

Janna Junnonaho

**KARTTAKEPIN HEILUTTAJIA VAI KASVA-  
TUKSEN AMMATTILAISIA**  
Opettajahahmot toimijoina lastenkirjoissa

Yhteiskuntatieteiden tiedekunta  
Kandidaatintutkielma  
Toukokuu 2020

# TIIVISTELMÄ

Janna Junnonaho: Karttakepin heiluttajia vai kasvatuksen ammattilaisia. Opettajahahmot lastenkirjoissa ja kasvatustieteissä  
Kandidaatintutkielma  
Tampereen yliopisto  
Kirjallisuustiede  
Toukokuu 2020

---

Tutkielman tavoitteena on selvittää, millainen opettajahahmo löytyy 2010-luvulla 1–4-luokkalaisille suunnatusta suomalaisesta lastenkirjallisuudesta. Vertaan tätä kirjallisuuden opettajahahmoa kasvatustieteen ajatusten pohjalta muodostuvaan kuvaan opettajasta pohtien, miten opettajahahmot eroavat toisistaan ja mistä erot johtuvat. Aineisto on koottu käyttäen Oulun, Tampereen ja pääkaupunkiseudun kirjastojen lukudiplomilistoja. Kahdeksan kohdeteosta on valikoitu niin, että jokainen niistä esiintyy vähintään kahdella kolmesta listasta. Näin varmistuu aineiston laaja lueteltavuus ympäri Suomen. Kytken tutkimuksen osaksi lastenkirjallisuuden kenttää käyttäen Peter Huntin ja Marleena Mustolan ajatuksia. Teorianäkökulmaksi toimii E.M. Forsterin näkemykset hahmojen syvyydestä, jota Slomith Rimmon-Kenan jalostaa pidemmälle. Lisäksi käytän Gérard Genette'n fokalisaatioteoriaan pohjaavaa Rimmon-Kenanin näkemystä fokalisaatiosta ja fokalisoijista. Käytän fokalisaatiota tutkimalla sitä, saavatko opettajahahmot roolia fokalisoijana, vai välittyvätkö he pelkästään muiden fokalisoijien kautta. Tämän jälkeen tutkin hahmojen syvyyttä kehittyvyyden, kompleksisuuden ja sisäisen elämän kuvauksen kautta. Lopuksi vertailen aineistosta löytyneitä opettajahahmoja kasvatustieteen näkemykseen opettajasta etsien eroja ja yhtäläisyyksiä. Apuna vertailussa käytän kasvatustieteen teorianäkökulmia opettajuudesta ja opettajan roolista.

Tutkimuksen tuloksena kohdeteoksista löytyi hyvin litteitä opettajahahmoja, jotka jäävät lähes kokonaan ilman fokalisoijan roolia. Näiden kerronnallisten elementtien takia kohdeteosten opettajahahmot eivät vertaudu kasvatustieteen kuvaamaan monipuoliseen opettajaan. Reaalimaailman opettaja ei koskaan voi olla täysin neutraali ja pelkässä sivuroolissa, sillä hän on opetuksen ohjaaja ja arvojen välittäjä. Lastenkirjallisuus on ennen kaikkea kirjallisuutta lapsille, eikä siinä esiintyvien hahmojen tarvitse kuvata täydellisesti reaalimaailman vastaavia hahmoja.

Avainsanat: lastenkirjallisuus, opettajahahmo, fokalisaatio, fokalisoija, hahmojen syvyys, kasvatustiede, opettajan rooli

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

## Sisällys

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>Johdanto</b>  | <b>1</b>  |
| <b>2</b> | <b>Teoriatausta</b>  | <b>3</b>  |
| 2.1      | Lastenkirjallisuus   | 3         |
| 2.2      | Fokalisaatio   | 4         |
| 2.3      | Hahmot   | 5         |
| 2.3.1    | Hahmojen syvyys  | 6         |
| 2.4      | Kasvatustieteen opettajahahmo  | 8         |
| <b>3</b> | <b>Fokalisaatio hahmojen taustana</b>  | <b>9</b>  |
| 3.1      | Fokalisaatio minäkertojan kautta   | 9         |
| 3.2      | Fokalisaatio hän-kertojien kautta  | 11        |
| <b>4</b> | <b>Opettajahahmon syvyys</b>   | <b>14</b> |
| 4.1      | Kehittyvyys  | 14        |
| 4.2.     | Kompleksisuus  | 15        |
| 4.3      | Sisäisen elämän kuvaus   | 17        |
| <b>5</b> | <b>Kasvatustieteen opettajakäsityksen vertautuminen kirjoista löydettyihin opettajahahmoihin</b> | <b>19</b> |
| 5.1      | Kasvatustieteen ja kirjallisuuden opettajat rinnatusten  | 19        |
| 5.2      | Mistä erot johtuvat?   | 20        |
| <b>6</b> | <b>Johtopäätökset</b>  | <b>22</b> |
|          | <b>Lähteet</b>   | <b>23</b> |

# 1 Johdanto

Lastenkirjallisuuteen törmää jokainen elämässään ja lähes jokainen on lukenut jonkin lastenkirjallisuuteen laskettavan teoksen kouluaikana. Voidaan siis sanoa, että lastenkirjallisuudella on vaikutusvaltaa ja merkitystä kasvavien yksilöiden kokemuksiin sekä näkemyksiin maailmasta. Tämän vuoksi kiinnostukseni heräsi lastenkirjallisuuden välittämää opettajakuvaan kohtaan. Mielikuvat lapsuudessa luettujen kirjojen opettajista ovat usein melko karikatyyrisia ja kurinpitoa korostavia. Itse tulevana opettajana koen, että opettajan työ itsessään monipuolistuu ja laajenee koko ajan. Siksi haluan tutkia, välittääkö suomalainen lastenkirjallisuus edelleen yksinkertaista kuvaa karttakeppiä heiluttavista opettajista. Jos näin on, niin miksi? Tutkimukseni aiheena on selvittää, millainen on luokka-asteilla 1–4 luetun suomalaisen lastenkirjallisuuden esittämä opettajahahmo ja miten se eroaa kasvatustieteen kuvaamasta opettajasta. Lisäksi pohdin mistä nämä erot johtuvat.

Vastaavanlaista tutkimusta ei suomalaisen lastenkirjallisuuden osalta ole tehty. Tampereen yliopistossa Jukka Sahlberg (2009) on tutkinut opettajan representaatiota väitöskirjassaan *Hyvin toimeentulevat irralliset. Opettajan representaatioita suomalaisissa romaaneissa*. Hän tarkastelee aihetta 30 teoksen kautta, jotka sijoittuvat *Seitsemän veljeksien* ankaran lukukarin kuvauksesta nykypäivään saakka. Sahlberg (2009, 1) keskittyy opettajien ideologisiin ilmentymiin eli kuvaamaan sitä, millaisessa roolissa opettajat on kirjan hahmoina kuvattu. Eriytyisen tutkielmastani suhteessa Sahlbergin opettajahahmojen tutkimukseen tekee lastenkirjallisuuden näkökulma ja kasvatustieteen mukaan tuominen osana analyysia.

Aineistonani käytän 1–4 luokkalaisten lukudiplomisuosituksia. Aineisto on koottu käyttäen pääkaupunkiseudun Helmet-lukulistaa sekä Oulun ja Tampereen pääkirjastojen lukudiplomilistoja, jotka kirjasto tekee yhteistyössä koulujen kanssa. Lukudiplomikäytäntö on kehitetty lukuinnostuksen virittämiseksi, sekä tarjoamaan lukuelämyksiä tutustuttaen samalla koululaisia monipuolisesti kirjallisuuteen (ks. esim. Heimsch & Torkkeli 2013). Valitut teokset ovat esiintyneet vähintään kahdella kolmesta listasta, mikä takaa, että kirjoja todellakin luetutetaan ympäri Suomea. Kaikki kirjat ovat lisäksi suomalaisia, jolloin niiden opettajahahmoja on mielekästä verrata suomalaiseen opettajanäkemykseen.

Aineistoon valikoituneet kahdeksan teosta ovat: *Ella ja kaverit hiilijalanjäljillä* (Parvela 2019, tästä eteenpäin EJK), *Reuhurinteen ala-aste* (Kallioniemi 1995/2015, RA), *Kaahailua ja*

*kepposia* (Kallioniemi 2011/2016, KK), *Konsta, eka A* (Kallioniemi 2004, KEA), *Tiina oppikoulussa* (Polva 2011, TO), *Geoetsivät ja koulun kummitus* (Hulkko 2019, GJKK), *Yokon yökirja* (Sandelin 2015, YÖ) ja *Supermarsu ja jääräpää Janne* (Noronen 2015, SM). Jokaisessa valitsemassani teoksessa esiintyy jonkinlainen opettajahahmo, joka toimii osana tarinaa. En lähde aineiston laajuuden vuoksi erittelemään jokaisen kirjan sisältöä, mutta pääasiallisesti kirjat käsittelevät alakoululaisten elämää sitoutuen jollain tasolla koulumaailmaan.

Teoriaosuudessa kytken aluksi tutkimusaineistoni osaksi lastenkirjallisuuden kenttää käyttäen taustoittajana Peter Huntin teosta *An Introduction to Children's Literature* (1994) sekä Marleena Mustolan toimittamaa kirjaa *Lastenkirjallisuus. Nyt* (2014). Teokset yhdessä luovat lyhyen mutta ytimekkään katsauksen lastenkirjallisuuden olemukseen ja nykytutkimuksen käsityksiin sen roolista/tehtävistä. Analyysin keskeisinä käsitteinä toimivat *henkilöhahmo* ja *fokalisaatio*. Fokalisaation käsitteen määrittelyssä teoriataustana toimii Gérard Genetten (1980) luoma pohja käsitteelle sekä Genetten teoriaa pidemmälle vieneen Slomith Rimmon-Kenanin näkemys teoksessa *Kertomuksen poetiikka* (1999). Fokalisaatiota käsittelen luvussa kolme. Hahmon käsitteen määrittelen käyttäen pohjana E.M Forsterin klassikkoteoksen *Aspects of the Novel* (1962) litteä–pyöreä-jaottelua, jota Rimmon-Kenan (1999) jalostaa pidemmälle. Hahmojen analyysiin keskityn luvussa neljä. Lisäksi luon lyhyen katsauksen kasvatustieteen näkemyksiin opettajasta ja tämän roolista, jotta voin luvussa viisi verrata kirjallisuuden ja kasvatustieteen opettajahahmoja.

