan päälle ja parantaa näin yhteiskuntaa. Jumalan kuvana ihminen saattoi toimissaan

heijastaa jumalallista luonnetta. (Mikkonen 2005, 343.) Jokainen oli oikeutettu kasvatukseen ja koulutukseen. Comenius rakensi neliportaisen mallin koulutusjärjestelmästä, joka jakautui kotikouluun, äidinkielenkouluun, latinakouluun ja korkeakouluun. (Rinne ym. 2004, 56.)

Comenius tähdensi havainnollisuuden periaatetta. Hänen mukaansa kaikki piti ensin asettaa oppilaiden aistien koettavaksi, ja vasta kun jokin asia tuli aistein tunnetuksi, saatettiin oppia siihen liittyvät sanat. Taustalla oli Comeniuksen oma havainto siitä, että lapset pitivät kuvista ja vaikuttivat voimakkaasti mieleen. (Mikkonen 2005, 345.) Comenius edisti monella tapaa opetuksen havainnollistamista julkaisten useita oppi- ja lukukirjoja. Vuonna 1657 ilmestyi *Orbis Sensualium Pictus*, jota pidetään hänen merkittävämpänä teoksenaan. Teos oli eräänlainen kuvitettu sanaluettelo tai sanakirja, jossa kuvia käytettiin selittämään sanoja ja käsitteitä. Yksittäinen kuva tai kuvasarja saattoi kattaa jopa kymmeniä numeroituja asioita nimityksineen ja määritelmineen. Teos käsitteli laajasti eri aihealueita uskonnosta luonnontieteisiin. *Orbis Pictus* on mainittu myös kaikkien aikojen ensimmäisenä kuvakirjana. Siinä ilmeni uudenlainen tapa sitoa kuvan ja sanan merkityksiä tasapuolisesti toisiinsa. (Mikkonen 2005, 342.)

Englantilaiset empiristit, kuten John Locke (1632–1704) ja David Hume (1711–1776) omaksuivat aikanaan näkemyksen, jonka mukaan inhimillinen tieto perustuu kokemukseen tai aistihavaintoon. Tiedon alkuperää ei tarvitse etsiä ihmismielestä tai järjestä, kuten rationalistit ajattelivat, vaan tiedon lähteenä oli havainto. (Siljander 2002, 99.) John Locken ajatukset toimivat inspiraationa valistusajan ajatteliijoille.

#### 4.4 Valistuksesta Herbartiin

Valistuksen aika on monella tapaa merkittävänä kasvatuksen ja opetuksen historiassa. Erityisen merkittävää oli lapsen ja lapsuuden löytäminen. Lapsia ei enää nähty pieninä aikuisina ja tämä heijastui myös kasvatuskäytännöissä. Aika oli merkittävää myös kasvatuksen tieteellistymiselle. Ns. modernin kasvatustieteen syntyvaiheet ajoitetaan valistuksen aikaan, jolloin myös perinteinen sääty-yhteiskunta poliittisena ja aatteellisena rakennelmana kyseenalaistettiin. Kasvatustieteelle määriteltiin akateeminen status yliopistollisen professuurin muodossa 1770-luvun lopussa Hallen yliopistoon. (Siljander 2002, 19–20.)



Saksalaiselle Alexander Baumgartenille (1714–1762) on annettu kunnia estetiikan perustajana siinä mielessä, että hän erotti sen omaksi alueekseen ja antoi sille nimen. Rationalistien tapaan hän jakoi mielen kahteen perustavaan tiedolliseen kykyyn: ajatteluun ja aistimiseen. Jako perustui antiikin käsitteisiin *noesis* ja *aisthesis*. *Noesis* merkitsi älyä, ymmärtämistä ja ajattelua, *aisthesis* sen sijaan aistimista, havaitsemista ja tuntemista. Näitä kahta tiedollista kykyä vastasivat kaksi tiedon lajia looginen eli käsitteellinen tieto ja sensitiivinen eli esteettinen tieto. Tieto ei tässä yhteydessä tarkoittanut perusteltua tosi uskomusta, vaan erilaisia mielteitä. Tiedon piiriin kuuluivat myös unet ja kuvitelmat. (Vuorinen 1993, 139–140.) Baumgartenin myötä kauneuden käsite erotettiin vihdoin totuuden ja hyvyyden käsitteistä. Antiikissa hyvä ja kaunis oli ymmärrettävissä samana asiana, keskiajalla hyvä ja kaunis olivat sen sijaan yhdistyneinä hyvän käsitteeseen. (Stewen 1995, 31.)

Yksi tunnetuimpia valistusajan henkilöitä oli Jean Jacques Rousseau (1712–1778). Rousseauin kasvatustapa ajattelu tiivistyy hänen kuuluisassa teoksessaan *Emile*. Hänen keskeinen periaateensa oli lapsen luonnollisen kehitysrhythmin seuraaminen. Luonnollinen kasvatustapa tarkoitti vanhemman asettumista taka-alalle antaen vapauden ja mahdollisuuden lapsen vapaudelle. Lapsen oli ensin annettava kasvaa ihmiseksi ja vasta sitten totuttaa hänet kansalaiseksi. Sivistys oli Rousseauin mukaan hallitsevan luokan kulttuuria ja täten turmelevaa. Sen vastakohtaksi hän nosti alempien kansanryhmien luonnollisemmän elämäntavan. (Rinne ym. 2004, 161.) *Emile*ssä korostuu lapsen luontainen toimiminen, kokeminen ja aistiminen. Rousseau tähdensi havainnollisuuden tärkeyttä ja myös vaati havainnoimisen harjoittamista ja kehittämistä. Aistien harjoittaminen toimi esiharjoituksena varsinaiselle teoreettisen opetuksen vaiheelle, joka seurasi vasta sitten kun lapsen katsottiin olevan siihen valmis. (Bruhn 1965, 34–35.)

Toisin kuin Rousseaulle Friedrich Hegelille (1770–1831) luonnosta vieraantuminen oli positiivinen ilmiö. Hegelin mukaan ihminen saattoi kasvaa ihmiseksi vain luonnosta vieraantumalla. Hegelin sivistyskäsite *Bildung* kuvaa ihmisen yleistä kehitysprosessia, jonka aikana ihminen nousee luonnontilastaan todelliseen, järkevään olemiseen. Hegelille ihmisen tarpeet olivat yhteiskunnallisesti muotoutuneita, joten kasvu järkevään olemiseen tapahtui työn ja pakon kautta. *Bildung* -käsite sisälsi ajatuksen elinikäisestä kasvuprosessista ja elinikäisestä itsekasvatuksesta. Kasvatustapa oli sidottu perheen ja koulun puitteissa tapahtuvaan sivistykseen. (Rinne ym. 2004, 165.) *Bildung* -käsitteen sananjuuri

ja -johdannaiset palautuvat etymologisesti Imago Dei -oppiin. Bildung -sanin juurena on *Bild* (=kuva). Sanan johdannaismuodoissa on ajatus uuden muodostamisesta, (*bilden*= muodostaa, luoda; *bildnis* =muotokuva), joka toteutuu ihmisen sivistysprosessissa. (Siljander 2002, 31.)

Johann Friedrich Herbartin (1776–1841) kasvatusajattelun keskeinen periaate oli opetus kasvatuksena. Herbartille oli keskeistä hyvin ihmisten kasvattaminen, joilla olisi moninaisia intressejä ja tasapainoinen näkemys elämästä. Tiedon hän jakoi kahteen osaan. Ensinnäkin tietoihin, joilla hän tarkoitti kokemusperäisiä ja tosiasiallisia tietoja sekä teoreettisia ideoita. Toinen osa muodostui eettisistä intresseistä, jotka käsittivät henkilökohtaisen vakaumuksen, ihmisestä välittämisen, oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon. (Autio & Ropo 2004, 239–240.) Hänen kehittämästään viisivaiheisesta ns. muodollisten asteiden opista tuli suosittu opetuksen organisoimnin tapa. Sen mukainen opetus jakautui opetuksen valmistelun, esittämisen, assosioimnin, systematisoimnin ja soveltamisen vaiheisiin. (Rinne ym. 2004, 168–169.) Herbart uskoi, että vain laajat, yhdistetyt aihekohtaiset kokonaisuudet saattoivat herättää lapsen mielenkiinnon ja ylläpitää sitä (Autio & Ropo 2004, 240). Ks. myös luku 2.2.

1900-luku on merkittävä ajanjakso opetussuunnitelmateorian, mutta myös kansanopetuksen historian kannalta. Keskeiset piirteet on esitetty luvuissa 2.2-2-4.

## 5 KUVAKIRJA

### 5.1 Mikä on kuvakirja?

Kuvakirjalle ei ole olemassa yksiselitteistä määritelmää. Kuvakirjatutkimus tarjoaakin useita erilaisia näkemyksiä kuvakirjan luonteesta ja olemuksesta. Näkemuserot ovat osin selitettävissä sillä, että kuvakirja on ilmiönä vielä varsin uusi. Kuvakirjan esimuodot ilmestyivät 1800-luvun lopulla, mutta nykyiseen muotoonsa se kehittyi vasta 1950-luvulla. Täten myös kuvakirjatutkimus on alana verraten nuori. Akateemisesti varteenotettavan tutkimuskohteen arvon kuvakirja saavutti vasta 1980-luvulla. (Lewis 2001, xiii-xiv.) Toisaalta näkemuserojen katsotaan johtuvan myös kuvakirjojen kaksinaisluonteesta, jossa kaksi eri semioottista järjestelmää eli kuvat ja sanat kohtaavat.

Tutkijat ovat erimieltä siitä, mihin kirjan ominaisuuteen kuvakirjan määritelmän tulisi pohjautua. Määrittelevänä tekijänä voi olla esimerkiksi kuvien ja sanojen määrä sekä niiden suhde toisiinsa. Hallberg ja Westin määrittelevät kuvakirjan kirjaksi, jossa on yksi tai useampi kuva jokaisella aukeamalla tavallisesti yhdessä tekstin kanssa. Määritelmässä voidaan huomioida myös teoksen syntyjärjestys eli missä järjestyksessä kuva ja teksti ovat syntyneet. Hallberg ja Westin korostavat kuvakirjaa koskevassa käsityksessään seikkaa, että teksti tulee kirjoittaa tuleva kuvitus mielessä pitäen. Heille kuvakirja edustaa symbioottista taidetta, jossa sanallinen ja kuvallinen kertomus toimivat yhdessä. (Hallberg & Westin 1985, 7-8.) Hallberg kutsuu tätä kuvan ja sanan vuorovaikutusta *ikonotekstiksi* (Hallberg 1985, 217).

Nodelmanin mukaan kuvakirja on lapsille suunnattu teos, joka kertoo tarinan tai antaa informaatiota kuvasarjan avulla. Tekstin määrä on yleensä vähäinen tai sitä ei ole lainkaan. (Nodelman 1988, vii.) Lewis puolestaan pitää kirjoja ja lukemista erottamattomina, joten hänelle kuvakirja on ennen kaikkea eräänlainen teksti ja näennäiskirjallinen esine, joka liittyy enemmän muihin teksteihin kuin visuaalisiin taideteoksiin. Usein yksittäinen kuvakirja ei kuitenkaan asetu mihinkään tiettyyn kategoriaan. Lewis korostaakin kuvakirjojen moninaisuutta ja pitää sitä yhtenä kaikkia kuvakirjoja määrittävänä piirteenä. (Lewis 2001, 1.) Kuvakirja ei ole oikeastaan oma

genrensä, vaan se sisältää monia genrejä. Kuvakirja voi edustaa esimerkiksi tieto- tai kaunokirjallisuutta tai jopa molempia yhtä aikaa. (Oittinen 2004, 25.)

Happonen kirjoittaa kuvakirjoista, joita hän kutsuu kertoviksi ja esteettisiksi kuvakirjoiksi. Tällaisten kuvakirjojen pyrkimyksenä on hänen mukaansa välittää yhtenäinen tarina sekä sanoin että kuvin, ja muodostaa myös taidokkaasti sommiteltu kokonaisuus. (Happonen 2006, 191.) Kuvakirjaa tuleekin tarkastella aina kokonaisuutena, sillä kuvakirjoissa kuvat, edelliset tai tulevat, liittyvät erottamattomasti toisiinsa. Yksittäiset kuvat eivät ole sellaisinaan tasapainoisia kokonaisuuksia ja mahdollisia tarkasteltavaksi itsenäisinä taidekuvien tapaan. (Happonen 2001, 106; Rhedin 1992, 172.) Kuvakirjojen kerronnalle onkin ominaista niin sanottu sivunkääntämisen draama. Tällä tarkoitetaan toisiaan seuraavien kuva-aukeamien keskinäisiä suhteita sekä sitä, miten kerronta etenee ajallisesti kirjan sivuja käännettäessä (Niinistö & Ruhala 2006, 38; Heinimaa 2001, 156).

Kuvakirjoja voidaan määritellä myös niiden käyttäjäkunnan mukaan. Perinteisesti kuvakirjojen katsotaan edustavan lastenkirjallisuutta, ja niiden pääsääntöisenä lukijakuntana ovatkin lapset. Viime aikoina kuvakirjatutkimus on kuitenkin kiinnittänyt huomiota kuvakirjan kaksoisyleisöön, lapseen ja aikuiseen. Huomion kiinnittäminen kuvakirjan kaksoisyleisöön on osin seurausta kehityspsykologisen tutkimuksen tuloksista. (Rhedin 1992, 10.) Aikuisella on pienelle lapselle luettaessa merkittävä rooli lukutilanteessa tarinan välittäjänä. Kokemus aikuisen ja lapsen välillä on kuitenkin hyvinkin erilainen, sillä kukin tulkitsee asioita omista lähtökohdistaan ja kokemuksistaan käsin. Näin ollen hyvään kuvakirjaan voi aina palata uudestaan eri elämänvaiheissa. Se paljastaa itsestään uusia asioita vastaanottajan ymmärryksen ja taitojen karttuessa. (Rhedin 2004, 11–12, 153, 155)

Kirjojen kuvituksiin on suhtauduttu myös kriittisesti. Esimerkiksi Bruno Bettelheimin mielestä kuvitetut satukirjat eivät kehitä lapsen mielikuvitusta tarjotessaan valmiin kehyksen kertomukselle. Bettelheimin mukaan kuvat suuntaavat lapsen mielikuvituksen pois siitä, miten hän omin päin kokisi kertomuksen. (Bettelheim 1984, 75).

Seuraavaksi esittelen tutkijakohtaisesti tarkemmin kuvia sisältävän kirjallisuuden jaottelua ja kuvakirjoihin liittyviä käsityksiä. Tutkijakohtainen esittely on tutkimuksen kannalta oleellista, sillä sen avulla on mahdollista tuoda esiin kuvakirjoja koskevia erilaisia

käsityksiä ja jaotteluperiaatteita. Ulla Rhedin, Maria Nikolajeva ja David Lewis ovat toimineet aktiivisesti kuvakirjatutkimuksen parissa, ja heistä jokainen tarjoaa erilaisen, mutta omalla tavallaan mielenkiintoisen ja käyttökelpoisen näkemyksen kuvia sisältävän kirjallisuuden jaotteluun ja kuvakirjakäsitykseen.

Ruotsalaisen tutkijan **Ulla Rhedinin** teoria on käytetty laajasti pohjoismaisessa kuvakirjatutkimuksessa. Rhedin on väitöskirjassaan *Bilderboken på väg mot en teori* (1992) esittänyt kolme eri kuvakirjatyyppiä sen perusteella, mikä on kuvan ja tekstin suhde. Rhedinin kuvakirjatypit ovat: **kuvitettu teksti** (den illustrerade teksten), **kuvin laajennettu teksti** (den expanderade teksten) sekä **aito kuvakirja** (den genuina bilderboken). Rhedin näkee esittämänsä tyypit karkeina ja kärjistettyinä ideaalityyppeinä tai määritelmänä. Kuvakirja voi hänen mukaansa olla enemmän tai vähemmän jonkun määritelmän mukainen tai sisältää ominaisuuksia useammasta määritelmästä. (Rhedin 1992, 71.)

Kuvitettu teksti -tyyppisestä kuvakirjasta Rhedin mainitsee esimerkkinä Astrid Lindgrenin vuonna 1983 kirjoittaman teoksen *Titta, Madicken, det snöar!* (Rhedin 1992, 75–76). Kuvitetulla tekstillä Rhedin viittaa itsenäiseen, eepiseen tekstiin, joka ei tarvitse kuvia tullakseen ymmärretyksi. Teksti on useimmiten alun perin tuotettu ilman kuvia, mutta johon on myöhemmin liitetty eräänlaiset avainkuvat. Kuvitettu teksti sisältää usein paljon tekstiä, ja se on tarinan eteenpäin vievä voima. Teksti kertoo tapahtumat ja juonen. Kuvat ovat alisteisia tekstille ja noudattavat sitä tarkkaan. (Rhedin 1992, 79.)

Kuvin laajennetussa tekstissä teksti on voitu laatia tuleva kuvitus huomioon ottaen. Teksti ei siis välttämättä kerro kaikkea vaan jättää tilaa myös kuvan kerronnalle. Kuvan ja sanan suhde on Rhedinin mukaan dialoginen: teksti toimii kuvalle kiihokkeena samalla kun kuva luo tekstille konkreettisen perustan. (Rhedin 1992, 91–94.) Barbro Lindgrenin teos *Vilda bebin får en hund* (1985) edustaa Rhedinin käsitystä kuvin laajennetusta tekstistä (Rhedin 1992, 76–77).

Aito kuvakirja on Rhedinin kuvakirjatyyppien huipentuma. Siinä kuva ja teksti ovat täysin riippuvaisia toisistaan. Kirjan juonta on mahdoton ymmärtää, mikäli jompikumpi jätetään huomiotta. Aidossa kuvakirjassa korostuu myös kirjan ulkoasun merkitys kerronnalle. Kerronta on riippuvainen kirjan erityispiirteille esineenä, kuten esimerkiksi typografialle.

Kuvakirja on trimediaalinen kokonaisuus, jossa tarina kerrotaan niin kuvien, tekstin sekä kirjan erityispiirteiden välityksellä. (Rhedin 1992, 101–102.) Esimerkkinä tästä kategoriasta Rhedin mainitsee Maurice Sendakin teoksen *Where the wild things are* vuodelta 1963 (Rhedin 1992, 77–78).

Vuonna 2004 Rhedin julkaisi teoksen *Bilderbokens hemligheter*, jota hän omin sanoin kuvailee väitöskirjansa laajennukseksi. Tässä artikkelikokoelmassa Rhedin esittelee uuden kuvakirjakategorian, niin sanottu **poeettinen** tai **ekspressiivinen kuvakirja**. Poeettisen kuvakirjan rakenne on epätavallisen avoin ja monikerroksinen. Punaisena lankana on kuitenkin tarinan johdonmukainen lapsinäkökulma. (Rhedin 2004, 152.) Tälle kuvakirjakategorialle on tyypillistä enemmänkin hahmottaminen kuin kuvaaminen ja selventäminen. Se on ekspressiivinen ja suora eikä tarvitse välittäjää tai kertojaa. Sillä ei myöskään ole opetuksellista päämäärää. Poeettinen kuvakirja ilmentää itseään rakenteellisesti ja temaattisesti. Tekstin osalta tämä tarkoittaa Rhedinin mukaan sitä, että se vetoaa enemmän runouden ja draaman kuin perinteiseen eepin kuvakirjan kerrontatapaan. Kuvat ovat puolestaan subjektiivisempia ja symbolisempia kuin perinteisessä kuvakirjarealismissa. (Rhedin 2004, 153.)

Uudenlaisen kuvakirja- lastenkirjallisuuskategorian taustalla Rhedin näkee 1800–1900-lukujen vaihteen taiteen murroksen. Realismin ja naturalismin vastustus avasi tien modernille taiteelle, joka ammensi aiheensa ihmisen sisimmästä, kuten haave- ja unikuviin, tunteisiin, psyykeen ja tiedostamattomasta. Uudenlainen ajatusmaailma ja sisältö näkyivät lastenkirjallisuudessa ja kuvakirjoissa Rhedinin mukaan vuodesta 1945 lähtien, jolloin Lennart Hellsing aloitti poeettisen kuvakirjatuotantonsa. (Rhedin 2004, 154–157.)

Poeettisen kuvakirjan läpimurron Rhedin ajoittaa kuitenkin 1970-luvulle, jolloin ilmestyi kolme lajin kannalta merkittävää teosta. Vuonna 1971 ilmestyi yhdysvaltalainen *När Trevald krympte*, vuonna 1976 norjalainen *Vad ska vi göra med Lilla Jill* ja vuonna 1979 ruotsalais-ranskalainen yhteistuotanto *Berettelse för Frida*. Nämä kirjat ovat taiteellisia ja poeettisia hahmotelmia elämästä, jotka ilmaisevat itseään enemmän emootioiden kuin älyn avulla. Teokset ovat samanaikaisesti psykologisesti realistisia ja surrealistisia. Ne painottavat lapsuuden groteskia ja absurdia puolta ja murtavat täten lastenkirjallisuudelle

tyypillisen odotuksen tasapainon saavuttamisesta tai onnellisesta lopusta. (Rhedin 2004, 161.)

Kirjallisuustieteen professori ja lastenkirjallisuustutkimuksen dosentti **Maria Nikolajeva** kritisoi teoksessaan *Bilderbokens pusselbitar* (2000) ja myös **Carole Scottin** kanssa yhteistyössä kirjoitetussa teoksessa *How picturebooks work* (2001) Rhedinin väitöskirjassaan esittämiä kuvakirjakategorioita. Ensimmäinen kategoria, kuvitettu teksti, on heidän mielestään ymmärrettävä, sillä se on yleisesti käytetty muidenkin tutkijoiden luokitteluiissa. Kahden jälkimmäisen kategorian kohdalla ero on heidän mukaansa kuitenkin varsin häilyvä ja subjektiivinen. He kaipaavat selkeämpiä kriteerejä näiden kahden kategorian erottamiseksi toisistaan. Jako on Nikolajevan ja Scottin mukaan myös riittämätön kattamaan kuvakirjojen sisältämää laajaa kirjoa kuvan ja sanan välisistä suhteista. Kuvakirjatutkimus tarvitsee heidän mielestään kuitenkin yleisemmällä tasolla johdonmukaisen ja joustavan terminologian, ymmärrettävän kansainvälisen metakielen ja kategoriasysteemin kuvaamaan tekstin ja kuvan välisen vuorovaikutuksen kirjoa. (Nikolajeva 2000, 16–17; Nikolajeva & Scott 2001, 7.)

