



Vääräniemi Jenna & Ylisaukko-oja Siiri

Erityisyyden kuvaukset suomalaisissa esiopetuksen oppimateriaaleissa

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Erityispedagogiikan maisteriohjelma

Kasvatustieteiden laaja-alainen maisteriohjelma

2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Erityisyyden kuvaukset suomalaisissa esiopetuksen oppimateriaaleissa (Jenna Vääräniemi ja Siiri Ylisaukko-oja)

Pro gradu -tutkielma, 71 sivua

Toukokuu 2021

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, miten erityisyyttä kuvataan suomalaisissa esiopetuksen oppimateriaaleissa. On tärkeää, että myös opetuksessa käytettävissä materiaaleissa otettaisiin inklusiiviset periaatteet huomioon erityisyyden esiintymisen kannalta. Koemme, että kaikilla lapsilla tulee olla samaistumisen kohteita lapsille tarkoitettussa kirjallisuudessa. Lastenkirjallisuudella on tärkeä rooli lasten maailmankuvan muokkaajana. Erityisten hahmojen esiintyminen lastenkirjallisuudessa on myös tärkeää yhdenvertaisuuden näkökulmasta.

Teoreettisessa viitekehyksessä käsittelemme erityisyyttä ja sen monia ulottuvuuksia. Erityisyyden määrittelyssä avataan vammaisuuden, poikkeavuuden, toimintakyvyn sekä erityisen tuen käsitteitä. Käsittelemme myös lastenkirjallisuutta, vammaisuuden kuvauksia lastenkirjallisuudessa sekä esiopetuksen oppikirjallisuutta. Esittelemme laajasti tutkimustietoa ja aiempia tuloksia lastenkirjallisuudessa esiintyvistä erityisyyden ja vammaisuuden kuvauksista.

Tutkimme yhteensä kuutta oppimateriaalikonaisuutta kolmelta eri kustantajalta. Näihin kuului opettajan oppaat sekä lapsille tarkoitettut harjoituskirjat. Tutkimus toteutettiin lukemalla ja tulkitsemalla esiopetusmateriaalien tarinoita ja tarinoihin liittyviä kuvia. Toteutimme tutkimuksen laadullisen sisällönanalyysin sekä kuva-analyysin metodein. Tutkimuksemme aineistosta nostetut analyysiyksiköt ovat teemoiteltu negatiivisiin, neutraaleihin ja positiivisiin kuvauksiin erityisyydestä. Erityisyyttä kuvattiin aineistossa määrällisesti vähän. Aineistosta nousi pikemminkin esille erilaisuus kuin erityisyys.

Tulosten perusteella voi todeta, ettei erityisyys, vammaisuus tai fyysinen poikkeavuus juurikaan esiinny oppimateriaalien tarinoissa tai kuvissa. Esimerkiksi yhtäkään vammaista hahmoa ei löytynyt oppimateriaalien näistä esiopetusmateriaaleista. Pohdimme, että luovatko tämänhetkiset esiopetuksen oppimateriaalit ableistista kuvaa kehosta ja toimintakyvystä. Tietyn ihmisryhmän sulkeminen ulos esiopetusmateriaalien tarinoista ja kuvista voisi myös sanoa olevan inklusiivisten periaatteiden vastaista.

Avainsanat: ableismi, erityisyys, esiopetus, oppimateriaalit, poikkeavuus, vammaisuus

Sisältö

1	Johdanto.....	4
2	Moniulotteinen erityisyyden käsite	8
2.1	Vammaisuus.....	9
2.2	Poikkeavuus.....	13
2.3	Toimintakyky	14
2.4	Erityisen tuen tarve.....	16
3	Erityisyys ja esiopetusmateriaalit lastenkirjallisuuden näkökulmasta	19
3.1	Lastenkirjallisuus lasten maailmakuvan muokkaajana	19
3.2	Vammaisuuden kuvaukset lastenkirjallisuudessa aikaisemman tutkimuksen valossa.....	21
3.3	Esiopetuksen oppikirjallisuus.....	24
4	Tutkimuksen toteutus.....	26
4.1	Laadullinen tutkimus.....	26
4.2	Aineiston esittely.....	28
4.3	Laadullinen sisällönanalyysi ja kuva-analyysi tutkimusmetodeina	33
4.4	Aineiston analyysin eteneminen.....	37
5	Negatiiviset, neutraalit ja positiiviset kuvaukset erityisyydestä	41
5.1	Negatiivissävytteiset kuvaukset erityisyydestä	43
5.2	Neutraalit kuvaukset erityisyydestä.....	47
5.3	Positiivissävytteiset kuvaukset erityisyydestä.....	52
6	Lopuksi.....	56
6.1	Johtopäätökset ja pohdinta	56
6.2	Luotettavuus ja eettisyys	59
	Lähteet.....	62

1 Johdanto

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkimme esiopetuksen opettajanoppaita sekä niihin liittyviä lasten tehtäväkirjoja erityispedagogiikan näkökulmasta. Tavoitteenamme on selvittää millaisena erityisyys, vammaisuus ja niin sanotusta normaalista toimintakyvystä poikkeavat hahmot kuvataan esiopetusmateriaalien kuvissa ja tarinoissa.

Kiinnostuimme aiheesta omien erityispedagogisten opintojemme myötä. Aihe on tärkeä, sillä olisi hyvä, että vammaisille, toimintakyvyltään poikkeaville sekä erityistä tukea tarvitseville lapsille olisi samaistumisen kohteita esiopetusmateriaalien tarinoissa. Aihe on myös tärkeä, sillä tarkoittamamme erityisyys on osa monimuotoista yhteiskuntaa ja esimerkiksi esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan, että esiopetuksen toimintaa tulisi kehittää inklusiiviseen ja kulttuurista monimuotoisuutta tukevaan suuntaan. Yllä mainitun näkökulman lisäksi inklusiivinen opetusmateriaali on olennaista myös toimintakyvyltään tavanomaisten lasten kannalta, sillä on tärkeää, että lapset oppivat arvostamaan erilaisuutta. Nyqvistin (2010) mukaan lasten kirjoista saama käsitys vammaisuudesta, voi olla sillä hetkellä heille mahdollisesti ainoa kosketus erityisyyden ja vammaisuuden ilmiöön. Siksi hän sanookin, että ei ole yhdentekevää, millaisen kuvauksen siitä kirjallisuus antaa.

Tutkimuskysymyksemme on:

Millaisena erityisyys kuvataan suomalaisissa esiopetuksen oppimateriaalien kuvissa ja tarinoissa?

Tutkimuksemme sijoittuu esiopetuksen kontekstiin. Esiopetus on kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus, joka yhdistää eri osa-alueiden tavoitteet sekä muodostaa toimintakulttuurin perustan (OPH, 2014). Esiopetuksesta säädetään perusopetuslaissa (Perusopetuslaki 628/1998, 26 a §), jonka mukaan kunnalla on velvollisuus järjestää esiopetusta oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna alueella asuville lapsille. Laki edellyttää myös, että pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä oleville lapsille esiopetusta järjestetään sinä vuonna, kun lapsi täyttää viisi vuotta (Opetus- ja kulttuuriministeriö). Kaikki ikäluokkansa lapset käyvät siis esiopetuksen jossakin muodossa. Esiopetus perustuu Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (OPH, 2014), joka on perusopetuslain mukainen Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014) mainitaan, että esiopetusta kehitetään inklusioperiaatteiden mukaisesti. Inklusiivisen

kasvatuksen keskeinen arvo on Pihlajan ja Viitalan (2018) mukaan se, että ihmiset saavat olla erilaisia ja erilaisuuden kirjoa kunnioitetaan ja arvostetaan. Inklusiivisen opetuksen perustana on opetus tavallisessa lähikoulussa kaikille oppilaille, jossa jokainen saa edellytystensä mukaista yksilöllistä opetusta (Moberg & Savolainen, 2015).

Opetushallituksen (2020) mukaan Suomessa esiopetuksessa on ollut vuosittain noin 60000 lasta (vuonna 2019 yhteensä 59652). Opetushallituksen tilastopalvelu Vipusen mukaan vuonna 2019 esiopetuksessa erityistä tukea saavia oppilaita oli 8,5 % ja tehostettua tukea saavia oppilaita oli 2,9 %. Nämä luvut ovat suuntaa antavia, sillä tilastoihin oli huomioitu kaikki koulun yhteydessä annettavaan esiopetukseen osallistuvat lapset, mutta ei muuta esiopetusta. Näiden tilastojen perusteella voisi kuitenkin arvioida olevan jokseenkin todennäköistä, että myös varsin monessa esiopetusryhmässä on lapsia, jotka ovat tehostetun tai erityisen tuen piirissä ja ovat jollain tavalla toimintakyvyiltään erityisiä. Jo esiopetuksessa huomiota kuitenkin kiinnitetään esimerkiksi lasten oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn ja varhaiseen tunnistamiseen (Opetushallitus [OPH], 2014).

Vaikka esiopetuksen opetussuunnitelma (OPH, 2014) ei velvoita käyttämään esiopetusmateriaaleja, on silti niiden hyödyntäminen opetuksen tukena kokemuksemme mukaan varsin yleistä. Kaikissa esiopetusryhmissä, joissa olemme itse päässeet työskentelemään sijaisuuksien tai harjoitteluiden aikana, on ollut käytössä esiopetusmateriaali. Ryhmässä käytettävä esiopetusmateriaali osaltaan ohjaa ja määrittää sitä, mitä esiopetuksessa tehdään ja miten (Myöhänen, 2011). "Oppikirjat, niiden esitystavat, kuvitus ja sisällön valinnat kertovat myös ympäröivästä maailmasta" (Hiidenmaa, 2014, 36) ja oppikirjat ovatkin oman aikansa tuotoksia.

Erityisyys tai vammaisuus nähdään Martínez-Bellon ja Martínez-Bellon (2016) mukaan osana yhteisöä, mutta se on kuitenkin osittain ulkopuolelle suljettu koulusysteemissä, esimerkiksi juuri oppikirjallisuuden kohdalla. He toteavat, että tällainen erityisyyden pois rajaaminen vahvistaa ns. "normaalin" sosiaalista rakennetta erityisyyden kustannuksella. Oppikirjoilla on voimakas sosiaalinen funktio lasten sosialisatiossa ja niillä on rooli kulttuuristen normien rakentumisessa (Martínez-Bello & Martínez-Bello, 2016; Beckett, Ellison, Barrett & Shah, 2010; UNICEF, 2013). Esimerkiksi UNICEF (2013) on *The state of the world's children 2013: children with disabilities* -raportissaan maininnut, että lapsille tarkoitetuissa oppikirjoissa ja tarinoissa olisi tärkeää näkyä alkuperältään, kansallisuudeltaan, sukupuoleltaan tai

vammoiltaan erilaisia ihmisiä. Myös Beckett ja kollegat (2010) puhuvat inkluusiivisesta kirjallisuudesta (inclusion literature).