## 2 Teoriatausta

### 2.1 Lastenkirjallisuus

Aineistoni koostuu lastenkirjallisuudesta, ja siksi on hyvä aluksi määritellä, mitä tarkoitan lastenkirjallisuudella. Lastenkirjallisuuden nimikkotutkija Peter Hunt tiivistää teoksessaan *An Introduction to Children's Literature* (1994, 1) hyvin lastenkirjallisuuden olemuksen:

Children's literature is a remarkable area of writing: it is one of the roots of western culture, it is enjoyed passionately by adults as well as by children, and it has exercised huge talents over hundreds of years. [...] [i]ts characters [...] are part of most peoples' psyche, and they link us not simply to childhood and storying, but to basic myths and archetypes. Children's books are important educationally, socially and commercially.

Terminä lastenkirjallisuus on kuitenkin edelleen melko epäselvä: usein puhutaankin lastenkirjallisuudesta kattoterminä, jonka alla se jakautuu tavallisiin kirjallisuuden lajeihin (kauhu, dekkari, romanssi...). Tässä yhteydessä Hunt (1994, 5) ottaa käyttöön sisäisen lukijan käsitteen todeten, että olemme vakaammalla pohjalla keskittyessä siihen, kenet kertoja on valikoinut kohteekseen, kuin että turhaan yritämme löytää sen yhden ytimen, joka on 'lastenkirjallisuus'. Sisäisen lukijan määritelmään viittaa myös Marleena Mustola toimittamassaan teoksessa *Lastenkirja. Nyt* (2014). Hän ehdottaa johdannossa lastenkirjallisuuden määritelmäksi sitä, että lastenkirjallisuudesta voitaisiin puhua lapsille kirjoitettuna kirjallisuutena (mt., 10). Näiden kahden näkökulman pohjalle perustan tutkielmani lastenkirjallisuus käsityksen. Teos on lastenkirjallisuutta, jos sille on kuviteltu kirjoittaessa sisäiseksi lukijaksi lapsi.

Mustola (2014, 14) huomauttaa, että lastenkirjallisuuden tutkimus on painottunut selvästi kirjakeskeiseen näkökulmaan lapsikeskeisen sijasta. Tutkimuksen keskiöön nostetaan siis jokin lastenkirjallisuuden teos, jota tutkitaan kirjallisuustieteen käsittein. Lapsikeskeisessä tutkimuksessa esiin nostettaisiin esimerkiksi lapset lukijoina ja kirjoittajina. (Mt., 14.) Tällä on koitettu nostaa lastenkirjallisuutta osaksi ns. kovia kirjallisuustieteitä tutkimalla sitä samoilla ehdoilla kuin muutakin kirjallisuutta. Lapsikeskeisen näkökulman puolesta voidaan nähdä puhuvan myös Huntin (1994, 2) hänen kuvatessaan, että lastenkirjallisuuden tärkeys ei olekaan siinä, miltä se aikuisesta tuntuu, vaan siinä, miten sen avulla saamme lapset osaksi kulttuurista kirjallisuusperimää. Lastenkirjallisuudella on suuri valta. Se on lapsen ensikosketus kirjallisuuteen, ja sen avulla voimme edistää lasten edistyneen lukijan profiilia. (Mt., 3.) Sama näkemys on läsnä lukudiplomisuosituksissa, joista olen koonnut aineistoni. Oma tutkielmani keskittyy pääasiallisesti kirjakeskeiseen näkökulmaan käsitellessään kahdeksaa lastenkirjaa analysoiden

niitä narratologian keinoin. Kuitenkin vien tutkimusta kohti lapsikeskeistä näkökulmaa yhdistäessäni kasvatustieteitä mukaan tutkimukseen.

## 2.2 Fokalisaatio

*Fokalisaatio* käsitteenä juontaa juurensa Gérard Genetteen (1980) ja hänen ehdotukseensa käyttää näkökulman sijasta fokalisaation käsitettä teoreettisempana työkaluna. Niederhoff (2009, 115) nostaa tekstissään esiin Genetteen (1980, 188–189) nimeämät kolme fokalisaation tyyppiä: nolla-, sisäisen ja ulkoisen fokalisaation. Nollafokalisaatio rinnastetaan usein kaikkietävään kertojaan, sillä nollafokalisaatiossa kertojan katse tulee ikään kuin hahmon takaa. Nollafokalisaation kautta kertoja tietää enemmän kuin hahmo itse omaten vallan päättää siitä, mitä näytetään. Sisäinen fokalisaatio puolestaan on kertojan sulautuminen hahmon asennoitumiseen tarinassa, ja kertoja kertoo kaiken sen, mitä hahmo näkee ja kokee. Sisäinen fokalisaatio pääsee siis hahmon ajatuksiin ja osaksi tämän näkökulmaa. Ulkoisen fokalisaation kautta kertoja ei pääse hahmon mietteisiin, vaan kertoo vähemmän kuin mitä hahmo saattaa tietää. (Mt. 1980, 188–189.)

Oman tutkielmani yhteydessä käytän fokalisaation käsitettä Rimmon-Kenanin (1999) esittelemällä tavalla, jonka hän pohjaa edellä esitettyyn Genetteen (1980) ajatukseen kolmesta eri fokalisaation tyyppistä. On huomattava, että Genetteen pohjaavaa tiukkaa fokalisaation määritelmää on puolusteltu ja siitä johdettuja variaatioita kritisoitui siitä, että ”fokalisoijaa” itseään ei ole olemassa, vaan fokalisaatiolla vain suunnataan, mistä näkökulmasta kertojan kerronta tapahtuu (Phelan 2001, 53). Genetteen muodostama näkemys itsessään omaa kuitenkin jo valuvikoja, sillä pyrkiessään ratkaisemaan ”kuka näkee” ja ”kuka puhuu” -ongelman, hän tulee luoneeksi ”kuka näkee” ja ”mitä nähdään” uudeksi ongelmaksi (mt., 54). Keskustelua fokalisaatiosta ja sen suhteesta on käyty pitkään, kuten Phelan (2001) vertailullaan osoittaa. Tiedostaen tämän rajaan tutkimuksessani käytettävän fokalisaation käsitteen määritelmän Rimmon-Kenanin (1999) esittämään jaotteluun. Hän erittelee henkilöahmon ja kerronnan agentin toisistaan todeten, että molemmat voivat olla sekä kertoja että fokalisoiija, mutta niin ei aina tarvitse olla. (Mt., 93.) Omien ajatustensa pohjalta hän nimeää viisi huomiota fokalisaatiosta:

1. Periaatteessa fokalisointi ja kerronta ovat kaksi erillistä toimintoa. 2. Niin sanotussa ’kolmannen persoonan henkilökeskeisessä esitysmuodossa’ [--] fokalisoijana on tietoisuuden keskus (tai tapahtumien ’heijastaja’), kun taas se, joka käyttää kolmatta persoonaa, on ker-

toja. 3. Fokalisointi ja kerronta ovat erillisiä toimintoja myös ensimmäisen persoonan retrospektiivisissä kertomuksissa. 4. Fokaloiminnin kannalta kolmannen persoonan henkilökeskeinen kerronta ja ensimmäisen persoonan retrospektiivinen kerronta eivät eroa toisistaan. Kummassakin fokaloioija on henkilö esitetyn maailman sisällä. Ainoa erottava tekijä on kertojan identiteetti. 5. Fokaloiointi ja kerronta voidaan kuitenkin joskus myös yhdistää [--]. (Rimmon-Kenan 1999, 95.)

Ulkoista fokaloioijaa Rimmon-Kenan (1999, 96) nimittää kertojafokaloioijaksi, sillä se useimmiten sitoutuu hahmon ulkopuoliseen kerronnan agenttiin, kun taas sisäinen fokaloioija asettuu nimensä mukaisesti tarinan sisälle usein yhdistyen hahmon kanssa henkilöfokaloioijaksi. Kertojafokaloiointi on ajasta riippumatonta, sillä kertoja tietää kaiken ja voi kertoa menneestä ja nykyisyydestä. Sisäinen fokaloioija puolestaan on kytkettynä siihen aikaan, joka fokaloioidulla hahmolla on. (Mt., 101–102.)

Lastenkirjallisuudessa on suosittu nimenomaan kertojafokaloioiaa sen linkittyessä runsaasti käytettyyn hän-kertojaan. Kuitenkin viime vuosina on havaittu, että kertojafokaloiointi siirtyy lähes aina vähintään yhden hahmon sisälle ottaen tämän hahmofokaloioiaa välineeksi. (Sarland 2005, 80.) Vaihdos kertojafokaloioinnista hahmofokaloiointiin ilmenee verbien kautta, jotka ilmaisevat semanttisella sisällöllään sitä, kenen näkökulmasta asia esitetään (mt., 81). Tähän liittyy Rimmon-Kenanin (1999, 106–107) teorian näkökulma, että fokaloioijan vaihtumista voidaan esittää myös kielellisten muutosten kautta, kuten esimerkiksi nimeämisen eri muodoilla tai vaihtuvilla tyyliseikoilla.

Rimmon-Kenan (1999, 109) tiivistää fokaloioiaa määritelmänsä seuraavasti: ”Jos fokaloioija on henkilö tarinan sisällä (näin voidaan väittää), hänen havaintotoimintansa on osa tarinaa. Jos fokaloioija taas on kertoja, fokaloiointi on vain yksi retorinen strategia monien käytettävissä olevien joukossa.” Ajattelen tämän pohjalta, että fokaloioiaa vaikuttaa vahvasti hahmojen asemoitumiseen ja toimintaan. Tämä voi ilmetä jo konkreettisesti siinä, kuinka paljon ääntä hahmo saa kuuluviin ja kuinka syvälinen hahmokuva hänestä sen kautta muodostuu.