Omassa analyysimallissaan Nikolajeva & Scott lähtevät liikkeelle kuvakirjan ääripäistä: teksti ilman kuvia ja sanaton kuvakirja. Vastakkaisina kuvakirjan elementteinä ovat siis **kuvat ja teksti**. Tämän vastakkainasettelun lisäksi kuvat ja teksti on jaettu vielä kahteen kategoriaan: **kertoviin** ja **ei-kertoviin**. Teksteissä kertovaa kategoriaa edustaa esimerkiksi tarina, ja ei-kertovaa kategoriaa esimerkiksi runo tai tietosanakirja. Kuvien puolella kertovaa kategoriaa edustaa esimerkiksi kuvakertomus. Kuvakertomus on hyvin vaativa kuvakirjan muoto, sillä niissä lukijan täytyy muuttaa visuaalinen kertomus sanalliseen muotoon. Perinteisesti niissä on kahdesta kymmeneen kuvaa. Kuvakertomuksia on hyvin eritasoisia riippuen siitä, miten paljon lukijan tulee tarinaa täydentää kuvien välisten tapahtumien ja ajan osalta. (Nikolajeva 2000, 20; Nikolajeva & Scott 2001, 9–10.)

Ei-kertovaa kategoriaa kuvien puolella edustaa puolestaan kuvasanakirja. Kuvasanakirjat tai niin sanotut vauvojen ensikirjat ovat hyvin yksinkertaisia. Kuvasanakirjoissa on yksinkertaisia kuvia ja mahdollisesti niihin viittaavat yksittäiset sanat. Myös kuvasanakirjat voidaan toisaalta tehdä ironisiksi, jolloin kuva ja ohessa oleva teksti eivät vastaakaan toisiaan. Tällöin kuitenkin oletetaan, että vastaanottajalla on tarpeeksi kielellisiä taitoja ironian ymmärtämiseen. Ironisesta kuvasanakirjasta esimerkkinä mainitaan Inger ja Lasse

Sandbergin teos *Little Anna and the Magic Hat* vuodelta 1965. (Nikolajeva & Scott 2001, 9.)

Kertovana tekstinä tarina voi olla kuvittamaton tai kuvitettu. Kuvia voi olla vain yksi tai useampia, jolloin puhutaan kuvitetusta tekstistä. Lähtökohtana on teksti, joka on myöhemmin saanut rinnalleen kuvia. Sama tarina voi olla kuvitettu useita kertoja eri kuvittajien toimesta. Kuvat ovat kuitenkin tekstille alisteisia, ja tarinan voi lukea ilman kuviakin. Esimerkkinä tästä kategoriasta Nikolajeva ja Scott mainitsevat muun muassa Raamatun kertomukset, kansansadut sekä Perrault'n, Grimmin ja Andersenin sadut, joita on kuvitettu lukuisia kertoja. (Nikolajeva & Scott 2001, 8.)

Ei-kertovassa tekstissä, esimerkiksi runossa, kuvien määrä voi vaihdella kuten kertovassakin tekstissä. Teksti voi sen sijaan olla tuotettu jälkikäteen jotakin olemassa olevaa kuvitusta varten. Esimerkkinä Nikolajeva ja Scott mainitsevat Barkerin vuonna 1923 aloittaman Kukkakeiju-sarjan (*Flower Fairies*) sekä Kreidolfin useat Kukkakeiju -satukokoelmat. (Nikolajeva & Scott 2001, 8–9.) Vaikka Nikolajeva & Scott asettavatkin kuvat ja sanat toistensa vastakohtiksi, he haluavat kuitenkin korostaa sitä, että kuvat ja sanat eivät sulje toisiaan täysin pois, vaan ne yhdistyvät eri kategorioissa toisiinsa tietyin määrin. Nikolajeva & Scott havainnollistavat jaotteluaan seuraavasti:



KAAVIO: Kuvan ja sanan vuorovaikutus (Nikolajeva & Scott, suomennos Mikkosen 2005, 338, mukaan)

## SANA

*Kertova teksti*

*Ei-kertova teksti*

Kertova teksti,  
jossa on kuvitusta

Kuvateos, kuvalaattakirja  
(aapiskirja, kuvitettu runous,  
ei-fiktiivinen kuvitettu kirja)

Kertova teksti, jossa on  
vähintään yksi kuva jokaisella  
aukeamalla (teksti ei ole  
riippuvainen kuvasta)

Symmetrinen kuvakirja  
(sana ja kuva muodostavat kaksi tarinaa,  
jotka toistavat saman asian)

Täydentävä kuvakirja  
(sanat ja kuvat täydentävät toistensa aukkoja)

”Laajentava” tai ”tehostava” kuvakirja  
(visuaalinen kertomus tukee verbaalista kertomusta,  
verbaalinen kertomus on riippuvainen  
visuaalisesta kertomuksesta)

”Vastakohtainen” kuvakirja  
(sana ja kuva muodostavat kaksi toisistaan  
riippuvaista kertomusta)

”Syllepsiin” perustuva kuvakirja (sanoja tai ilman)  
(kaksi tai useampi toisistaan riippumaton kertomus)

Kuvakertomus sanojen  
kanssa (kuvien sarja)

Näyttelykirja, jossa sanoja  
(ei-kertova, ei-sarjallinen)

Kuvakertomus ilman  
sanoja (sarjallinen)

Sanaton kuvakirja

Näyttelykatalogi ilman sanoja  
(ei-kertova, ei-sarjallinen)

## KUVA

Brittiläisen kuvakirjatutkimuksen kärkinimiä edustaa **David Lewis** Teoksessaan *Reading Contemporary Picturebooks* (2001) hän esittää mielenkiintoisen näkökulman kuvakirjojen tarkasteluun. Kuvakirjojen moninaisen ja vaihtelevan luonteen vuoksi kuvakirjoja on hänen mukaansa vaikea asettaa vuorenvarmasti mihinkään tiettyyn kategoriaan. Siksi Lewis puhuukin erilaisten kategorioiden sijaan kuvakirjojen perheyhtäläisyyksistä. (Lewis 2001, 27.)

Lewis on soveltanut kuvakirjatutkimukseen myös ekologian käsitettä. Perinteisesti ekologia käsitetään tieteenalana, joka tutkii eliöiden ja niiden elinympäristön välistä vuorovaikutusta. Tarkastelussa ovat siis erilaiset ekosysteemit, eivät niinkään yksittäiset organismit. (Lewis 2001, 46.) Lewis näkee kuvakirjan sanat ja kuvat keskenään vuorovaikutuksessa olevina ja toisistaan riippuvaisina minimaalisina ekosysteemeinä. Sanat syntyvät jossain kontekstissa, ympäristössä, joka muodostuu kuvista, samoin kuvat toimivat sanojen kontekstissa. Toisin sanoen sanat ja kuvat elävät toistensa konteksteissa ja muokkaavat näin toisiaan. Vuorovaikutteisuuden lisäksi ekologia tarkoittaa kuvakirjassa Lewisin mukaan myös joustavuutta. Kuvan ja sanan vuorovaikutuksen ei voida olettaa olevan samanlaista sivu sivulta saati sitten kirjasta toiseen. (Lewis 2001, 48.)

Ekologia-käsite on Lewisin mukaan käytännöllinen kuvakirjojen kuvan ja sanan vuorovaikutusta tarkastellessa, koska:

1. se auttaa huomaamaan, miten kuva ja sana ovat keskenään vastavuoroisessa vuorovaikutussuhteessa, kummatkin muodostavat toisilleen elinvoimaisen ympäristön
2. käsitys ekosysteemistä dynaamisena rakenteena auttaa ymmärtämään, kuinka kuvan ja sanan suhde voi muuttua kirjan sivulta toiselle
3. ekologia-käsitteen moninaisuus ja joustavuus auttaa arvostamaan myös kuvakirjojen heterogeenisyyttä sekä lukijan roolia lukutilanteessa (Lewis 2001, 54.)

Nämä tutkijakohtaiset jaottelut ja näkemykset kuvakirjoista tuovat hyvin esiin kuvakirjatutkimuksen erilaiset ja keskenään ristiriitaisetkin näkemykset kuvakirjan olemuksesta.

## 5.2 Kuva ja sana

Kuva ja sana nähdään usein toisilleen vastakkaisina ilmiöinä. Kuvien katsotaan kuuluvan kuvataiteeseen ja sanojen, eli laajemmassa mielessä tekstien, vastaavasti kirjallisuuteen. Kuvan ja sanan ero on usein kuitenkin monella tapaa keinotekoinen. Nykymedioissa niitä yhdistellään toisiinsa mitä erilaisimpiin käyttötarkoituksiin mitä erilaisin yhdistelmin. Kuitenkin kuvan ja sanan suhde, niiden vuorovaikutuksen muodot ja arvostuksen hierarkia ovat muuttuneet jatkuvasti. (Mikkonen 2005, 13–14.)

Kuvan käsitettä voidaan lähestyä eri näkökulmista. Kuvalla voidaan viitata visuaalisen todellisuuden ilmentämiseen. Seppänen käyttää kuvallisuuden ja visuaalisen käsitteitä. Hänelle kaikki näköaistilla tavoitettava todellisuus on visuaalista. Visuaalisen ja kuvallisen merkitykset ovat lähellä toisiaan, mutta niiden suhde on epäsymmetrinen. Kaikki kuvallisuus on visuaalista, mutta kaikki visuaalinen ei kuitenkaan ole kuvallista. Kuvallisuus rajautuu hänellä koskemaan kaksiulotteista kuvallisuutta, kuten valokuvia, piirroksia tai maalauksia. (Seppänen 2002, 36–37) Kuvallisuus on kasvanut visuaalisen tärkeimmäksi alueeksi. Seppänen huomauttaa kuitenkin, että kuvallisuus on nykyisin harvoin puhdasta kuvallisuutta, sillä se on aistimellisesti ja esittämisen tavoiltaan usein multimodaalista. (Seppänen 2002, 39.)

Mitchellin mukaan kuvista puhuttaessa on syytä huomioida kaksi asiaa. Ensinnäkin nimikkeen *imagery* alle kuuluu lukuisia eri asioita, kuten kuvat, patsaat, optiset illuusiot, kartat, hallusinaatiot, unet, projektiot, muistot, jne. Toiseksi tulisi huomioida se, että vaikka kaikista edellä mainituista asioista voidaan käyttää nimeä *image*, se ei välttämättä tarkoita sitä, että niillä olisi jotain yhteistä keskenään. Mitchellin mukaan kuvia on parempi ajatella väljänä perheenä, joka on vaeltanut ajassa ja tilassa ja läpikäynyt prosessissa samalla merkittäviä mutaatioita. Mitchell esittelee eräänlaisen kuvien sukupuun, joka ilmentää sitä, miten kuvat ovat erilaistuneet toisistaan eri institutionaalisten diskurssien rajaamana. *Graphic image* liittyy suunnitteluun, kuvataiteeseen ja arkkitehtuuriin, *optical image* peileihin, projektiioihin ja fysiikan alaan, *mental image* liittyy unelmien, muistojen ja fantasioiden kautta psykologiaan ja epistemologiaan sekä *verbal image* metaforiin ja kuvaksiin kirjallisuudessa. *Perceptual image* edustaa eräänlaista raja aluetta. (Mitchell 1986, 9–10.)

Sanan käsite on yhtä monimerkityksellinen kuin kuvankin käsite. Sanalla voidaan tarkoittaa puhuttua tai kirjoitettua sanaa. "Sana" voi merkitä sanan ilmiä, joka taas voi olla luonteeltaan visuaalinen tai auditiivinen. Se voi olla äänne tai merkitysyksikkö. (Mikkonen 2005, 43.) Sanat ovat myös lauseiden erillisiä osia. Kielen ymmärtäminen vaatii ensin osien ymmärtämisen, jonka jälkeen niistä voidaan rakentaa järkevä kokonaisuus. Vastaavasti tekstit laajentavat yksittäisten lauseiden merkityksiä. (Nodelman 1988, 199–202.) Kirjoitus on lähtöisin kuvasta, mutta kuitenkin kuvan merkitys on kautta aikojen ollut sidottu kielelliseen kommunikaatioon. Kirjoitus on sen sijaan kehittynyt kuvasta riippumattommaksi. Tehokkaamman vaikutuksen aikaansaamiseksi kirjoituksen ohessa on kuitenkin jatkuvasti käytetty visuaalisia merkkejä. (Mikkonen 2005, 13, 20.)

Seppäsen visuaalinen ja kielellinen eivät ole toistensa vastakohtia, vaan kiinteästi toisiinsa liittyviä psyyken ulottuvuuksia. Hän perustelee väitettään ensinnäkin sillä, että kuvallista ja kielellistä on mahdotonta erottaa toisistaan psyyken tiedostamattomissa kerroksissa. Tiedostamattomassa olevat 'käsitteet' ovat yhtä lailla visuaalisia hahmoja kuin kielellisiä merkkejä. Toiseksi, kielellinen kuvallista myös psyyken tietoisellakin tasolla. Tekstiä luetaan silmin ja sanoilla voidaan rakentaa visuaalisia tiloja ja hahmoja. Lisäksi, koska kielellinen on aina visuaalista, on Seppäsen mukaan loogista ajatella, että visuaalinen on myös kielellistä. Tällä hän tarkoittaa kuvallisen kokemuksen purkamista kieleksi, vaikka kokemuksesta jääkin paljon kielen ulottumattomiin. (Seppänen 2002, 21 – 22.) Kuvaa ei voi koskaan kokonaan kuvata kielellä eikä kaikkia kielellisesti ilmaistavissa olevia asioita voi kääntää kuviksi. (Mikkonen 2005, 20) Myös Mitchell katsoo, ettei kuvan ja sanan erottamiselle ole mitään vakaata teoreettista pohjaa. Hänen mukaansa on enemmänkin kyse esitysmuotoja koskevien käsitysten välisestä kamppailusta, jossa kuva ja sana saavat eri aikoina erilaisia ideologisia rooleja, ja merkit lajittuvat esimerkiksi verbaalisina teksteinä ja kuvina. (Mitchell 1986, 49, 98.)

Kirjoitetun kielen merkityksiä ja myös kirjainten muotoa ja tekstin asettelua voi katsoa kuvana, ja vastaavasti kuvaa voidaan ajatella kielenä, jota luetaan visuaalisen lukutaidon käsitteen mukaisesti. (Mikkonen 2005, 15–16) Yhtä yleistä tänä visuaalisen kulttuurin aikakautena on myös vastakkainen suuntaus, jossa kaikki esittäminen pyritään visualisoimaan. Esimerkkinä Mikkonen mainitsee muun muassa konkreettisen runouden, visuaalisen runouden sekä kirjallisuuden muodot, joissa sanan ja kuvan luokittelun

prosessit tulevat näkyviksi. Korostamalla tekstin visuaalista muotoa voidaan esimerkiksi pohtia, mikä kuuluu kirjoitettuun tekstiin ja mikä taas on kuvaa. (Mikkonen 2005, 16, 54.)

Seppäsen mukaan lukutaito -sana on kuitenkin ymmärrettävä vertauskuvallisesti, sillä lukutaidon merkitys on monella tapaa muuttunut ja laajentunut. Opetusministeriö perusti vuonna 2000 *Tietoyhteiskunnan lukutaidot* -työryhmän, jonka tehtävänä oli pohtia lukutaidon tilaa ja tulevaisuutta. Muistiossaan *Suomi (o)saa lukea*, luetellaan laaja kirjo erilaisia lukutaito -käsitteitä, esimerkiksi: visuaalinen lukutaito, televisuaalinen lukutaito, tietokonelukutaito, interventiolukutaito, intertekstuaalinen lukutaito, teknologialukutaito, monilukutaito, medialukutaito ja verkkolukutaito. Seppänen lisää tähän vielä funktionaalisen, kulttuurisen ja digitaalisen lukutaidon. Lukutaitojen moninaisuus heijastaa Seppäsen mukaan ainakin kolmea asiaa: 1) lukutaidon käsite on metaforisoitunut ja käsitteellä voidaan viitata lähes minkä tahansa taidon hallintaan, 2) luettelo antaa vaikutelman, että lukutaito on väline- eli mediasidonnaista ja 3) luettelo heijastaa käsitteellistä sekasotkua, jolloin lukemattomat merkityksen rapauttavat lukutaidon käsitettä ja erottelukykä. (Seppänen 2002, 14, 16–17)

”Yksi kuva kertoo enemmän kuin tuhat sanaa” -sanonta kertoo kuvan kerronnallisesta voimakkuudesta. Näyttäminen ja näkeminen koetaan voimakkaampana ja todellisempana kuin sanoilla kertominen. (Mikkonen 2005, 17.) Kuvat nähdään myös sanoja yleismaailmallisempina, joten kielimuuri ei ole este kuvien omakohtaiselle kokemiselle. Pienetkin lapset osaavat tulkita visuaalisia kuvia ilman opetusta, mutta osittain se on myös opittu ominaisuus. (Nodelman 1988, 6–7.) Toisaalta kuvat voivat ilmentää voimakkaastikin kulttuurisia piirteitä, jolloin niiden merkitys on myös sidoksissa niihin. Seppänen puhuu visuaalisista järjestyksistä, joilla hän tarkoittaa visuaalisen todellisuuden säännönmukaisuuksia ja niihin kytkeytyviä merkityksiä. Visuaalisia järjestyksiä on sekä fyysisessä ympäristössä, esinemaailmassa sekä kuvallisen esittämisen muodoissa ja sisällöissä. Järjestykset voivat liittyä esitettäviin asioihin, mutta myös niiden esittämisen tapoihin. Ne ovat toiminnallisia ja materiaalisia järjestyksiä, jotka nivoutuvat erilaisten instituutioiden toimintaan. (Seppänen 2002, 14, 34, 36.)

Järjestykset ovat aina inhimillisen toiminnan tulosta. Ihmiset ensinnäkin tuottavat niitä luomalla uusia näkyviä objekteja, mutta myös tulkitsevat niitä joko tietoisesti tai tiedostamattaan ja liittävät ne näin omiin merkityksiinsä ja osaksi toimintaansa. Visuaalisia

järjestyksiä on myös vakiintuneissa katsomisen tavoissa, jolla Seppänen tarkoittaa silmän fysiologista toimintaa. Näkeminen on fysiologisena ilmiönä on melko rajoitettua, joten merkittävämmäksi visuaalisten järjestysten kannalta nousee katsetta ja katsomista muokkaavat kulttuuriset normit. (Seppänen 2002, 34–35.) Näin ollen visuaalinen lukutaito merkitsee Seppäselä paitsi erilaisten visuaalisten järjestysten tajuä, myös kykyä kommunikoida niistä toisten kanssa ja tarvittaessa tuottaa myös itse visuaalisia esityksiä (Seppänen 2002, 16.)

Kuvakirjassa kuvaa ja sanaa ei voida erottaa toisistaan, vaikka niitä ei ajatella samana asiana. Uudempi kuvakirjatutkimus (1980-luvulta eteenpäin) otti huomion kohteeksi kuvan ja sanan välisen vuorovaikutuksen. (Mikkonen 2005, 8, 329.) Kuvilla ja sanoilla on eri kommunikointikeinonsa. Kun kuvat ja teksti asetetaan suhteeseen toistensa kanssa, molempien merkitykset muuttuvat. Sanat voivat tehdä kuvat rikkaiksi tarinan lähteiksi, mutta vain koska ne kommunikoivat eri tavoin kuin kuvat. Sanat muuttavat kuvien merkityksiä ja samasta syystä ja vastaavalla tavalla kuvat vaikuttavat sanojen kerrontaan. (Nodelman 1988, 196,199.)

Kuvilla on erilaisia tehtäviä kirjoissa. Ensinnäkin niillä on houkutteleva tehtävä. Ne vetävät lukijan huomion itseensä ja houkuttelevat näin lukemaan. Kuvat voivat myös selventää tekstiä, mutta niillä on lisäksi puhtaasti mielihyvää tuottava vaikutus. Kuvat kommunikoivat myös universaalimmin kuin sanat. Kuvakirjassa kuva voi sisältää enemmän visuaalista informaatiota kuin mitä tekstin on oleellista tuoda ilmi. Kuva voi siis sisältää myös tietoa, mikä ei ole tarinan ymmärtämisen kannalta oleellista. Kuvat kommunikoivat katsojalle, jos sanat fokusoivat niitä kertomalla, mikä kuvissa vaatii huomiota. (Nodelman 1988, 4–5, 211.)

Sanat vaikuttavat Nodelmanin mukaan kuviin kolmella tavalla:

1. teksti kertoo kuvien visuaalisten hahmojen tunteenomaisesta ja kerronnallisesta merkityksestä
2. teksti spesifioi syy-seuraus ja muita kieliopillisiä suhteita kuvan osien ja kuvasarjojen välillä
3. sanat kertovat mikä on ja mikä ei ole tärkeää. (Nodelman 1988, 215.)

Kun kuva ja sana näyttäytyvät toistensa suhteen epätäydellisinä, on kyse ironiasta. Kuva voi kertoa enemmän ja eri asiaa kun mitä teksti tai päinvastoin. Klassisena esimerkkinä tällaisesta ironiasta Nodelman mainitsee Pat Hutchinsin teoksen *Rosie's walk* (1968). Teoksen teksti kertoo yksinkertaistetusti, että Rosie on kana, joka lähti tylsälle kävelyllä maatilan pihan poikki ja ehti takaisin kotiin syömään päivällistä. Kuvat väittävät tekstin informaatiota vastaan antamalla enemmän tietoa tilanteesta. Kuvissa näkyy, miten Rosieta seuraa kettu, joka yrittää aina tilaisuuden tullen loikata tämän kimppuun. Ketun loikkausyrityksen kilpistyvät joka kerta erilaisiin vaikeuksiin. Kyseisessä teoksessa kuvat kertovat selvästi erilaista ja paljon tarkempaa tarinaa kuin sanat. (Nodelman 1988, 224.)