Hiidenmaan (2014) mukaan oppikirjoja ei ole juurikaan tutkittu systemaattisesti, vaikka ne kertovat oman aikansa ympäröivästä maailmasta. Erityisesti esiopetusmateriaaleihin liittyvää aiempaa suomalaista tutkimusta löytyi vain vähän juuri erityisyyden tai vammaisuuden näkökulmasta. Esimerkiksi Nyqvist (2010) on todennut, että lapsille suunnattujen tarinoiden kuvauksiin vammaisuudesta ei ole juurikaan keskitytty. Kuitenkin muutamia pro gradu -tutkimuksia löytyi nimenomaan esiopetuksen oppikirjoihin ja -materiaaleihin liittyen. Heiskanen (2013) on tehnyt Jyväskylän yliopistossa pro gradu -tutkielman vammaisuuden rakentumisesta esiopetusmateriaaleissa diskurssianalyysin keinoin. Lantela (2019) taas on tutkinut vammaisuuden kuvauksia lastenkirjallisuudessa laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Etnisyyden ja moninaisuuden näkökulmasta löytyi myös aikaisempaa esiopetusmateriaaleihin liittyvää tutkimusta. Verbrugge (2017) on tehnyt Oulun yliopistossa pro gradu -tutkielman moninaisuuden näyttäytymisestä esiopetuksen oppikirjoissa. Suomalaisia oppikirjoja on tutkittu moninaisuuden ja interkulttuurisuuden näkökulmasta myös Hahlin, Niemen, Johnson Longfordin sekä Dervinin (2015) teoksessa *Diversities and interculturality in textbooks: Finland as an example*.

Erityisyyttä ja erityisesti vammaisuutta (disability) oppikirjoissa on tutkittu kansainvälisesti jonkin verran. Kuitenkin esimerkiksi Sleeterin ja Grantin (2011) mukaan Amerikassa vammaisuus mainitaan usein analyyseissä vain ohimennen ja yleensä todetaan, että vammaiset ovat koulun oppikirjoissa aliedustettuina. Löysimme muutamia esimerkkejä ulkomailla tehdyistä tutkimuksista aiheeseemme liittyen. Beckett ja kumppanit (2010) ovat tutkineet Isossa-Britanniassa sitä, miten vammaisuus (disability) näyttäytyy 5–11-vuotiaille tarkoitettussa lastenkirjallisuudessa. Kolumbialaisia varhaiskasvatuksen oppikirjoja muun muassa vammaisuuden näkökulmasta taas tutkineet Martínez-Bello ja Martínez-Bello (2016). Golos, Moses, ja Wolbers (2012) ovat tutkineet lastenkirjojen kuvituksista sitä, kuinka niissä esitetään kuuroja hahmoja. Heidän tutkimuksensa tulosten mukaan kuurot hahmot esitettiin yleensä sellaisina, joilla kuurous on patologinen vaiva, joka olisi hyvä korjata, jotta sopisi paremmin kuulevien maailmaan.

Tutkimuksessamme etenemme johdannon jälkeen käsittelemään tutkimuksemme teoreettista viitekehystä. Keskeisiksi käsitteiksi tutkimuksessamme ovat nousseet erityisyys ja siihen

liittyvät eri määritelmät sekä lastenkirjallisuus ja sen tutkimus, joita avaamme näiden seuraavien lukujen aikana. Teoria toimii laadullisessa tutkimuksessa niin sanotusti “silmälaseina”, joilla tarkastellaan sekä aineistoa että tutkimuksen kokonaisuutta ja myös aineiston keruun perustana, ettei tuleva aineistonkeruu olisi sattumanvaraista ja perustuisi tutkijan subjektiivisiin mielenkiinnon kohteisiin (Puusa & Juuti, 2020). Teoreettisen viitekehyksen jälkeen siirrymme tutkimuksen toteutukseen ja aineiston analyysin etenemisen käsittelyyn. Lopuksi tuomme esille tutkimuksemme tulokset, johtopäätökset ja pohdinnan sekä luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyvät seikat.

2 Moniulotteinen erityisyyden käsite

Erityisyys on laaja käsite ja eri yksilöillä voi olla erilaisia käsityksiä siitä, mitä erityisyydellä tarkoitetaan. Erityisyys on osoittautunut varsin hankalaksi määriteltäväksi käsitteeksi, koska siitä käytetään varsin monia erilaisia ja päällekkäisiä nimityksiä tai termejä. Kansainvälisiä lähteitä suomentaessa huomasimme nopeasti, kuinka erityisyyteen liittyvään käsitteistöön ei välttämättä ole suoria suomennoksia ja sopivia suomennoksia oli välillä hankala valita. Erityisyyden määrittäminen onkin tärkeää koska se tuo esille sen, mitä erityisyys tässä tutkimuksessa tarkoittaa. Rakennamme omaa käsitystämme erityisyydestä teoreettisen viitekehyksen avulla.

Suomalaisia eri lähteissä käytettäviä erityisyyteen liitettäviä termejä ovat muun muassa vammaisuus, poikkeavuus, toimintakyky ja kasvatustieteellisestä näkökulmasta erityisen tuen tarve. Esimerkiksi Moberg ja Vehmas (2015) puhuvat vammaisuudesta ja poikkeavuudesta, ja mainitsevat niiden olevan yläkäsitteitä lukuisille ihmisten ja heidän ominaisuuksiensa luokitteluille. Kansainvälisissä tutkimuksissa käytettäviä termejä ovat muun muassa “disability”, “impairment”, “activity limitations” ja erityisen tuen tarpeesta puhuttaessa käytetään usein esimerkiksi termiä “students with special needs”. Kuitenkin termi “disability” on eniten käytetty. Banks ja Banks (2013) mainitsevat myös termin “exceptional”, jonka voisi suomentaa esimerkiksi poikkeukselliseksi. Myös moninaisuutta käytetään laajasti tutkimuksissa, mutta koemme sen olevan liian laaja käsite kuvaamaan tarkastelemaamme näkökulmaa meidän tutkimuksessamme. Moninaisuuteen linkitetään yleensä kaikki erilainen kulttuurinen moninaisuus tai tausta, kuten esimerkiksi sukupuoli, seksuaalisuus, vammaisuus, fyysiset ominaisuudet, etnisuus, kieli, uskonto ja poliittiset näkemykset sekä näiden kerroksellisuus (Paavola, 2014). Haluamme näiden kaikkien sijaan keskittyä tutkimuksessamme juuri erityisyyden ja vammaisuuden eri dimensioihin esiopetusmateriaalien kohdalla, sillä koemme siinä olevan ainakin Suomessa osittainen tutkimuksellinen aukko.

Vehmas (2005) toteaa erityisyyden sisältävän joko myönteisen tai kielteisen arvolatauksen. Hänen mukaansa asiayhteyksistä riippuen erityisyys voi tarkoittaa erityisen tärkeää, omituista tai tavanomaisen poikkeavaa. Erityispedagogiikassa erityisyys viittaa yleisesti ottaen kuitenkin johonkin ei-toivottuun ominaisuuteen tai toimintatapaan (Vehmas, 2005).

Joel Kivirauma (2017) on käyttänyt erityisyys käsitettä käsitellessään erityisiin oppilaisiin liittyviä luokitteluja. Teemme tätä tutkimusta kasvatustieteellisestä näkökulmasta ja erityisyys

viittaisi juuri erityisen tuen tarpeeseen. Toisaalta koemme, että erityisen tuen tarpeen avaaminen viitekehyksessä ei yksinään riitä, sillä mielestämme erityisyys voi olla muutakin kuin erityisen tuen tarvetta. Moberg ja Vehmas (2015) ovat esimerkiksi maininneet, että on tullut tarpeeseen erottaa vammaisuuden käsite (disability) erityisen kasvatuksen tarpeen käsitteestä, sillä kaikki vammaiset eivät tarvitse erityisopetusta eivätkä kaikki erityisopetusta saavat lapset ole vammaisia. Tämä vastaa myös hyvin meidän käsitystämme erityisyydestä.

Erityisyyteen liittyvät käsitteet limittyvät siis osittain yhteen, joten avaamme useita erityisyyteen liittyviä lähikäsitteitä tässä teoreettisessa viitekehyksessä. Tässä luvussa käsittelemme monipuolisesti erilaisia erityisyyteen liittyviä määrittelyjä. Tavoitteenamme on luoda mahdollisimman kattava kuva siitä, mitä me tässä tutkimuksessa erityisyydellä tarkoitamme ja mitä tulemme analysoimaan aineiston kohdalla.

2.1 Vammaisuus

Yleissopimuksessa vammaisten henkilöiden oikeuksista (27/2016, 1 artikla) todetaan, että “vammasiin henkilöihin kuuluvat ne, joilla on sellainen pitkäaikainen ruumiillinen, henkinen, älyllinen tai aisteihin liittyvä vamma, joka vuorovaikutuksessa erilaisten esteiden kanssa voi estää heidän täysimääräisen ja tehokkaan osallistumisensa yhteiskuntaan yhdenvertaisesti muiden kanssa.”

Alkuun elimellisen vamman ja vammaisuuden ero olisi olennaista tehdä selväksi. Mobergin ja Vehmaan (2015) mukaan elimellinen vamma viittaa luonnollisiin ominaisuuksiin, jotka saattavat aiheuttaa toiminnanrajoitteita. Heidän mukaansa tällaisia voi olla esimerkiksi kokonaan tai osittain puuttuva raaja tai ruumiin toiminto, kuten näkö- tai kuuloaisti. Elimellinen vamma on fyysinen tai elimellinen ilmiö, joka määrittyy yleensä sosiaalisesti tai kulttuurisesti, kun taas vammaisuus on ilmiönä sosiaalinen konstruktio (Moberg & Vehmas, 2015). Tämä tarkoittaa sitä, että yhteiskunnalliset järjestelyt aiheuttavat fyysisesti vammaisille ihmisille toiminnan rajoittuneisuutta tai haittaa (Vehmas, 2005). Määttä ja Rantala (2016) myös muistuttavat, että vammaisuus olisi syytä erottaa myös sairaudesta, sillä sairaudessa elimistössä käynnistyy aktiivinen taistelu terveyden puolesta, kun taas vammaisuus merkitsee pysyvää anatomista tai fysiologista poikkeamaa.

Vammaisuudesta löytyy paljon aikaisempaa tutkimusta pitkältä ajalta, joten luonnollisesti vammaisuuden tarkastelemiseen on myös monenlaisia eri näkökulmia. Historiallisesti vammaisuutta on Mobergin ja Vehmaan (2015) mukaan pyritty ymmärtämään erityisesti luonnontieteellisten tai lääketieteellisten metodien avulla, minkä johdosta se on ollut varsin medikalisoitunut ilmiö. Sitä on heidän mukaansa selitetty ihmisten yksilöllisillä fysiologisilla sekä henkisillä puutteilla ja vioilla. Lääkärit ovat määritelleet normaaliuden ja poikkeavuuden, terveyden ja sairauden sekä vammattomuuden ja vammaisuuden rajoja (Moberg & Vehmas, 2015).

Mobergin ja Vehmaan (2015) mukaan 1960-luvulta lähtien vammaisuuden lääketieteellistä selitysmallia ja sille rakentuneita instituutioita on kritisoitu voimakkaasti, ja lääketieteellinen näkökulma on ohjannut vain parantamaan ja korjaamaan elimellisiä vammoja eli toisin sanoen tekemään vammaisista mahdollisimman normaaleja. Heidän mukaansa tämä normaaliuteen pyrkiminen on mahdollistanut yhteiskunnan lukuisten syrjivien ja vammauttavien käytäntöjen ennalleen jättämisen (esimerkiksi koulutus ja työmarkkinoilta poissulkeminen). Vammaisten sosiaalisen osallistumisen esteet johtuvatkin yleensä yhteiskunnallisista järjestelyistä ja asenteellisesta ilmapiiristä (Moberg & Vehmas 2015). Elimellinen vamma onkin Mobergin ja Vehmaan (2015) mukaan ennen kaikkea sosiaalinen ilmiö. Merkittävää on se, miten kyseiset fyysiset ominaisuudet ymmärretään ja miten niihin suhtaudutaan. Tarkoituksenmukaisin ja eettisesti kestävin ratkaisu olisi keskittyä vammauttavien yhteiskunnallisten käytäntöjen poistamiseen sekä asenteiden ja ajattelutapojen muuttamiseen (Moberg & Vehmas, 2015).