## 2.3 Hahmot

Hahmo on yksinkertaistetuimmillaan tekstin tarinamaailmassa esiintyvä, usein ihmismäinen hahmo (Jannidis 2009, 14). Tämä hahmon määritelmä aiheuttaa kuitenkin ongelman. Ensinnäkin hahmot eivät aina ole ihmismäisiä (esimerkiksi fantasiahahmot, eläimet). Toiseksi ihmisen kuvaamiseen teksteissä liittyy jo ongelma sinänsä, sillä henkilöhahmo on aina vain sarja



kirjoitusmerkkejä ja tekstin kappaleita. Hahmot kirjoissa ovat vain ihmisen kuvia, *representaatioita*. (Käkelä-Puumala 2008, 240.) Samaa ajatusta tukee E.M. Forster (1962, 60) toteamalla, että kirjojen hahmot ovat todellisia siksi, että he ovat vakuuttavia, eivät siksi, että ne olisivat suoraan meidän kaltaisiamme. Hahmot elävät omassa maailmassaan, joka saattaa sisältää kytköksiä meidän todellisuuteemme, mutta se ei koskaan silti ole täysin se maailma, jonka tunemme. Tämän vuoksi hahmot ovat vain heijastuksia todellisuudesta. (Mt., 55.) Hahmoilla ei siis edes tarvitse pyrkiä täydelliseen ihmisen kuvaamiseen, vaan saada lukija uskomaan, että hahmot voisivat olla todellisia. Näihin hahmojen kehyksiin lukija täyttää vielä oman kokemusmaailmansa pohjalta puuttuvat hahmon osat, jolloin voidaan ajatella lukijan tekevän hahmoista eläviä (Jannidis 2009, 19).

Jannidis (2009, 23) toteaa, että kun hahmo esitellään ensimmäisen kerran, se laukaisee tietäntyyppisiä kategorisia jaotteluja lukijan mielessä: sosiaalisia ('opettaja'), kirjallisia ('sankari') tai genrelle ominaisia kategorioita (hahmo, joka ei muutu tarinan edetessä). Osa hahmoista jää tämän kategorian tasolle (vrt. *tyyppihahmo*), mutta osa laajenee kategoriastaan ulos tarinan edetessä ja hahmon saadessa lisää persoonallisuutta kerronnan kautta. Seuraavaksi käsittelen tätä hahmon syvyyttä määritellen analyysissäni tarvittavat käsitteet Forsterin sekä Rimmon-Kenanin ajatuksia käyttäen.

### 2.3.1 Hahmojen syvyys

Rimmon-Kenan (1999) esittelee eri hahmoteoreetikkojen näkemyksiä siitä, onko hahmo merkityksellinen itsenään vai pelkkänä toiminnan toteuttajana. Hän nostaa esiin toimijakeskeisyyden idean lähteneen jo Aristoteleen ajoista, jatkuen nykypäivän strukturalisteihin ja formalisteihin. Hahmo nähdään yksinkertaisempaan tulkittavana, kun se on redusoitu toimijarooliin. Tähän perustuu Proppin tunnettu malli, jossa hahmot voidaan luokitella seitsemän yleisen roolin toteuttajaksi. Samoin hän viittaa myös Greimasin teoriaan hahmoista aktantteina ja aktoreina, joka on Proppin teoriasta jatkettu näkökulma. (Rimmon-Kenan 1999, 46–47.) Kuitenkin hän itse toteaa, että henkilöhahmot voidaan alistaa toiminnalle silloin, kun toiminta on huomion keskipisteenä, mutta hahmojen ei ole pakko redusoitua pelkkään toimijan rooliin. Välillä toiminta jää taka-alalle ja keskiöön nousee hahmo itsessään merkityksellisenä. (Mt., 48.)

Forsterin (1962) esittelemä hahmojaottelu on tunnettu ja monen hahmoteorian pohja. Hän jakaa tarinan hahmot litteisiin ja pyöreisiin, viitaten näillä siihen, kuinka tyypejä tai kokonaisuuksia hahmot ovat (mt., 75). Hän kuvaa litteitä hahmoja yksinkertaisiksi tyypeiksi, jotka perustuvat vain yhden piirteen varaan (esimerkiksi huumori). Litteiden hahmojen hyvänä puolelta voi pitää sekä niiden tunnistettavuutta että muistettavuutta. Lukijan on helppo muistaa läpi tekstinkin yksinkertainen tyyppi, jolla on toteutettavana vain yksi piirre tai tehtävä. (Mt., 76–77.) On kuitenkin muistettava, että tällaiset litteät hahmot voivat käydä yksinään tylsäksi. Siksi tarinoissa usein on mukana myös niin kutsuttuja pyöreitä hahmoja. (Mt., 80.) Pyöreäksi hahmoksi Forster (1962, 85) kuvaa litteän vastakohtan ja tarkentaa tätä osuvasti sanomalla, että jos hahmo pystyy yllättämään lukijan jollain uskottavalla tavalla, on hahmo silloin pyöreä.

Rimmon-Kenan (1999, 54) kritisoi Forsterin teoriaa, koska hänen mielestään tällainen kahtiajako yhdistää litteän hahmon käsitteessä yksinkertaisen ja staattisen, sekä vastaavasti pyöreän hahmon käsitteessä kompleksisen ja kehittyvän. Hän osoittaa, että hahmo voi olla näitä myös ristikkäin, eli samaan aikaan yksinkertainen ja kehittyvä, tai vastaavasti kompleksinen ja staattinen (mt., 54). Hän ehdottaa Forsterin teorian kahden ääripään tilalle Joseph Ewenin teorian muodostamat kolme jatkumoa: kehittyvyys, kompleksisuus ja sisäisen elämän kuvaus. Kehittyvyys kuvaa hahmon muutosta teoksen aikana. Hahmo on staattinen, jos minäänlaista kehitystä eli muutosta ei hahmossa tapahdu tarinan myötä. Kompleksisella hahmolla puolestaan on useita piirteitä. Kompleksisen vastakohtana esitetään analogiset hahmot, tyytit ja karikatyyrit. Kolmantena kohtana on sisäisen elämän kuvauksen jatkumo. Sisäisen elämän kuvaus eroaa kompleksisuudesta siten, että kompleksisuus määrittyy annettujen piirteiden kautta, kun taas sisäinen elämä kuvaa hahmon mielensisäisiä tapahtumia (tunteet, asenteet). (Ewen sit. Rimmon-Kenan 1999, 55–56.)

Yhdistäen Ewenin ja Forsterin teorian Rimmon-Kenan osoittaa, että hahmo voi siis olla samaan aikaan kompleksinen mutta ei-kehittyvä, hänen sisäistä elämäänsä voidaan kuvata pitkästi, mutta kompleksisuus voi silti puuttua, tai hahmo voi olla hyvin tyyteltä ja silti kehittyä tarinan myötä. Tämä joustavuus on mielestäni hyvä lisä Forsterin teoriaan, ja tätä jaottelua käytän tutkielmassani.

## 2. 4 Kasvatustieteen opettajahahmo

Vielä ennen itse analyysiin siirtymistä esittelen kasvatustieteen näkemystä opettajasta ja opettajan saamasta roolista kouluyhteisön osana. Käytän tässä Hannele Cantellin ja Arto Kallioniemen toimittamaa artikkelikokoelmaa *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* (2016), joka tarjoaa tuoretta näkemystä opettajan rooliin.

Kasvatustieteessä opettajaa kuvataan pitkälti hänen toimintansa kautta. Opettaja on vastuussa oppilaan oppimissisältöjen omaksumisesta ja opiskelutaitojen kehittymisestä, jotta oppiminen jatkuu oman aineen ulkopuolella. Näin oppiminen laajenee uusiin oppimisympäristöihin. (Niemi 2016, 22.) Yhteistyötä ja yhteisöllistä oppimista korostetaan, ja opettaja nähdäänkin moniosaajana, joka tekee yhteistyötä välikätenä monen osapuolen kanssa (Lonka & Vaara 2016, 41). Opettajan tulee olla myös taitava oppija, joka pysyy mukana jatkuvassa muutoksessa muokaten itseään ja taitojaan työn vaatimilla tavoilla, sitoen osaamisensa tarvittavaan kontekstiin (Soini ym. 2016, 58, 60). Nykypäivänä korostuu lisäksi opettajan positiivinen asennoituminen moninaisuutta kohtaan osana yhteiskunnallista kontekstia. Opettajan käytös ja antama malli luovat oppilaille ohjenuoran, jonka mukaan tulee toimia osana yhteiskunnassamme koko ajan laajemmin esiintyvää monikulttuurisuutta (Kallioniemi & Honkasalo & Kuusisto 2016, 115, 117). Lisäksi opettaja nähdään nykypäivän kasvatusteorioiden näkökulmasta koko ajan enemmän kokonaisvaltaisena oppimisen ohjaajana kuin pelkkänä tiedon antajana (Lätti 2009, 28; Stewart 2012, 18).

### 3 Fokalisaatio hahmojen taustana

Seuraavaksi siirryn analysoimaan kohdeteoksissa ilmenevää fokalisaatiota ja sitä, pääsevätkö opettajahahmot ollenkaan fokalisoijan rooliin. Fokalisaation kautta voidaan osoittaa tarinan kannalta keskeiset hahmot, sillä vain fokalisoinnin kautta saamme tietoa tarinan tapahtumista. Fokalisoijalla on siis aina valta siihen, mitä lukijalle näytetään ja kerrotaan. Kohdeteoksista voi yleisesti todeta, että pääasiallisesti fokalisoijana on jokin lapsihahmo ja fokalisoinnin kohteeksi on myös vastaavasti ajateltu lapsi. Tämä tulee esiin siinä, että kirjat eivät aikuislukijalle avaudu kaikilta osin ja tapahtumat näyttävät mielettöminä toiminnan ryöppyinä aikuislukijalle, sillä kaksoisyleisöä ole näissä kirjoissa juuri käytetty (Hunt 1994, 13). Tällöin voidaan ajatella, että kirjojen lukijaksi on asetettu lapsi, eikä aikuisen kuulukaan saada kirjasta samanlaista kokemusta kuin muusta kirjallisuudesta (mt., 3).