Hienovaraisemmasta ironiasta on kyse, kun sanojen sävy ei vastaa kuvan näyttämää tilannetta. Kuvakirjat tarjoavat usein epämääräisiä lausahduksia yksityiskohtaisille ja monimutkaisille kuville, jolloin niiden välinen ero antaa sanoille hyväksyttävän lyhytsanaisen sävyn, jota ne eivät voisi omata ilman oheisia kuvia. Kuvat ja sanat voivat ilmaista myös erilaisia sävyjä tai tunnelmia. Kuvat voivat olla unelmanomaisia, oikukkaita, ja romanttisia, kun taas teksti katkonaista, käytännöllistä ja lievästi humoristista. Esimerkkiteoksena Nodelman mainitsee Charlotte Zolotowin *Mr. Rabbit and the Lovely Present* -teoksen, jossa kuvat synnyttävät läheisyyttä, jota sanat eivät herätä ja vastaavasti kuvat saavat tekstin vaikuttamaan lämpöisemmältä. Teksti keventää ja humorisoi kuvien vakavan nostalgista tunnelmaa. (Nodelman 1988, 226–227.)

Vaikka sanojen ja kuvien ironiset suhteet eivät ole helposti nähtävissä, kaikki suhteet ovat kuitenkin ironisia. Ironisuutta syntyy ensinnäkin kuvien suhteellisen objektiivisuuden ja sanojen suhteellisen subjektiivisuuden välille. Sanat nähdään usein keinona ilmaista subjektiivista kokemusta, kun taas kuvat näyttävät asioita välimatkan päästä, jolloin kokemus on objektiivinen. Nodelmanin mukaan kuvakirjoissa käytetään rajoitetusti eri näkökulmia, kuten eri kuvakokoja tai kuvakulmia. Hän arvioi sen johtuvan siitä, että näkökulman muutokset eivät saavuta tehokkainta vaikutustaan kuvakirjojen rajoitetussa sivumäärässä. Kuvakirjat ovat usein yhtä aikaa subjektiivisia että objektiivisia. Teksti houkuttelee asettumaan henkilön asemaan, ja kuvat taas jättäytymään taka-alalle ja seuraamaan tapahtumia. Tekstit on usein kirjoitettu tarkkaan määritellyn kertojan, tarinan henkilöahmon tai molempien näkökulmasta. (Nodelman 1988, 227–229, 231–232.)

Kuvat ja sanat omaavat myös tilallis-ajallisia merkityksiä, jotka synnyttävät oman ironiansa. Kuvan katsotaan yleensä viittaavan tilaan, sanan puolestaan aikaan (Oittinen 2004, 40). Jaksollisuutensa vuoksi kuitenkin myös kuvat ilmaisevat aikaa. Kuvakirjoissa on kahdenlaista aikaa: aika sivujen välissä sekä aika koko tarinan sisällä. Ajan ajatellaan kulkevan lukusuunnan mukaisesti vasemmalta oikealle. Kertovan tekstin rytmi on erilainen kuin kuvien. Jotta sanoista voi tulla tarina, ne täytyy sitoa toisiinsa niin, että siinä on alku, keskiosa ja loppu. Osien tulee paljastaa, miten yksi hetki liittyy toiseen niin että sarjasta hetkiä muodostuu vaikutelma kokonaisuudesta. Sekä kuvalla että sanalla on oma rytminsä, jotka yhdessä synnyttävät kolmannen rytmin eli kuvakirjan kerronnan rytmin. Tällä Nodelman viittaa kuvan ja sanan vuoroittaiseen tarkasteluun. Houkuttelevuutensa vuoksi kuva yleensä katsotaan ensin ja sitten teksti, jne. Kuvien rytmi on tasainen, sanallisen kerronnan sen sijaan kliimaksinen. Kuvakirjoissa nämä rytmit törmäävät häiriten ja estäen näin toisiaan. Nodelman puhuu turhaumista, joita kuvakirjan lukeminen ja katsominen aiheuttaa. Tällä hän tarkoittaa juuri sitä, miten kuvat ja teksti kokoajan häiritsevät toisiaan niiden eri rytmien vuoksi. (Nodelman 1988, 135, 243–246, 247.)

Kuvat keskeyttävät tekstin, koska niiden tarkastelu vaatii aikaa. Kuvat toimivat eräänlaisina välimerkkeinä. Tekstiosien välit eivät ole kuitenkaan koskaan tyhjiä, joten välimerkityksen lisäksi kuvat myös ennustavat ja lisäävät aina jotain siihen mitä ei kerrota sanoin. (Nodelman 1988, 248, 255.) Toisaalta lukija-katsoja joutuu mielessään täydentämään myös aukot, jotka ilmenevät kuvien välillä.

Kuvakirjan lukeminen perustuu kuvan ja sanan samanaikaiseen tarkasteluun. Kuvan ja sanan liittyminen toisiinsa ja niiden merkitysten ymmärtäminen vaatii lukija-katsojalta aktiivista osallistumista. Merkitys ei synny kuvan ja tekstin summasta, vaan niiden vuorovaikutuksesta toisiinsa, joka synnyttää uusia lisämerkityksiä. Kuvan ja sanan suhde on pitkälti lukijan ja katsojan mielessä syntyvää tulkintaa, jossa visuaalinen ja verbaalinen saavat erilaisia merkityksiä. (Mikkonen 2005, 56.) Uudet sanat tai kuvat tuovat tulkintatilanteeseen uuden elementin, jolloin koko tilanne muuttuu taas uudeksi (Oittinen 2004, 45). Kokonaismerkityksen ja -tulkinnan löytäminen vaatii jatkuvaa palaamista jo nähtyyn ja luettuun sekä tämän pohjalta tehtävään uudelleentulkintaan (Nodelman 1988, 243).



### 5.3 Kuvakirja trimediana

Kuvaa ja sanaa yhdistelevänä taidemuotona kuvakirjaa kutsutaan bimediaksi. Kun verbaalisen ja visuaalisen kerronnan lisäksi huomioidaan kuvakirjan erityinen mediamuoto eli kirja tunnusomaisine piirteineen, voidaan kuvakirjaa kutsua trimediaksi. (Rhedin 2001, 60, 70, 101–102, 270.) Kirjallisuudenopetuksen laajan tekstikäsityksen myötä kuvakirjaa voidaan nimittää myös multimodaaliseksi taiteeksi (Happonen 2005, 55; Harjunen 2006, 130–131).

Kirjan kokonaissuunnittelulla on tärkeä merkitys tarinan kulkuun, sisältöön ja tunnelmaan sekä lukijan mielessä syntyvään tulkintaan. Kokonaissuunnitteluun kuuluvat esimerkiksi kirjan koko, muoto, tyyli, paperin laatu, typografia, kannet, taitto, yms. (Oittinen 2004, 70.)

Eräinä tulkintaan vaikuttavina tekijöinä ovat kuvakirjan muoto ja koko. Niillä on vaikutusta lukijan kirjalle asettamiin odotuksiin. Kuvakirjan koon ja muodon valintaa ohjaa kuvittajan idea ja tarpeet. Kuvittajalla on usein tietynlainen kuvitustyyli, joka vaatii onnistuakseen tietyn formaatin. Koska kuvakirjoja pidetään usein lasten ensimmäisenä kirjallisuutena, muodon ja koon valintaa ohjaavat myös käsitykset siitä, minkä muotoinen ja kokoinen kirja soveltuu pienen lapsen käsiin. Useimmiten kuvakirja on muodoltaan pysty- tai vaakasuuntainen suorakaide, joka on suunnilleen A4-kokoinen. (Oittinen 2004, 70.) Neliönmallinen kirja on sen sijaan harvinaisempi. Kuvakirjan koko ja muoto eivät kuitenkaan ratkaise yksittäisillä sivuilla tai aukeamilla esiintyvien kuvien kokoja ja muotoja. (Rhedin 1992, 144.) Erilaiset muodot liitetään myös erilaisiin kerrontatapoihin. Kuvakirjan vaakasuora muoto sopii paremmin tilan ja liikkeen kuvaamiseen. Pystysuuntaisessa kirjassa voi aukeamalla sen sijaan olla useampia pienempiä kuvia. (Nikolajeva 2000, 64–65.)

Koko ja muoto asettavat kirjalle kuitenkin tietyt mahdollisuudet ja rajoitukset. Rhedinin mukaan pienikokoinen kirja vaatii rajoittumista ja mahdollistaa keskittymisen yksityiskohtiin. Pieni kirja herättää odotuksen intiimiydestä, rajoitetusta juonen laajuudesta, hiljaisesta sävystä sekä hitaasta temposta tasaisella kuvarytmillä, esimerkiksi kuva joka toisella sivulla. Pieni kirja luo Rhedinin mukaan odotuksia myös käytettyjen tekniikoiden suhteen. Hänen mukaansa pienikokoiselta kirjalta odotetaan kevyempiä tekniikoita, kuten tussipiirros, laveeraus, akvarelli ja pastelliliitu. Isommassa kirjassa voidaan keskittyä

avariin näkymiin, ja isompi koko mahdollistaa myös raskaammat ja voimakkaammat tekniikat, kuten tempera, guassi ja kollaasi. Ne antavat kuvittajalle mahdollisuuden värikkyyteen, eloisuuteen, dramaattisuuteen ja vaihtelevaan kuvien käyttöön. (Rhedin 1992, 143–145.)

Kansi on usein ensimmäinen asia, johon lukija kiinnittää kirjassa huomiota, ja usein myös suhtautuminen kirjaan määräytyy jo kannen perusteella. Kansi ja kirjan kuvitus ovat valinnan kannalta tärkeitä tekijöitä erityisesti lapsille, jotka eivät osaa vielä lukea. Kirjan kansi koostuu etu- ja takakannesta sekä sisäliepeistä. (Oittinen 2004, 86.) Tässä tutkimuksessa kanteen sisältyy myös päällyslehti. Kannella on erilaisia tehtäviä. Kannen funktio voi olla kirjatekninen, jolloin kansi suojaa ja tukee teosta tai sen funktio voi olla myös kaupallinen, jolloin kansi informoi ja ”myy” teosta. Kansi toimii taiteellisena ja kerronnallisena johdantona antaen esimakua kuvituksen tyylistä, tekniikasta ja tunnelmasta sekä antaa vihjeitä tarinan aiheesta ja tapahtumamiljööstä. (Rhedin 1992, 145.)

Kansien kuvat yhdessä kirjan koon, muodon ja kansien typografian kanssa herättävät odotuksia teoksen sisällön suhteen. Etukannen kuva herättää mielenkiintoa, toimii avauskuvana tarinaan ja voi myös antaa visuaalista informaatiota myöhemmälle tulkinnalle. Joissain kuvakirjoissa kirjan etu- ja takakansi muodostavat yhtenäisen kuvan. Toisinaan etu- ja takakannen kuvat saattavat esittää eräänlaisen ennen ja jälkeen - kuvaparin, jolloin ne muodostavat tarinalle kronologisen kehyksen. (Rhedin 1992, 145–146.) Monissa kuvakirjoissa tarina alkaakin jo etukannen kuvituksesta ja päättyy vastaavasti takakannen kuvituksen myötä.

Takakansi voi toimia myös etukannen tapaan, sillä kuvakirjoja selataan usein myös lopusta alkuun. (Rhedin 1992, 145; Oittinen 2003, 86) Takakannessa voi olla sanallista informaatiota, jonka katsotaan olevan oleellista tarinan ymmärtämisen kannalta. Takakansissa on usein lyhyt johdanto juoneen, mutta niissä voidaan esittää myös suosituskään tai kirjoittajaan ja kuvittajaan liittyviä tietoja. (Nikolajeva 2000, 73–74.) Sisäliepeiden tehtävänä on yhdistää kannet ja sisälehdet rakenteellisesti. Ne voivat olla täysin neutraaleja tai sitten hyvinkin koristeellisia, mutta niiden käyttötarkoitus on usein hyvin samanlainen kuin kansikuvien. (Rhedin 1992, 146.)

Tulkintaan vaikuttaa myös aukeamien kuvasommittelu eli layout. Sillä viitataan kuvitusten kokoon, muotoon ja aseteluun sekä tekstin sijaintiin kirjassa. (Doonan 1993, 85.)

Kuvasommittelun peruskäsitteisiin kuuluvat esimerkiksi väri, viiva, muoto, perspektiivi ja liike. Kokonaisuudet muodostavat merkityksiä omaavia rakenteita. Sanojen tavoin kuvat, niiden osat sekä myös sijainti toisiinsa nähden heijastavat erilaisia kulttuurisia merkityksiä ja valta-asemia. (Oittinen 2004, 65)

Viivaa käytetään eri tarkoituksiin. Äärioviiva antaa asioille muodon ja niitä kuvaavan yksilöllisyyden ja luonteen. Viivojen tyyliä vaihtelemalla voidaan välittää esimerkiksi vaikutelmia rohkeudesta, herkkyydestä tai voimakkuudesta. Viivojen avulla luodaan myös pintoja, varjoja ja liikkeen vaikutelmia. (Doonan 1993, 23, 86.) Viivojen vaikutusta voidaan tehostaa värein, joilla myös vaikutetaan kerrontaan ja siitä syntyviin tunnelmiin. Värejä voidaan tarkastella sävyn, voimakkuuden ja kylläisyyden näkökulmista. Värit ovat hyvin kulttuurisidonnaisia asioita, ja niillä on monia symbolisia merkityksiä. (Oittinen 2004, 67-68.) Muotoja ja kokoja vaihtelemalla vaikutetaan tarinan kerronnan rytmiin ja luodaan tunnelmia. Esineen muodolla voidaan tavoitella esimerkiksi kömpelyyden tai painavuuden vaikutelmia, mutta myös koko vaikuttaa siihen miten painavaksi se mielletään. Muodot ja koot voivat kertoa myös kuvattujen asioiden keskinäisistä valtasuhteista ja vaikutusvallasta. (Nodelman 1988, 126, 129) Myös kirjasintyypillä ja -koollla voidaan kuvata esimerkiksi voimakkuuden, liikkeen, tunnelmien tai äänen voimakkuuden vaikutelmia (Oittinen 2001, 140; Oittinen 2004, 77-81).

Oman efektinsä luovat myös erilaiset kuvakoot, kuvakulmat, kuvien rajaus sekä erilaisten kuvakehysten käyttö. Myös kuvien reunusten ja marginaalien käytöllä on omat tehtävänsä. Valkoisten reunusten tai marginaalien avulla voidaan esimerkiksi luoda kuvan värikylläisyydelle kontrastia ja tasapainottavaa vaikutusta (Doonan 1993, 32). Perspektiivejä voi olla monenlaisia: lintuperspektiivi, sammakkoperspektiivi tai silmän tasalla oleva perspektiivi. Kuvakirjoissa kuitenkin käytetään harvoin kiinteää perspektiiviä. Ne voivat olla sekaperspektiivejä tai vaihdella saman kuvan sisällä hyvinkin paljon. (Oittinen 2004, 72.)

Avaan edellä mainittuja kuvasommittelun käsitteitä tarkemmin kirja-analyysini yhteydessä. Esittelen niiden tulkinnallisia mahdollisuuksia analyysiini sisällytettyjen esimerkkien avulla.

## 6 KIRJA-ANALYYSI

Ennen analyysiosuuden aloittamista kerron tarkasteluani ohjaavista seikoista sekä tarkastelujärjestyksestä. Tiettyä järjestystä noudattamalla pyrin pitämään rakenteen selkeänä ja myös helpottamaan analyysin seuraamista. Perustelen analyysiosuuden tarpeellisuuden tässä tutkimuksessa sillä, että ennen kuin kuvakirjaa voi ajatella opetuksessa käytettävänä materiaalina, niin on tunnettava kuvakirjan katsomista ohjaavat periaatteet sekä sille tyypillinen kerrontatapa. Analyysiosuus on tässä mielessä kuvakirjateorian käytäntöönpanoa.

Lewisin tapaan pidän kuvakirjaa kaunokirjallisena teoksena ja ennen kaikkea eräänlaisena tekstinä. Pohjaan tekstikäsitteiden opetussuunnitelman perusteissa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen yhteydessä mainittuun laajan tekstikäsitteeseen. Sen mukaan tekstit voivat olla ”*puhuttuja ja kirjoitettuja, kuvitteellisia ja asiatekstejä, sanallisia, kuvallisia, äänellisiä ja graafisia sekä näiden tekstityyppien yhdistelmiä*” (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 44.) Analyysikirjani tyyliässä kuvakirjassa, jossa sekä tekstiä että kuvia on paljon, on sekä kuvalla että sanalla mielestäni oma roolinsa tarinan kerronnassa. Kumpikin niistä täydentää ja laajentaa toistensa kerrontaa luoden näin yhteistä kokonaisuutta. Molemmat ovat oleellisia kuvakirjan kerronnalle eikä ole järkevää erottaa toisistaan ja kohdella niitä toistensa vastakohtina.

Laajan tekstikäsitteiden pohjalta yhdyn ajatukseen, että kuviakin voidaan lukea. Erotan analyysissä kuitenkin katsojan ja lukijan roolit toisistaan, sillä kuvakirjan tarkastelu vaatii jatkuvaa roolien vaihtoa. Kuvakirjassa kuvan ja sanan samanaikainen havainnointi on mahdotonta, joten niitä on ensin tarkasteltava erikseen, jonka jälkeen niiden antamaa informaatiota on vasta mahdollista tulkita yhdessä. Kuvat houkuttelevat usein ensin katsomaan ja vasta tämän jälkeen seuraa tekstin lukeminen. Miten sitten on mahdollista ajatella, että kuviakin luetaan, jos puhun kuitenkin niiden katsomisesta? Kuvia pitää mielestäni katsoa ensin tarkkaan, ennen kuin niiden sisältämän informaation voi tulkita kielellisesti joko kirjoituksena tai puheena. Toisaalta haluan korostaa katsojan ja lukijan roolien erottamisella toisistaan sitä seikkaa, että kuvakirjan tarkastelu on syvimmillään hyvinkin vaativa prosessi. Sovellan tarkastelussani myös lukijalähtöisyyttä korostavaa transaktioteoriaa.

Tarkastelen analyysissä kuvien ja tekstin roolia sekä niiden välistä vuorovaikutusta tarinan kerronnassa. Lisäksi havainnoin, miten kirja ilmentää kuvakirjalle tyypillisten ajan, tilan ja liikkeen vaikutelmia sekä visuaalisin että verbaalisin keinoin. Etenen aukeama aukeamalta, noudattaen vasemmalta oikealle -lukusuuntaa. Tarkastelen aukeamien kuvat ja tekstin aluksi erikseen. Tutkin niiden antamaa informaatiota ja tilan, ajan sekä liikkeen ilmentämiskeinoja. En tarkastele näitä orjallisesti jokaisella aukeamalla, vaan tulkitSEN kunkin aukeaman kohdalla mielestäni keskeistä informaatiota. Lopuksi vertailen kuvien ja tekstin antamaa informaatiota, roolia ja vuorovaikutusta tarinan kuljettamisessa. Vasta kaikkien aukeamien analysoinnin jälkeen seuraa keskeisin vaihe eli teoksen trimediaalinen kokonaistarkastelu lukukokemuksen ja esteettisen elämyksen antajana.

Ennen aukeamakohtaista analyysia tarkastelen lyhyesti kirjan kansien antamaa informaatiota ja sitä, millaisia oletuksia ja odotuksia kirja tarkastelijassaan herättää ennen varsinaista lukemistapahtumaa.

## 6.1 Kannot

Kirja on malliltaan neliön muotoinen, sivuiltaan noin 22 senttimetriä. Kirja on kovakantinen, mutta kovan kannen päällä on myös irrallinen, kohopainettu paperinen päällyslehti. Kirjassa on otsikoitu aloitussivu sekä yksitoista kuva-aukeamaa. Lopusta löytyy vielä sivu, jossa on tekijöiden omistuskirjoitukset sekä kirjan yleiset tuotantotiedot. (LIITE 14) Tekijätietosivu on kirjatuoannollinen tapa, joten sillä ei ole varsinaista annettavaa tulevalle lukukokemukselle. Kirja on painettu kohopainetulle paperille. Kohopainanta houkuttelee tarttumaan kirjaan ja koskettelemaan sitä.

Kovassa kannessa ja kohopainetussa kansilehdessä oleva kuva on sama. (LIITE 1) Kuvitus on varsin runsas, värikäs ja monipuolinen. Keskellä kantta on neliön muotoinen kehystetty kuva, jota ympäröi marginaali. Myös marginaali on kuvitettu, joten kannen kokonaisuus on tunnelmaltaan varsin tiivis. Kehystetyssä kuvassa on yleiskuva viljapellosta, jota reunustaa vihreät metsät ja niityt. Kuva sijoittuu sadonkorjuu aikaan. Viljapelto on niitetty, josta todisteena on viljapellon jäljelle jäänyt sänki sekä pellolle sijoitetut viljalyhteet. Keskelle yleiskuvan maisemaa on kuvattuna variksenpelätin. Kress & van Leeuwenin mukaan keskitetty kuvaelementti ilmaisee ydininformaatiota, jolle kaikki

muu on alisteista (Kress & van Leeuwen 1996, 206). Variksenpelättimen sijoittaminen kuva keskelle kertoo toisin sanoen variksenpelättimen keskeisestä roolista.

Variksenpelätin vaikuttaa synkältä hahmolta. Tumma repaleinen tuulessa liehuva takki, levitetyt kädet ja pelottava suu hampaineen antavat variksenpelättimestä uhkaavan vaikutelman. Kehystetyssä kuvassa on myös eläimiä. Vasemmassa alanurkassa näkyy eläinjoukko<sup>1</sup>, joka rajautuu osin pois kuvasta. Variksenpelättimen oikealla puolella näkyy myös neljän jäniksen ryhmä. Lähes kaikkien eläinten huomio on kiinnittynyt variksenpelättimeen, joka tuntuu tukevan vaikutelmaa variksenpelättimen keskeisestä roolista. Jänisryhmän sijoittaminen variksenpelättimen varjoon tuntuu myös korostavan variksenpelättimen uhkaavuutta. Variksenpelättimen tumma hahmo luo jännitteen kuvan muutoin iloiseen värimaailmaan. Kehystetty kuva on melko staattinen. Variksenpelättimen takista ja kaulahuivista kuitenkin näkee, että pellolla tuulee.