Voidaankin siis puhua vammaisuuden lääketieteellisestä ja sosiaalisesta mallista. Niin sanotussa lääketieteellisessä mallissa vamma tai vammaisuus nähdään "sairautena" tai "tragediana", jonka myötä vammaisuutta kohtaan muodostuu sääliä ja vammaisuus kohdistetaan yksilöön (Leicester, 2007). Pulman nähdään olevan niin sanotusti lapsessa, joka on poikkeava (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020). Sosiaalisen vammaistutkimuksen lähtökohtana taas on vammaisuuden ymmärtäminen sosiaalisena, poliittisena ja kulttuurisena ilmiönä (Vehmas, 2005). Leicesterin (2007) mukaan sosiaalisessa mallissa vammaisuus ei ole yksilön henkilökohtainen tragedia, vaan siinä vammaisuus kohdistuu ympäröivään yhteisöön ja ympäristöön. Vammaisten sosiaaliset rajoitukset johtuvat siis ympäristöstä, joka on suunniteltu "vammattomaan" elämään (Leicester. 2007). Haegelen ja Hogden (2016) mukaan sosiaalinen malli erottaa elimellisen vamman ja vammaisuuden toisistaan. Vamma on epätavallisesti toimiva osa kehoa, kuten epätavallisesti toimiva raaja kun taas vammaisuus voidaan nähdä haittana tai rajoituksena, jota sosiaalinen ympäristö luo käytännöillä ja rakenteilla (Haegle &

Hodge, 2016). Seuraavassa taulukossa (taulukko 1) on suomennettuna vammaisuuden sosiaalisen ja lääketieteellisen mallin diskurssien vertailua esittävä taulukko Haegelen ja Hodgen (2016) mukaan. Taulukko havainnollistaa mallien eroavaisuuksia sekä ydinajatuksia vammaisuuteen liittyen.

Taulukko 1. Vammaisuuden lääketieteellisen ja sosiaalisen mallin diskurssien vertailua Haegelen ja Hodgen mukaan (2016, 194)

Aihe	Lääketieteellinen malli	Sosiaalinen malli
Mitä vammaisuus on? (What is disability?)	Yksilöllinen tai lääketieteellinen ilmiö, joka johtuu vammoista kehon toiminnoissa tai rakenteissa; puute tai epätavallisuus	Sosiaalinen konstruktio vammoista, joka johtuu yhteisöstä; eroavaisuus
Hoitoihin ja palveluihin pääsy (Access to treatment or services)	Diagnoosilla ohjautuvaa	Itseohjautuvaa, kokemus ohjaa
Interventioiden kohteet (Targets of interventions)	Vammaisuuden “korjaaminen” mahdollisuuksien mukaan; “normalisointi”	Sosiaalinen tai poliittinen muutos ympäristöllisten esteiden vähentämiseen ja ymmärryksen lisäämiseen
Interventioiden seuraukset (Outcome of interventions)	Normalisoiva funktio; Tavoitteena olemassa olevaan yhteisöön toimiva jäsen	Oman asian ajaminen (self-advocacy), muutokset ympäristössä ymmärryksessä, sosiaalinen inkluusio
Parannusta edesauttaa (The agent of remedy)	Alan ammattilainen	Voi olla itse yksilö, kannattaja/puolustaja tai kuka tahansa, joka vaikuttaa positiivisesti yksilön ja yhteisön välisiin järjestelyihin
Vaikutus tyypillisesti toimiviin yksilöihin/yhteisöön (Effects on individuals who are typically functioning)	Yhteisö pysyy samana	Yhteisö muuttuu inklusiivisemmaksi
Käsitykset yksilöistä, joilla on vamma/vammoja (Perceptions)	Yksilö on viallinen	Yksilö on ainutlaatuinen

towards individuals with disabilities)		
Kognitiivinen valta (Cognitive authority)	Tutkijat ja lääkärit	Tutkijat ja puolestapuhujat, joilla on vammoja (with disabilities)
Käsitys vammaisuudesta (Perception of disability)	On negatiivinen asia, jos yksilö on vammainen	Ei ole itsessään positiivista tai negatiivista olla vammainen

“Sosiaalisen vammaistutkimuksen yksi keskeisimpiä teesejä on se, että vammaisuudessa on kyse yhteiskunnallisesta syrjinnästä, joka koostuu asenteista ja uskomuksista sekä yhteiskunnallisista käytännöistä ja rakenteista” (Vehmas, 2010, 11). Vehmas (2018) kuitenkin myös toteaa, että ei tule kieltää vammaisten ruumiillisten ja henkisten ominaispiirteiden merkitystä hyvinvointiin ja sosiaaliseen osallisuuteen. Vehmas (2005) viittaa useaan eri lähteeseen mainitessaan, että sosiaalinen vammaistutkimus ei kiellä ihmisten välillä olevia fyysisiä ja psyykkisiä eroja, mutta se korostaa niiden sisällön ja merkityksen rakentuvan sosiaalisesti. Keskeistä vammaistutkimuksessa on avoin poliittisuus sekä sitoutuminen vammaisten etujen ajamiseen ja vammaisiin kohdistuvan syrjinnän poistamiseen (Vehmas, 2005).

Vammaisuus eroaa useista vähemmistöidentiteeteistä, sillä siihen liittyy sekä ruumiillinen kokemus että sosiaalinen haitta. “Vammaiset tyypillisesti kärsivät haitasta kapitalistisessa järjestelmässä, jossa heidät on laajalti poissuljettu työmarkkinoilta, mikä ilmenee heikkoina toimeentulomahdollisuuksina sekä sosiaalisen osallisuuden ja kunnioituksen puutteena. Lisäksi he kärsivät kielteisistä asenteista kumpuavasta arvostuksen puutteesta, jolloin heidät nähdään poikkeavina ja surkuteltavina.” (Vehmas, 2018, 52)

Moberg ja Vehmas (2015) toteavat, että sosiaalisen konstruktionismin mukaan ihmiselämän ilmiöt ovat kulttuurisidonnaisia ja tämä koskee myös vammaisuutta. Ihmisyys ja normaalius määräytyvät tämän kannan mukaan kulttuurisesti tuotettujen normien perusteella, ja ihmisyys, normaalius, vammaisuus ja vammattomuus ovat sosiaalisesti tuotettuja ilmiöitä eli sosiaalisia konstruktioita (Moberg & Vehmas, 2015). Kivirauma (2017) muistuttaa, että on keskeistä nähdä vammaisuus sekä yksityisenä että julkisena ilmiönä, ja sen haltuunotto vaatii näiden molempien puolien huomioimista.

“Jaotteleminen eri ryhmiin määrittää samalla toivottavan “hegemonisen” ihmisryhmän ja epätoivotun, marginaalisen ryhmän” (Vehmas, 2018, 51). Hän mainitsee joidenkin tutkijoiden olevan sitä mieltä, että jo vammojen määrittely on osa normaaliuden hegemoniaa, jossa ruumiillista moninaisuutta ei arvosteta. Luokittelujen teko normaalin ja siitä poikkeavan välillä voidaan nähdä siis itsessään ongelmallisena. Vehmas (2018) kuitenkin toteaa vammojen vaikutuksen ihmisten elämään ja hyvinvointiin olevan hyvin todellinen, ja niiden tunnistamisen olevan välttämätöntä oikeanlaisten sosiaalisten ja yksilöllisten toimenpiteiden turvaamiseksi.

2.2 Poikkeavuus

Poikkeavuus on normien rikkomista tai sopeutumattomuutta normeihin (Rinne, 2012). “Jos yksilö esimerkiksi liikkuu, ajattelee tai kommunikoi poikkeavalla tavalla, hänen sulautumisensa yhteisöön on paljon hankalampaa kuin niin sanotun normaali-ihmisen” (Moberg & Vehmas, 2015, 52). Rinteen (2012) mukaan poikkeavuutta voidaan tarkastella muiden negatiivisena, leimaavana sosiaalisena reaktiona poikkeavaa kohtaan. Hän myös mainitsee poikkeavuuden ja toisaalta normien määräytymiseen liittyvän vallan käyttöä, sillä valtaa pitävät määrittelevät arvot ja asenteet ja viime kädessä ne ovat valtaa pitävien käsityksiä normaaliudesta. Voidaan siis ajatella sosiaalisen ympäristön leimaavan poikkeavaksi. Myös Teittinen (2006) mainitsee, että normaliteetti itsessään ei määriy, vaan se asettuu sitä määrittävien ulkoisten tekijöiden kautta.

Poikkeavuutta ei voi määritellä ilman kontekstia, koska poikkeavuus itsessään paljastaa normin tai säännön (Kivirauma, 2017). Koulun kentällä syntyvä poikkeavuus ei myöskään ole peräisin yksilöstä käsin, vaan suhteessa koululaitoksen ja sen toimijoiden tuottamien normeihin, odotuksiin ja vaatimuksiin (Rinne, 2012). Erityisopetukseen on Takalan ja muiden (2020) mukaan laitettu tai siirretty oppilaita, jotka ovat jollakin tavalla erilaisia kuin oppilaiden enemmistö. He poikkesivat keskiverto-oppilaasta eivätkä olleet tavallisia ja normaaleja vaan poikkeavia (Takala ym., 2020). Erityispedagogiikassa pyritään Vehmaan (2005) mukaan välttämään poikkeavuudesta puhumista siihen liittyvien kielteisten mielleyhtymien vuoksi, mutta käytännössä erityisopetuksessa käytetty käsite “erityinen tarve” pitää yllä poikkeavuuden ideaa. Erityisopetuksen yhteydessä poikkeavaksi nimeäminen voi esimerkiksi muuttaa sosiaalisen yhteisön havaintoja erityisoppilaaksi nimetystä henkilöstä (Moberg & Vehmas, 2015).

Määttä ja Rantala (2016) mainitsevat niiden lasten olevan epänormaaleja ja poikkeavia, jotka eivät täytä kaikkia lapsuuden normeja. Lapsuuden normeja voivat olla esimerkiksi tietyt taidot ja ominaisuudet, kuten esimerkiksi lukutaito. Tällaisten poikkeavien lasten turvaamiseksi kehitetään instituutioissa tukitoimia, joiden tavoitteena on minimoida epänormaalista johtuvia seurauksia ja tukea heitä mahdollisimman hyvään poikkeavaan lapsuuteen (Määttä & Rantala, 2016).

Kaikki poikkeavuus ei kuitenkaan määriy silvennoisen ja Pihlajan (2012) mukaan aina samassa merkityksessä. Poikkeuksellisuus voi sijoittua normaalijakauman kumpaankin päähän, poikkeuksellisen heikkoon tai poikkeuksellisen hyvään (Silvennoinen & Pihlaja, 2012). Tutkimuksemme sisältyy nämä molemmat poikkeuksellisuuden marginaalit. Normaalijakaumaa eli gaussin käyrää on pidetty perinteisenä normaalin ja poikkeavan rajan vetämisen välineenä ja lapsuuden niin sanottu ”normaali” on määritelty eri instituutioissa niin, että suurin osa lapsista päätyy raja-arvojen väliin keskilohkoon (Kallio, 2006). Kallio (2006) mainitseekin osan lapsista sijoittuvan väistämättä marginaaliin, joko tilaston hännäksi tai kärjeksi. Määttä ja Rantalan (2016) mukaan tällaisia normaalin ja poikkeavan raja-arvoja asettavia ja lasten kehitystä seuraavia instituutioita ovat esimerkiksi neuvolat, varhaiskasvatus ja koulut.