Tutkimusaineistoni voi jakaa karkeasti minä- ja hän-kertojaan, eli fokalisaation yhteydessä hahmofokalisaatioon ja kertojafokalisaatioon. Kuitenkin asiaa on syytä tarkastella tarkemmin, sillä linjanveto fokalisoinnin ja kertojan välillä ei ole niin yksiselitteinen, kuten Rimmon-Kenan osoittaa (1999, 93). Lisäksi teosten sisällä tapahtuu fokalisoinnin vaihdoksia. Ulkoinen fokalisaatio voi vaihtua sisäiseen kertojafokalisoijan sulautuessa tarinan hahmon (opettajan) mieleen käyttäen tämän suuntaamaa katsetta ja asennoitumista tilanteeseen.

#### 3.1 Fokalisaatio minäkertojan kautta

Minäkertoja esiintyy vain *Ella ja kaverit hiilijalanjäljillä*, *Supermarsu ja jäärapää Janne* ja *Yokon yökirja* -teoksissa. Niissä fokalisoijaksi on osoitettu päähenkilö, jonka kautta tarina välitetään lukijalle pääsääntöisesti. Poikkeamia kuitenkin on, kun hahmofokalisaatio siirtyy ja ääni annetaan päähenkilön sijaan toiselle tarinan kannalta tärkeälle hahmolle. Tärkeä hahmo tarinan kannalta on sellainen, joka edistää tarinaa tuomalla siihen uuden tunteen tai ajatuksen, jota yksittäinen hahmo ei tiedä, mutta jolla on merkitystä tarinan kokonaisuuden kannalta. Voidaan lisäksi todeta, että tarinan ulkopuolista kerronnan agenttia ei ole, vaan kerronta ja fokalisaatio on yhdistetty samalle henkilöhahmolle.

Fokalisaatiossa fokalisoijan vaihdos voi ilmetä hyvinkin pieninä näkökulman muutoksina, kuten nimeämisen vaihteluna (Rimmon-Kenan 1999, 107). Tämän avulla kertojafokalisoijan asennonvaihto voitaisiin selkeästi nähdä esimerkiksi *Ella ja kaverit hiilijalanjäljillä* -teoksessa, jos yhtäkkiä opettajan sijaan puhuttaisiinkin, että ”hän ajatteli” tarkoittaen opettajaa.

Näin ei kuitenkaan käy yhdessäkään tutkimusaineiston teoksessa, jolloin voidaan päätellä, että fokalisaatio tapahtuu koko ajan ulkoapäin opettajaan nähden. Esimerkiksi Ella kertojafokalisoijana kuulee, mitä opettaja sanoo, ja välittää sen kerronnallaan lukijalle täysin omasta näkökulmastaan, lisäämättä siihen mitään, mitä ei itse voi nähdä tai tuntea. Tämä voidaan havaita esimerkiksi kohdassa ”Tämä on... Minä en... Minä olen sanaton, opettaja puuskahti. Hän näytti yhtä aikaa vihaiselta ja surulliselta.” (EJK, 37, kursiivi lisätty). *Näytti*-sanalla korostetaan Ellan omia havaintoja, eikä siirtymää opettajan näkökulmaan. Tässä on havaittavissa Sarlandin (2005, 81) artikkelissaan osoittama semanttisen sisällön avulla fokalisoijan esiin tuominen.

*Yokon yökirjassa ja Supermarsu ja jääräpää Jannessassa* opettajilla ei ole niin keskeinen rooli tarinan kannalta, mutta hahmot ovat kuitenkin läsnä ja heidät on nimetty. Molemmissa teoksissa on minäkertoja eli hahmofokalisoija. Kertojat ovat Yoko, joka kertoo opettaja Malinista (YÖ, 10), ja Supermarsu eli Emilia, joka kuvaa kahta opettajaa; Seija ”Muurahaiskarhu” Lipsasta (SM, 18) ja Kike Välimaata (SM, 23). Malin välittyy lukijalle pääasiassa Yokon fokalisoimana tämän oman kokemuksen kautta. Yoko kuvaa, miten ”Malin vilkaisi meitä ankarasti” (YÖ, 33), ”Malin ei ollut yhtään hyvillään avatessaan oven” (YÖ, 38), ”Malin sanoi tiukasti” (YÖ, 39) ja ”Nyt Malin suuttui oikeasti ja uhkasi jälki-istunnolla” (YÖ, 39). Yokon fokalisoimana ei käytetä enää ulkopuolelta kuvattuja opettajan mielialoja, ”opettaja näytti”, vaan päätelmät tehdään opettajan käytöksen perusteella. Fokalisoijan rooli ei kuitenkaan vaihdu Malinille, joten fokalisoijan aseman säilyttää Yoko. Poikkeuksen tuo yksi kohta kirjassa, jossa lukijan huomio kohdistetaan Malinin kokemukseen tilanteesta, jossa oppilaat tunnustelevat hänen raskausmahaansa. Asiaa kuvataan seuraavalla tavalla: ”Malin joutui sanomaan heille aika tiukasti, että nyt sopi lakata kourimasta hänen mahaansa ja jatkaa tanssia” (YÖ, 41, kursiivi lisätty). Joutua-sanalla voidaan ajatella rikottavan Yokoon asettunutta hahmofokalisaatiota, sillä hän ei todellisuudessa voi tietää, miltä kieltäminen Malinista tuntuu. Tällöin kuvataan Malinin hahmon tuntemusta sisältä käsin, ja voidaan sanoa fokalisaation siirtyneen hetkellisesti tarinan edistämisen vuoksi kuvaamaan hänen tuntemuksiaan.

Yoko esittelee myös muita opettajia, mutta heille ei suoda sen enempää fokalisaatiota kuin Malinillekaan. Yoko kuvaa heidän toimintaansa omasta näkökulmastaan, kuten hänen kertoessa Malinin sijaisesta opettaja Jerkeristä: ”Ikävä kyllä Jerkerkin hermostui siitä niin, että änkytti ja pudotteli kyniä ja laski itse väärin, kun käytiin matikanläksyjä läpi” (YÖ, 123). Tässäkin tilanteessa Yoko pääättelee hermostumisen Jerkerin toiminnan perusteella sekä Mr.

Headachen läsnäolon aiheuttamana. Kyseessä ei siis ole fokalisoijan vaihdos, vaan Yokon päätelmät tilanteesta.

*Supermarsussa* samaan tapaan minäkertoja pitää tiukasti kiinni hahmofokalisaatiostaan. Opettajien ääni kuuluu lähinnä heidän puheensa kautta, joka kyllä on hyvin väritynyttä, mutta se ei tuo ilmi mitään, mikä vaatisi fokalisoijan vaihtumista. Emilia fokalisoijana havaitsee, mitä muut hahmot sanovat, ja välittää sen lukijalle sellaisenaan, eikä siis anna fokalisoijan vaihtua opettajiin. Voidaan kuitenkin havaita parissa kohtaa fokalisoijan irtautumista hahmofokalisaatiosta kohti kaikkietävän kerronnan agentin esiin nostamia huomioita, joita Emilia yksinään omasta näkökulmastaan ei välttämättä voisi ilmaista: ”Seija Lipsanen alkoi hermostua ja sen kaula punehtui” (SM, 41) sekä ”Seija Lipsanen ei ollut tyytyväinen” (SM, 42). Tässä voidaan ajatella samalla tavalla kuin Yokon kohdalla, että kertoja vain päättelee tilanteesta opettajan tuntemukset ja mielentilat. Kuitenkaan tällaiseen ei etenkin jälkimmäisessä lainauksessa ole selkeää yhteyttä, joten tilanne näyttää fokalisoijan siirtymiseltä kuvaamaan Lipsasen tyytymättömyyttä tämän sisältä käsin ilmenevänä tunteena. Tilanne on kuitenkin hie-man epäselvä, eikä täysin varmoja fokalisoijan siirtymästä voida olla.

### 3.2 Fokalisaatio hän-kertojen kautta

*Konstassa*, kuten muissakin lopuista tutkimusaineiston teoksista, kerronta tapahtuu kertojafokalisaation kautta. Kerronta ja tapahtumat nähdään pääosin Konstan silmin, mutta voi myös havaita, että kertojafokalisoiija irtautuu välillä hahmosta siirtyen tilanteen objektiiviselle tarkastelutasolle. Siirtymä on mahdollinen, kun ajatellaan fokalisoijan ja kertojan olevan eriliset elementit toisistaan (Rimmon-Kenan 1999, 93). Siirtymän voi havaita esimerkiksi kohdassa, jossa Konstan tuntemuksia luokkalaisten ajatuksista kuvataan ulkopuolelta: ”Konsta istuu pulpetissa korvat kuumina. KAIKKI nauravat Esko Eskeliselle. –Nukke! kaikki huutavat. Ja sitten nauravat taas. Tai no, eivät kaikki. Oikeastaan eivät läheskään kaikki. Konstasta vain tuntuu siltä.” (KEA, 30.) Konsta ekaluokkalaisena ei voisi osata sanallistaa tilanteen ”vain tuntuu siltä”, vaan tässä kerronnan agentti paljastaa itsensä katsoen tilannetta ulkopuolelta kertoen jotain, mitä Konsta ei tiedä. Tästä voidaan päätellä, että kerronnan agentin tietoinen valinta on esittää tapahtumat pääsääntöisesti Konstan näkökulmasta, mutta välillä ylhäältä katsoen käyttäen laajempaa tietoisuutta. Fokalisoijan osoittaminen tapahtuu, kuten myös *Ella ja kaverit* teoksessa, verbien avulla ilmaistuna:

–Kuka siis on prinsessa Ruusunen? opettaja tiedustelee.

–Minjä! Olga-Tuulia sanoo nopeasti.

Opettaja näyttää yllättyneeltä.

–Sehän on mukavaa, hän sanoo iloisesti. [--]

Sitten opettaja kysyy muut roolit, ja näyttää hurjan tyytyväiseltä. (KEA, 64, kursiivit lisätty.)

Kertojafokalisoiija ei siis anna ääntä opettajalle, vaan kuvaa häntä valitsemansa hahmon kautta, tässä tapauksessa siis Konstan. Tämä kertojafokalisoiijan keskittyminen yhteen kirjan hahmoon (useimmiten päähenkilöön) on lastenkirjallisuudelle ominainen piirre (Sarland 2005, 80).