Kannen kuva ja kirjan nimi ovat ristiriidassa. Kuvan perusteella variksenpelätin ei vaikuta yksinäiseltä, onhan ympärillä paljon eläimiä. Takakannessa marginaalin kuvitus on lähes sama kuin etukannessa, mutta peilikuvana. Myös takakannessa on kehys, tosin ilman kuvaa. Kehyksen valkoinen sisus on tulkittavissa lumeksi, sillä siinä on kohopainettuja hiutaleita. Myös kehys sisään kuvatut orava ja jänis ovat jättäneet hankeen jälkensä. Kehyksessä on lisäksi kirjan tarinaan johdattelua tietoa. Teksti paljastaa jonkun verran kirjan tulevistakin tapahtumista. Takakannen antaman informaation perusteella variksenpelätin on siis yksinäinen, vaikka etukannen kuva ei sellaista vaikutelmaa herätäkään.

Etukannen sisäaukeamalla on myös tietoa kirjan tarinasta. Päälyllyksen sisätaitoksessa on hieman toisin sanoin ja lyhyemmin samaa tietoa kuin kirjan takakannessa. Tekstikappaleen yläpuolella on kohopainettu pikkukuva variksenpelättimestä, kun taas tekstin alapuolella on pikkukuva lintujen pesäpuuhista. Kovassa sisäkannessa liihottaa kaksi perhosta. Myös ne ovat kohopainettuja. Oikealta sivulta löytyy nimiösivu. (LIITE 2) Punaisella kehyksellä kehystetyssä kuvassa eläimet pakenevat variksenpelätintä. Eläimet

---

<sup>1</sup> Nodelman 1988, 114–116. Kuvakirjoissa käytetään paljon ihmisten tavoin toimivia eläimiä, joihin lasten on helppo samaistua. Kuvakirjoissa useimmiten kuvatut eläimet ovat jäniksiä tai hiiriä. Nämä eläimet ovat tarpeeksi pieniä ilmaisemaan ja kuvastamaan lasten traumoja isojen aikuisten maailmassa.

ovat ikään kuin murtautumassa kehyksen kuvaamasta tilasta ulos. Nimiösivun kuva sopii paremmin kirjan nimeen.

## 6.2 Ensimmäinen aukeama

*Keskellä kultaista viljapeltoa, ruiskukan sinisen taivaan alla seisoj yksinäinen variksenpelätin. Sillä oli pelottavat kasvot, mutta hyvä sydän. Enemmän kuin mitään muuta maailmassa se toivoi, että eläimet ja linnut olisivat sen ystäviä. (LIITE 3)*

Ensimmäinen kuva-aukeama on kuvitukseltaan monipuolinen. Sommitelmassa on varsinainen kuva (37 x 14 cm) tekstikappaleineen kuvaa joka puolelta kehystävä valkoinen marginaali (3,5 cm) sekä marginaalin rehevä kuvitus.

Katsoja johdatetaan yleiskuvan avulla siihen maisemaan ja ympäristöön, jossa tämän kuvakirjan tarina kokonaisuudessaan tapahtuu. Kuvassa on poutapilvinen taivas sekä kumpuileva viljapello unikkoineen ja tähkäpäineen. Kuvan vaikutelma on huomattavan avara ja voimakkaan kolmiulotteinen. Kuvan alalaidassa olevat kultaisenkeltaiset tähkäpäät ja punaiset unikat on kuvattu isoiksi. Katsoja saa vaikutelman, että hänet on otettu sisään tarinaan, ja hän voi tuntea viljan ja unikoiden liikkeen ihollaan. Taaempänä yksittäiset tähkäpäät ja unikat sekoittuvat lainehtivaksi viljamereksi, joka yhtyy horisontissa taivaaseen. Katsojan läsnäolon tunnetta tarinassa vahvistetaan kuvituksen kuvaelementtien niin sanotulla yli valumisella varsinaisesta kuvasta sekä katsojaa lähellä olevien unikoiden ja tähkäpäiden voimakkaalla kohopainatuksella. Kirja on kauttaaltaan kohopainettu, joten kirja vetoaa voimakkaasti katsojan tuntoaistiin. Nodelmanin mukaan paperin laatu ja tekstuuri houkuttelevat koskettelemaan ja luovat lukukokemukseen näin mukaan kuulumisen ja intiimiyden ilmapiiriin (Nodelman 1988, 48.) Kirjan koskettelu katsomisen ohessa onkin tärkeä elementti niin kerronnan kuin elämyksenkin kannalta.

Kuvan vasemmanpuoleisessa osassa taivaan osuus on suuri. Viljapeltoa näkyy kuvan alalaidassa vain vähän, ja sekin osin kätkeytyy katsojaa lähellä olevien unikoiden ja tähkäpäiden taakse. Vasemmassa yläkulmassa on kuvattuna oksa, jolla istuu pöllö. Sen katse johdattelee katsojaa kohti oikeaa sivua, jossa viljapellon osuus kasvaa sen noustessa kummuksi. Sommitelman paino on täten selvästi oikealla sivulla.

Variksenpelätin seisoo viljapellon rinteessä. Aukeaman oikealle sivulle kuvaaminen

edustaa kuvakirjatutkimuksen mukaan vierasta ja kohdattavaa (Nodelman 1988, 135–136; Kress & van Leeuwen 1996, 186–187). Teoksen nimestä tai kuvatekstistä tietämätön lukija ei välttämättä osaisi ajatella variksenpelätintä kuvan perusteella kirjan päähenkilöksi. Kuvakoko<sup>2</sup> tekee variksenpelättimestä vain osan isompaa kokonaisuutta ja korostaa näin sen yksinäistä olemusta.

Vaikutelma liikkeestä syntyy pääskyjen lennosta sekä viljapellon liikehinnästä tuulen mukana. Myös variksenpelättimen vaatteet lepattavat villisti. Nämä liikehinnät luovat jännitteen variksenpelättimen muuten staattiselle olemukselle. Jännitteitä luodaan myös värien käytöllä<sup>3</sup>. Variksenpelättimen tumma olemus sotii maiseman herkkää ja iloista värimaailmaa vastaan. Vastaavasti unikoiden punaiset kukat ja vihreät varret lehtineen ovat vastaväriasetelmassa.

Aika on voimakkaasti läsnä marginaalin kuvituksessa. Marginaalissa on kuvattu juoksevasti vuoden kiertokulkua. Taitoksen kohdalla alareunassa on kuvattuna vihreää ruohoa, jonka voi tulkita kertovan alkukeväästä ennen kasvukauden käynnistymistä. Myötäpäivään edetessä kevään kasvit ovat puhjenneet kukkaan. Vasemmassa yläkulmassa on saavutettu jo kesä, josta kertovat perhoset ja kypsytävä mansikkasato. Oikealla sivulla on tarjolla jo myöhäisemmän kesän satoa, jotka vaihtuvat oikeassa kulmassa syksyn satoon ja hehkuviin väreihin. Oikeassa alakulmassa on kuvattuna misteliä, joka kertoo joulusta ja alkaneesta talvesta.

Mustalla kirjoitettu tekstikappale on sijoitettu vasemman sivun isolle taivasosuudelle. Rivit on keskitetty ja kursivoitu fontti jatkaa kuvituksen herkkää linjaa. Teksti tukee kuvaa osittain, mutta kertoo myös sellaista, mitä kuvasta ei voi suoraan nähdä. Teksti kertoo variksenpelättimen yksinäisyydestä ja pelottavasta ulkonäöstä. Yksinäisyys on jo kuvankin perusteella ilmeistä, mutta pelottavasta ulkonäöstä katsoja voi olla myös eri mieltä. Kuvan perusteella katsoja saa toisaalta variksenpelättimen ulkonäöstä tarkemman kuvan.

---

<sup>2</sup> Niinistö & Ruhala 2006, 44–45. Kuvakoot ovat yleiskuva, kokokuva, puolikuva, lähikuva ja erikoislähikuva. Yleiskuva on yleensä laajasti kuvattu paikka tai maisema, jossa yksittäinen henkilö vaikuttaa pieneltä tai yksinäiseltä. Kokokuva näyttää kohteen kokonaan sekä hieman ympäristöä. Puolikuva sopii toiminnan ja puheen kuvaukseen. Lähikuvassa kohde rajautuu olkapäistä ylöspäin, ja sen avulla korostetaan ilmeitä ja tunteita. Erikoislähikuvan avulla voidaan alleviivata ja korostaa jotakin seikkaa, kuten esimerkiksi katsetta.

<sup>3</sup> Nodelman 1988, 60–63. Esimerkiksi sininen väri yhdistetään usein surullisuuteen, keltainen iloisuuteen, punainen lämpöön tai kiihkoon, vihreä ja ruskea puolestaan ilmaisevat maanläheisyyttä. Värien merkitykset ovat hyvin kulttuuri- ja kontekstisidonnaisia.



Nodelmanin mukaan hahmot, jotka kuvataan päähine päässä piilottelemassa kasvojaan varjossa, ovat kertomuksissa usein surullisia tai pahoja. Vastaavasti paljaspäiset hahmot ovat joko iloisia tai hyviä. (Nodelman 1988, 111) Teksti vie lukijansa myös kuvaa syvemmälle. Lukijalle paljastetaan variksenpelättimen sisin eli hyvä sydän sekä hartain toive eläinystävien saamisesta. Teksti tekee variksenpelättimestä inhimillisen olennon, josta lukija haluaa tietää enemmän. Hattu ei siis tee hahmosta tässä tarinassa pahaa.

Sanallinen, kertova teksti painottaa katsojan näköaistia. Se tukee kuvaa variksenpelättimen yksinäisyyden korostamisen lisäksi maiseman värimaailman tarkentamisella. Teksti tarkentaa kuvan antamaa informaatiota taivaan ja pellon värisävyistä. Ajallisesti sekä teksti että kuvat ovat pysähtyneitä, kumpikaan ei kuljeta tarinaa eteenpäin. Myös sananvalinta *seisoi* korostaa pysähtyneisyyttä. Kuvasta ja tekstistä löytyy myös ristiriita. Tekstissä variksenpelättimen kerrotaan seisovan keskellä viljapeltoa, mutta katsoja ei välttämättä näe asiaa samalla tavalla. Katsoja on sijoitettu variksenpelättimeen nähden alemmaksi pellon alarinteelle. Valittu kuvakoko, -kulma ja kuvan rajaus<sup>4</sup> estävät kuitenkin näkemästä pellon päätä edestä ja vasemmalta puolelta. Oikealla puolella pellon reuna näkyy sen rajautuessa vihreään niittyyn puurajoineen. Variksenpelättimen todellista sijaintia suhteessa peltoon on kuitenkin vaikea hahmottaa tämän kuvan perusteella. Palaan kuvan ja tekstin herättämän ristiriitaan ja sen mahdollisiin syihin myöhemmin uudelleen.

## 6.4 Toinen aukeama

*Mutta eläimet pelkäsivät variksenpelätintä. Sen lepattavaa takkia ja lerppalieristä hattua. Sen nappisilmiiä ja vänykränenää. Ja kaikista eniten ne pelkäsivät variksenpelättimen suuta ja metallihampaita.* (LIITE 4)

Toisella aukeamalla kuvia on kaksi, perhonen sivun ylälaidassa sekä osittain sivulta pois rajautuvat eläinhahmot vasemmassa alanurkassa. Kohopainanta elävöittää eläinhahmojen turkit. Tekstikappale on sijoitettu näiden kuvien väliin. Kuvat edustavat niin sanottuja vinjettikuvia<sup>5</sup>, joiden tarkoitus on usein koristeellinen ja tekstikappaletta elävöittävä

---

<sup>4</sup> Niinistö & Ruhala 2004, 45. Lintuperspektiiviä käytetään korostamaan kohteen henkistä tai fyysistä pienuutta, silmien taso koetaan yleensä neutraalina ja tasavertaisena kohteen kanssa, kun taas sammakkoperspektiivi korostaa kohteen mahtavuutta.

<sup>5</sup> *Vignette* on Doonanin määritelmän mukaan pieni eristetty kuva, ikään kuin irtoleike eli *cut-out shape*. Perinteisesti nimitystä käytetään eritoten kuvakirjojen nimiösiivuilla esiintyvistä pikkukuvista. Tässä

(Doonan 1993, 89). Taustan häivyttäminen on myös keino kohdistaa huomio sivun hahmojen toimintaan (Nodelman 1988, 131). Molemmat näkemykset puolustavat paikkaansa vasemman sivun sommitelmassa. Pelkkä tekstikappale tekisi sivusta tylsän ja yksitoikkoisen, joten kuvien tehtävä on todellakin elävöittävä. Toisaalta taustattomuus suuntaa katsojan huomion eläinhahmoihin ja niiden toimintaan. Eläimet seisovat jähmettyneinä, ja vaikutelma on staattinen perhosen lentoa lukuun ottamatta. Eläinhahmojen huomio on kiinnittynyt oikean sivun tapahtumiin.

Oikean sivun sommitelma on erikoinen, mutta tulkinnan kannalta merkityksellinen. Käännettäessä sivua edelliseltä aukeamalta tuntuu variksenpelätin lähes hyökkäävän uhkaavana katsojan silmien eteen. Katsoja joutuu nyt kohtaamaan variksenpelättimen silmästä silmään. Variksenpelätin on kuvattu puolikuvaan. Sen takinliepeet ja toinen käsi ulottuvat taitoksesta osin myös vasemman sivun puolelle, ikään kuin se kurkottaisi kohti eläimiä. Kokopainanta elävöittää variksenpelättimen vaatetusta. Poimut ja paikat harsintoineen tuntuvat voimakkaasti. Kuvittaja on valkoisen marginaalin lisäksi käyttänyt myös ohutta vihreää kehystä, ja tämä seikka tekee kuvituksesta erikoisen. Kehystetyssä kuvassa näkyy tuttu viljapellon kumpu unikkoineen, jossa pientä taivasosuutta lukuun ottamatta viljapelto peittää suurimman osan. Kaukana variksenpelättimen takana taivaalla liittää pöllö kohti katsojaa. Taustan kehystäminen antaa vaikutelman, jossa variksenpelätin tuntuu seisovan maisemataulun edessä. Variksenpelättimestä heijastuu varjo kehykseen.

Päähenkilön seisominen kehystetyn taustansa edessä voidaan tulkita eräänlaisena karkaamisena tarinasta (Nodelman 1988, 51–52). Karkaaminen tarinasta -tulkinta sopii tähänkin tarinaan. Koska variksenpelätin seisoo kehystetyn taustansa edessä eikä kehystetyssä tilassaan, voidaan ajatella, että variksenpelätin on todellakin karannut tarinasta. Variksenpelätin pyrkii epätoivoisena lähestymään kuvakirjan tarkastelijaa irtautumalla kirjan maailmasta. Kehyksen päällä makaava alistunut hiiri vaikuttaa puristavan kehystä hännällään. Ikään kuin se taiteilisi katsojan maailman ja omansa eli tarinan maailman välissä. Myös muutama unikko roikkuu kehyksen yli tavoitellen katsojan maailmaa. Palaan karkaamisteoriaan tarkemmin myöhempien aukeamien yhteydessä sekä lopputarkastelussa.

---

tutkimuksessa vinjettikuvan -käsite sopii koskemaan kaikkia taustattomia kuvaelementtejä niiden suuren roolin vuoksi.

Tässä vaiheessa analyysiä taustan kehystämisen vaikuttaisi kuitenkin olevan ennemminkin kuvittajan ratkaisu tilan kuvaamiseen. Tarkastellessa aukeaman kuvaa kokonaisuutena huomaa, että eläinten ja variksenpelättimen välinen etäisyys ei ole todellinen, vaan se on oikeasti suurempi. Eläimet seisovat selvästi nurmialustalla, todennäköisesti pellon reunamilla, kun taas variksenpelätin on peltonsa vanki. Eläinten ympäristön häivyttäminen ja vastaavasti variksenpelättimen ympäristön kehystämisen on kuvittajan keino kuvata tiloja yhdessä ja muodostaa yhteys hahmojen välille.

Teksti sijoittuu vasemmalle sivulle ja se on hajautettu voimakkaasti. Teksti tukee informaationsa ja asettelunsa avulla kuvan vaikutelmaa variksenpelättimen uhkaavuudesta. Teksti vetoaa jälleen voimakkaasti katsojan näköaistiin, mutta näkökulma on muuttunut. Edellisellä aukeamalla teksti inhimillisti variksenpelättimen, nyt eläimet, sillä teksti kertoo variksenpelättimen pelottavasta olemuksesta nyt eläinten näkökulmasta. Teksti antaa katsojalle myös kuvaa tarkempaa tietoa variksenpelättimen valmistusmateriaalista (Vrt. Nodelman 1988, 224). Silminä ovat napit ja hampaat ovat metallia. Tekstissä nenää kuvataan *vänkyränäksi*. Sanavalinta on mielenkiintoinen, sillä jokaisen yli vauvaikäisen luulisi tunnistavan vänkyränenän porkkanaksi. Teksti ikään kuin epähuomioi tämän seikan. Se, että nenä ei kuitenkaan ole mikä tahansa vänkyrä vaan porkkana, muodostuu kirjan myöhemmässä vaiheessa merkitykselliseksi.

## 6.4 Kolmas aukeama

*Koko kevään variksenpelätin oli katsellut eläimiä, jotka leikkivät pellon päässä lähellä sitä. Se katseli lintuja, jotka rakensivat pesää. Se katseli ketunpoikien ja jäniksenpoikasten temmellystä lammikon rannalla ja kuunteli ankanpoikasten iloista vaikutusta. Myös eläimet vilkuilivat variksenpelätintä, mutta kukaan ei uskaltanut mennä sen luokse.*  
(LIITE 5)

Kolmannella aukeamalla taustattomuus on sommittelussa voimakas elementti. Kuvat vaikuttavat ensisilmäyksellä erillisiltä yksiköiltään, mutta ne kuitenkin kytkeytyvät tiiviisti toisiinsa aukeaman kokonaiskuvituksen ja tekstien välityksellä. Vasemman sivun sommitelmassa korostuu perinteisen vasemmalta oikealle -lukusuunnan lisäksi myös ylhäältä alas -lukusuunta.<sup>6</sup> Tämän vaikutelman syntyyn vaikuttaa kuvien erillisyyden tuntu.

---

<sup>6</sup> Kress & van Leeuwen 1996, 186–201. Länsimaissa lukusuunta on vasemmalta oikealle. kuvakirjoissa tarina etenee ajallisesti vasemmalta oikealle. Toisaalta lukeminen vaatii myös lukemista ylhäältä alas, esimerkiksi kuvasommittelun vuoksi, tekstipintana ja sen sijoittelu osallistuvat myös merkitysten syntyyn.

Kuvituksen voi ajatella jakautuvan horisontaalisesti ylä- ja alaosaan. Yläosassa on vinjettikuva variksenpelättimestä. Variksenpelätin on kuvattu pieneen kokokuvaan ja tekstikappale sijaitsee heti kuvan oikealla puolella. Alaosassa on vinjettikuva lintujen pesäöksasta, joka ulottuu lähes koko sivun poikki. Tekstikappale on sijoitettu vasempaan reunaan, oksan kärkiosan yläpuolelle. Värykseltään kuva lintujen pesäöksasta on aiempien aukeamien kuviin verrattuna neutraalimpi ja maanläheisempi. Värejä hallitsee ruskea eri sävyissään. Kontrastia luo oksan kärkeä kohti liikkuva punertava toukka sekä risuista kyhätyn pesän reunoista esiin työntyvät vaaleanvihreät lehdet. Tekstuurin tuntu on kuvassa voimakas ja vaihteleva. Risujen karkeus, höyhenten untuvaisuus ja munien sileys erottuvat toisistaan selkeästi ja kohopainanta korostaa vaikutelmaa.

Oikealla sivulla kuva täyttää suurin piirtein puolet sivusta. Se ei ole vinjettikuva, mutta myös tästä kuvasta on häivytetty ympäristö pois, lukuun ottamatta juuri sitä aluetta, jolla eläimet temmeltävät. Kuvassa seurataan eläinpesueiden yhdessäoloa. Taka-alalla pellon reunassa uiskentelee ankaemo poikastensa kanssa. Emoankan ja yhden poikasen katse suuntautuu kohti variksenpelätintä. Myös jänisemo sekä kettuemo vasemmassa reunassa katselevat variksenpelättimen suuntaan tarkkaavaisina. Toinen jäniksenpoikasista juoksee variksenpelättimen suunnasta pois päin, mutta kuvan perusteella on vaikea sanoa pakeneeko vai juoksenteleeko se muuten vain. Toinen jäniksenpojista turvautuu kurkkimaan variksenpelättimen suuntaan kettuemon suojista. Ketunpojat sen sijaan näyttävät keskittyvän lekkimiseen vailla huolen häivää. Kohopainanta on voimakas eläinten turkeissa sekä pellonreunassa.

Ympäristön häivyttäminen pois näkyvistä latistaa kuvia ja saa edellisillä aukeamilla vallinneen voimakkaan avaruuden tunnun katoamaan. Se myös vaikeuttaa aukeaman kokonaisuuden hahmottamista, ja siksi kuvien yhteys tuntuukin aluksi puuttuvan. Tekstien ja kokonaiskuvituksen kautta kuvat kuitenkin nivoutuvat toisiinsa, vaikka hahmojen etäisyys toisistaan on jälleen suurempi kuin kuvakokonaisuus antaa ymmärtää. Kaikilla on kuitenkin näköyhteys toisiinsa.

Variksenpelättimen kuvan viereen sijoitettu ensimmäinen tekstikappale on vasemmasta reunastaan tasattu. Tekstikappale kertoo kuvatun tapahtuman ajasta. Kuvat esittävät tapahtumista vain tietyn pysähtyneen hetken, mutta tekstin sanavalinta *koko kevään* kattaa ajallisesti pitkän ajan. Ensimmäinen tekstikappale sitoo variksenpelättimen

ja oikean sivun kuvan toisiinsa. Toinen tekstikappale on myös vasemmasta reunasta tasattu. Se sitoo vasemman sivun kuvat toisiinsa. Oikean sivun tekstikappale on keskitetty ja se tarkentaa ensimmäisessä tekstikappaleessa annettua informaatiota. Aukeaman teksteissä tapahtumista kerrotaan variksenpelättimen näkökulmasta kahta viimeistä lausetta lukuun ottamatta, joissa näkökulma siirtyy eläimille. Eläinten vilkuilu variksenpelättimen suuntaan voidaan tulkita varovaisuutena, mutta toisaalta myös jonkinasteisena mielenkiintona. Lopputulos pysyy kuitenkin ennallaan eli variksenpelätin jää yksin. Teksti ottaa nyt ensimmäistä kertaa huomioon näkö- ja tuntoaistin lisäksi myös kuuloaistin tekstin kuvaillessa ankanpoikasten iloista vaakutusta.