Normaalijakauman poikkeuksellisen hyvässä päädyssä ovat poikkeuksellisen lahjakkaat. ”Lahjakkuus on psykologinen ja yhteiskunnallinen käsite. Yksilö on lahjakas, kun hänellä on kykyjä, jotka ilmenevät korkeatasoisina suorituksina tai tuotoksina millä tahansa alalla. Yhteiskunta ratkaisee, mitä kykyjä pidetään tärkeinä ja keiden lahjakkuutta tuetaan” (Uusikylä, 2020, Johdatus perusasioihin). Jos yksilön kyvyt ovat jotain mitä yhteiskunta arvostaa, on hän lahjakas (Uusikylä, 2020). Uusikylän (2020) mukaan lahjakkuus ei vaadi huippuälykkyyttä. Lahjakkuus voi kohdistua yhdelle tai useammalle osa-alueelle ja se voi vaihdella elämän mittaan (Uusikylä, 2020). Lahjakkain määritetyt oppilaat omaavat erityisiä taitoja ja kykyjä ja myös he voivat tarvita erityistä opetusta (Banks & Banks, 2013).

2.3 Toimintakyky

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos [THL] määrittelee toimintakyvyn tarkoittavan ”ihmisen fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia edellytyksiä selviytyä hänelle itselleen merkityksellisistä ja välttämättömistä jokapäiväisen elämän toiminnoista – työstä, opiskelusta, vapaa-ajasta ja harrastuksista, itsestä ja toisista huolehtimista – siinä ympäristössä, jossa hän elää.” THL:n

määritelmän mukaan toimintakyky voidaan luokitella fyysiseen, psyykkiseen, kognitiiviseen sekä sosiaaliseen toimintakykyyn:

“Fyysisellä toimintakyvyllä tarkoitetaan ihmisen fyysisiä edellytyksiä selviytyä hänelle itselleen tärkeistä arjen tehtävistä. Fyysinen toimintakyky ilmenee kykynä liikkua ja liikuttaa itseään. Myös aistitoiminnot kuten näkö ja kuulo luetaan usein kuuluvaksi fyysisen toimintakyvyn alueelle. [...] Psyykkisellä toimintakyvyllä tarkoitetaan ihmisen voimavaroja joiden avulla hän kykenee selviytymään arjen haasteista ja kriisitilanteista. Psyykinen toimintakyky liittyy myös elämänhallintaan, mielenterveyteen ja psyykkiseen hyvinvointiin ja se kattaa tuntemiseen ja ajatteluun liittyviä toimintoja. Psyykkiseen toimintakykyyn kuuluvat myös persoonallisuus ja selviytyminen sosiaalisen ympäristön haasteista. [...] Kognitiivinen toimintakyky on tiedonkäsittelyn eri osa-alueiden yhteistoimintaa, joka mahdollistaa ihmisen suoriutumisen arjessa. Kognitiiviset toiminnot ovat tiedon vastaanottoon, käsittelyyn, säilyttämiseen ja käyttöön liittyviä toimintoja ja niihin voidaan lukea esimerkiksi: muisti, oppiminen, keskittyminen, tarkkaavaisuus sekä toiminanohjaus. [...] Sosiaalisen toimintakyvyn kokonaisuus muodostuu yksilön, sosiaalisen verkoston, ympäristön, yhteisön ja yhteiskunnan välisissä dynaamisissa vuorovaikutussuhteissa. Tämä toimintakyvyn osa-alue ilmenee esimerkiksi vuorovaikutustilanteissa, sosiaalisena aktiivisuutena ja osallisuuden kokemuksina.” (THL, Mitä toimintakyky on?)

Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden määrittelyyn käytetään kansainvälisesti ICF luokitusta (International Classification of Functioning, Disability and Health) ja se on myös Suomessa laajasti käytetty (THL). Paltamaan ja Anttilan (2015) mukaan ICF kuvaa, miten sairauden tai vamman sekä kontekstuaalisen tekijöiden yhteisvaikutukset näkyvät ihmisen elämässä. He myös mainitsevat, että toimintakykyä voidaan kuvata henkilön paikkana tietyllä hetkellä jatkumolla täysi toimintarajoite - täysi toimintakyky. ICF luokituksessa otetaan siis lääketieteellisten seikkojen lisäksi huomioon yksilön selviytyminen arjessa, siinä ympäristössä missä hän elää. Koemme, että toimintakyvyn käsite on tärkeää määrittellä, koska esimerkiksi heikkonäköisyyden tai kuulonaleneman voi määrittellä toiminnanrajoitteeksi.

ICF luokittelee vammat kehon toiminnan ongelmiksi tai muutoksiksi kehon rakenteessa (esimerkiksi halvaantuminen tai sokeutuminen) ja määrittelee vammaisuuden vaikeuksiksi minkä tahansa vamman, toiminnanrajoitteiden ja osallistumisrajoitteiden kanssa (Hayden & Prince, 2020). Haydenin ja Princen (2020) mukaan poikkeavuudet ortopedisissä toiminnoissa (differences in orthopedic), puheessa/kielessä, kuulossa, näössä ja muissa terveyteen liittyvissä toiminnoissa voidaan määrittellä vammoiksi, kun taas poikkeavuudet kehityksessä, oppimisessa

ja älyllisessä toiminnassa voidaan taas määritellä vammaisuudeksi. He myös määrittelemät erikseen autismin, keskittymishäiriöt ja sosioemotionaaliset vaikeudet häiriöiksi (disorders).

Kansainvälisissä lähteissä (ks. Martínez-Bello & Martínez-Bello, 2016) puhutaan käsitteestä able-bodied toimintakyvyn yhteydessä. Käsitteelle ei ole suoraa suomennosta, mutta suomentaisimme kyseistä käsitystä ableismiin käsitteen kautta. Ableismi määritellään esimerkiksi Cambridgen yliopiston sanakirjassa (Cambridge dictionary, i.a.) ihmisten epäreiluksi kohteluksi vamman, sairauden, vaurion tai muun tilan, joka tekee vaikeaksi tehdä asioita, mitä muut ihmiset voivat tehdä perusteella. Fiona Kumari Campbell (2009) on määritellyt ableismiä teoksessaan *Contours of Ableism. The Production of Disability and Aabledness*. Campbellin (2009) mukaan ableismi välittää uskomuksia, prosesseja ja käytäntöjä tietynlaisesta kehosta ja minuudesta, joka on “täydellinen”, lajityypillinen sekä täyttä ihmisyyttä. Hän jatkaa, että tämän myötä esimerkiksi vammaisuus on vähempiarvoinen tapa olla ihminen. Campbellin (2012) mukaan ableistinen tapa ajatella perustuu oletukselle, jossa vammaisuus riippumatta sen muodosta tai asteesta ei ole hyväksyttävää. Hän mainitsee, että ableismi paljastaa mitä muun muassa terveellä keholla tarkoitetaan. Able-bodied termi taas tarkoittaa Cambridgen yliopiston sanakirjan (Cambridge dictionary, i.a.) perusteella henkilöä, joka on terve ja jolla ei ole sairauksia, vammoja tai muita terveydentiloja, joka tekisi vaikeaksi tehdä asioita, mitä muut ihmiset voivat tehdä. Moser (2000) määrittelee able-bodied termiä tai kompetenttia ihmistä tarkemmin kehoksi, jossa on annetut toiminnot, taidot ja ominaisuudet, joita ohjaa ihmisen tietoisuus. Näitä toimintoja, taitoja ja ominaisuuksia ovat Moserin (2000) mukaan toiminta, liikkuvuus, kyky verbaaliseen kommunikaatioon sekä harkinnanvaraisten arvioiden ja päätösten teko. Lyhyesti sanoen kompetentti ihminen (able-bodied) kykenee toimimaan itsenäisesti ja autonomisesti.

2.4 Erityisen tuen tarve

Erityisiä tai poikkeuksellisia oppilaita ja lapsia voidaan Banksin ja Banksin (2013) mukaan katsoa olevan ne, joilla on oppimisessaan tai käyttäytymisessään piirteitä, jotka eroavat verrattuna suurimpaan osaan muita lapsia tai oppilaita, ja he tarvitsevat niin sanotusti erityistä huomiota. Mobergin ja Vehmaan (2015, 58) mukaan “erityisopetuksen tarpeessa olevalla oppilaalla on yleensä erityisiä vaikeuksia ajattelussa, oppimisessa, keskittymisessä, käyttäytymisen kontrolloinnissa, puhekommunikaatiossa, kuulemisessa, näkemisessä, liikkumisessa tai fyysisen hyvinvoinnin ylläpitämisessä”. Erityistä tukea tarvitseva lapsi

voidaan määritellä Kasken, Mannisen ja Pihkon (2013) mukaan taas toimintakyvyltään poikkeavaksi. Kivirauma (2015) kuitenkin muistuttaa, että oppilaan määrittely erityiseksi – siis normaali-oppilaasta poikkeavaksi – pelkästään hänen yksilöllisten ominaisuuksiensa perusteella on puutteellinen lähtökohta. Määrittelyn yhteydessä on otettava huomioon myös ne rakenteelliset ja kulttuuriset tekijät, jotka ovat muovanneet oppilaan kokemuksia ja tapaa olla koulussa (Kivirauma, 2015).

Vehmaan (2005) mukaan erityisen tuen tarve viittaa johonkin välttämättömäksi määriteltyyn kykyyn, suoriutumiseen tai toimintaan. Erityinen tarve määräytyy siis sen mukaan, mikä on arvokasta yhteiskunnassa (Vehmas, 2005). Heiskanen (2018) muistuttaa, että lapsen haastava käyttäytyminen tai vamma ei lähtökohtaisesti tarkoita kasvatuksellisen tai opetuksellisen tuen tarvetta. Tuen tarve voidaan sanoa olevan lapsen yksilöllisyyden ja ympäristön yhteisvaikutuksesta syntyvä tilanne (Heiskanen, 2018). “Erityisopetuksessa käytettävän oppilaiden luokittelun ja nimeämisen ensisijainen tarkoitus on palvella erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden kasvatusta ja mahdollistaa oppilaalle sopivan opetuksen järjestäminen” (Moberg & Vehmas, 2015, 57).

Erityinen tarve on siis käsite, jonka taustalla on arvoja siitä, mikä on hyvää ja toivottavaa (Vehmas, 2005). Määtä ja Rantalan (2016) mukaan tavallisella lapsella ymmärretään pedagogisessa arkipuheessa normaaliksi arvioitua lasta, kun taas niin sanotun “erityislapsen” kategoriaan sijoittuvat erilaiset epänormaaliksi tai poikkeaviksi luokitellut lapset. Poikkeuksellisen lahjakkaila lapsilla on käytännössä myös erityisen tuen tarve, mutta erityinen tuki sisältää kielteisen arvolatauksen ja sitä käytetään yleensä vain heikosti suoriutuvien kohdalla (Vehmas, 2005).