Samoin *Geoetsivissä* opettajan toimia kuvataan pitkälti ulkopuolisen silmin kertoen, miltä hänen ilmeensä näyttävät tai miltä jokin näyttää opettajasta tuntuvan Raparperin hahmon näkökulmasta. Teoksesta löytyy myös kohtia, joissa lukija voi erehtyä luulemaan tapahtuneen fokalisoiijan vaihdoksen, kun kyseessä onkin kertojafokalisoiijan epäsuora kerronta. Esimerkiksi kohdassa ”Opettajan mielestä aktivointi oli loistava idea. Hän lupasi ehdottaa vastaavaa koulun keittiöön” (GJKK, 6) ei sanota, että ”opettaja näytti siltä, että aktivointi on loistava idea” vaan asia ilmaistaan selkeänä opettajan ajatuksena, ei jonain, mitä Raparperi voisi tietää. Onkin siis kaksi vaihtoehtoa. Joko kertojafokalisaatio käyttää kaikkietävyyyttään hyväksi ja osoittaa lukijalle jotain tarinan vuoksi fokalisoiijan ulkopuolelta. Parempi selitys tilanteelle kuitenkin on se, että Raparperi esittää opettajan sanomisen epäsuoran esityksen kautta. Tämä perustuu siihen, että muualla kirjassa vastaavanlaisia kohtia ei esiinny. Opettaja ”näytti loukkaantuneelta” (GJKK, 60) ja ”Opettajalta pääsi pieni uikahdus, jonka olisi voinut tulkita niin kielloksi kuin myönnöksi” (GJKK, 62) kohdat osoittavat, että pääasiallinen opettajan kuvaus tapahtuu kertojafokalisaation kautta, joka tässä tapauksessa on asettunut Raparperin hahmoon.

*Tiina oppikoulussa* mukailee aiempia teoksia, sillä siinäkään ei anneta opettajille ollenkaan fokalisoiijan roolia, vaan heidät esitetään Tiinan kautta. Tämän voi havaita esimerkeistä ”opettaja loi ärtyneen katseen Tiinaan” (TO, 23), ”opettajan äänestä huokui mielihyvä” (TO, 38) ja ”Marsu tuli tunnille tärkeän näköisenä” (TO, 113). Opettajaa kuvataan ulkopuolisen silmin, ei sisältä käsin. *Reuhurinne*-sarjan teoksissa esiintyy puolestaan opettaja Aapeli Käki, joka esitellään kummankin kirjan alussa nimeltä (RA, 7; KK, 9). Kirjoissa on vahva kertojafokalisaatio, jossa kerronnan agentti toimii taustalla ja vaihtelee luvuittain luokkalaisesta toiseen fokalisoijaa vaihdellen. Suurin osa luvuista on selkeästi tietyn oppilaan näkökulmasta (esimerkiksi

RA "Vaikea olla vaatimaton kun on varakas" ja "Outo pilvi"; KK "Verner" ja "Syysretki"), kun taas osassa kuvataan enemmän luokahuonetilannetta, jossa kaikki toimivat yhdessä eikä kukaan astu esiin selkeänä fokalisoijana (esimerkiksi RA "Näytelmä" ja "Älyttömän pieni sijainen"; KK "Pitkiä miehiä" ja "Kaunis muistotilaisuus"). Kerronta tapahtuu siis tässäkin yhteydessä pääasiassa lapsifokalisoijien kautta, kuten huomataan ilmaisuista Aapeli Käki "näyttää hurjan uupuneelta" (KK, 26) ja "näyttää neuvottomalta" (KK, 91). Mielenkiintoinen poikkeava tilanne on kohdassa, jossa opettajan ajatuksia kuvataan tämän epätietoisuuden kautta. Tämä kohta on tilanne, jossa "Aapeli Käki ei huomaa Kaikun kalsareita, eikä ulkotakkia. Hänellä on kiire saada nokkahuiluharjoitukset käyntiin" (RA, 64). Aapeli Käki ei voi olla tässä fokalisoijana, koska kohdassa kuvataan sellaista, mitä hän ei huomannut (ks. Karttunen 2015, 41).

Teoksissa on kuitenkin poikkeuksia, joissa kertojafokalisoija siirtyy välillä myös oppilaiden näkökulman ulkopuolelle ja tuo esiin Käen omaa näkökulmaa. Luku "Englantia, biologiaa ja murskausharjoituksia" (RA, 22) on tässä yhteydessä erityisen mielenkiintoinen, sillä se on ainoa luku, joka alkaa Aapeli Käen selkeällä omalla fokalisoinnilla. Kerronnan agentti ohjaa fokalisoinnin Käen hahmon kautta tietoisesti. Luku alkaa seuraavasti: "Opettaja Aapeli Käen mielestä perjantain viimeinen tunti on viikon rasittavin, vaikka ekaluokkalaiset ja tokaluokkalaiset ovat päässeet jo kotiin, ja oppilaita on viisi vähemmän kuin normaalisti" (RA, 22). Tätä ei kukaan oppilaista voi tietää, vaan kertojafokalisoija on ottanut huomion kohteeksi opettajan ajatukset ja näkökulman. Tässä tapahtuu selkeä fokalisoijan roolin antaminen opettajahahmolle. Tilanne on ainutlaatuinen verrattessa koko kohdeteosten joukkoon.



## 4 Opettajahahmon syvyys

Edellä huomattiin, miten fokalisaation keinoin asetetaan opettajahahmoja jo tiettyyn asemaan ja suhteeseen tarinamaailmassa. Seuraavaksi siirryn erittelemään hahmoja ja niiden syvyyttä soveltaen teoriaosassa esiteltyä Rimmon-Kenanin yhdistelmää Joseph Ewenin piirteiden jatkumoista ja Forsterin litteä-pyöreä-jaottelusta. Käsittelen hahmojen syvyyttä kompleksisuuden, kehittyvyyden ja sisäisen elämän kuvauksen kautta selvittäen, ovatko hahmot kokonaisuudessaan litteitä vai pyöreitä. Kehittyvyyden jatkumolle sijoitettuna teoksien opettajahahmot näyttäytyivät yhtenäisimpinä, kun taas kompleksisuudessa ja sisäisen elämän kuvauksissa oli joitain eroavuuksia teosten välillä.

### 4.1 Kehittyvyys

Juuri minkään kirjan opettajahahmolla ei tapahdu kehitystä tarinan edetessä, eli ne ovat hyvin staattisia (Rimmon-Kenan 1999, 55). Tästä näkökulmasta voidaan siis todeta, että hahmot ovat Forsterin (1962) sanoja mukailleen litteitä. Hahmot ovat tekstissä toimijoita, jotka edistävät tarinan kulkua, eivät niinkään hahmoja, joita tarina kehittäisi (Rimmon-Kenan 1999, 48). Tästä selkein esimerkki on *Geoetsivät*, jossa kirjan loppupuolella viimeinen viittaus opettajaan kuuluu fokalisoija Raparperin suusta: ”Opettajan höpötys oli yhtä outoa kuin aiemminkin, mutta tyytyväinen hän oli ja se oli pääasia” (GJKK 126, kursivi lisätty). Kirjassa koululuokka myy omia vanhoja tavaroitaan saadakseen rahaa luokkaretkeä varten, ja opettaja antaa omat kiiltokuvansa myyntiin. Hän kuitenkin puhuu kuvien tunnearvosta ja niiden hänelle kertomista tarinoista, joista ei haluaisi luopua. Kirjan lopussa opettaja ostaa itse kiiltokuvansa takaisin, ja siihen viittaa Raparperin kommentti opettajasta. Opettajassa ei siis tapahdu kehitystä hahmona, sillä hän palaa takaisin alkupisteeseen omassa toiminnassaan. Hahmojen staattisuuteen vaikuttaa myös se, että opettajahahmot ovat sivuhenkilöitä, eikä heidän ole tarkoituskaan olla muutoksen keskiössä (Rimmon-Kenan 1999, 55). Lisäksi teosten kuuluminen lastenkirjallisuuteen tuo oman osansa hahmojen kehittymättömyyteen, sillä lastenkirjat painottavat useimmiten toimintaa, eivät hahmojen kehityskaaria (Hunt 1999, 12).

Vaikka teosten sisällä opettajahahmoissa kehitystä ei havaita, voidaan kuitenkin todeta historialliseen aikaan asettaen, että opettajahahmon kehitystä on tapahtunut pitkällä aikavälillä. Voidaan verrata esimerkiksi kahta *Reuhurinne*-sarjan teosta ja niissä esiintyvää Aapeli Käkeä. Vuosien 1997 ja 2011 välillä Aapeli Käessä on tapahtunut selkeää kehitystä, jos

kehitys ajatellaan muutoksena. Tästä voidaan nostaa esille kaksi vertaavaa kohtaa kirjoista.

Ensiksi tarkastellaan vanhemman teoksen Aapeli Käkeä:

Opettaja Aapeli Käen mielestä perjantain viimeinen tunti on viikon rasittavin. (RA, 22.)  
 –Pojat pojat! huutaa Aapeli Käki hiukan hikisen näköisenä. (RA, 24.)  
 Kun kello vihdoin soi, Aapeli Käki kutsuu Iso-Nestorin luokkaan ja toivottaa kaikille oikein pitkää viikonloppua. Sitten hän ottaa salkkunsu ja poistuu ripein askelin luokasta. (RA, 25.)

Otteista voidaan havaita, että opettaja on työn uuvuttama, mutta pitää silti kurin luokassa muun muassa lähettämällä oppilaita käytävään lopputunnin ajaksi. Käki myös huutaa osoittaen äkäisyyttä, tai toisin sanoen malttinsa menettämistä. Voimme verrata tätä vuoden 1997 Käkeä nyt katkelmaan vuoden 2011 teoksesta:

Aapeli Käki katsoo tuimasti Mölyyn ja Pullaan, ja toivoo, että Reuhurinteen alakoulussa meno jatkuu entiseen rauhalliseen malliin eikä minkäänlaisia irtiottoja lähdetä harrastamaan. (KK, 28.)  
 Aapeli Käki näyttää melko tuimalta tunkiessaan paristot takaisin hiireen. [--] Aapeli Käki ojentaa otsa kurtussa hiiren pojille ja menee auttamaan Soppa-Nestoria, joka ei osaa kiinnittää Vernerin työtasoja takaisin pyörätuoliin. (KK, 48.)  
 –Joo mä tiedän yhen hassun liikennemerkin, Pikkis huutaa. –Se oli Saksassa. Siinä luki yksi p-kirjaimella alkava ruma sana! Me ei menty siihen suuntaan. Me lomailaan vain ensiluokkaisissa kaupungeissa. Konstaapeli Torvinen vilkuilee Aapeli Käkeä, joka kohauttaa virnistäen olkapäitään. (KK, 84.)