Tällä aukeamalla teksti ja kuva tukevat toisiaan pitkälle. Ensimmäinen tekstikappale kuitenkin kyseenalaistaa yllättäen aikaisempien aukeamien kuvien ja tekstien antaman informaation (vrt. Oittinen 2004, 45). Ensimmäisellä aukeamalla kuva ja teksti tuntuivat kertovan eri tietoja variksenpelättimen etäisyydestä ja sijainnista suhteessa peltoon. Aukeamalla variksenpelättimen kerrottiin olevan *keskellä kultaista viljapeltoa*, mutta kuvan perusteella sijaintia oli vaikea havaita. Tällä kolmannella aukeamalla teksti kertookin variksenpelättimen katselleen eläimiä, *jotka leikkivät pellon päässä lähellä sitä*. Onko variksenpelätin siis keskellä peltoa vai lähellä pellon päätä? Voisi ajatella, että keskeltä peltoa eläinten temmellystä pellon päässä olisi vaikea nähdä. Sananvalinta *lähellä* voi kuitenkin olla tarkoitettu ilmaisemaan välimatkaa suhteellisessa merkityksessä.

## 6.5 Neljäs aukeama

*Yhä korkeammaksi kasvoi lainehtiva viljapelto. Lopulta se peitti näkyvistä eläimet, joita variksenpelätin niin mielellään seurasi. Leivon liverryskin hukkuu tuulen suhinaan ja viljapellon kahinaan. Keskellä kultaista tähkämerta seisoi variksenpelätin ypöyksin, ilman ainuttakaan ystävää.* (LIITE 6)

Aukeaman vasemmalla sivulla kuvittaja on käyttänyt jälleen marginaalia ja kehystettyä kuvaa. Vaaleanvioletilla kehyksellä kehystetyssä kuvassa näemme variksenpelättimen tutussa ympäristössään. Taivaan osuus on pieni, ja metsään rajautuvat vihreät niityt ovat näkyvissä peltokummun molemmin puolin. Pellon pää ei näytä olevaa lähelläkään. Aika on hypännyt kuvassa eteenpäin edelliseltä aukeamalta. Katsoja näkee ajan kulun viljapellon kasvuna. Nyt tähkäpääät yltyvät lähes variksenpelättimen kainaloiden tasolle. Kuva on

viljapellon loivaa liikettä lukuun ottamatta melko staattinen. Tuuli on tyyntynyt, sillä variksenpelättimen vaatteet eivät hulmua niin kuin aiemmin.

Oikealla sivulla on erityislähikuva viljapellosta. Sivun alareunassa on kuvattu lähes luonnollisen kokoisena yksittäisiä tähkäreitä ja unikoita. Tausta on häivytetty. Tähkäreitä ja unikat tulevat osin myös vasemman sivun kehystetyn kuvan päälle, ja muodostavat kehykselle varjon. Katsoja saa vaikutelman, että hän on itse viljapellolla, jossa unikat ja tähkäreitä hipovat hänen kasvojaan. Toisaalta erikoislähikuvalla halutaan tehdä katsoja tietoiseksi myös pellon muusta elämästä eli pellossa elävistä pieneliöistä (vrt. Niinistö & Ruhala 2006, 44-45) . Punaisen ja vihreän vastaväriasetelma tulee selkeästi esiin erityislähikuvasta, jossa myös kohopainanta on voimakas.

Kolmeen lyhyeen osaan jaettu teksti on sijoitettu aukeaman oikealle sivulle erityislähikuvan yläpuolelle. Ensimmäinen tekstikappale on keskitetty, mutta seuraavissa tekstikappaleissa jokainen rivi alkaa sisennyksellä, ja vaikuttaa näin johdattelevan lukijaa kohti seuraavaa sivua. Myös teksti kertoo lukijalle ajan kulusta. *Yhä korkeammaksi kasvoi lainehtiva viljapelto* kertoo ajan kulusta, kuten myös sananvalinta *lopulta*. Teksti kuljettaa tarinaa eteenpäin ja kattaa tarinasta ajallisesti pitkän jakson. Teksti aktivoi lukijan kuuloaistia. Kuuloaistiin viitattiin hieman jo edellisellä aukeamalla, mutta nyt ympäristön ääniä kuvaillaan toisessa lyhyessä tekstikappaleessa monipuolisesti. Liike kuvastuu kuvan lisäksikertovassakin tekstissä . Teksti kertoo viljapellon lainehdinnasta, mutta myös kasvusta, joka on liikesuunta ylöspäin. Nyt kerrotaan, että viljapelto kasvoi niin korkeaksi, että *se peitti näkyvistä eläimet, joita variksenpelätin niin mielellään seurasi*. Viimeisessä tekstikappaleessa kerrataan variksenpelättimen olevan keskellä viljapeltoa. Tästä löytyi vastaus edellisillä aukeamilla mieltäni askarruttaneeseen pulmaan, joka johtui kuvan ja sanan ristiriitaisesta kerronnasta (vrt. Nodelman 1988, 243).

Viimeinen tekstikappale korostaa variksenpelättimen lohdutonta yksinäisyyttä. Kuitenkin kuvaa ja tekstiä vertaillen herää kysymys, onko variksenpelätin sittenkään täysin yksin vai onko variksenpelätin vain ”ronkeli” seuransa suhteen?

## 6.6 Viides aukeama

*Koitti elonkorjuuaika. Leikkuupuimuri ajoi pellolle korjaamaan satoa ja eläimet pakenivat metsikköön. Ne pakenivat puimurin hurjaa ääntä ja pyörivää kitaa, pölisevää multaa ja pistävää sänkeä, jonka se jätti jälkeensä. Ja ne jättivät variksenpelättimen seisomaan keskelle sänkipeltoa, ypyöyksin, ilman ainuttakaan ystävää. (LIITE 7)*

Viidennellä aukeamalla kuva peittää koko sivualan. Kuva on yleiskuva peltoalueesta ympäristöineen. On alkanut elonkorjuuaika ja punainen leikkuupuimuri liikkuu vasemman sivun yläkulmasta kohti katsojaa. Katsoja tuntee olevansa taas voimakkaasti tarinassa sisällä. Katsoja on sijoitettu vasemman sivun vielä puimattomaan kohtaan, jossa unikat ja tähkäävät ovat isoja, ikään kuin ne olisivat katsojan ympärillä. Kohopainanta on tässä kohdassa voimakas.

Puitu osa peltoa muodostaa mutkaisen tiekaistaleen, joka kulkee vasemman sivun yläosasta kohti oikean sivun alalaitaa. Puimurin leikkuujälki on jättänyt jälkeensä vain lyhyen rusehtavan sängen, jonka pistävyyttä myös kohopainanta korostaa. Kohopainanta tuntuu voimakkaasti myös ajojäljen yläreunassa, jossa sänki ja pitkät korret kohtaavat. Linnunpelätin löytyy oikealta sivulta kaukana katsojasta. Linnunpelätin ei ole keskeisessä roolissa, ja yleiskuva korostaa variksenpelättimen hylättyä ja unohdettua roolia (vrt. Niinistö & Ruhala 2006, 44–45).

Teksti sommittelun elementtinä ja pintana on sijoitettu kolmeen pieneen katkelmaan oikealle sivulle, variksenpelättimen ja leikkuujäljen reunan väliin. Jokainen rivi alkaa sisennyksellä, ikään kuin teksti pakenisi lähestyvää leikkuupuimuria. Keskeinen informaatio on ensimmäisessä tekstikappaleessa. Toinen ja kolmas tekstikappale tarkentavat ensimmäisen kappaleen antamaa tietoa. Kuva on tekstin kerrontaa edellä. Eläimet ovat jo paenneet, mutta teksti tarkentaa kuvaa kertomalla miksi. Teksti fokusoi lukijan huomion leikkuupuimuriin, joten myös teksti tukee kuvan antamaa vaikutelmaa siitä, että linnunpelätin ei ole pääroolissa. (Vrt. Nodelman 1988, 215). Teksti korostaa voimakkaasti leikkuupuimurin ja sen aikaansaannosten pelottavia ominaisuuksia eläinten näkökulmasta. Leikkuupuimurista tulee nyt ”pahis”, joka eläinten näkökulmasta vie voiton jopa variksenpelättimestä. Kuvaa katsoessa leikkuupuimurin rooli ei kuitenkaan vaikuta yhtä merkittävältä kuin tekstissä. Leikkuupuimuri on niin kaukana katsojasta etteivät sen pelottavat ominaisuudet välity katsojalle. Tässä yhteydessä, kuten toki jo aiemminkin

aukeamilla, tulee hyvin esille kirjan subjektiivinen ja objektiivinen ulottuvuus. Kuvat ovat yleensä objektiivisia, tekstit subjektiivisia. Teksti sen sijaan tekee henkilöihahmoista inhimillisiä olentoja ja välittää heidän kokemuksiaan ja tuntemuksiaan subjektiivisesti. Kuvat pystyvät ilmentämään tunteita ja asenteita vain rajoitetusti ja tietyin keinoin (esimerkiksi etäisyys, värit ja ilmeet). Tämän teoksen subjektiivisesta ja objektiivisesta ulottuvuudesta tarkemmin loppukäsittelyssä.

Etukannen kuva sopisi ajallisesti tähän viidennen ja kuudennen aukeaman väliin, sillä siinä niitetty vilja on koottu pellolle lyhteiksi.

## 6.7 Kuudes aukeama

*Viikot kuluivat. Pohjoistuuli alkoi puhaltaa. Pohjoistuuli, joka sieppasi lehdet puista ja valon taivaalta. Pohjoistuuli, joka hoputti eläimet koloihinsa ja lämpöisiin pesiinsä. Ja variksenpelätin tunsu itsensä entistä yksinäisemmäksi, sillä se tiesi, että talvi oli tulossa.* (LIITE 8)

Neljännellä ja viidennellä aukeamalla teksti kertoi tarinan etenemisestä eläinten osalta, mutta eläimiä ei näkynyt kuvissa. Teksti myös kertoi syyn eläinten poissaoloon (vrt. Nodelman 1988, 215). Neljännellä aukeamalla näkyvyys eläimiin peittyi viljapellon korkeuskasvun vuoksi, ja viidennellä aukeamalla eläimet pakenivat metsään leikkuupuimuria pako. Aukeamien välillä on kuvissa kulunut aikaa. Leikkuupuimuri on saanut työnsä päätökseen ja jossain vaiheessa eläimet ovat palanneet pellolle. Puut ovat myös vaihtaneet vihreän lehtihuntunsa ruskan väreihin, ja nyt lehdet ovat jo alkaneet putoilla. Kuudennen aukeaman kuva vaikuttaa tiiviiltä kokonaisuudelta.

Taustan valkoisuus on jälleen melko hallitseva elementti aukeaman kuvituksessa. Tiiviyden tuntu syntyy kuvituksessa käytetyn kellanruskean peltokaistaleen avulla, joka sitoo vasemman ja oikean sivun tapahtumat toisiinsa. Vasemmassa reunassa kuva rajautuu vaahteraan, joka pudottaa ruskan värjäämiä lehtiään. Vaahtera ei näy kuvassa kokonaan vaan rajautuu osittain sivulta pois. Yläosassa vaahteran oksa ulottuu lähes koko vasemman sivun poikki. Kyseessä on todennäköisesti sama vaahtera, joka näkyy kirjan etu- ja takakannessa. Eläimet pakenevat lujaa vauhtia kohti vaahteraa ja metsäraja. Eläimet näyttäisivät pakenevan variksenpelätintä, joka näkyy aukeaman oikealla sivulla.



Sama kuva pienempänä löytyy nimiösivulta. Kuvan antaman vaikutelman mukaan eläimet pakenevat metsään lähes variksenpelättimen takin liepeiden alitse. Tarinassa on kuitenkin aiemmin tehty selväksi, että eläimet pelkäävät variksenpelätintä. Tästä syystä tuntuu hassulta, että eläimet uskaltaisivat mennä näin läheltä variksenpelätintä, koska tilaa pellolla kyllä riittää. Kellanuskea peltokaistale kuitenkin sitoo eläimet ja variksenpelättimen tiiviisti toisiinsa. Todennäköisesti tila ja etäisyys variksenpelättimen ja eläinten välillä on kuitenkin kuvan osoittamaa tilaa ja etäisyyttä suurempi. Kuva ei todellisuudessa olekaan niin yhtenäinen kuin alkuvaiikutelma antoi olettaa. Tilaa on lyhennetty, jotta sama tilanne nähtäisiin sekä eläinten että variksenpelättimen näkökulmasta. Tämä on kuvittajan rajausvalinta.

Kuvan näyttämä tapahtuma aukeaa lopulta vasta tekstin myötä. Kuvassa ja tekstissä on ironiaa, sillä teksti ei vastaa kuvan näyttämää tilannetta (vrt. Nodelman 1988, 222–226). Eläimet eivät pakenekaan variksenpelätintä, vaan pohjoistuulta. Teksti tekee pohjoistuulesta ”pahiksen”. Tekstiä on sijoitettu kummallekin sivulle. Vasemmalla sivulla on neljä lyhyttä tekstikappaletta ja oikealla sivulla yksi. Eläimet ovat kuvassa vasemmalla sivulla tai ainakin juuri saapumassa sille. Vasemman sivun teksti liittyy vasemman sivun tapahtumiin. Variksenpelätin on kuvattuna oikealla sivulla ja kuvan alapuolella on variksenpelättimen tilannetta kuvaava teksti. Tämä asettelu tukee ajatusta siitä, että tapahtumaa kuvataan samassa tilassa kahdesta eri näkökulmasta.

Vasemmalla sivulla teksti kuvailee pohjoistuulen rajua vaikutusta eläinten elinympäristöön ja elämään. Kuva todentaa miten tuuli riepottaa lehtiä ilmassa, ja miten kiire eläimillä on pesiinsä. Kohopainanta elävöittää eläinten turkit sekä lehtien liikkeen tuulessa. Kohopainanta kuvaa aidosti myös puunrungon iän uurtamaa kaarnapintaa. Valon katoamista kuva ei kuitenkaan näytä. Tässä kohtaa teksti vaikuttaisi olevan ajallisesti kuvaa edellä, vaikka teksti ja kuva ovat muutoin ajallisesti yhteneväisiä. Tekstin asettelu pintana kuvailee liikettä. Tuuli tuntuu tarttuneen myös siihen ja ajaa sitä kohti metsän suojaa. Ensimmäisen virkkeen *viikot kuluivat* viittaa ajan kulumiseen aukeamien välillä.

Pohjoistuulella on vaikutuksensa myös variksenpelättimeen. Eläimet pakenevat tuulen vuoksi, ja variksenpelätin jää jälleen yksin. Tuuli myös riepottaa variksenpelätintä voimakkaasti. Tuuli tempoo sen repaleista ja paikattua takkia, ja saa sen vaikuttamaan hyökkävältä. Vaikutelmaa vahvistaa vaatteiden kohopainanta sekä kuvakulma, jossa

variksenpelätin on kuvattu loivasta lintuperspektiivistä. Aukeaman kuva kokonaisuudessaan edustaa jonkinlaista sekaperspektiiviä (vrt. Oittinen 2004, 72). Kohopainanta korostaa pistävän sänkipellon vaikutelmaa. Teksti johdattaa lukijan kohti tulevaa ennakoimalla talven tuloa. Myös kuvata löytyy talvea ennakoiva elementti. Variksenpelättimen takana näkyy siniharmaa kaistale, jossa on valkoisia pilkkuja. Se on tulkittavissa aikanaan saapuvaksi lumisateeksi (ks. seuraava aukeama).

## 6.8 Seitsemäs aukeama

*Eräänä yönä alkoi sataa lunta. Lunta tuiskusi yhä enemmän ja enemmän. Paljaat, hiljaiset metsät ja autiot pellot muuttuivat valkoisiksi. Lumi peitti hiljalleen myös pellon, missä variksenpelätin seiso.* (LIITE 9)

Vauhtia ja liikettä korostaneen kuudennen aukeaman jälkeen seitsemäs aukeama palauttaa kuvitukseen rauhallisuuden ja staattisuuden. Vasemmalla sivulla taustan valkoisuus on voimakas elementti. Sivun alalaidassa näkyy hiljalleen lumeen peittyvä vihertävä kumpu, jossa on puurivi. Lehdet ovat karisseet ja jäljellä on vain paljaat oksat, jotka harovat alastomina ympärilleen. Kuva kertoo näin ajan kulumisesta aukeamien välillä. Valkoisella taivasosuudella leijailee hiljalleen hiutaleita. Hiutaleet saavat muotonsa paperin kohopainatuksesta. Muilla aukeamilla kohopainatusta on tehostettu usein ääriiviivoin, mutta näissä hiutaleissa ääriiviivaa ei ole. Hiutaleet tulevat eloon valon ja varjon leikkiessä kohopainetun paperin pinnalla.

Puukumpu jatkuu sivun alalaitaa pitkin myös oikealle sivulle. Oikealla sivulla se kuitenkin peittyi kehystetyn kuvan alle. Ruskealla kehyksellä kehystetyssä kuvassa näkyy variksenpelättimen hiljalleen lumeen peittyvä peltoympäristö. Kuten aikaisemmin tarinan toisella aukeamalla, variksenpelätin seisoo taas ikään kuin maisemataulun edessä. Vasemman sivun valkoinen tausta jatkuu myös oikealla sivulla. Se muodostaa valkoisen marginaalin kehystetyn kuvan ympärille sen vasemmalla, oikealla ja yläpuolella. Kuvan alaosassa sen sijaan jatkuu vasemman sivun vihertävä puukumpu.

Suurin muutos tarinassa on tällä aukeamalla värimaailman muuttuminen. Aikaisempi värikyvyys muuttuu nyt murrettuihin sävyihin. Ainoastaan variksenpelättimen punainen kaulahuivi ja sormikkaat tuovat kuvaa hieman iloisempaa väriä. Kohopainanta tuo elävästi

esiin takin saumat, taskut, paikat ja nappirivin. Myös variksenpelättimen hampaat tuntuvat kohopainatuksessa selvästi. Siniharmaalla taivaalla variksenpelättimen takana sataa lunta. Tämän lumisateen saapumiseen vihjattiin edellisen aukeaman kuvituksessa. Kehystetyn kuvan käyttäminen on keino kuvata kahta tilaa yhdessä. Tätä arvelin jo toisella aukeamalla, mutta tämän aukeaman kuvitus varmistaa epäilykseni (vrt. Nodelman 1988, 243). Vasemman sivun puurivi on todennäköisesti lähikuva oikean sivun kehystetyssä kuvassa näkyvistä puuriveistä. Vastaavasti vasemman sivun kohopainetut hiutaleet näkyvät kehystetyssä kuvassa kaukaa katsottuna. Kohopainanta tuo puurivit esiin taustastaan kummallakin sivulla.

Teksti on sijoitettu vasemmalle sivulle hiutaleiden keskelle. Se on jaettu kolmeen lyhyeen kappaleeseen, joista jokainen on aseteltultaan hieman erilainen. Heti ensimmäisen virkkeen sananvalinta *eräänä yönä* viittaa ajan kulumiseen tarinassa. Viimeisessä virkkeessä ajan kulumiseen viitataan myös sananvalinnalla *hiljalleen*. Kuva ja teksti sopivat toistensa tunnelmiin ja kertovat samaa tarinaa. Toinen virke vaikuttaa kuitenkin kuvaan verrattuna ristiriitaiselta (vrt. Nodelman 1988, 222–226). Sen mukaan *lunta tuiskusi yhä enemmän ja enemmän*. Kuvassa lumi ei tuiskua, vaan leijuu *hiljalleen*, kuten tekstin viimeinen virke kuvailee. Sananvalinta *hiljalleen* kuvailee siis sekä aikaa, mutta myös rauhallista sadetapaa. Tuiskuamisesta tulee mieleen myös voimakas tuuli, mutta kuvassa ei tuule, sillä variksenpelättimen kaulahuivi ei lepata. Toisen virkkeen voi ajatella kertovan tarinaa jo eteenpäin. Se sopii paremmin kuvaamaan tilannetta aukeamien välillä, sillä seuraavalle sivulle edettäessä lunta on selvästi satanut reilummin.

## 6.9 Kahdeksas aukeama

*Kun eläimet aamulla heräsivät, ne huomasivat maailman muuttuneen. Lammikko oli kadonnut ja sen tilalla kimmelsi jääpeili. Ruskea maa oli kadonnut paksun valkoisen peiton alle. Ja variksenpelätinkin oli kadonnut! Sen tilalla nökötti leppoisa, pehmoinen lumiukko.*  
(LIITE 10)

Kahdeksannella aukeamalla sommitelma jälleen muuttuu. Vasemmalla sivulla on yksi kuva sekä kaksi tekstikappaletta. Pikkukuva, jossa eläimet ovat saapuneet ihmettelemään jäätynyttä lampea, on sijoitettu vasemman sivun keskelle. Oikean sivun kuvaa ei ole rajattu tarkasti, vaan se valuu osittain myös vasemmalle sivulle. Maisema variksenpelättimiseen on nyt muuttunut lumiseksi, ja se kertoo kuvassa kuluneesta ajasta. Värit vaihtuvat

jälleen, nyt viileän siniharmaisiin. Värikkyyttä kuvaan tuovat nyt metsän eläimet, jotka ovat saapuneet ihmettelemään variksenpelätintä. Tässä sadussa talven tulo ei näytä vaikuttaneen eläinten turkkien värykseen. Oittisen mukaan turkkien värien pysyminen samana voi olla myös keino karakterisoida eläimet<sup>7</sup>. Eläimet ovat toisin sanoen samoja yksilöitä läpi koko tarinan.

Värimaailman muuttumisen ohella suurin muutos tapahtuu variksenpelättimen olemuksessa. Tummuus, synkkyys ja pelottavuus ovat poissa lumipeitteen sekä auringonpaisteen pehmentävän vaikutuksen ansiosta. Variksenpelättimen suu pelottavine hampaineen näyttää olevan kiinni, ja sen kasvoilla karehtii vieno hymy.