Erilaisiin tuen tarpeisiin liittyy olennaisesti inklusiiviset periaatteet. “Inklusiivisen kasvatuksen tavoitteena on edistää kaikkien oppilaiden oppimista ja hyvinvointia” (Takala ym., 2020, 13). Viitalan (2018) mukaan inklusion taustalla ovat tavoitteet tasa-arvosta, yhtäläisistä oikeuksista ja yhdenvertaisuudesta. Takala ja kumppanit (2020) mainitsevat inklusion tarkoittavan laadukasta opetusta, joka mahdollistaa kaikkien oppilaiden/lasten osallisuuden ja tasa-arvon. Heidän mukaansa opetus ja kasvatusta järjestetään siis niin, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus oppia ja olla osa kouluyhteisöä omista lähtökohdistaan käsin. Takala ja kollegat (2020) puhuvat tässä inklusiosta koulumaailmassa, mutta koemme, että tämä pätee myös esiopetuksen kontekstissa. Mitchellin (2018) mukaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden lisäksi myös muut oppijat hyötyvät inklusiivisesta opetuksesta muun muassa koulusaavutusten

alueella. Lisäksi he kehittävät myötätuntoaan sekä oppivat ymmärtämään yhteiskunnan monimuotoisuutta, sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa (Mitchell, 2018). Viitala (2018) muistuttaa, ettei ole tärkeää erotella lapsia toisistaan jonkin piirteen perusteella, vaan olennaista olisi kiinnittää huomiota ympäristöön ja siinä oleviin erilaisuutta korostavien piirteiden poistamiseen eli toimintaympäristöjen muuttamiseen. Lapsen ei tarvitse muuttua, vaan ympäristön (Viitala, 2018).

3 Erityisyys ja esiopetusmateriaalit lastenkirjallisuuden näkökulmasta

Käsitlemme tässä luvussa lastenkirjallisuutta, sillä esiopetusmateriaalit voidaan rinnastaa lastenkirjallisuuteen niiden tarinallisuuden johdosta. Lähes poikkeuksetta esiopetusmateriaalissa on jonkinlainen tarina tai satu, joka etenee esiopetusvuoden aikana. Käsitlemme myös tarkemmin erityisyyden ja vammaisuuden käsittelyä lastenkirjallisuuden kohdalla, jonka jälkeen vielä tarkastelemme esiopetuksen oppikirjallisuutta erikseen.

3.1 Lastenkirjallisuus lasten maailmakuvan muokkaajana

“Lastenkirjat ovat yksi tärkeä lasten maailmankuvan muokkaaja” (Vehmas, 2010, 9). Kirjojen kautta lapsi oppii hahmottamaan itseään, rakentamaan minäkuvaansa sekä ymmärtämään ympäröivää yhteiskuntaa (Pesonen, 2013). Karasma ja Suvilehto (2014) toteavat, että lapselle kirja on paljon enemmän kuin pelkkä tarina, se on toinen maailma, joka ruokkii mielikuvitusta ja antaa tunteille vallan.

Karasman ja Suvilehdon (2014) mukaan lastenkirjallisuus on kirjallisuudenlaji, jolla on sille tyypillinen muoto, sisältö, esteettinen suuntaus ja yleensä kasvattava sekä opettava pyrkimys. He toteavat kasvatuseriaatteiden ohjaavan lastenkirjallisuutta ja niiden sisältämiä opetettavia asioita. Tämä näkyy myös esiopetusmateriaaleissa erityisesti niiden sisällöissä, jotka pohjautuvat sen hetkiseen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Kirjallisuutta voidaan käyttää kasvatuksessa monipuolisesti. Kirjallisuus soveltuu oppimisen kohteeksi, välineeksi ja oppimateriaaliksi sekä virikemateriaaliksi ja motivoitikeinoksi (Aerila & Sarmavuori, 2010). Lastenkirjallisuuden tehtävänä on laajentaa lasten maailmankuvaa, antaa tietoa ja kasvattaa, siis vaikuttaa positiivisesti lasten moraaliseen ja eettiseen arvomaailmaan (Karasma & Suvilehto, 2014).

Lapsille kohdennetut kirjat sisältävät yleensä poikkeuksetta kuvia. Kuvan ja tekstin saumaton yhteistyö välittää lukijalle Heikkilä-Halttusen (2013) mukaan kirjan teeman elämyksellisesti ja konkreettisesti. Kuvat laajentavat tekstin kertomaa, ja auttavat ymmärtämään erilaisia kulttuureja sekä samaistumaan erilaisiin ihmisiin (Heikkilä-Halttunen, 2013). Kuvakirjoilla voi olla vaikutusta myös siihen, miten lapset hahmottavat omasta taustastaan ja kulttuuristaan poikkeavat ihmiset (Golos, ym., 2012).

Karasman ja Suvilehdon (2014) mukaan lastenkirjallisuudessa on fiktiivisen kerronnan lisäksi myös realistista todellisuuteen kasvattamista. Lapsille tulisi olla kirjoja, joiden kautta he

voisivat käsitellä vaikeitakin asioita, kuten kuolemaa, sairautta tai vammaisuutta (Karasma & Suvilehto, 2014). Avaammekin luvussa 3.2 tarkemmin vammaisuuden käsittelyä ja sen näyttäytymistä lastenkirjallisuudessa. Heikkilä-Halttunen (2013) mukaan lastenkirjallisuudessa vaikeita aiheita käsitellään yleensä eläinten ja satuhahmojen kautta, jolloin eräänlainen etäännyminen auttaa näiden vaikeiden aiheiden käsittelemisessä. Myös Burke ja Copenhaver (2004) toteavat, että lastenkirjallisuudessa, jossa on mahdollisia henkilökohtaisesti merkityksellisiä tai vaikeita asioita sisältäviä tarinoita, esiintyy usein eläinhahmoja, joilla on ihmisille tavanomaisia kykyjä ja piirteitä. Kun puhutaan eläinsaduissa olevasta poikkeuksellisuudesta ja sen vastakohtaksi asettuvan tavallisuuden rajoista, Nyqvist (2010) toteaa, että erityisesti eläinsaduissa tavallisuus määritellään sen kautta, suorittaako yksilö omalle lajilleen ennalta määrättyä tehtävää. Pian omaan tutkimukseemme valikoituneiden esiopetusmateriaaleihin tutustuessa saimmekin huomata, että neljässä kuudesta esiopetusmateriaalista tarinoissa seikkailevat hahmot ovat joko ihmisenkaltaisia eläinhahmoja tai mielikuvitusolentoja. Lastenkirjallisuudessa erilaisuuden hyväksyminen ei rajoitu pelkästään kulttuureihin, ihonväriin tai uskontoon, vaan se sisältää myös erilaisten persoonallisuuksien ja luonteenpiirteiden hyväksymisen (Heikkilä-Halttunen, 2013).

Heikkilä-Halttunen (2010) mainitsee lastenkirjallisuuden olevan aina aikuisille alisteista kirjallisuutta, sillä kirjojen kanssa työskentelevät aikuiset (kirjailijat, kustantajat, opettajat yms.) päättävät niistä painostuksista ja suuntaviivoista, joiden varassa lapsille kirjoitetaan. Aikuisilla on valta päättää siitä, mistä aiheista on soveliasta kirjoittaa lastenkirjallisuutta ja toisaalta aikuiset määräävät myös sen, mitä aiheita pidetään lapsille kiellettyinä ja sopimattomina (Heikkilä-Halttunen, 2010). Heikkilä-Halttunen (2010) toteaa lastenkirjallisuuden heijastavan väistämättä aina sitä yhteiskunnallista ja kulttuurista ajankohtaa, jona se on kirjoitettu. Lastenkirjat paljastavat laajemman yhteiskunnan ajattelumalleja, sillä ne on luotu aikuisten ajatusmaailmasta käsin (Nyqvist, 2010). Nämä seikat pätevät myös esiopetusmateriaalien kohdalla. Aikuiset ovat päättäneet opetusmateriaaleissa käsiteltävistä ja opetettavista sisällöistä. On kuitenkin huomioitavaa, että myös kasvattajilla ja huoltajilla on tärkeä rooli nostamassa esiin ajatuksia siitä, mitä kirjallisuus lapsille tarjoaa (Karasma & Suvilehto, 2014). Kasvattajalla on päätösvalta siitä, mitä materiaaleista sisällytetään opetukseen.

3.2 Vammaisuuden kuvaukset lastenkirjallisuudessa aikaisemman tutkimuksen valossa

Käytämme tässä kappaleessa usein termin erityisyys yhteydessä vammaisuutta, sillä lähes kaikissa lastenkirjallisuutta käsittelevissä englanninkielisissä tutkimuksissa, joita olemme tässä kappaleessa käsitelleet, ovat tutkijat käyttäneet vammaisuus (disability) käsitettä. Vehmaan (2010) mukaan eri taidemuodot, kuten esimerkiksi kirjallisuus, heijastavat omalta osaltaan käsityksiä vammaisuudesta, mutta samanaikaisesti myös muokkaavat niitä. Hän toteaa, että mediassa ja eri taidemuodoissa tuotetut vammaisuuden kuvaukset ovatkin hedelmällinen lähtökohta kulttuurissamme vallitsevien käsitysten analysointiin. Myös Nyqvist (2010) toteaa useaan eri lähteisiin viitaten, että vammaisuudesta rakennettujen kuvausten tarkasteleminen voi mahdollisesti paljastaa paljon vammaisten ihmisten yhteiskunnallisesta asemasta sekä siitä, miten vammaiset ihmiset nähdään yhteiskunnassa. Hän myös sanoo, että median ja erilaisten taidemuotojen välittämät kulttuuriset merkityksenannot ovat sosiaalisen todellisuuden heijastumia, jotka ovat syntyneet sen sosiaalisen ympäristön ehdoilla, jossa ne on rakennettu.

Aikaisempaa tutkimusta vammaisuudesta ja erityisyydestä lapsille kohdennetussa kirjallisuudessa löytyy jonkin verran. Heikkilä-Halttusen (2010) mukaan suvaitsevaisuus sekä erilaisuuden hyväksymisen ja kunnioittamisen korostaminen on yleistynyt kuvakirjallisuudessa 2000-luvulla, mutta hän myös toisessa lauseessa mainitsee vammaisuuden lastenkirjallisuudessa olevan silti vähäisesti käsitelty aihe. Lapsen neurologisiin vaikeuksiin (esimerkiksi ADHD, Asperger, autismi) liittyvä lastenkirjallisuus on yleistynyt myös vasta 2000-luvulla ja oppimisvaikeudet, dysfasia sekä puheen- ja kielenkehitykseen ja keskushermostoon liittyvien häiriöiden kuvaaminen ovat vasta tuloillaan lastenkirjallisuuteen (Heikkilä-Halttunen, 2010). Myös vammaisuuden tai erityisyyden kuvauksen laadusta on tehty tutkimuksia. Adomat (2014) toteaa vammaisuuden kuvauksien lastenkirjallisuudessa kehittyneen positiivisempaan suuntaan viime vuosikymmenen aikana, mutta stereotypiat silti jatkavat myös olemassaoloaan.