Kuten edellä olevasta voidaan havaita, 2011 vuoden teoksessa Aapeli Käki on paljon kykenevämpi toimimaan tilanteissa. Hahmo on litistetty voimattoman opettajan rooliin, jossa hänellä ei juurikaan ole valtaa ohjastaa luokkaa näiden hullutuksissa. Voidaan siis todeta, että molemmissa teoksissa Käkeä kuvataan tuimana ja äkäisenäkin, mutta kurinpitäjän rooli katoaa siirryttäessä vuoden 1997 teoksesta vuoden 2011 teokseen, jossa hän ennemmin vain menee luokkansa hullutusten mukana kuin komentaisi sitä. Teosten ajallisten erojen pohtiminen laajemmalti irtoaa asettamastani aiherajauksesta. On hyvä kuitenkin tiedostaa, että opettajahahmossa itsessään voi tapahtua ajan kuluessa muutoksia, vaikka teosten sisällä kehittyvyys jäisi vähäiseksi.

## 4.2. Kompleksisuus

Vaikka hahmot edellä todettiin kaikki staattisiksi, ei se tee kaikista kuitenkaan vielä yksinkertaisesti litteitä hahmoja. Toisena kohtana tulee tarkastella hahmojen kompleksisuutta eli sitä,

rakentuvatko hahmot yhden piirteen varaan. Hahmot voivat muodostaa analogian, olla karikatyyrejä eli jonkin piirteen liioitteluja tai korostumia, tai hahmot voivat pelkistyä tyypeiksi eli tietyn joukon yleistystä ilmaiseviksi hahmoiksi (Rimmon-Kenan 1999, 55).

Kompleksisuuden suhteen opettajahahmoissa oli enemmän hajontaa teoksittain. Heti alkuun voi todeta, että 'opettajasta' ei voida puhua tyyppinä enää nykypäivän todellisuudessa, mutta pitkään opettajan tyyppihahmo on ollut kuitenkin karttakeppiä heiluttava tiukka mies tai nainen, joka on pitänyt luokan kurissa ja nuhteessa. Tällaisia esiintyi selviten *Tiina oppikoulussa* -teoksessa, mutta tiukkuuden rinnalle on tuotu muitakin piirteitä tässä ja muissa teoksissa. Lähimmäs tätä *Tiinassa* esitettyä vanhaa opettajan tyyppiä tuli *Yokon yökirja* opettaja Malinin hahmolla, joka "vilkaisi meitä ankarasti" (YÖ,33), "ei ollut yhtään hyvillään" (YÖ, 38) ja "sanoi tiukasti [--] suuttui oikeasti" (YÖ, 38). Hahmo tyypistyy siis noudattamaan opettajan roolia kurinpitäjänä ja auktoriteettina.

Enemmän kuin tyypejä on teoksissa käytetty karikatyyrejä, kuten *Supermarsussa*. Luokanvalvoja Seija "Muurahaiskarhu" Lipsasen voi nähdä "Hellurei kaikille ja rauhaa" (SM, 20) -tervehdysten kautta rennon opettajan ylivalentinä, samoin kuin liikunnanopettaja Kike Välimaa pelkistyy pelkkään liikunnallisuuden korostamiseen esimerkiksi kohdissa "herätti liikunnanopettaja Kike Välimaan, joka oli nukkunut koko matkan seisaallaan" (SM, 23) ja "Oi kuinka mukavaa, tanssi on hyvä liikuntamuoto, Kike Välimaa sanoi innokkaasti" (SM, 50). Hahmoilla voi olla karikatyyrin lisäksi muita piirteitä (kuten opettajan tyyppille ominainen tiukkuus), mutta karikatyyreissä tietty puoli korostuu ja litistää hahmon näennäisesti sen yhden piirteen varaan.

*Tiina oppikoulussa* -teoksessa voi havaita monipuolisuutta opettajien tiukan tyyppin rinnalla, mikä ilmenee opettajien karikatyyrisenä jaotteluna hiljaisiin, tiukkoihin ja lempeisiin opettajiin. Tähän liittyen teoksessa on mielenkiintoinen kohta, jossa yritetään päästä opettajien tyyppittelyn taakse. Kohdassa Tiina perheineen keskustelee koulun opettajista ja heidän reaktioistaan opettajanhuoneessa Tiinan sen päiväisiin kammelluksiin. Veli kertoo, miten oli opettajanhuoneessa käydessään kuullut opettajien nauravan jutulle sydämensä pohjasta, ja Tiinan äiti kauhistuu kysyen, että todellako opettajat nauravat moisille jutuille (TO, 28). Tähän Veli toteaa: "Tietysti ne nauravat, mutta vasta opettajainhuoneessa. Luokassa ne näyttävät vihaista tyrannia ja huutavat ja ajavat ulos ja panevat nimen päiväkirjaan." (TO, 28.) Tämä lyhyt dialogi paljastaa, että opettajilla on toinenkin puoli luokassa kuria ylläpitävän äkäpussin

rinnalla. Kuitenkin tästä siirrytään jo seuraavassa yhteydessä taas tyypittelemään opettajahahmoja nostaten esiin heidän lempinimiään, jotka tyypistävät hahmon yhden piirteen varaan. Tästä esimerkkinä opettaja Kolmio, joka on matematiikanopettaja, ja hänen kuvataan olevan ”vanha ja laiha ja kiukkuinen” (TO, 28). *Yokon yökirjassa* vastaavanlainen kohta, jossa esitellään koulun opettajien pilkkanimiä, tiivistää hyvin opettajien kompleksisuuden vähäisyyden nimen tuomaan yhteen piirteeseen:

Melkein kaikilla meidän koulun opettajilla on pilkkanimi. Suomenopettajaa sanotaan Pieruksi, koska meidän mielestä se pieraisi kerran yhdellä tunnilla, musiikinopettajaa sanotaan Rotaksi, koska hänellä on aina harmaat vaatteet, liikunnanopea sanotaan Kuruksi, koska hänen puheensa kuulostaa sammakolta, ja kouluavustajaa Raukkis-Rakeiksi, koska hän puhuu niin hiljaa ja on aina pelokkaan näköinen. Mutta pahin nimi on annettu enkunopettajalle. Se on Mr. Headache, koska hän on niin ankara ja näyttää aina siltä kuin saisi migreenin jos joku vähänkin rähjää. (YÖ, 57–58.)

Täysin neutraali opettajahahmo löytyy ainoastaan *Konsta, eka A:sta*, jossa Mirjami Leppänen näyttäytyy hyvin seesteisenä ja objektiivisena hahmona. Hänelle ei anneta ääntä tekstissä, ja hänestä puhutaankin alkuesittelyn (KEA, 16) jälkeen vain ”opettajana”. Hän ei tiuski eikä huuda, vaan puheverbit ovat neutraaleja kuten ”sanoo”, ”naurahtaa”, ”selittää” (esimerkiksi KEA 65, 75, 86). Tämä ei vertaudu opettajan tyyppiin tai karikarisoituun ”lempeään opettajaan” eikä ilmaise mitään analogiaa. Hahmo on vain täysin neutraali toimija, jonka tarkoituksena on toimia osana kouluympäristöä ja ohjata kirjan muita hahmoja eteenpäin tarinassa.

### 4.3 Sisäisen elämän kuvaus

Viimeisenä tarkastelukulmana hahmojen syvyyteen on sisäisen elämän kuvaus, joka liittyy olennaisesti sisäiseen ja ulkoiseen fokalisaatioon. Kyseessä on siis se, kuinka paljon hahmojen mielensisäisiin liikkeisiin päästään käsiksi, eli kuinka läpinäkyviä hahmojen ajatukset ja kokemukset ovat (Rimmon-Kenan 1999, 56). Kuten luvussa kolme fokalisaation kautta osoitin, opettajahahmojen sisäistä elämää ei juurikaan kuvata, vaan kaikki tunteet välittyvät pääsääntöisesti fokalisoijan havaintojen pohjalta. Näin ollen opettajien syvempiin tuntemuksiin ei pureuduta. Tästä näkökulmasta hahmot olivat kaikki siis suhteellisen litteitä. Fokalisaatiokappaleessa esiin tuotu opettajahahmojen äänien vähyys on suoraan verrannollinen vähäiseen sisäisen elämän kuvaukseen. Nostan tässä kappaleessa esiin ne kolme kohtaa, joissa voidaan kuitenkin nähdä häilähdystä opettajahahmojen sisäisen elämän kuvauksista, tai yrityksistä niiden kuvaamiseen.

Selkeänä opettajahahmojen sisäisen elämän kuvauksena toimii jo fokalisaation käsitelyn yhteydessä esitetty kohta *Reuhurinteen ala-asteen* luvusta ”Englantia, biologiaa ja murskausharjoituksia” (RA, 22), jossa esitetään suoraan Aapeli Käki fokalisoijana ja päästään näin hänen ajatusmaailmaansa. Luvun aloittava ”Opettaja Aapeli Käen mielestä perjantain viimeinen tunti on viikon rasittavin, vaikka ekaluokkalaiset ja tokaluokkalaiset ovat päässeet jo kotiin, ja oppilaita on viisi vähemmän kuin normaalisti” (RA, 22) nostaa esiin selkeästi Käen oman uupumuksen tunteen työpäivästä. Tekstikohta vilauttaa lukijalle opettajan sisäistä elämää koulussa, joka ei aina ole vain onnea ja auvoa. Opettajatkin väsyvät ja kokevat uupumuksen tunteita. Toinen jo fokalisaatioluvussa esiin nostettu hyppy sisäiseen maailmaan tapahtuu *Yökon yökirjassa*, jossa opettaja Malin *joutuu* sanomaan oppilailleen, että kädet irti hänen raskausmahastaan (YÖ, 41). Tässä voidaan nähdä vilahdus Malinin tunnemaailmasta. Syvemmin sisäiseen elämään ei päästä käsiksi, sillä esimerkiksi sitä, miksi hän *joutuu* näin sanomaan ei kerrota lukijalle. Kunnollista fokalisoijan vaihdosta Malinin mieleen ei tapahdu.