Variksenpelättimestä on muovautunut vaarattomalta vaikuttava lumiukko. Nyt toisella aukeamalla mainittu ”vänkyränenä” eli porkkana muuttuu merkitykselliseksi. Eri medioissa variksenpelättimillä on usein kurpitsapää, joihin nenä, suu ja silmät on kaiverrettu tai vastaavasti heinillä täytetty säkkipää, johon silmät, suu ja nenä on ommeltu, vrt. esimerkiksi *Ihmemaa Oz*. Lumiukot sen sijaan kuvataan usein porkkananenäisinä, joten tässä mielessä porkkananänen valinta variksenpelättimelle näyttää olleen kuvittajalta tietoinen päätös.

Muutos variksenpelättimen olemuksessa on saanut eläimet voittamaan pelkonsa, ja uteliaisuus on ajanut ne jo tutkailemaan variksenpelätintä lähempää. Eläinten ja variksenpelättimen etäisyys kertoo kuitenkin vielä eläinten varovaisuudesta.

Variksenpelätintä lähimmäksi uskaltanut jänis katsoo taakseen kuin varmistellen, että tukijoukot ovat tulossa. Kohopainanta keskittyy korostamaan hangesta esiin työntyviä korrenpätkiä, pellonvakojen väliin pakkautunutta lunta sekä eläinten jälkeensä jättämiä tassunjälkiä. Vasemman sivun pikkukuvassa kohopainanta on voimakas osmankäämissä.

Tekstikappaleet ovat vasemmalla sivulla. Ylemmän tekstikappaleen toinen virke liittyy tarkemmin pikkukuvaan, mutta muuten molemmat tekstikappaleet sopivat kuvan näyttämään tilanteeseen. Muutenkin aukeaman teksti aktivoi voimakkaasti katsojan näköaistia. Porkkananenä korostaa lumiukkomaisuutta, johon myös viimeisessä lauseessa viitataan. Kuvassa eläimet ovat uskaltaneet melko lähelle variksenpelätintä, mutta tekstissä lähestymisestä ei mainita vielä mitään. Teksti tyytyy kuvailemaan eläinten

---

<sup>7</sup> Oittisen henkilökohtainen tiedonanto helmikuussa 2007.

havaintoja ja reaktioita ympäristön muuttumisesta. Näin ollen tällä aukeamalla kuva kuljettaa tarinaa eteenpäin (vrt. Nodelman 1988,245 –247).

Ajallisesti seitsemäs ja kahdeksas aukeama ovat lähellä toisiaan. Seitsemännen aukeaman alussa kerrottiin, että *eräänä yönä alkoi sataa lunta*. Vastaavasti kahdeksas aukeama aloitetaan kertomalla, että *kun eläimet aamulla heräsivät*. Aukeamien välillä voi hyvinkin olla ajallisesti vain yksi yö.

## 6.10 Yhdeksäs aukeama

*Eläimet leikkivät onnellisina lumisella pellolla. Ne hyppelivät ja kiipeilivät lumisen variksenpelättimen päällä eivätkä pelänneet sitä. Aurinko paistoi, hanki hohteli ja variksenpelätin hyrisi onnesta.* (LIITE 11)

Tällä aukeamalla talvimaisema peittää koko sivualan. Taustalla näkyy kumpuilevaa peltomaisemaa kaukaisine puurajoineen. Vasemmalla sivulla jänis ja kettu saapuvat juuri paikalle. Kettu ei ole vielä edes ehtinyt kokonaan kuvan esittämään tilaan. Liikesuunta on kuitenkin voimakkaasti kohti oikeaa sivua, jossa variksenpelätin seisoo. Kuva ei juuri muutu edellisen aukeaman kuvaan verrattuna. Suurin muutos on katsojan ja variksenpelättimen etäisyyden väheneminen. Variksenpelätin näkyy nyt puolikuvassa. Ajallisesti kuva voisi olla samassa päivässä kuin edellisellä aukeamalla, mutta kuitenkin jo aamua pitemmällä.

Vasemmalla sivulla on lisää eläimiä. Eläimet ovat saapuneet ihmettelemään lumista variksenpelätintä. Oravat ja hiiret ovat ehtineet jo kiipeämään variksenpelättimen päälle. Oikean sivun alareunassa on variksenpelätintä vasten kohottautuva jänis ja taaempaan seisova mäyrä. Kuvan rajauksen vuoksi ne eivät kuitenkaan näy kuvassa kokonaan. Eläimet ovat aukeaman väripilkkuina. Oravien ja ketun punertavanoranssi turkki luo kontrastia aukeaman siniharmaaseen yleissävyyn. Kohopainanta korostaa eläinten tuuheutuneita talviturkkeja sekä variksenpelättimen päälle kinostunutta lumikerrosta. Kohopainanta houkuttelee koskettelemaan myös hangesta esiin pistäviä korrenpätkiä, kaukaista puurajaa sekä pellon poikki kulkevia jäniksenjälkiä.

Teksti on sijoitettu kutakuinkin vasemman sivun keskelle. Teksti on tyyliään keskitetty. Kuvassa ja tekstissä on hieman eriävyyttä. Teksti korostaa tilanteen onnellisuutta ja leikkisyyttä. Eläimet kuitenkin vaikuttavat vielä varautuneilta, sillä osa eläimistä tyytyy tarkkailemaan variksenpelätintä vielä kauempaa. Uteliaisuus on kuitenkin herännyt ja rohkeimmat uskaltavat jo lähikontaktiinkin variksenpelättimen kanssa.

Variksenpelättimen luo juuri saapuvien ketun ja jäniksen osalta tilanne jää kuvassa auki. Katsoja ei tiedä, miten lähelle variksenpelätintä ne uskaltavat. Kuvan ja tekstin eroavaisuus on selitettävissä sillä että, kuva on hieman tekstiä jäljessä. Teksti on ehtinyt kuljettaa tarinaa kuvaa pidemmälle.

Tekstin mukaan kuvassa paistaa aurinko, mutta itse aurinkoa ei näy kuvassa.

Auringonpaiste on kuitenkin nähtävissä kuvan valoisuudesta ja kirkkaudesta sekä hangelle heijastuvista varjoista. Tunnelma on muuttunut valoisaksi ja huolettomaksi.

Variksenpelätinkin hymyilee.

## 6.11 Kymmenes aukeama

*Mutta vaikka variksenpelätin oli onnellinen, se oli myös peloissaan. Kevään tullen se menettäisi lumisen pukunsa. Se muuttuisi jälleen pelottavan näköiseksi variksenpelättimeksi. Jäisikö se taas ypöyksi, ilman ainuttakaan ystävää? Ja eräänä päivänä lumi sitten alkoi sulaa... (LIITE 12)*

Kymmenennellä aukeamalla valkoinen tausta on voimakas elementti. Vasemmalla sivulla valkoisuus kuvaa hankea, jolla eläimet kulkevat. Eläimet ovat saapuneet sivun kuvaamaan tilaan vasemmalta ja ylhäältä. Ne kulkevat kohti variksenpelätintä, ja jättävät hankeen tassunjälkiään. Jälkiä korostaa kohopainatus sekä himmeä siniharmaan sävy. Kettu on edennyt jo variksenpelättimen lähelle, taitoksen ja osittain jo oikean sivun puolelle.

Oikealla sivulla on jälleen kehystetty kuva. Vasemman sivun hanki ympäröi sitä ja muodostaa sille marginaalit. Kuva ei juuri eroa kahden aikaisemman aukeaman kuvasta. Variksenpelätin on kuvattu kokokuvaan ja hieman eri kulmasta kuin edellisellä aukeamalla. Eläinten paikat suhteessa variksenpelättimeen muuttuvat hieman edelliseltä aukeamalta, ja myös paikalle saapuvien eläinten määrä näyttää olevan kasvussa. Eläimet tuijottavat variksenpelätintä kiinnostuneina. Toisella aukeamalla taivaalla liitännyt pöllö palaa myös tarinaan. Oikean sivun sommitelma on hyvin tiivis.

Tällä aukeamalla myös Nodelmanin teoria päähenkilön karkaamisesta tarinasta alkaa vaikuttaa paikkansapitävältä tässä kirjassa. Kehystetyt kuvat ovat olleet kuvittajan keino kuvata eri tiloja yhdessä, mutta niiden avulla on luotu myös illuusio katsojan ja tarinan maailman kohtaamisesta ja niiden välisestä tasapainoilusta. Tällä aukeamalla tätä vaikutelmaa tukee ketun seisominen osittain kehystetyn kuvan sisäpuolella. Muut vasemman sivun kuvassa olevat eläimet ovat vasta saapumassa takaisin tarinan maailmaan. Variksenpelätin on saanut positiivista huomiota eläimiltä eikä se enää tunnu tarvitsevan katsojaa. Kehysten avulla katsoja etäännytetään tarinan maailmasta.

Teksti on sijoitettu vasemmalle sivulle, ja sen asettelu hajoaa voimakkaasti. Tekstin lukemisessa korostuu tällä aukeamalla taas ylhäältä alas -lukusuunta. Vaikka teksti hajoaa useammaksi virkkeeksi, se kuitenkin jakautuu kahteen selkeämpään kappaleeseen. Vaikutelmaa vahvistaa kappaleiden välissä kulkevat jäniksenjäljet. Ylemmässä tekstikappaleessa teksti alkaa joka rivillä uudella sisennyksellä, ja teksti pintanaton tuntuu liikkuvan kohti oikeaa sivua. Alemmassa kappaleessa on myös sisennyksiä, mutta se tuntuu osin pyrkivän myös kohti menneitä aukeamia.

Teksti ei huomio eläimiä, vaan keskittyy variksenpelättimen ristiriitaisiin tunteisiin. Se on sekä onnellinen, mutta myös peloissaan siitä, miten lumen sulaminen vaikuttaa sen uusiin ystäviin. Pelko ei näy kuitenkaan kuvassa. Teksti kuvaakin variksenpelättimen äänettäjä ajatuksia. Tästä voi päätellä, että variksenpelätin ja eläimet eivät pysty kommunikoimaan toisilleen yhteisellä kielellä. Muutoin variksenpelätin olisi varmasti jo aiemmin pyrkinyt selittämään eläimille vaarattomuuttaan. Tällä aukeamalla teksti viittaa voimakkaasti tulevaan aikaan, kevääseen ja lumen sulamiseen. Variksenpelätin murehtii jo valmiiksi tulevaa aikaa. Alemman tekstikappaleen toinen virke, jossa on jo tutuksi tullut toisto, palaa sijoittelussaan kohti edellistä aukeamaa ikään kuin pyrkien muistuttamaan menneestä ajasta. Aukeaman teksti kattaa ajallisesti pitkän ajan tarinasta eli suuren osan talvesta. Viimeisellä virkkeellä *Ja eräänä päivänä lumi sitten alkoi sulaa...* lukija johdatetaan seuraaviin tapahtumiin. Tehokeinona on käytetty lauseen katkaisemista, joten vasta seuraavalla aukeamalla selviää, miten lumen sulaminen todella vaikuttaa variksenpelättimen ja eläinten elämään.

## 6.12 Yhdestoista aukeama

*Lumi suli variksenpelättimen olkapäiltä, vettä tippui sen hatun lieriltä. Ja kun viimeiset lumenrippeet sulivat sen kasvoilta, eläimet tuijottivat sitä kummissaan. Ystävällinen lumiukko olikin variksenpelätin, jota ne olivat aivan turhaan pelänneet koko kesän! Ja kun kevät jälleen koitti ja ruskea maa heräsi eloon, pikkulintu lennähti levähtämään variksenpelättimen hatun päälle ja hiiri piipersi suojaan sen takin liepeiden alle. Ja variksenpelätin tiesi ettei se enää koskaan olisi yksin. (LIITE 13)*

Ratkaisu variksenpelättimen kohtaloon saadaan viimeisellä aukeamalla. Variksenpelätin näkyy nyt kokokuvassa aukeaman vasemman sivun kehystetyssä kuvassa. Nyt katsoja seisoo aivan kohtisuoraa variksenpelättimeen nähden. Edellisellä aukeamalla teksti ennakoி kevään tuloa ja kulunut aika näkyy aukeaman kuvassa lumen sulamisena. Taaempana kumpuileva viljapello näyttää vielä olevan lumen peitossa, mutta variksenpelättimen lähiympäristössä rusehtava pelto alkaa jo paljastua hangen alta. Lumi on sulanut myös variksenpelättimen yltä, ja lumiukkomainen vaikutelma on kadonnut. Jäljellä on taas variksenpelättimen tumma hahmo.

Variksenpelätin on aukeamaa kolme lukuun ottamatta kuvattu aukeamien oikeille sivuille. Kuten jo aiemmin mainitsin, oikealle sivulle kuvaaminen edusti kuvakirjatutkimuksen mukaan vierasta ja kohdattavaa. Nyt viimeisellä aukeamalla variksenpelätin on kuitenkin kuvattu vasemmalle sivulle, joka edustaa tuttuutta. Tämän aseman muutoksen voi tulkita niin, että variksenpelätin on vihdoinkin hyväksytty yhteisöön. Paikalle saapuneiden eläinten määrä on kasvanut entuudestaan ja peltoa pitkin saapuu vielä muutamia jäniksiä. Variksenpelätin on kaikkien huomionkohteena ja eläimet tuntuvat oikeain vaativan huomiota. Sitä tuijotetaan ja sen päällä kiipeillään ahkerasti. Suu metallihampainkaan ei enää pelota eläimiä. Oravista toinen silittää sen poskea toisen kiskoessa sitä kaulaliinasta. Hiiret kurkistelevat takin piiloista. Myös jänis sen puujalan juuressa kiskoo sitä takinliepeestä. Nyt seuraksi näyttää kelvanneen myös kotilo, joka matelee variksenpelättimen hihaa pitkin.

Viimeisellä aukeamalla tarinan maailma etäännytetään katsojasta kehysten avulla. Viimeinenkin eläin saapuu kehysten sisään, ja tarina tuntuu näin saavuttavan lopussa tasapainon ja onnellisen lopun. Katsojaa ei enää tarvita, joten yhteys tarinan maailman ja katsojan maailman väliltä voidaan sulkea. Teksti on sijoitettu nyt oikealle sivulle ja sitä on



aikaisempaa enemmän. Kuvan näyttämä tilanne tavoitetaan tekstissä vasta sen loppupuolella. Teksti ja kuva kuitenkin kertovat kutakuinkin saman asian. Kuvassa hatun päällä on kuitenkin hiiri, eikä lintu niin kuin tekstissä kerrotaan. Viimeinen virke varmistaa kuvan antamaa vaikutelmaa siitä, että kaikki loppuu hyvin. Myös tekstin asettelu etäännytti kohti oikean sivun reunaa ja tarinan päättävää kannen kääntämistä.

## 6.13 Yksinäinen variksenpelätin kokonaisuutena

Seuraavaksi tarkastelen vielä lyhyesti kyseistä kuvakirjaa kokonaisuutena sekä niitä seikkoja, joilla on erityistä merkitystä kokonaistulkinnan ja lukuelämyksen kannalta. Lähdän liikkeelle kirjan fyysisistä ominaisuuksista.

Kirja on suljetussa muodossaan neliönmallinen, joka on kuvakirjatutkimuksen mukaan suhteellisen harvoin käytetty formaatti. Aukaistuina aukeamat muodostavat vaakasuuntaisen suorakulmion, joten formaatti ei ratkaise kirjassa yksittäisten kuvien muotoja ja kokoja. Kooltaan kirja on kuitenkin suhteellisen pieni, joten kirjaa on tarkkailtava melko läheltä. Kirjan kohopainetulla päällyslehdellä on lukijaa houkutteleva tehtävä. Lukijana suhtautuisin kirjaan ensikatsomalta aivan eri tavalla, jos kirjassa olisi vain kova kansi ilman kohopainatusta. Kuvat kovassa kannessa ja päällykslehdessä ovat täysin identtisiä, mutta kohopainanta houkuttelee tarttumaan kirjaan ja tutustumaan siihen tarkemmin. Sivujen kohopainanta houkuttelee syventymään kirjaan entistä tarkemmin. Koskettelusta tulee oleellinen osa lukukokemusta ja se luo intiimin tunnelman lukijan ja kirjan välille. Se tukee subjektiivista lukukokemusta.

Etukannen kuvaa ei löydy kirjan sisäsivuilta eikä se tunnu olevan varsinainen aloituskuvakaan. Sen voi kuitenkin lukemisen jälkeen tulkita tarinan jatkoksi, mutta muuten kirjan kansia ei ole hyödynnetty tarinan kerronnan laajentamiseen. Päällykslehden kohopainannan ansiosta kannella on kuitenkin suuri merkitys sille, valintaanko kirja vai ei. Takakannen teksti antaa ennen lukemista tärkeää tietoa kirjan juonesta, koska etukannen kuva ja kirjan nimi ovat ristiriidassa keskenään. Tästä mainitsin jo analyysin alussa. Tekstin ja kuvan ristiriitaisuudelle on useampi mahdollinen selitys. Ensimmäkin ironia on yksi kirjan tehokeinoista. Kuvan ja sanan suhde on lähes aina jossain määrin ironinen kuvakirjoissa, sillä yhtäkään kuvaa ei voi täydellisesti kääntää kielelliseen muotoon eikä

kaikkia kielellisesti ilmaistavia asioita voi vastaavasti täydellisesti kääntää kuviksi (vrt. Mikkola 2005, 30.) Kuvat ja sanat tarkentavat ja laajentavat tässä kirjassa toistensa kerrontaa. Teksti ei kerro kaikkea, mitä kuva näyttää ja kuvat näyttävät mitä teksti ei kerro (vrt. Nodelman 1988, 222.) Voimakasta ristiriitaisuutta on heti kannessa sekä aukeamalla kuusi. Kannessa kirjan nimi kertoo variksenpelättimen olevan yksinäinen ja kuitenkin kuva antaa toisen vaikutelman. Tässä mielessä takakannen teksti on lukijalle tärkeä ennen lukemisen aloitusta. Aukeamalla kuusi eläimet näyttävät pakenevan variksenpelätintä, vaikka pakenevatkin itse asiassa pohjoistuulta. Näin kuvat ja sanat myös korjaavat toisiaan tarinan edetessä. Kaikkea ei kerrota heti, vaan sivunkääntämisen draaman avulla jännitys säilytetään loppuun asti.

Ironian lisäksi ristiriitaisuus kuvan ja sanan välillä voi johtua kirjan tuotannollisista seikoista. Kuvitus ja teksti ovat peräisin kahden eri henkilön käsistä, joten ne on saatettu tuottaa erikseen ilman yhteistyötä. Kuvittaja tulkitsee tekstiä omista lähtökohdastaan käsin ja tekee ratkaisunsa kuvituksen suhteen tekstistä saamiensa vaikutelmien pohjalta. Kuvittaja kääntää tekstin katsottavaan muotoon. Toisaalta ristiriitaisuudet voivat johtua myös teoksen suomennusvaiheesta, jolloin taas kääntäjä joutuu kääntämään sekä kuvia että tekstin. Käännösvaihe on teoksen alkuperäisyyden säilyttämisen kannalta monella tapaa kriittinen vaihe (vrt. Oittinen 2004, 10–14). Valitettavasti kuvitukset halutaan usein uusiksi, kun kirjan teksti käännetään, sillä teosten halutaan olevan lähempänä vastaanottajamaan omaa miljöötä, huumoria, ihmiskuvaa ja yleensä tapaa kuvata asioita (Laukka 1997, 64–65).

Kirjassa on äärimmäisen kaunis kuvitus, ja myös se on kirjan valinnan kannalta tärkeässä roolissa. Kuvituksessa on merkittävää on sen värimaailma, herkkyys sekä runsas yksityiskohtaisuus. Kirjassa on käytetty vaihtelevasti eri kuvakokoja ja kuvakulmia, joita Nodelmanin mukaan käytetään kuvakirjoissa verraten harvoin (Vrt. Nodelman 1988, 231). Kuvat vetoavat värikkyydellään, yksityiskohtaisuudellaan ja herkkyydellään voimakkaasti katsojan näköaistiin. Kohopainanta tuo lukijan kosketuksen kautta lukuelämykseen yhden aistin lisää. Myös sanallisen tekstin välityksellä kuvataan ja ohjataan katsojan aisteja. Tekstin kautta tarkentuu, mihin esimerkiksi katseella tulee kiinnittää huomiota, mutta teksti kuvailee myös tuntoaistimuksia sekä ympäristön ääniä. Ainoa aisti, jota kirjassa ei kuvin eikä sanoin mainita, on hajuaisti, mutta mielikuvituksen ja avulla tämäkin aisti on mahdollista saada elämykseen mukaan.

Teksti on myös pintana kuvituksen yksi elementti, ja sen asettelu sivuilla vaihtelee paljon. Fonttivalinta pysyy samana koko kirjan ajan. Tekstin tyylin muuttumattomuus voidaan tulkita niin, että kirjalla on yksi kertoja tai ääni. Näin ollen kertojan äänenpainon ja voimakkuuden voisi kuvitella olevan tasainen koko tarinan ajan. Toisaalta asian voi tulkita myös niin, että kertojan äänensävyyn tuodaan vaihtelevuutta tekstin asettelun muutoksilla (vrt. Oittinen 2001, 140). Fontin muuttaminen ei oikeastaan edes sopisi kirjan herkkään tyyliin. Asettelyn muutokset tuovat vaihtelevuutta kirjan tunnelmiin ja tulkintaan ja tekstin asettelulla kuvataan myös tekstin kertomaa tarinaa. Kuvituksen herkkyyttä rikotaan myös voimakkailla kuvakokojen ja -kulmien vaihteluilla. Tekstin asettelulla, kuvakokojen ja -kulmien vaihteluilla luodaan jännitteitä ja liikettä tarinan muuten samana pysyvään kontekstiin. Toisaalta ne liittyvät voimakkaasti teoksen subjektiivisuutta ja objektiivisuutta kuvaaviin merkityksiin ja vaikutelmiin. Kuvituksessa hyödynnetään vaihtelevaa etäännyttämistä ja lähentymistä variksenpelättimeen. Kun variksenpelätin seisoo kehystetyn taustansa edessä, se vaikuttaa murtautuneen katsojan maailmaan. Kehyksien puuttuessa kokonaan, katsoja saa sen sijaan vaikutelman, että hän on itse sisällä tarinan maailmassa. Variksenpelättimen kuvaaminen kehystetyn taustansa sisään vaikuttaa puolestaan keinolta etäännyttää katsoja tarinan maailmasta.