Esimerkiksi Nyqvist (2010) on tutkinut vammaisuuden kuvauksia lastenkirjoissa. Hänen pyrkimyksenään on ollut paljastaa yleisimpiä, aikuisten maailmasta peräisin olevia ajattelumalleja vammaisuuteen liittyen. Nyqvistin (2010) tarkoituksena oli tarkastella sitä, miten vammaisuutta kuvataan lastenkirjallisuudessa ja kuinka näitä kuvauksia ja merkityksenantoja rakennetaan. Nyqvistin (2010) tutkimuksen aineiston lastenkirjoista oli tunnistettavissa tietynlainen tyypillinen rakenne. Tässä tutkimuksessa ilmi tullessa rakenteessa vammaisen päähenkilö luokitellaan ensin toimintakyvyttömäksi ja/tai erilaiseksi, normaalista

poikkeavaksi erilaiseksi yksilöksi. Kyseisestä luokittelusta tulee tarinoiden kuvauksia sekä kerrontaa määrittävä tekijä ja yksilön erilaisuus ja kyvyttömyys toimia tuovat päähenkilölle toivottomuutta ja epätoivoa. Nyqvist (2010) toteaa epätoivon ja kärsimyksen seuraavan päähenkilöä tarinan läpi aina joko sen käännekohtaan tai lopetukseen saakka. Käännekohtassa tai lopetuksessa tapahtuva “parantuminen” vammaisuudesta antaa tilaa kuvauksille, joissa päähenkilön elämä suuntautuu kohti onnea (Nyqvist, 2010).

Kansainvälisiä tutkimuksia vammaisuudesta ja sen kuvauksista lastenkirjallisuudessa löytyi enemmänkin, toki hieman erilaisista näkökulmista. Varsin monesta kansainvälisestä artikkelista kävi ilmi, että vammaisuutta esiintyy oppikirjallisuudessa hyvin vähän (ks. Hayden & Prince, 2020; Hodkinson, Ghajarieh & Salami, 2016; Martínez-Bello & Martínez-Bello, 2016; Beckett ym., 2010). Myös Hayden ja Prince (2020) mainitsevat tutkimuksessaan lasten kirjallisuudella olevan voimakas vaikutus erilaisten näkemysten sosiaaliseen rakentumiseen, jonka takia olisi tärkeää, että kaikki lapset näkevät itsensä edustettuina luokkahuoneen kirjoissa.

Inklusiivisella lukumateriaalilla on olennainen rooli yhdenvertaisuuden kannalta. Beckett ja kollegat (2010) viittaavat useaan lähteeseen/aiempaan tutkimukseen mainitessaan inklusiivisen lukumateriaalin tarjoamisen lapsille olevan olennaista, sillä se peilaa luokkahuoneiden kasvavaa sosiaalista moninaisuutta, edistää positiivisten asenteiden syntyä kaikkia vertaisia kohtaan ja vammaisten lasten kohdalla inklusiivinen lukumateriaali tukee positiivisen minäkuvan syntyä. Kun oppilaat lukevat itseään muistuttavista hahmoista, he voivat samaistua ja nähdä yhteyden maailmaan ja sen mahdollisuuksiin (Pennell, Wollak, & Koppenhaver, 2018). Pennell ja muut (2018) myös mainitsevat, että voimakas tapa taata samaistumisen kohteita kaikille lapsille on tuoda luokkahuoneeseen tai ryhmään lastenkirjallisuutta, joka sisältää moninaisia kuvia myös vammaisuudesta.

Beckett ja kumppanit (2010) tutkivat Iso-Britannian 5–11-vuotiaille lapsille tarkoitettua kirjallisuudesta sitä, miten vammaisuus (disability) niissä näyttäytyy. He tutkivat sata lapsille tarkoitettua kirjaa, jotka sisälsivät vammaisuuteen liittyvän teeman tai vammaisen hahmon. Heidän mukaansa lastenkirjallisuuden tekijöiden olisi tärkeää kiinnittää huomiota siihen, kuinka he käsittelevät vammaisuutta teoksissaan, koska näillä kirjoilla voi olla vaikutusta siihen millaiseksi lasten käsitykset vammaisista muodostuu. Beckett ja kollegat (2010) ovat jakaneet tutkimuksessaan aineistonsa löydökset positiivisiin ja negatiivisiin kuvauksiin vammaisuudesta. Heidän mukaansa lasten kirjoissa kuvaukset vammaisuudesta olivat

laadultaan negatiivisia, jos siitä käytettiin vanhentuneita termejä, vammaisuus kuvattiin tragediana, vammaisella hahmolla oli niin sanotusti epärealistisen “onnellinen loppu”, vammaisuus kuvattiin eksoottisena harvinaisuutena tai vammaiset hahmot olivat opetuksena muille kirjan hahmoille. Heidän mukaansa vammaisuuden kuvaukset olivat taas laadultaan positiivisia, mikäli vammaisuus kuvattiin osana moninaisuutta tai tarinassa käsiteltiin realistisesti sosiaalisia esteitä, joita vammaiset henkilöt kohtaavat elämässään.

Martínez-Bello ja Martínez-Bello (2016) tutkivat ihmiskehojen kuvauksia Kolumbialaisista varhaiskasvatuksen oppikirjoista. He toteavat tutkimuksessaan vammaisten hahmojen olevan harvassa. Kahdeksasta tutkimastaan kirjasta he löysivät yhteensä neljä vammaista hahmoa. Näitä oppikirjoja käyttäneet lapset eivät sitä kautta juurikaan saaneet ymmärrystä vammaisuudesta tai erityisyydestä, vaikka näiden tutkijoiden mukaan Kolumbialaisten varhaiskasvatuksen ryhmien sisäinen erilaisuus tai moninaisuus on ollut kasvamassa. Tietyn ihmisryhmän näkymättömyys välittää kuvaa siitä, ettei kyseinen ryhmä ole sosiaalisesti arvostettu (Martínez-Bello & Martínez-Bello, 2016).

Hodkinson ja kollegat (2016) ovat tutkineet vammaisuuden kulttuurisia representaatioita Englantilaisista ja Iranilaisista pienten lasten (3–13-vuotiaiden) oppikirjoista. He tutkivat oppikirjoista sekä tekstejä, että kuvia. Heidän tutkimuksensa aineistossa vammaisuutta oli kuvattu hyvin niukasti. Niukkuutta kuvaa hyvin kuvissa esiin tulleet representaatiot, sillä 4015 kuvasta vain 21 esiintyi vammaisen henkilö. Niukkuudesta huolimatta he löysivät aineistostaan yleisen teeman, joka esiintyi sekä Englantilaisissa että Iranilaisissa oppikirjoissa: vammaiset ihmiset kuvattiin usein fyysisen vamman johdosta sairaalahoidossa ja väliaikaisesti vammautuneena.

Hayden ja Prince (2020) esittelevät tutkimuksessaan vahvuuksiin perustuvan tavan kuvata vammaisuutta (strength based representations of disability). Tällä he tarkoittavat sitä, että nimenomaan yksilöiden omat kyvyt ja vahvuudet otetaan huomioon ja yksilön voimaantuminen on prioriteetti. Vammaisuuden kuvaaminen vahvuuksiin perustuvalla tavalla lastenkirjallisuudessa voi tukea sosioemotionaalista oppimista ja vaikuttaa positiivisesti oppilaiden ja aikuisten asenteisiin sekä kunnioitukseen vammaisuutta kohtaan (Hayden & Prince, 2020). Pennell ja kumppanit (2018) toteavat, että vammaisuutta tai erityisyyttä kuvaavien tekstien ja kuvitusten määrää tärkeämpää on laatu: inklusiivisen kirjallisuuden tulisi erityisesti juhlistaa erityisyyttä ja erilaista kyvykkyyttä.

Leicesterin (2007) mukaan vammaisten hahmojen poisjättäminen tarinoista kantaa epäsuoraa viestiä siitä, että tällaiset hahmot ovat vähemmän kiinnostavia ja vähemmän arvokkaita. Valta ja valtasuhteet yhteisössä vaikuttavat siihen, miten tietyt ryhmät esitetään ja miten niitä kuvaillaan oppikirjoissa (Bromley & Mäkinen, 2011). Vammaisten henkilöiden kokemien haasteiden näkyminen perusopetuksen eri oppikirjoissa ja -materiaaleissa voisi Hodgkinsonin ja kumppaneiden (2016) mukaan olla askel eteenpäin vähentämään sellaisten oppilaiden syrjäytymistä/vieraantumista (alienation), joilla on vammoja tai erityisen tuen tarpeita. Beckett ja kumppanit (2010) sanovat, että inklusiivisella kirjallisuudella onkin tärkeä rooli opettaessa lapsille vammaisten henkilöiden yhdenvertaisuutta. He mainitsevat, että olisi tärkeää ymmärtää miten nykyinen lastenkirjallisuus kuvaa vammaisuutta ja pohtia miten erilaiset kuvaukset vaikuttavat asenteisiin vammaisuutta kohtaan. Lapsille tarkoitetuilla teksteillä on potentiaalia muuttaa vammaisuuteen kohdistuvia asenteita, mutta toisaalta niillä on myös mahdollisuus ylläpitää negatiivissävyytteisiä kulttuurisia asenteita (Adomat, 2014).

3.3 Esiopetuksen oppikirjallisuus

Uusikylä ja Atjonen (2005) mainitsevat, että mitä nuoremista oppijoista on kyse, sitä tarpeellisempaa on yleensä tarjota heidän käyttöönsä erilaisia materiaaleja, jotka auttavat selkeyttämään opeteltavia asioita. Esiopetuksessa ei aseteta lapsen osaamistasolle yhteisiä oppimistavoitteita (OPH, 2014), mutta lasten kanssa kuitenkin tutustutaan esimerkiksi kielellisiin tai matemaattisiin taitoihin ja heille tarjotaan tilanteita niiden harjoitteluun. Esimerkiksi esiopetuksen opetussuunnitelmassa (OPH, 2014) mainitaan yhdeksi esiopetuksen tehtäväksi lasten kielellisten taitojen kehityksen tukeminen kokonaisvaltaisesta kielen merkityksen hahmottamisesta kohti yksityiskohtaisempaa kielen rakenteiden ja muodon havaitsemista. Näiden harjoiteltavien sisältöjen yhteydessä erilaisten oppi- ja opetusmateriaalien käyttö on mielestämme perusteltua. “Useimmilla kustantajilla on esiopetukseen tarkoitettuja oppimateriaaleja, joiden yksi yhteinen piirre näyttää olevan se, että samassa kirjassa käsitellään esimerkiksi kielen ja vuorovaikutuksen ja matematiikan alueille kuuluvia asioita” (Julkunen, 2014, 78). Usein materiaaleissa myös saatetaan mainita, että lasten kanssa käydään läpi esimerkiksi keskusteluja eettisistä aiheista, materiaalien lähtökohtana saattaa olla tasa-arvoisuus ja erilaisuuden kunnioittaminen tai materiaalissa käsitellään muuten erilaisuuden teemoja (esim. Gunn, Hemilä, Laakkonen, Niemelä & Juhani, 2019; Kirkkopelto, Raitala, Raittila, & Sirola, 2016; Jansson, Kärkkäinen, Rikkinen, & Sillanpää, 2013).

Materiaalikonaisuudet ovat tyypiltään hyvin monipuolisia ja meidänkin tutkimukseemme valikoituja materiaaleja voi kuvata yhtä aikaa kirjallisiksi (mm. opettajan oppaat, tehtäväkirjat, monistheet), visuaalisiksi (esim. kuvat), auditiivisiksi (mm. äänitteet, levyt), audiovisuaalisiksi (esim. videot) ja myös digitaalisiksi oppimateriaaleiksi (Uusikylä & Atjonen, 2005).