Kolmantena nostan esiin tässä yhteydessä kohdassa 4.1 kehittyvyyden käsittelyssä esiin tulleen kohdan *Geoetsivistä*. Kirjan alussa ja lopussa opettaja puhuu oppilailleen kiiltokuvien tunnearvosta, jonka voisi ajatella viestivän välähdyksistä opettajan sisäiseen maailmaan. Ajattelen, että näin ei kuitenkaan ole. Oppilaille ei nimittäin koskaan selviä, miksi ”kuvat puhuvat hänelle” (GJKK, 59–60, 126). Tällä osoitetaan jälleen kerran, ettei fokalisoijan rooli siirry opettajalle eikä lapsinäkökulmasta toimiva Raparperi voi ymmärtää, miksi jotkin kuvat ovat opettajalle näin tärkeitä. Tässä on havaittavissa Huntin (1964, 13) ilmaisemaa kaksoisyleisöä eli sitä, että tarinan eri osat avautuvat aikuiselle ja lapselle eri tavoin. Aikuinen lukija tunnistaa kiintymisen esineisiin ja niiden tuoman tunnearvon, mutta lapsihahmot kirjassa ja todellisuudessa eivät tällaista ymmärrä. Kohdassa ei siis päästä opettajan sisäiseen elämään käsiksi, mutta siitä annetaan välähdys Raparperin tulkitsemana, sitä kuitenkaan ymmärtämättä.

Vaikka tällaisia vähäisiä ja yrityksiä opettajahahmojen tuntemuksien kuvaamiseen esiintyy, ei se riitä tekemään hahmoista pyöreitä. Hahmot eivät yllätä lukijaa millään tavalla (Forster 1962, 85). Näin voidaan kompleksisuuden, kehittyvyyden ja sisäisen elämän kuvauksen kautta todeta, että opettajahahmot valituissa kohdeteoksissa ovat litteitä.

## 5 Kasvatustieteen opettajakäsityksen vertautuminen kirjoista löydettyihin opettajahahmoihin

Lukujen kolme ja neljä pohjalta voidaan todeta, että vaikka opettajahahmojen syvyyden määrittely viedään Ewenin ehdottamille tarkemmille jatkumoille, voidaan opettajahahmot määrittää Forsterin (1962) esittämällä litteä–pyöreä-jaottelulla melko selkeästi litteiksi hahmoiksi. Hahmot rakentuvat useimmiten yhden piirteen varaan esittäen jotain opettajan karikatyyriä. Poikkeuksen tästä tuo *Konsta, eka A:n* opettaja, joka ilmenee hyvinkin neutraalina, eikä oikein mitään piirrettä edustavana. Hahmot eivät myöskään kehity tarinoiden myötä, eikä heidän sisäistä elämäänsä kuvata. Hahmot jäävät siis sivuroolissaan litteiksi, ja hahmojen ainoaksi tehtäväksi jää edistää tarinaa tietystä tyypistään käsin. Seuraavaksi lähden vertailemaan, miten nämä litteät hahmot vertautuvat kasvatustieteen opettajarooliin, ja nostan esiin syyt eroille.

### 5.1 Kasvatustieteen ja kirjallisuuden opettajat rinnatusten

Teoriaosassa esiteltyjen kasvatustieteen opettajaroolin piirteiden avulla (Cantrell & Kallioniemi 2016) voidaan muodostaa vertailtava opettajahahmo kirjallisuustieteen luvuissa kolme ja neljä selvitetyle opettajahahmolle. Esiteltyjen hahmopiirteiden avulla voidaan sanoa, että kasvatustieteen opettajahahmo on kehittynyt litteästä, vain paria tehtävää (opetus, kurinpito) suorittavasta persoonattomasta hahmosta syvemmäksi moniosaajaksi (Lonka & Vaara 2016, 41). Tunteita tai muuta mielensisäistä ulottuvuutta ei kuitenkaan kasvatustieteen opettajakuvausista hahmoteta (Cantrell & Kallioniemi 2016). Kasvatustieteen opettajahahmo on pyöritynyt monilta osin uusien vastuiden ja aluevaltausten kautta: opettajan pitäisi olla kasvattaja, kurinpitäjä ja välikäsi kaikille eri tahoille, joiden kanssa yhteistyötä tehdään. Samaan aikaan puhutaan koko ajan enemmän opettajasta ohjaajana eikä vain opettajana (Lätti 2009, 28; Stewart 2012, 18). Opettajan työnkuvaan ja sen kanssa tasapainoiluun kiinnitetään lisäksi koko ajan enemmän huomiota (ks. esim. Kinnunen 2018). Näin ollen opettajasta on kasvatustieteissä kehittynyt täyteläinen hahmo, ja vanhasta karttakeppiä heiluttavasta auktoriteettityypistä on luovuttu.

Tällaista monisyistä hahmoa ei analysoimistani kirjoista löytynyt, mutta ei myöskään vanhan mallin kurinpitäjää kovin monesta teoksesta. Suurin ero todellisuuden opettajalle ja kirjoissa lapsille esitellyille hahmoille on siis kirjojen hahmojen yksipuolisuus. Ne eivät vastaa

opettajan todellista työnkuvaa eivätkä roolia kouluuyhteisöissä. Apeli Käen kaltainen käsistään hikoileva, kurin menettävä opettaja ei selviäisi todellisessa koulumaailmassa. Toisaalta myöskään opettajat eivät typisty vain lempinimensä (kuten *Yokon yökirjassa*) tai opetettavan aiheensa (kuten *Supermarsu ja jääräpää Jannessa*) antamiin piirteisiin, vaan ovat työssään paljon enemmän kuin se, mikä pintapuolin välittyy. Myöskään *Konsta, eka A:ssa* esiintyvää neutraalia ja objektiivista opettajaa ei voi tavata todellisessa luokkahuoneessa, sillä opetustilanne lähtee pääsääntöisesti opettajasta käsin, eikä opettaja voi koskaan olla täysin neutraali. Opettajalta välittyy aina kasvattaessa tietty arvomaailma, ja hänen valitsemansa opetusmetodit vaikuttavat annettuun opetukseen (Tomperi 2001, 62). Näin ollen *Konstassa* esiintyvän kaltaista, vain lempeää toiminnan ohjaajaa ei voisi esiintyä reaali maailmassa.

Siinä mielessä kirjojen ja kasvatustieteen opettajat ovat yhteneviä, että hahmot usein supistuvat vain 'opettaja' -nimikkeen alle molemmissa. Kasvatustieteessä puhutaan opettajista kollektiivisesti eikä niiden välillä nähdä teoriassa persoonallisia eroja (toisin kuin todellisuudessa, jossa opettajat ovat kaikki erilaisia). Nimeämällä supistetaan kirjallisuuden ja kasvatustieteen opettajat yhdeksi joukoksi, josta poikkeamat nousevat vain harvoin esiin.

## 5.2 Mistä erot johtuvat?

Kirjallisuuden opettajahahmon ja kasvatustieteen opettajakuvan erojen syyt johtuvat pääsääntöisesti kerronnan vaatimista elementeistä. Ensinnäkin lastenkirjallisuus on, kuten alussa linjasin, lapsille kirjoitettua kirjallisuutta (Mustola 2014, 19), ja sen tarkoituksena on ennen kaikkea liittää lapset osaksi kirjallisuuden kantamaa kulttuurista perimää (Hunt 1994, 3). Näin ollen voidaan ajatella, ettei lastenkirjallisuuden kuulu olla realistista kuvausta ja täsmällisen tarkkaa representointia todellisuudesta, vaan luoda lapselle mukavia lukukokemuksia ja irtiottoa arjesta.

Toiseksi fokalisaatio luo pohjan tyytellyille hahmoille. Fokalisoijaksi asetetaan kertomuksissa lapsi, jonka näkökulmasta opettaja näyttäytyy erilaisena kuin kasvatustieteen moniosaava opettaja. Toinen narratologinen syy eroihin juontuu fokalisaation vaikutuksesta suoraan hahmoihin ja niiden käyttöön tarinan elementteinä. Lastenkirjallisuudessa hahmot ovat yleisesti melko litteitä niiden toimintapainotteisuuden vuoksi, ja opettajahahmot jäävät erityisen litteiksi toimiessaan vain sivuhahmoina. Todellisessa koulumaailmassa puolestaan keskiössä on nimenomaan opettaja, jonka kautta opetus tapahtuu ja tieto välittyy oppilaille.

Tärkeä huomio lastenkirjallisuutta analysoitaessa on sen taipumus asioiden yksinkertaistukseen ja tyyppittelyyn, esimerkiksi kirjojen hahmojen kohdalla. Hahmot ovat myös usein lapsia, ja kirjojen pääpaino on usein enemmän toiminnassa kuin kuvauksessa. (Hunt 1994, 4, 12.) Tämä näkyy tutkimusaineiston teoksissa vahvasti opettajien litteudessa. Useassa lastenkirjassa oli kuitenkin läsnä opettajien huolehtivaisuus omia oppilaitaan kohtaan, ja ainoastaan kurinpitäjiksi tyyppiteltyjä opettajia kuvattiin ankariksi ja siksi inhottaviksi, muttei suoranaisesti ilkeiksi, eikä kukaan oppilashahmoista pelännyt opettajiaan. Tästä hyvänä esimerkkinä on *Konstassa* ilmenevä Konstan huoli ennen ensimmäistä koulupäivää, joka tulee ilmi lauseessa ”Jos minä myöhästyin, opettaja antaa SAKOT!” (KEA, 8). Kuitenkin huoli on turha, ja myöhemmin ensimmäisen koulupäivän edetessä Konsta toteaa, että ”opettaja on hurjan kiltti” (KEA, 20). Hahmot olivat siis litteitä, mutta niistä huokui tietty turvallisuus ja auktoriteetti lapsenkin näkökulmasta käsin. Tätä ajatusta opettajasta turvallisena työrauhan takaajana nostetaan esiin esimerkiksi peruskoulun Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 36), ja tämä voidaan nähdä yhtymäkohtana kasvatustieteen ja kirjallisuuden opettajien välillä.