## 7 POHDINTA

Opetussuunnitelman perusteet sekä kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat ovat opettajan tärkeimpiä työvälineitä. Ne muodostavat tärkeän viitekehyksen ohjaamalla opetuksen sisältöjä ja tavoitteita sekä muita kasvatusta- ja opetustehtäviin läheisesti liittyviä seikkoja. Kaikkein keskeisin ja tärkein rooli koko prosessilla on kuitenkin itse opettajalla, jonka tehtävänä on kirjoitetun ja tarkoitetun opetussuunnitelman pohjalta suunnitella ja toteuttaa opetus. Opettajalla on korvaamaton merkitys opetussuunnitelman toteuttajana. Kaikki perustuu siihen, miten taidokkaasti opettaja osaa luoda opetussuunnitelman keskeiset tavoitteet ja sisällöt opetettaviksi kokonaisuuksiksi.

Opettajalta edellytetään vahvaa ammattitaitoa, mutta erityisesti myös reflektivoivaa asennetta opetustyöhön. Kuten jo edellä on käynyt ilmi, enää ei riitä pelkkä aine- tai menetelmäkohtainen osaaminen. Opetussuunnitelmaa ei voida ajatella valmiina pakettina, joka sanelee mitä ja miten tehdään. Opettaja ei ole opetussuunnitelman passiivinen toteuttaja, vaan aktiivinen tulkitsija ja merkityksenantaja. Opettaja nähdään aktiivisena oman työnsä kehittäjänä ja arvioijana, joka edellyttää myös reflektivoivaa asennoitumista opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelman ymmärtäminen vaatii opettajalta myös tutustumista opetussuunnitelmaa muokanneisiin laaja-alaisiin sekä monitieteellisiin taustoihin ja konteksteihin, joiden pohjalta on mahdollista ymmärtää tämän hetkistä tilannetta. Reflektiivinen asennoituminen työhön edellyttää myös osallistumista opetussuunnitelmaa ja sen kehittämistä koskevaan laaja-alaiseen keskusteluun, jonka myötä opettaja voi itse olla vaikuttamassa työnsä kehityksen suuntaan yhteiskunnassa.

Kuitenkin täytyy muistaa myös se, että opetussuunnitelmaa koskeva tieto on vain osa sitä laaja-alaista tietoa, mitä opettaja työssään tarvitsee ja käyttää. Opetus on sidoksissa moneen muuhunkin seikkaan, kuten opettajaan itseensä persoonana, tietoon kasvatuksen ja opetuksen historiasta, opettajan kykyyn soveltaa eri materiaaleja opetuskäyttöön, opettajan ainehallinnallisiin taitoihin, tietoon oppijoista ja heidän kyvyistään, ynnä kaikista muista seikoista, jotka vaikuttavat opetuksen konteksteihin.

Tämä tutkimus on ollut minulle omakohtainen pyrkimys ymmärtää ja soveltaa opetussuunnitelmaa omiin tarkoituksiini. Näkökulma on ollut sekä materialistinen että historiallinen. Tarkoituksena on ollut selvittää, miten kuvakirja oppimateriaalina ilmentää

opetuksen ja kasvatuksen kannalta keskeiseksi katsottuja tietoja ja taitoja. Vastaavasti yhtä tärkeäksi on tutkimuksen kannalta noussut se, miten yhteiskunta ja täten myös opetus sekä opetussuunnitelma ovat suhtautuneet kyseisen oppimateriaalin kannalta keskeisiin havainto- ja ilmaisukeinoihin, kuten aistihavaintoihin ja erityisesti visuaalisuuteen sen laajassa merkityksessä. Historiallisen perspektiivin kautta tutkimukseen on ollut mahdollista luoda pitkäaikainen konteksti, jonka pohjalta sekä opetussuunnitelmaa että kuvakirjaa on mahdollista ymmärtää tämän hetkessä tilanteessa niin tiedon kuin taidon sekä aistihavaintoihin perustuvan visuaalisen kulttuurin ilmentäjinä.

Mikä tekee kyseisestä kuvakirjasta käyttökelpoisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luomasta viitekehyksen näkökulmasta? Lähden tarkastelussani liikkeelle aluksi yleisemmältä tasolta ja tarkastelen niitä sitten tarkemmin. Teos edustaa ensinnäkin kirjallisuutta, jonka katsotaan olevan monella tapaa kehittävä ja tähän näkemykseen myös opetussuunnitelman perusteiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine näkemyksessään yhtyy. Kirjallisuus opettaa antamalla tietoja ja taitoja, välittää arvoja sekä kulttuuria, viihdyttää ja antaa ennen kaikkea kokemuksia ja elämyksiä. Kirjallisuus mahdollistaa itsensä monipuolisen kehittämisen ja kehittää samalla myös tapaa nähdä ja kokea maailmaa.

Yksinäinen variksenpelättimen avulla on mahdollista käsitellä hyvin monia opetussuunnitelman perusteisiin sisältyviä asioita. Ensinnäkin sitä voi hyödyntää eri oppiaineissa. Tässä tutkimuksessa olen rajannut koskemaan äidinkieltä ja kirjallisuutta sekä kuvataidetta, sillä niistä ovat peräisin kuvakirjan peruselementit, kuvat ja sanat. Kyseisessä kuvakirjassa korostuu myös luonnon kuvaaminen, jolloin sen olisi voinut yhdistää myös ympäristö- ja luonnontieteen oppiaineeseen. Halusin kuitenkin tällä kertaa keskittyä kuvakirjan peruselementteihin. Kuvakirja ei ole kuitenkaan pelkkää äidinkieltä ja kirjallisuutta tai kuvataidetta eikä kummankaan ymmärtäminen erikseen auta kuvakirjan syvempää ymmärrysprosessia, vaan siihen tarvitaan syvimmillään laaja-alaista tietoa ja aitoa. Kuvien ja tekstien muodostamasta kokonaisuudesta nousee esiin laajempia teemoja. Yksinäisen variksenpelättimen teemoja ovat *erilaisuus*, *pelot*, *yksinäisyys* ja *ystävyyys*. Niiden kautta kuvakirjaa on mahdollista käyttää myös eheyttävään opetukseen aihekokonaisuuksien kautta.

Kuvakirja ilmentää voimakkaasti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta, siksi se soveltuu hyvin kouluopetukseen. Myös laaja tekstikäsitys on yksi peruste ja suorastaan suositus kuvakirjojen koulukäyttöön. Tarkemmin määriteltynä Yksinäinen variksenpelätin on kaunokirjallinen teos ja satu. Satumaisuus saa teoksen vaikuttamaan ensisilmäykseltä hyvin lapselliselta, pidetäänhän kuvakirjoja perinteisesti lastenkirjallisuutena. Kuvakirjoilla voi olla kuitenkin hyvinkin paljon annettavaa myös aikuisille, ja myös sitä seikkaa olen yrittänyt tuoda ilmi kuvakirjoja koskevan teoriaosuuden ja analyysinkin yhteydessä. Kuvakirjojen laajan kirjon vuoksi haastavuus on toki hyvin kuvakirjakohtaista, mutta ainakin tässä kirjassa sitä on riittävästi. Loppujen lopuksi on kuitenkin kyse siitä, mitä kuvakirjan avulla halutaan saavuttaa eli mitkä ovat oppimistavoitteet. Kuvakirja voi olla puhtaasti nautinnonlähde lukukokemuksena, mutta tarvittaessa sitä voidaan hyödyntää myös tavoitteellisemmin. Tällöin tulee muistaa suhteuttaa tavoitteet lukijoiden iän ja kehitystason mukaisesti.

Vuosiluokilla 1–2 Yksinäinen variksenpelätin on ideaalia luettavaa, sillä sen ikäisiin sadut ja kuvat vetoavat vielä voimakkaasti. Vaikka teos onkin hyvin lyhyt ja melko yksinkertainen, teos sopii hyvin luokan yhteiseen lukukokemukseen, jossa opettaja lukee ja oppilaat kuuntelevat. Kirjan pienen koon ja runsaan yksityiskohtaisuuden vuoksi yhteinen lukuhetki on suunniteltava tarkasti. Oppilasmäärän tulee olla mahdollisimman pieni, ja myös oppilaiden vireystilaan tulee kiinnittää suurta huomiota. Lukutilanteen ja kontekstin tulee olla kirjan tarkastelun kannalta suotuisat, ja tarkastelulle kannattaa varata runsaasti aikaa. Lukuhetki voi olla yksinkertaisimmillaan kaikille leppoisa kokemus ja lukuelämys. Lukuhetkeä voi pohjustaa johdattelemalla oppilaat jotenkin aiheeseen, mutta myös jälkikäsitteily jollakin tavalla olisi aina tärkeää. Esimerkiksi aiheesta keskusteleminen tai kirjoittaminen, erilaiset harjoitukset tai elämyksellinen draama ovat hyviä käsittelymenetelmiä. Tavoitteet tulisi kuitenkin saavuttaa leikinomaisella lähestymistavalla.

1–2 luokilla kuvakirja sopii kaikkien kolmen keskeisen sisältökokonaisuuden tarkasteluun. Se soveltuu niin vuorovaikutustaitojen kuin lukemisen ja kirjoittamisen taitojen kehittämiseen ja se on myös luonnollinen keino tutustua kirjallisuuteen. Kirjoitettuun kielimuotoon tutustumisessa ja sen opettelemisessa kuvakirja on hyvä, sillä ne ovat usein kieleltään yksinkertaisia. Sitä voi tarkastella aina sana- ja lausetasolta koko tarinan tasoon asti, ja mikä parasta: ohessa saa katsoa kauniita kuvia ja oppiminen on kiedottu sadun huntuuun. Vuosiluokilla 3-5 kuvakirja voi kirjallisena tekstinä olla turhan yksinkertaista

luettavaa, mutta haastavuutta voi lisätä oppilaiden kehitystason ja taitojen mukaan. Keskeisiä sisältökokonaisuuksia on 1–2 vuosiluokkiin verrattuna useampia (ks. äidinkielen ja kirjallisuuden osuus), ja tähtäimessä on äidinkielen perustaitojen oppiminen. Tässä vaiheessa erilaiset harjoitukset olivatpa ne sitten kirjallisia, suullisia tai toiminnallisia, korostuvat, ja jälkikäsitteilyn merkitys kasvaa. Teosta voidaan lähestyä aiemaan vaativammalta tasolta sekä uudesta näkökulmasta. Vuorovaikutustaitojen kehittyttyä oppilaat osaavat ja rohkenevat jo paremmin jakaa kokemuksia keskenään. Kielen tehtävien ja rakenteen osalta merkittäväksi nousee sanojen merkityksen tarkastelu tekstiyhteydessä sekä lauseet rakenteellisina ja toisiinsa liittyvinä yksikköinä, jolloin mahdollistuu kuvakirjan sanallisen tekstintarkempi analyysi. Kun tarkastelu pohjataan laajaan tekstikäsitykseen, oppilas kykenee jo kohtuullisen hyvin tarkastelemaan, mitä tai miten uudet sanat tai kuvat vaikuttavat kuvakirjan tulkintaan. Kirjallisuuden ja muun kulttuurin -sisältökokonaisuuden osalta keskeisiksi käsitteiksi nousevat juoni, pää- ja sivuhenkilöt, tapahtuma-aika ja -paikka sekä kirjallisuuden ja muiden tieteenalojen yhteyksien etsiminen. Tämä on kuvakirjalle tyypillisen kerronnan ydinaluetta.

Vuosiluokilla 6–9 oppilaiden kehitystaidot mahdollistavat jo syvällisen kuvakirjatarkastelun. Tekstinymmärtämisessä korostuu sillan rakentaminen tekstin ja vastaanottajan välille, kuten myös niin tärkeä kaunokirjallisen tekstin tulkinta ja tarkastelu elämysten ja näkemysten kehittäjinä. Teos palvelee myös kulttuurille keskeisiin tekstilajeihin tutustumisessa, ja niiden tarkastelussa rakenteellisina ja merkityksellisinä kokonaisuuksina. Lisäksi Yksinäinen variksenpelätin on erityisen hyvä aisteja kokonaisvaltaisesti kehittävänä teoksena tekstien verbaalisten, visuaalisten ja auditiivisten keinojen tarkastelussa merkitysten luojina. Kun kuvakirjat vielä sisältävät usein kirjoituksiin ja kuviin kätkeytyneitä näkemyksiä, arvoja ja asenteita, niin ne ovat kaikin puolin rikkaita havainnoinnin kohteita.

Kuvataiteen oppiaine on erityisen tärkeä kuvakirjan ymmärtämisen kannalta. Käytännössä kuvakirjaa ei voi täysin ymmärtää ilman kuvasommittelun perusteiden antamia lisämerkityksiä. Tässä oppiaineessa korostuu visuaalisuuden kaikinpuolinen merkitys. Keskeisiksi asioiksi nousevatkin aistihavainnot, visuaalinen kulttuuri, kuvallinen ajattelu ja mielikuvitus. Laajan tekstikäsityksen myötä on kuvataiteenkin oppiaineen keskeisiä sisältöjä tullut käsiteltyä jo melko paljon. Kuvataiteen oppiaine on kuvakirjan kannalta merkittävä, koska se antaa perustiedot kuvasommittelusta ja siihen sisältyvistä

merkityksistä. Yksinäinen variksenpelätin sopii näin sommittelun keskeisten käsitteiden tunnistamisen harjoitteluun, kuten myös kuvakokojen, -kulmien ja rajausten tarkastelemiseen. Muotoilussa kuvakirja voi toimia esimerkkinä kirjasta esineenä sekä täten inspiraationa mahdollisen oman kirjan tuottamiselle ja graafiselle suunnittelulle ja toteuttamiselle. Media ja kuvaviestinnässä kuvitus mainitaan myös erikseen tarkastelun kohteena. Kuvallinen ilmaisu antaa hyvät lähtökohdat kuvakirjan jälkikäsitteilyyn.

Kuvataidetta sekä äidinkieltä ja kirjallisuutta yhdistelevänä teoksena kuvakirja on itsessään jo ehyt kokonaisuus. Sisältö ei toki ole sidottu ainoastaan juuri näihin aineisiin, voivathan ne liittyä lähes minkä alan tietoon tahansa. Yksinäisessä variksenpelättimessä, kuten kaikissa muissakin kuvakirjoissa, on kuitenkin myös esiin nousevia laajempia teemoja. Teemat soveltuvat erityisen hyvin opetuksen eheyttämiseen aihekokonaisuuksien pohjalta. Eri aineiden, menetelmien ja näkökulmien kautta teos on sovellettavissa jollain tasolla lähes kaikkiin aihekokonaisuuksiin, mutta keskityn tässä teoksen kannalta niistä olennaisimpiin.

Teos käsittelee hyvin yleisinhimillisiä teemoja ja asioita, jotka liittyvät aivan jokaisen ihmisen elämään jossain vaiheessa, ja juuri sen takia tämä teos sopii erityisen hyvin *Ihmisenä kasvamisen* -aihekokonaisuuteen. Kokonaisuuden kaikki keskeiset sisällöt on tiivistetty Yksinäiseen variksenpelättimeen. Toteuttamistavasta riippumatta teos liittyy voimakkaasti psyykkiseen ja erityisesti sosiaaliseen kasvuun sekä pohdintaan siitä, miten voi olla oikeudenmukainen toisia kohtaan ja ottaa toiset huomioon. Esteettinen havainnointi ja esteettisten ilmiöiden tulkinta on teoksen kannalta lähes itsestään selvää, kuten myös pitkäjänteinen työskentely teoksen parissa. Teos sivuaa myös *osallistuvan kansalaisuuden ja yrittäjyyden* -aihekokonaisuutta siinä mielessä, että teoksen käsittelemisen avulla voi auttaa kohtaamaan ja käsittelemään muutoksia, epävarmuutta ja ristiriitoja sekä toimimaan niiden osalta yritteliäästi ja aloitteellisesti. Erilaisuus on yksilön elämässä epävarmuutta aiheuttava asia.

*Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys* -aihekokonaisuudessa jatkuu osittain sama linja kuin ihmisenä kasvamisen -aihekokonaisuudessa. Erilaisuuden ja ystävyyden teemat soveltuvat vertauskuvallisesti käytettäväksi käsiteltäessä eri kulttuurien kohtaamisia, mutta teemat ovat hyödynnettävissä myös konkreettisten tilanteiden yhteydessä. Turvallisuus ja liikenne -aihekokonaisuudessa puhutaan myös väkivallattomuuden edistämisestä ja



kiusaamistilanteissa rakentavasti toimimisesta, mihin teoksen teemat on myös sovellettavissa. Kuvakirja liittyy kulttuuriin myös sen ilmentymänä, onhan se kulttuurin tuottama esine. Tämän teoksen yhteydessä se ilmentää voimakkaasti brittiläistä kulttuuria, jolloin voisi olla hedelmällistä verrata sitä myös suomalaisiin kuvakirjoihin ja niille mahdollisesti tyypillisiin suomalaisuuden ilmentymiin. Ihmisen ja teknologian -aihekokonaisuudessa teosta voi käsitellä myös teknologian tuottamana tuotteena, ja sen merkitystä omassa elämässä.

Viestintä ja mediataidon kannalta teos osoittautuu myös hyvin keskeiseksi ja kaikin puolin käytännölliseksi opetusvälineeksi. Teos on erinomainen keino viestien sisällön ja tarkoituksen erittelyyn ja tulkintaan. Juuri tästähän on minun osaltani ollut kysymys koko tutkimuksessa. Millainen kuvakirja on mediamuotona ja miten se viestii ja välittää tietoa? Mahdollisuudet Yksinäisen variksenpelättimen soveltamiseen tämän niin kuin muidenkin aihekokonaisuuden yhteydessä ovat monet. Monet asiat sivuavat toisiaan, joten niitä on helppo yhdistellä ja käsitellä yhdessä. Pienillä muutoksilla saadaan avattua aina uusi näkökulma käsiteltävään asiaan.

Opetussuunnitelman perusteiden näkökulmasta kuvakirja tarjoaa hyvin paljon annettavaa, ja soveltuu erinomaisesti käytettäväksi myös tavoitteellisessa oppimisessa. Toisin kuin monet muut eri medioita yhdistävät multimodaaliset tuotokset, jotka usein vain välähtävät nopeasti aistiemme ohi, kuvakirja jättää vastaanottajalleen jatkuvan halun syventää kokemustaan. Kuvakirja tarjoaa vaihtoehtoisesti hiljaisen, intiimin ja pitkäkestoisen elämyksen, johon voi palata aina uudestaan. Kuvakirja ei paljasta kaikkia salaisuuksiaan kerralla, vaan siitä voi aina löytää jotain uutta ja nähdä asioita näin uudesta näkökulmasta elämän eri vaiheissa.

## LÄHTEET

Autio, T. & Ropo, E. 2004. Katkelmia opetussuunnitelma-ajattelun historiasta nykypäivään. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere University Press, 234-250.

Bettelheim, B. 1984. Satujen lumous. M. Rutanen (suom.) Juva: WSOY.

Bruhn, K. 1962. Kasvatusopin historian kehityslinjoja. 7. painos. Keuruu: Otava.

Bruhn, K. 1965. Johdatus opetusoppiin. 4. painos. Porvoo: WSOY.

Doonan, J. 1993. Looking at pictures in picture books. Stroud, Gloucester: Thimble Press.

Hallberg, K. 1985. ”Vara med”, sa Pulvrets morfar och moromor. En studie av vuxengestaltningen i Inger och Lasse Sandbergs Pulvret-böcker. Teoksessa K. Hallberg & B. Westin (toim.) I bilderbokens värld 1880-1980. Stocholm: Liber Förlag, 217 -234.

Hallberg, K. & Westin, B. 1985. Förord. Teoksessa K. Hallberg & B. Westin (toim.) I bilderbokens värld 1880-1980. Stockholm: Liber Förlag, 7-9.

Hannula, M. 1999. Kuvaamataito peruskoulun ala-asteen opetussuunnitelmissa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 28.4.2007

<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/opett/pg/hannula/kuvaamat.pdf>

Happonen, S. 2001. Liike, kuvakirja ja kuvitettu teksti. Teoksessa K. Rättyä & R. Raussi (toim.) Tutkiva katse kuvakirjaan. Jyväskylä: Gummerus, 101-131.

Happonen, S. 2005. On representation, modality and movement in picture books for children. Teoksessa U. Mietzner, K. Myers & N. Peim (ed.) Visual history. Images of education. Bern: European Academic Publishers, 55-83.

Harjunen, E. 2006. Mediatekstejä lukemaan ja tutkimaan. Teoksessa S. Grünthal & J. Pentikäinen. Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus. Keuruu: Otava.

Harthan, J. 1981. The history of the illustrated book. The western tradition. London: Thames and Hudson Ltd.

Heinimaa, E. 2001. Kuvakirjat lapsen ja aikuisen maailmassa. Teoksessa M. Suojala, M. Karjalainen (toim.) Avaa lastenkirja. Helsinki: Lasten Keskus, 142-163.

Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustilfilosofiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.

Kari, J. 1994. (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Juva: WSOY.

Kishlansky, M. (toim.) 2003. Civilization in the west. 5. painos. New York: Longman.

Kosonen, K. 2006. Luokanopettaja äidinkielen asiantuntijana. Teoksessa S. Grünthal & J. Pentikäinen (toim.) Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 12-31.

Kosunen, T. & Huusko, J. 1998. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat – väline reflektiivisyyden lisäämiseen opettajan työssä? Teoksessa M-J. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Juva: WSOY, 202-224.

Kress, G. & van Leeuwen, T. 1996. Reading images. The grammar of visual desig. London and New York: Routledge.

Laukka, M. 1997. Kuvakirja on kaveri, silta, matka tai sukellus tuntemattomaan. Teoksessa J. Jokipaltio (toim.) Sadun voimat I. Jyväskylä: Gummerus, 61-69.

Leino A.-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Rauma: Kirjayhtymä Oy.

Lewis, D. 2001. Reading contemporary picturebooks picturing text. London and New York: Routledge.