Esiopetusmateriaaleilla voi olla ryhmän toiminnan suunnittelua ja muuten työtä helpottava rooli. Materiaalit ovat usein täynnä erilaisia toimintaa täydentäviä leikki-, tehtävä-, opetus-, ja toimintaideoita. Toisaalta Uusikylä ja Atjonen (2005) toteavat, että oppaiden neuvot voivat joskus määrittää toiminnan ja opetuksen toivottua kulkua liiankin yksityiskohtaisesti. Itsessään oppikirjojen tai -materiaalien käyttö ei ole heidän mukaansa ongelmallista, mutta pulma voi syntyä tavasta, jolla kirjoja hyödynnetään. “Oppimateriaalien käytön hyvyys tai huonous on sidoksissa opetusmuotoon tai työtapoihin, jotka saavat vaikkapa oppikirjan tai internetin taipumaan pedagogisesti sekä mekaaniseen että luovaan tarkoitukseen” (Uusikylä & Atjonen, 2005, 164). Uusikylä ja Atjonen (2005) vielä muistuttavat, että opettajalla on ratkaiseva vaikutus siihen, millaisen roolin oppimateriaali saa opetustilanteissa.

Esiopetuksen opetussuunnitelmassa (OPH, 2014) mainitaan esiopetusmateriaaleista vain, että opetuksessa käytettävien oppimateriaalien pitää olla maksuttomia. Opetussuunnitelma ei siis velvoita käyttämään mitään valmista oppimateriaalipakettia opetuksessa tai muuten esiopetuksen toiminnassa. Vaikka esiopetusmateriaalien käyttö on vapaaehtoista, ei kuitenkaan ole yhdentekevää millaista kuvaa ne erityisyydestä luovat.

4 Tutkimuksen toteutus

Toteutimme tutkimuksemme laadullisena tutkimuksena. Tutkimme esiopetuksen materiaaleissa olevia tarinoita sekä näissä olevia tarinoihin liittyviä kuvia. Tässä luvussa käsittelemme ensin laadullista tutkimusta yleisesti, jonka jälkeen siirrymme tutkimuksemme aineiston esittelyyn. Tutkimusmetodina käytämme laadullista sisällönanalyysiä sekä kuva-analyysiä rinnakkain. Näitä käsittelemme ensin yleisellä tasolla, jonka jälkeen avaamme analyysin etenemistä meidän tutkimuksessamme.

4.1 Laadullinen tutkimus

Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa on tavoitteena tutkittavan ilmiön kuvaaminen, ymmärtäminen ja tulkinnan antaminen (Kananen, 2017). Tämä on myös meidän tutkimuksessamme tavoitteena ja teemme aineistosta tulkintoja erityisyyteen liittyvistä kuvauksista. Kananen (2017) mainitsee, että laadullisessa tutkimuksessa käytetään sanoja ja lauseita, verrattuna määrälliseen eli kvantitatiiviseen tutkimukseen, joka perustuu lukuihin. Laadullisella tutkimuksella on mahdollista saada aikaan niin sanottu hyvä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä, jolla tarkoitetaan tässä yhteydessä ymmärrettävää, kokonaisvaltaista ja ehkä myös tarkkaa kuvausta ilmiöstä (Kananen, 2017). Laadullinen tutkimus pyrkii siis tutkimaan kohdetta kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009).

Kiviniemen (2018) mukaan laadullinen tutkimus on prosessi ja laadullisessa tutkimuksessa aineisto kerätään tutkijan toimesta, tällöin aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat muodostuvat tietoisuudessa vähitellen tutkimusprosessin edetessä. Hän toteaa myös, ettei tutkimuksen vaiheet ole välttämättä etukäteen jäsennettävissä, joten ratkaisut koskien esimerkiksi aineistonkeruuta ja tutkimustehtävää muotoutuvat tutkimuksen edetessä. Prosessin omaisessa tutkimuksessa tutkijan on varauduttava uudelleenlinjauksiin sekä tiedostettava oma tietoisuuden kehittyminen tutkimuksen aikana (Kiviniemi, 2018). Tämän huomasimme myös omassa tutkimuksessa, esimerkiksi tutkimuskysymys on muokkaantunut tutkimuksen edetessä. Juuti ja Puusa (2020) kuvaavatkin laadullista tutkimusta avoimeksi ja joustavaksi. Heidän mukaansa tutkimuksen vaiheiden kuten aineistonkeruun ja käsittelyn kietoutuvan kvalitatiivisessa tutkimuksessa yhteen. Esimerkiksi aineiston tarkastelun myötä voi syntyä tarve muokata tai syventää viitekehystä. Usein jo myös aineistonkeruuvaiheessa tutkijalta vaaditaan analyysiin liittyvää osaamista, sillä alustavia tulkintoja olisi luontevaa tehdä jo aineistoa kerätessä (Hakala, 2018).

Laadulliseen tutkimukseen teoriolla on ilmeinen merkitys. Teoriolla tarkoitetaan tutkimuksen viitekehystä ja teoreettista osuutta, mutta teoriaa tarvitaan myös tutkimuksen metodien, etiikan, luotettavuuden sekä tutkimuskokonaisuuden ymmärtämiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Oman tutkimuksemme viitekehyksen loimme heti tutkimusprosessin alussa, koska halusimme luoda hyvän teoreettisen perustan sekä omalle käsitykselle aiheesta että tutkimukselle. Teoreettiset käsitteet, teoria ja menetelmät ohjaavat kykyämme havaita ja antavat välineitä tarttua havaintoon, joka näyttäytyy jonain, asian tai ilmiön kannalta luonnollisessa ympäristössä (Vilka, 2018). Laadullisessa tutkimuksessa teoriaa ei kuitenkaan yritetä testata, vaan aineistoa tarkastellaan monitahoisesti ja yksityiskohtaisesti (Hirsjärvi ym., 2009). Vilkan (2018) mukaan esiyymmärrys tutkittavasta ilmiöstä, tutkimuskohteen tunteminen, teoria ja käsitteet sekä aiemmat tutkimukset auttavat oikeiden havaintojen tunnistamisessa. Havaintojen tekeminen tieteellisessä tutkimuksessa täytyy olla suunniteltua, johdonmukaista, eriteltyä ja luokiteltua, ennakolta rajattua sekä tietoisesti valikoitunutta (Vilka, 2018). Myös Puusa ja Juuti (2020) toteavat ettei havaintojen teko voi olla sattumanvaraista ja päätösten perustelut ovat usein löydettävissä teoriasta.

Laadullisessa tutkimuksessa hypoteesittomuus voidaan Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan nähdä yhtenä tunnusmerkkinä. Hypoteesittomuudella he tarkoittavat sitä, ettei tutkijalla ole ennakkoon asetettua olettamusta tutkimuksen tuloksesta tai tutkimuskohteesta. He muistuttavat, että havaintomme ovat aina riippuvaisia aikaisemmista kokemuksistamme, mutta aikaisemmat kokemukset eivät kuitenkaan saa liikaa ohjata tutkimuksellisia toimenpiteitä. Toisaalta Puusa ja Juuti (2020) mainitsevat laadullisen tutkimuksen hypoteesien asettamisesta, että hypoteesit tuotetaan tutkimuksen mittaan sekä aineiston keruu- että analysointivaiheessa. Heidän mukaansa aineiston analyysin alkuvaiheessa tyypillisesti aineistosta nousee tiettyjä teemoja esille, ja näistä havainnoista tutkija muodostaa hypoteeseja, joita hän testaa tutkimuksen myöhemmässä vaiheessa. Omalla kohdallamme hypoteesi alkoi muodostua aineiston analyysin alkuvaiheessa, kun huomasimme että aineistossa on vain vähän erityisyyteen viittaavia kohtia. Tätä hypoteesia tuki myös aikaisemmat tutkimukset aiheesta, joita käsitelimme teoreettisessa viitekehyksessä. Pyrimme kuitenkin siihen, ettei teoreettisen viitekehyksen pohjalta syntyneet käsitykset ohjaisi aineiston analyysiä tai aineistosta tehtyjä tulkintoja. Eskola (2018) on myös todennut, että laadullisessa tutkimuksessa aineistojen tehtävä on hypoteesien keksiminen, ei niinkään niiden todentaminen.

Laadullisessa tutkimuksessa on yleensä varsin pieni otanta, jolloin perusteellinen analysointi on mahdollista ja laadullisessa tutkimuksessa aineiston tieteellisyyden kriteeri onkin laatu, ei

määrä (Eskola & Suoranta, 1998). Käyttämäämme aineistoa voi kuvata dokumentiksi. Kanasen (2017) mukaan dokumentilla tarkoitetaan kirjoitetussa, kuvallisessa, äänitetyssä tai muussa visuaalisessa muodossa tuotettuja aineistoja, joiden tuottaminen on tapahtunut menneessä ajassa. Dokumentteja ei tuoteta tutkimusta varten, vaan ne ovat jo valmiina olemassa (Kananen, 2017). Tutkimuksemme aineistona toimii kuuden eri esiopetusmateriaalien tarinat ja niihin liittyvät kuvat. Nämä ovat Taikamaan esiopetus, Hauska matka eskariin!, Apilatie esiopetus, Seikkailujen eskari, Kummaa esiopetus sekä Huiske esiopetus.

4.2 Aineiston esittely

Tutkimuksemme aineisto on kerätty kuudesta eri esiopetuksen oppimateriaalisarjasta. Lähdimme aluksi etsimään tutkimukseemme sopivaa aineistoa etsimällä netistä esiopetuksen oppimateriaaleja. Erilaisia esiopetuksessa hyödynnettäviä oppimateriaalipaketteja löytyi varsin paljon, joten meidän oli päätettävä rajauksista, joiden perusteella valitaan materiaalit.

Oman kokemuksemme perusteella Otavan ja Sanoma Pro:n oppimateriaaleja käytetään varsin laajasti eri luokka-asteilla ja myös esiopetuksessa. Myös esimerkiksi Dervin, Hahl, Härkönen ja Layne (2015) ovat käyttäneet tutkimuksessaan Sanoma Pro:n ja Otavan julkaisuja ja perustelevat valintaansa sillä, että Sanoma Pro on suurin oppikirjojen julkaisija Suomessa ja Otava on toiseksi suurin. Näiden lisäksi tiesimme oman kokemuksemme sekä jo työelämässä olevien kollegoiden kertoman perusteella Lasten Keskuksen esiopetusmateriaaleista, joten kiinnostuimme myös heidän tuotannostaan. Päädyimme tämän perusteella kysymään sähköpostitse näiltä kustantajilta olisiko mahdollista saada tutkimuksen ajaksi heiltä esiopetuksen oppimateriaaleja käyttöömmee. Saimme tämän myötä käyttöömmee Otavalta kolme, Sanoma Pro:lta kaksi, sekä Lasten Keskukselta kaksi eri esiopetuksen opetusmateriaalipakettia (taulukko 2.). Nämä ovat Kummaa esiopetus (Gunn, Hemilä, Laakkonen, Niemelä & Juhani, 2019), Huiske esiopetus (Kirkkopelto, Raitala, Raittila, & Sirola, 2016), Seikkailujen eskari (Lassila, Marttila, Salminen, Kolu, Lumme, & Pukki, 2017), Hauska matka eskariin! (Jansson, Metsälä-Kotipelto, & Kallioniemi, 2009), Taikamaan esiopetus (Jansson, Kärkkäinen, Riekkinen, & Sillanpää, 2013), Apilatie esiopetus (Wäre, Lerkkanen, Parkkinen, Parantainen, Eronen, Jylhä, & Westerholm, 2017) sekä Summanmutikan eskarikirja (Nisonen Töllinen, Hiltunen, & Granroth, 2020). Tutustuessamme Sanoma Pro:n Summanmutikan eskari -materiaaliin, huomasimme, että se ei soveltunut tarpeeksi hyvin tutkimukseemme. Summanmutikan eskarikirja ei sisältänyt

tarinoita eikä tarinoihin liittyviä kuvia, mitkä ovat suuri osa tutkimustamme, joten päätimme jättää kyseisen materiaalin pois tutkimuksestamme.