Lisäksi litteiden hahmojen etuna on niiden tunnistettavuus eli muistettavuus. Lukijan on helppo muistaa läpi tekstinkin yksinkertainen tyyppi, jonka ainoana tehtävänä on esimerkiksi kannatella opettajahahmona vain opettajalle tyyppillistä kurinpidon elementtiä harteillaan, näyttämättä sen enempää hahmon sisäistä maailmaa kuin mitään muutosta tarinan edetessä. (Forster 1962, 76–77.) Näin lastenkirjallisuudessa on kätevä käyttää litistettyjä opettajahahmoja, sillä tarinat eivät ole pitkiä, eikä niissä ole tilaa rakentaa syvää opettajahahmoa sivuhenkilöksi. Kaikkea siitä ei kirjan loppupuolella muistaisi kuitenkaan. Veisi lisäksi melkoisesti tilaa itse tarinalta lähteä avaamaan lukijalle kokonaista opettajan päiväarkea ja sen eri toimintoja.



## 6 Johtopäätökset

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, millaisia opettajahahmoja lastenkirjallisuudessa esiintyy ja miten ne suhteutuvat kasvatustieteiden näkemykseen opettajasta. Olen tutkimuksessani osoittanut, että lastenkirjoissa ilmenevät opettajahahmot ovat pääsääntöisesti litteitä. Tämä ilmenee niin kompleksisuuden, kehittyvyyden kuin sisäisen elämän kuvauksen tasolla. Sisäisen elämän kuvaukseen liittyen myös fokalisaatio on hyvin pois rajautunutta opettajahahmoilta. Kirjoihin on lastenkirjallisuudelle ominaisesti asetettu lapsipäähenkilöt, jotka kertovat tarinaa lapsiyleisölle. Opettajahahmon rooli tässä yhteydessä on toimia tarinaa eteenpäin vievänä sivuhenkilönä, jolle hahmofokalisoitu lapsi antaa äänen vain, jos tarina sitä edellyttää.

Vertaamalla tätä kirjallisuuden muodostamaa litteää opettajahahmoa kasvatustieteen kuvaamaan opettajaan voidaan havaita eroja johtuen edellä mainituista kertomuksen piirteistä. Lastenkirjoissa ei ole lyhyen mittansa ja toimintapainotteisuutensa vuoksi aikaa kuvata syvällisiä opettajahahmoja. Tämän vuoksi aikuisen näkökulmasta lastenkirjoissa esitetyt opettajahahmot näyttävät todellisuudesta poikkeavina, ja siksi epärealistisina. Kuitenkin, kuten Huntia (1994) ja Mustolaa (2014) lainatessani olen todennut, ei lastenkirjallisuus ole tarkoitettu aikuisille. Sen tarkoitus on opettaa lapsia lukemaan ja kytkeä heidät osaksi kirjallisuuden kulttuuria.

Tärkein anti tutkimuksellani on sen mahdollinen eteenpäin vieminen. Nyt, kun on osoitettu kirjallisuuden ja kasvatustieteen opettajahahmojen eroja, voisi tutkimusta jatkaa eteenpäin selvittämällä näiden eroavien opettajahahmojen vaikutuksia yksilöihin. Voidaan pohtia olisiko lastenkirjoilla, jotka välittäisivät kasvatustieteen opettajan kuvaa, vaikutusta lasten ajatteluun ja toimintaan? Tutkimusta voisi jatkaa kirjallisuustieteessä reseptitutkimuksen suunnalla ja kasvatustieteissä tutkimalla lapsilla olevia opettajakuvia vertaamalla niitä heidän lukemaansa kirjallisuuteen. Tämä vaatisi kuitenkin pitkittäistutkimusta ja olisi toteutuksen kannalta vaativa ja työläs, mutta ei mahdoton tehtävä. Lapsuusvaihetta korostetaan kasvatustieteessä, joten sinä aikana luetulla materiaalilla on suuri vaikutus yksilön kasvuun ja ajattelumallien muodostumiseen.

## Lähteet

### Kaunokirjallisuus

- Hulkko, Johanna 2019. *Geoetsivät ja koulun kummitus*. Helsinki: Otava.
- Kallioniemi, Tuula 2004. *Konsta, eka A*. Helsinki: Otava.
- Kallioniemi, Tuula 2015 (1997). *Reuhurinteen ala-aste. Reuhurinne 1*. Helsinki: Otava.
- Kallioniemi, Tuula 2016 (2011). *Kaahailua ja kepposia. Reuhurinteen koulu 1*. Helsinki: Otava.
- Noronen, Paula 2015. *Supermarsu ja jääräpää Janne*. Helsinki: Tammi.
- Parvela, Timo 2019. *Ella ja kaverit hiihtalanjäljillä*. Helsinki: Tammi.
- Polva, Anni 2011 (1957). *Tiina aloittaa oppikoulun. Tiina koulussa*. Hämeenlinna: Karisto.
- Sandelin, Annika 2015. *Yokon yökirja. (Yokos nattbok, 2014.)* Suom. Liisa Ryömä. Porvoo: Bookwell Oy.

### Tutkimuskirjallisuus

- Forster, E.M. 1962 (1927). *Aspects of the Novel*. Harmondsworth: Penguin.
- Genette, Gérard 1980. *Narrative Discourse. (Discours du récit, 1972.)* Oxford: Blackwell.
- Heimsch, Saara & Hulda Torkkeli 2013. Lukudiplomi innostaa lukemaan. *Helsingin Sanomat*, 3.2.2013. <https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000002610798.html> (20.4.2020).
- Hunt, Peter 2009 (1994). *An Introduction to Children's Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Jannidis, Fottis 2009. Character. Peter Hühn, John Pier, Wolf Schmid & Jörg Schönert (ed.), *Handbook of Narratology*. Berlin: Walter de Gruyter, 14–29.
- Kallioniemi, Arto, Veronika Honkasalo & Arniika Kuusisto 2016. Opettajan yhteiskunnallinen rooli moninaistuvassa koulussa. Hannele Cantrell & Arto Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-kustannus, 109–123.
- Karttunen, Laura 2015. *The Hypothetical in Literature: Emotion and Emplotment*. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kinnunen, Tommi 2018. Tommi Kinnusen kolumni. Opettajakaan ei pysty kaikkeen – lapset tarvitsevat myös koulun muita ammattilaisia. *Yle uutiset*, 16.9.2018. <https://yle.fi/uutiset/3-10398739> (20.4.2020).
- Käkelä-Puumala, Tiina 2008. Persoona, funktio ja teksti – henkilöhahmojen tutkimuksesta. Outi Alanko-Kahiluoto & Tiina Käkelä-Puumala (toim.), *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. Helsinki: SKS, 240–270.

- Lonka, Krista & Lauri Vaara 2016. Yksin tekemisestä yhdessä tekemiseen. Miten ja miksi? Hannele Cantrell & Arto Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-kustannus, 39–52.
- Lätti, Mervi 2009. *Ohjaus osana opettajan työtä. Perusopetuksen aineenopettajien käsityksiä ohjauksesta.* Joensuu: Tutkimuksia, 20, Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Niederhoff, Burkhard 2009. Focalization. Peter Hühn, John Pier, Wolf Schmid & Jörg Schönert (ed.), *Handbook of Narratology.* Berlin: Walter de Gruyter, 115–123.
- Niemi, Hannele 2016. Erinomaisuus, sitoutuminen ja eettisyys. Hannele Cantrell & Arto Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-kustannus, 19–37.
- Mustola, Marleena 2014. Johdanto. Lastenkirjallisuus käsitteenä ja lajina. Marleena Mustola (toim.), *Lastenkirja. Nyt.* Helsinki: SKS, 7–24.
- Opetushallitus 2016. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.* [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (10.3.2020).
- Phelan, James 2001. Why Narrators Can Be Focalizers and Why It Matters. Willie van Peer & Seymour Chatman (ed.), *New Perspectives on Narrative Perspective.* Albany: State University of New York Press, 51–64.
- Rimmon-Kenan, Shlomith 1999. *Kertomuksen poetiikka. (Narrative Fiction. Contemporary Poetics, 1983.)* Suom. ja toim. Auli Viikari. Helsinki: SKS.
- Sarland, Charles 2005. Critical Tradition and Ideological Positioning. Peter Hunt (ed.), *Understanding Children's Literature.* Second edition. London: Routledge, 30–49.
- Sahlberg, Jukka 2009. *Hyvin toimeentulevat irralliset. Opettajan representaatioita suomalaisissa romaaneissa.* Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.
- Soini, Tiina, Janne Pietarinen, Auli Toom & Kirsi Pyhtälö 2016. Haluanko, osaanko ja pystynkö oppimaan taitavasti yhdessä muiden kanssa? Opettajan ammatillisen toimijuuden kehittyminen. Hannele Cantrell & Arto Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-kustannus, 53–75.
- Stewart, Martyn 2012. Understanding Learning. Theories and Critique. Lyenne Hunt & Denise Chalmers (toim.), *University Teaching in Focus. A Learning-Centred Approach.* London: Routledge, 3–20.
- Tomperi, Tuukka 2001. Paulo Freire ja kriittinen pedagogiikka. *niin & näin* 2/01, 62.

## Muut

Helmet lukudiplomi, luokat 1–2.

<http://kirjasto.one/lukudiplomi/index.php?dipl=1> (13.3.2020).

Helmet-lukudiplomi, luokat 3–4.

<http://kirjasto.one/lukudiplomi/index.php?dipl=2> (13.3.2020).

Oulu kaupungin lukudiplomi, luokat 1–6.

[https://www.ouka.fi/documents/1958741/2965688/Alakoulunlista\\_toukokuu2019\\_kuvallinen.pdf/4f31f512-65d6-4142-a07b-e8d81ddd2436](https://www.ouka.fi/documents/1958741/2965688/Alakoulunlista_toukokuu2019_kuvallinen.pdf/4f31f512-65d6-4142-a07b-e8d81ddd2436) (13.3.2020).

Piki-lukudiplomi, luokka 1. <https://urly.fi/1vgP> (13.3.2020).

Piki-lukudiplomi, luokka 2. <https://urly.fi/1vgQ> (13.3.2020).

Piki-lukudiplomi, luokka 3. <https://urly.fi/1vgR> (13.3.2020).

Piki-lukudiplomi, luokka 4. <https://urly.fi/1vgT> (13.3.2020).