- Lindström, A. 2004a. Perusopetus uudistuu. Teoksessa M-L. Loukola (toim.) Aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Jyväskylä: Gummerus, 7-9.
- Lindström, A 2004b. Aihekokonaisuudet yhteiskunnallisen kehityksen näkökulmasta. Teoksessa M-L. Loukola (toim.) Aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Jyväskylä: Gummerus, 8-17.
- Linna, H. 1999. Lukuonni. Kirjallisuuden opetus ala-asteella. Porvoo: WSOY.
- Mikkonen, K. 2005. Kuva ja sana. Kuvan ja sanan vuorovaikutus kirjallisuudessa, kuvataiteessa ja ikonoteksteissä. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Mitchell, W.J.T. 1986. Iconology: image, text, ideology. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Niinistö, H. & Ruhala, A. (toim.) 2006. Mediametkaa! Mediakasvattajan käsikirja kaikilla mausteilla. Jyväskylä: Gummerus.
- Nikolajeva, M. 2000. Bilderbokens pusselbitar. Lund: Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. 2000. How picturebooks work. New York: Garland Publishing. Lund: Studentlitteratur.
- Nodelman, P. 1988. Words about pictures. The narrative art of children's picture books. Athens, Georgia: University of Georgia Press.
- Oittinen, R. 2001. Kääntäjä kääntää kuvia. Teoksessa K. Rättyä & R. Raussi. Tutkiva katse kuvakirjaan. Jyväskylä: Gummerus, 133-152.
- Oittinen, R. 2004. Kuvakirja kääntäjän kädessä. Helsinki: Lasten Keskus.
- Oittinen, R. Keskustelu Riitta Oittisen kanssa helmikuussa 2007.

Patrikainen, R. & Myller, L. 1998. Opettajan pedagogisen ajattelun peruspilareita. Teoksessa M-J. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Juva: WSOY, 182-201.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.

Pohjakallio, P. 2005. Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut. Jyväskylä: Gummerus.

Rhedin, U. 1992/2001. Bilderboken. På väg mot en teori. Stockholm: Alfabet.

Rhedin, U. 2004. Bilderbokens hemligheter. Alfabet Bokförlag AB.

Rinne, R. & Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2004. 5. uudistettu painos. Juva: WSOY.

Seppänen, J. 2002. Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa. 2. painos. Tampere: Vastapaino.

Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteisiin. Helsinki: Otava.

Stewen, R. 1995. Beginnings of being. Painting and the topography of the aesthetic experience. Jyväskylä: Gummerus.

Suojala, M. 2006. Kirjojen lukijaksi koulussa. Teoksessa S. Grünthal & J. Pentikäinen. Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus. Keuruu: Otava, 170-189.

Turunen, K. 1999. Opetustyön perusteet. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Atena.

Töyssy, S. & Vartiainen, L. & Viitanen, P. 2003. (toim.) Kuvataide. Visuaalisen kulttuurin käsikirja. Helsinki: WSOY.

Vitikka, E. 2004. Opetussuunnitelman perusteiden tehtävät. Teoksessa E. Vitikka & O. Saloranta-Erikson (toim.) Uudistuva perusopetus. Jyväskylä: Gummerus, 76-81.

Vuorinen, J. 1993. Estetiikan klassikoita. Juva: WSOY.

Whalley, J. I. & Chester, T. R. 1988. A history of children's book illustration. John Murray with the Victorian & Albert Museum.



YKSINAINEN  
VARIKSENPELATIN

KIRJOITANUT Tim Preston  
KUVITTANUT Maggie Kneen

YKSINAINEN VARIKSENPELATIN

Kolibri

*Keskellä kultaista viljapeltoa,  
ruiskukan sinisen taivaan alla seisoi  
yksinäinen variksenpelätin.*

Enemmän kuin mitään muuta maailmassa variksenpelätin haluaisi saada ystäviä. Mutta kaikki eläimet pelkäävät sitä. Kukaan ei uskalla mennä sen lähelle. Talvi tulee ja koko maailma muuttuu valkoiseksi. Variksenpelätimen tilalla nököttääkin nyt leppoisa lumiukko eivätkä eläimet enää pelkää sitä. Mutta kuinka käy, kun lumi jälleen sulaa?

Kaunis, kohopainettu kertomus ystäväydestä ja vuodenaikojen vaihtelusta maseudulla. Maiseman muuttumista voi seurata paitsi silmillään, myös sormillaan.

Kolibri







### YKSINAINEN VARIKSENPELÄTIN

Variksenpelätin on yöpöksiin, ilman  
ainuttakaan ystävää. Talven tullessa  
tapahtuu ihme: variksenpelätin  
muuttuuikin lumiukoksi elvättä elämet  
enää pelkää sitä. Mutta miten käy  
kevällä, kun lumi sulaa: pysyvätkö  
eläimet yhä sen ystävinä?

Kaunis tarina ystävydestä  
Maggie Kneenin heikuvasti  
kuvittamana. Kohopainatus lisää  
kirjan viehätysoimaa: tätä kirjaa on  
hauska kosketella!



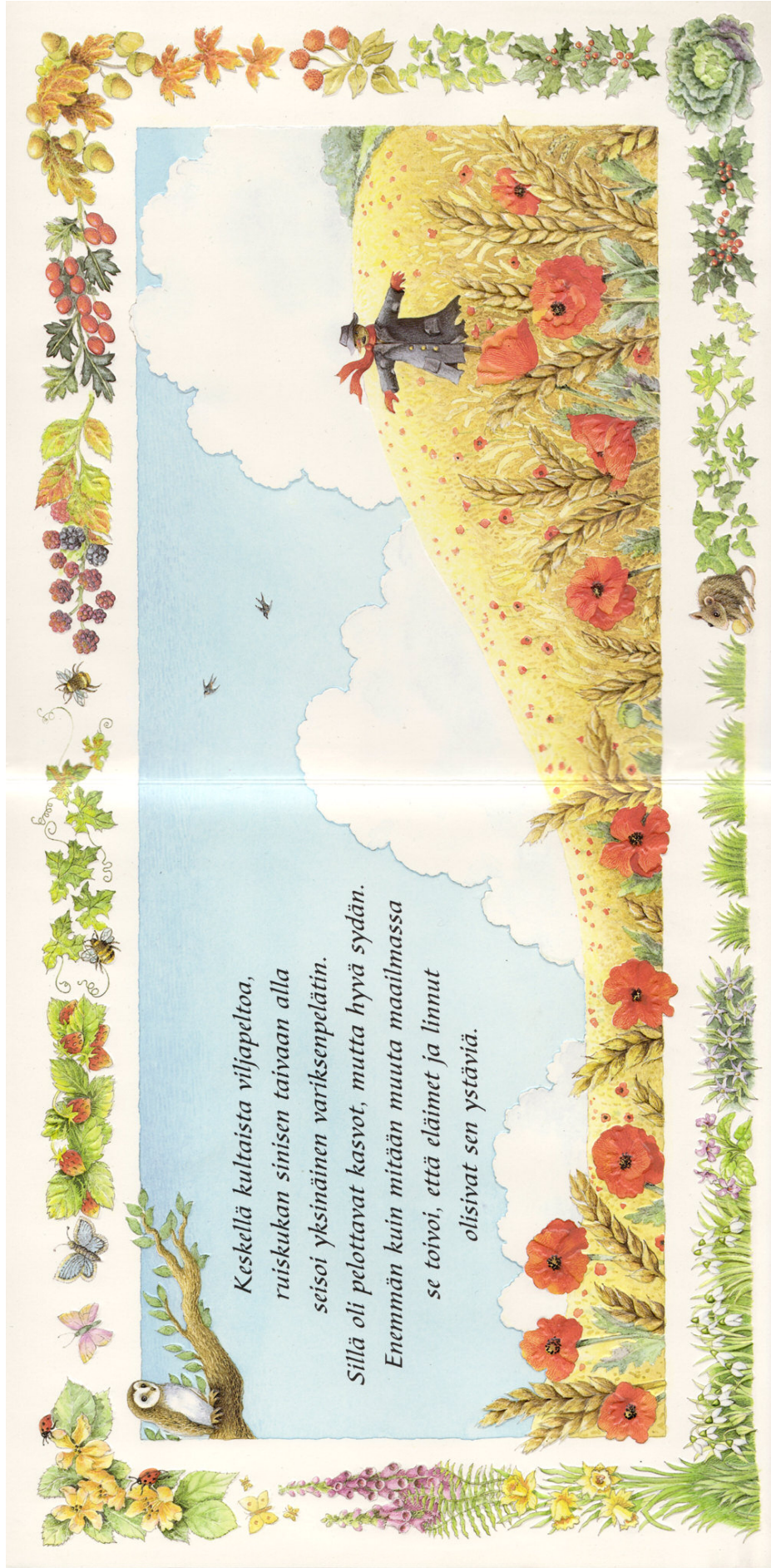
# YKSINAINEN VARIKSENPELÄTIN

KIRJOITANUT Tim Preston KUVITTANUT Maggie Kneen  
SUOMENTANUT Sanna Ulmonen



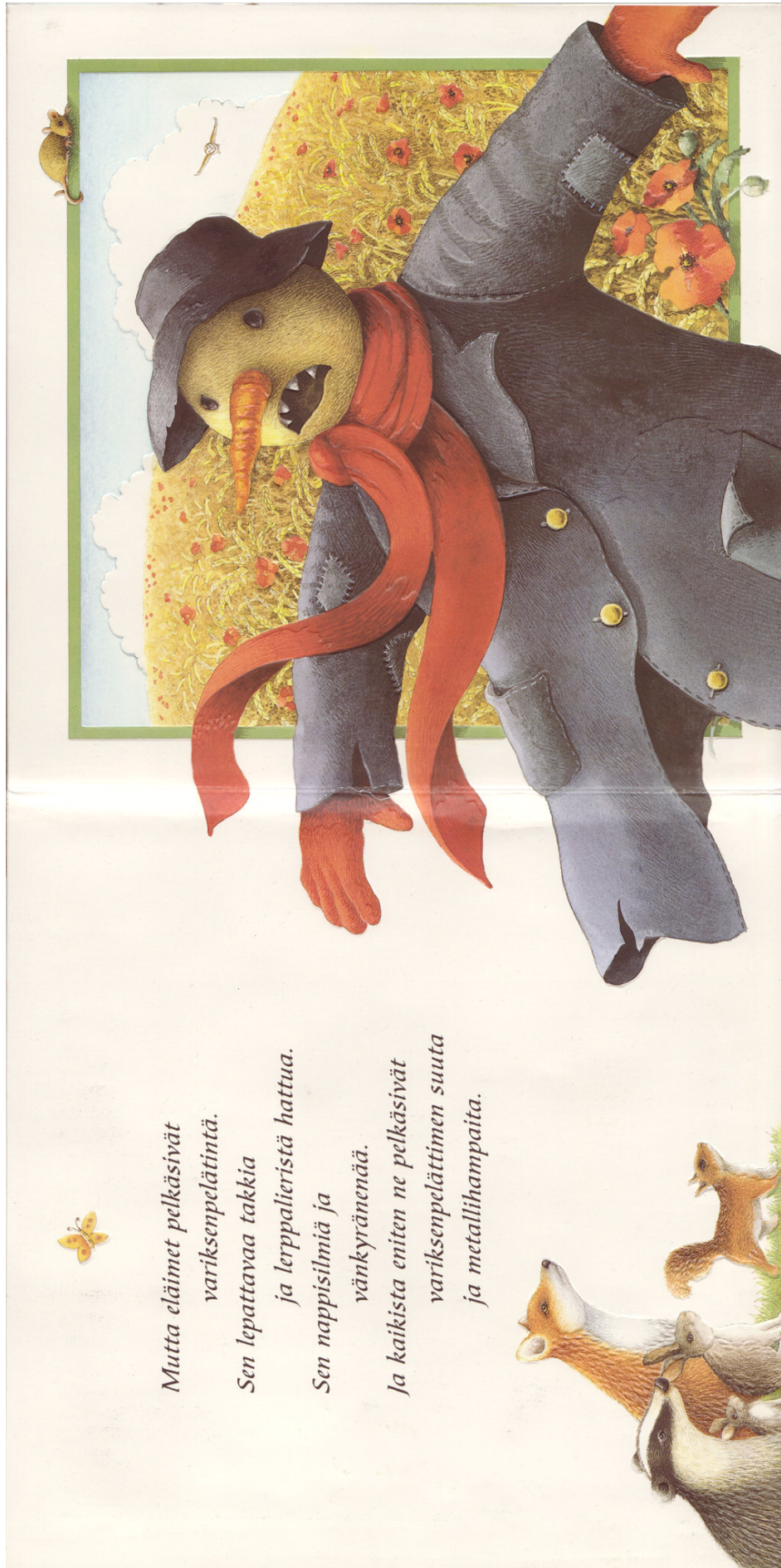
Kolibri





Keskellä kultaista viljapeltoa,  
ruiskukan sinisen taivaan alla  
seisoi yksinäinen variksenpelätin.  
Sillä oli pelottavat kasvat, mutta hyvä sydän.  
Enemmän kuin mitään muuta maailmassa  
se toivoi, että eläimet ja linnut  
olisivat sen ystäviä.





Mutta eläimet pelkäsivät  
variksenpelätintä.  
Sen lepattavaa takkia  
ja lerppalieristä hattua.  
Sen nappisilmiiä ja  
vämkyränenää.  
Ja kaikista eniten ne pelkäsivät  
variksenpelättimen suuta  
ja metallihampaita.





*Koko kevään variksenpelätin  
oli katsellut eläimiä,  
jotka leikkivät pellon päässä  
lähellä sitä.*

*Se katseli lintuja,  
jotka rakensivat pesää.*



*Se katseli ketunpoikien ja jäniksenpoikasten temmellystä  
lammikon rannalla ja kuunteli ankanpoikasten iloista  
vaakutusta. Myös eläimet vilkuilivat variksenpelätintä.*

*Mutta kukaan ei uskaltanut mennä sen luokse.*





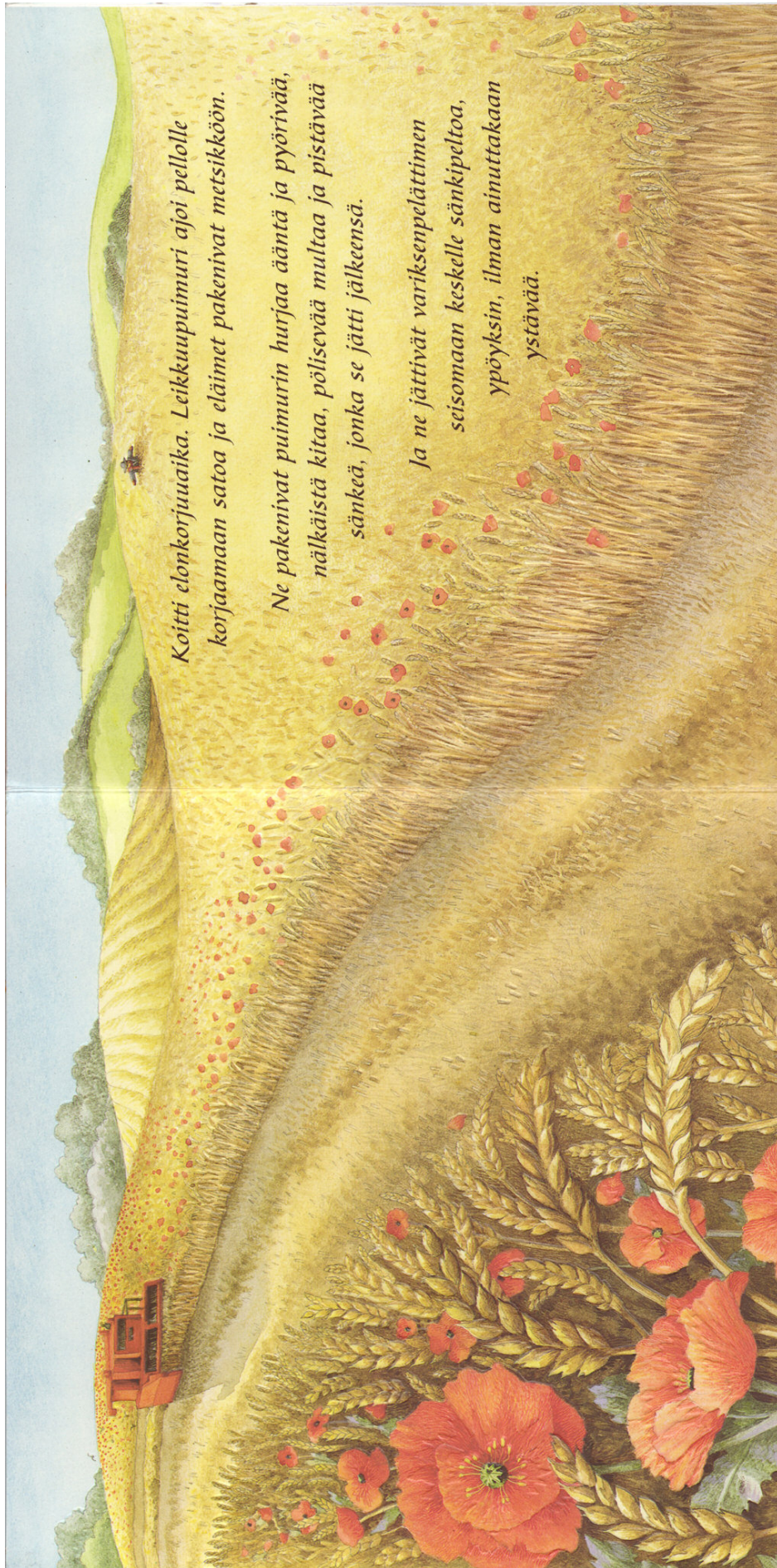
*Yhä korkeammaksi kasvoi lainehtiva  
viljapelto. Lopulta se peitti näkyvistä eläimet,  
joita variksenpelätin niin mielellään seurasi.*

*Leivon liverryskin hukkui tuulen suhinaan ja  
viljapellon kahinaan.*

*Keskellä kultaista tähkkämerta  
seisoi variksenpelätin, yppöyksen,  
ilman ainuttakaan ystävää.*







*Koitti elonkorjuuaika. Leikkuupuimuri ajoi pellolle  
korjaamaan satoa ja eläimet pakenivat metsikköön.*

*Ne pakenivat puimurin hurjaa ääntä ja pyörivää,  
nälkäistä kitaa, põlisevää multaa ja pistävää  
sänkeä, jonka se jätti jälkeensä.*

*Ja ne jättivät variksenpelättimen  
seisomaan keskelle sänkipeltoa,  
ypöyksin, ilman ainuttakaan  
ystävää.*









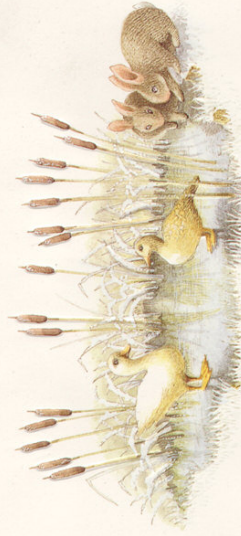
*Eräänä yönä alkoi sataa lunta. Lunta tuiskusi  
yhä enemmän ja enemmän.*

*Paljaat, hiljaiset metsät ja autiot  
pellot muuttuivat valkoisiksi.*

*Lumi peitti hiljalleen myös pellon,  
missä variksenpelätin seisoi.*



*Kun eläimet aamulla heräsivät,  
ne huomasivat maailman muuttuneen.  
Lammikko oli kadonnut ja sen tilalla  
kimmelsi jääpeili.*



*Ruskea maa oli kadonnut paksun  
valkoisen peiton alle.  
Ja variksenpelätinkin oli kadonnut!  
Sen tilalla nökötti leppoisa, pehmoinen  
lumiukko.*







*Eläimet leikkivät onnellisina  
lumisella pellolla.*

*Ne hyppelivät ja kiipeilivät  
lumisen variksenpelättimen päällä  
eivätkä enää pelänneet sitä.*

*Aurinko paistoi, hanki hohteli ja  
variksenpelätin hyrysi onnesta.*



Mutta vaikka variksenpelätin  
oli onnellinen, se oli myös  
peloissaan.

Kevään tullen se menettäisi  
lumisen pukunsa.

Se muuttuisi jälleen pelottavan  
näköiseksi variksenpelättimeksi.

Jäisikö se taas ypöyksin,  
ilman ainuttakaan ystävää?

Ja eräänä päivänä lumi sitten alkoi sulaa...



Lumi suli variksenpelättimen olkapäiltä,  
vettä tippui sen hatun lieriltä.  
Ja kun viimeiset lumenrippeet  
sulivat sen kasvoilta, eläimet  
tuijottivat sitä kummissaan.

Ystävällinen lumiukko olikin variksenpelätin, jota ne  
olivat aivan turhaan pelänneet koko kesän!

Ja kun kevät jälleen koitti ja ruskea maa  
heräsi eloon, pikkulintu lennähti levähtämään  
variksenpelättimen hatun päälle ja hiiri  
piipersi suojaan sen takin liepeiden alle.

Ja variksenpelätin tiesi,  
ettei se enää koskaan olisi yksin.





Ystäväilleni – M.K.  
Eiille ja Williamille – T.P.  
Annielle, parhaalle ystäväilleni! – A.J. (LH)



Devised and produced by The Templar Company plc

Copyright © 1999 by The Templar Company plc

First published in the UK 1999 by Templar Publishing under the title  
The Lonely Scarecrow  
All rights reserved.

Kirjoittanut Tim Preston  
Kuvittanut Maggie Kneen  
Graafinen suunnittelu Jane Louise Hunt  
Toimittanut A.J. Wood  
Suomentanut Sanna Uimonen  
Tekstaus Susan Reed

Suomessa julkaisut Kustannus Oy Kolibri,  
a member of the Bonnier Group, 00580 Helsinki  
Laitour Ajan Mukana Oy, Jyry Villola, Helsinki

Painettu 1999 Singaporessa

ISBN 952-16-0104-3



### Tim Preston

on toimittaja, joka kirjoittaa  
moniin eri lastenlehtiin.

Yksinäinen variksenpelätin on  
hänen ensimmäinen lastenkirjansa.

### Maggie Kneen

on kuvittanut useita kuvakirjoja,  
mm. hirttyävyksistä kertovat kirjat  
Milla ja Molla (Kolibri 1996) ja  
Mollan häät (Kolibri 1998).

Maggie Kneen asuu Cheshiressä,  
Englannissa.