Taulukko 2. Tutkimuksemme aineisto jaoteltuna kustantajien mukaan

Kustantaja	Materiaali
Lasten Keskus	Kummaa esiopetus (Gunn, A., Hemilä, H., Laakkonen, J., Niemelä, R. & Juhani, T., 2019)
	Huiske esiopetus (Kirkkopelto, K., Raitala, P., Raittila, K. & Sirola, R. 2016)
Otava	Seikkailujen eskari (Lassila, K., Marttila, V., Salminen, M., Kolu, S., Lumme, J. & Pukki, K., 2017)
	Hauska matka eskariin! (Jansson, M., Metsälä-Kotipelto, S. & Kallioniemi, T., 2009)
	Taikamaan esiopetus (Jansson, M., Kärkkäinen, E., Riekkinen, H. & Sillanpää, S., 2013)
Sanoma Pro	Apilatie esiopetus (Wäre, M., Lerkkanen, M., Parkkinen, J., Parantainen, K., Eronen, K., Jylhä, T. & Westerholm, P., 2017)

Kyseessä on näiden kustantajien tuoreimmat esiopetuksen oppimateriaalit. Pohdimme myös vanhempien esiopetuksen oppimateriaalien valintaa aineiston analyysiä varten, mutta päädyimme kuitenkin valitsemaan uudempaa tuotantoa tähän tutkimukseen tutkittavaksi. Tähän päädyimme siksi, että uusien materiaalien teossa on hyödynnetty viimeisimpiä opetussuunnitelmia ja siksi uskomme myös niiden olevan laajasti käytettyjä. Neljä valitsemistamme esiopetusmateriaaleista on myös tehty uusimman esiopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti (Seikkailujen eskari, Apilatie esiopetus, Kummaa ja Huiske).

Saimme kustantajilta tutkimuskäyttöön kaikista valitsemistamme esiopetusmateriaaleita lapsen tehtäväkirjan. Lasten Keskukselta saimme lapsen työkirjojen lisäksi kummankin esiopetusmateriaalin opettajan oppaan käyttöömmeh. Otavan ja Sanoma Pro:n uusimmista materiaaalipaketeista Apilatie esiopetuksesta ja Seikkailujen eskarista saimme myös

käyttöömme digimateriaalien lukemista varten tunnukset Otavan opepalveluun sekä Sanoma pro:n digitaalisiin palveluihin. Seikkailujen eskarin mukana tuli myös Kynäseikkailu, joka on lapselle tarkoitettu erilaisia tehtäviä sisältävä harjoituskirja.

Näiden lisäksi lainasimme Oulun yliopiston kirjastosta ne opettajanoppaat, joita emme saaneet suoraan näiltä kustantajilta. Kirjastosta lainaamien opettajanoppaiden käyttö helpotti sisällönanalyysin vaihetta, sillä digimateriaaleissa tarinat eivät olleet kirjoitetussa muodossa, vaan audiona. Opettajan oppaissa taas tarinat olivat tekstimuodossa. Käytämme siis tutkimuksen aineistona esiopetusmateriaalien opettajan oppaiden tarinoita sekä lapsen työkirjoissa olevia tarinoiden kuvituksia.

Alla on kuvaus tutkimukseemme valikoituneista esiopetusmateriaaleista ja niiden sisällöistä. Tutkimuksemme aineistoon valikoitui näistä esiopetusmateriaaleista yhteensä 126 tarinaa ja 115 tarinoihin liittyvää kuvaa. Tarinoiden pituudet vaihtelivat materiaaleittain muutamasta kappaleesta kahteen kokonaiseen sivuun. Taulukossa 3. on eriteltyä aineistoomme kuuluvien tarinoiden ja kuvien määrä materiaaleittain.

Taulukko 3. Koonti materiaalien tarinoiden ja kuvien määrästä

Materiaali	Tarinat (kpl)	Kuvat (kpl)
Kummaa esiopetus	10	10
Huiske esiopetus	22	22
Seikkailujen eskari	32	32
Hauska matka eskariin!	10	20
Taikamaan esiopetus	20	10
Apilatie esiopetus	32	21
Yhteensä	126	115

Emme analysoineet pieniä kuvia, joita on esimerkiksi lasten tehtäväkirjan tehtävissä, vaan keskityimme isompiin kuviin, jotka ovat yhteydessä tarinoiden kulkuun. Nämä pienemmät kuvat eivät olleet ollenkaan yhteydessä tarinoihin ja eivät siksi sopineet meidän tutkimuksemme aineistoksi. Näiden lisäksi otimme aineistoon mukaan opettajan oppaissa mahdollisesti olevat lyhyet päähahmojen kuvaukset, sillä niissä saatetaan kertoa päähahmoista asioita ja piirteitä, joita ei välttämättä tarinoista tule esille. Erittelemme kuinka monta tarinaa ja kuvaa kustakin materiaalista erikseen valikoitui tutkimukseemme. Materiaalien esittelyt ovat ylemmän taulukon (taulukko 3.) mukaisessa järjestyksessä.

Kummaa esiopetus

Lasten keskuksen Kummaa esiopetusmateriaalin ovat tehneet Aino Gunn, Heli Hemilä ja Jerkka Laakkonen. Tarinat on kirjoittanut Reetta Niemelä ja kuvituksesta on vastannut Teemu Juhani. Kummaa esiopetusmateriaali on jaettu kymmeneen jaksoon, joihin liittyy aina oma tarinansa ja teemansa. Gunnin ja kollegoiden (2019) mukaan tässä materiaalissa esiopetuksen keskeiset uudet sisällöt, kuten laaja-alainen osaaminen, mediakasvatus, monilukutaito sekä tiede- ja teknologiakasvatus saavat materiaalissa runsaasti tilaa. Tästä materiaalista tutkimuksen aineistoon tuli kymmenen tarinaa ja kymmenen tarinoihin liittyvää kuvaa.

Kummaa esiopetuksen tarinoissa seikkailevat neljä vieraalta Kutkuli-planeetalta kotoisin olevaa päähenkilöä Vipi, Ämmy, Tiksu ja Bobo sekä Lilli-kotilo. Materiaalin oman kuvauksen mukaan nämä neljä erilaista hahmoa tarjoavat samaistumisen kohteita ja tuovat jokainen erilaisen lähestymistavan tarinoissa ja niiden teemoissa tutkittaviin asioihin. He saapuvat maahan vahingossa ÄX tutkimusaluksella ja kaikki on heille maailmassamme uutta.

Huiske esiopetus

Lasten Keskuksen Huiske -esiopetusmateriaalin ovat tehneet Katri Kirkkopelto, Pieta Raitala, Kaisa Raittila ja Rauna Sirola. Kuvituksesta ovat vastanneet Katri Kirkkopelto ja Venla Poskela. Tästä materiaalista aineistoon tuli 22 tarinaa sekä niihin liittyvät kuva-aukeamat, joita myös on 22.

Opettajan oppaassa mainitaan hahmoista, että he tarjoavat samaistumisen kohteita ja ovat luonteiltaan, toimintatavoiltaan sekä taidoiltaan erilaisia ja he tukevat erilaisuuden ja yksilöllisyyden kunnioittamista sekä itsetuntemusta. Huiske esiopetusmateriaalin hahmoja ovat Nipotti, Apuli, Lyyrinen, Pyyterö, Viisakko, Nuutelo, Väistämöinen, Kuuli ja Rauhio. He ovat

kaikki mielikuvitusolentoja ja kirjoittajat mainitsevat niiden olevan karikatyyrejä. Päähahmot ovat puuhunmuuttajia ja seikkailevat tarinoissa kotipuun ympäristössä.

Seikkailujen eskari

Seikkailujen eskari -esiopetusmateriaalin ovat tehneet Kati Lassila, Virpi Marttila, Minna Salminen ja Siri Kolu. Kuvituksesta ovat vastanneet Johanna Lumme ja Heli Pukki. Seikkailujen eskarin tarinoissa seikkailee Villiviikunoiden eskariryhmä ja heidän opettajansa. He käyvät eskaria liikkuvassa eskarimetrossa, joka vie ryhmäläiset eri ympäristöihin ja uusien asioiden äärelle. Tarinoiden päähenkilöitä ovat Topi-siili, Alma-orava, Kaarlo-sammakko, Kaisa-kiuru, Fanni-fasaani, hiirikolmoset Malla, Milli ja Mio, Henrik-huuhkajanpoika sekä heidän opettajansa Liisa. Sivuhahmoja tarinoissa ovat esimerkiksi päähenkilöiden perheenjäsenet sekä muut metsän eläimet. Seikkailujen eskari -materiaalin lapsen tehtäväkirjan kääntöpuolella on myös Matikkaseikkailu, jossa on omat tarinansa ja hahmonsia.

Materiaali koostuu yhteensä 32 tarinasta ja tämän materiaalin kuva-aineisto koostuu 8 isommasta kuva-aukeamasta sekä 24 pienemmästä kuvasta, jotka kuuluvat tutkimuksemme aineistoon. Opettajanoppaasta löytyy myös helpotetut tarinat. Materiaaliin kuuluu myös matikkaseikkailu osio, jossa on omat lyhyet tarinansa. Lisäksi Kynäseikkailu -harjoituskirjan kääntöpuolella on Juhlat -osio, johon myös kuuluu omat tarinansa. Päädyimme valitsemaan tutkimukseemme tästä materiaalista "päätarinat" ja niiden kuvat ja päädyimme rajaamaan Matikkaseikkailun tarinat sekä Juhlat -osion analyysin ulkopuolelle. Teimme rajauksen, sillä emme ottaneet muistakaan materiaaleista lisäosioita mukaan aineistoon.

Hauska matka eskariin!

Hauska matka eskariin! -opetusmateriaalin ovat tehneet Marika Jansson, Sanna Metsälä-Kotipelto sekä Tuula Kallioniemi. Materiaalin on kuvittanut Maija Vuorela. Materiaali on jaettu kymmeneen jaksoon, joissa jokaisessa on yksi tarina. Jokaista tarinaa kohden oli kuva opettajanoppaassa sekä toinen erillinen kuva lasten tehtäväkirjassa. Materiaalista tuli siis 20 kuvaa aineistoomme, kymmenen opettajanoppaasta ja 10 lasten tehtäväkirjasta.

Hauska matka eskariin! -materiaalin päähahmoja ovat eskari-ikäiset lapset Oona ja Esa. Materiaalin tarinat kertovat heidän eskarivuodestaan. Sivuhahmoja materiaalissa on runsaasti. Näitä ovat esimerkiksi päiväkotiryhmän muut lapset ja opettajat sekä Oonan ja Esan perheenjäsenet. Kaikkiin jaksoihin on sisällytetty esiopetuksen oppimisen osa-alueet vuoden 2000 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista.

Taikamaan esiopetus

Taikamaan esiopetus -materiaalikonaisuuden ovat tehneet Marika Jansson, Eija Kärkkäinen, Hannele Riekkinen ja Silja Sillanpää. Kuvituksen on luonut Ninka Reittu. Materiaalissa on kymmenen jaksoa, joissa jokaisessa on oma tarina ja teema. Taikamaan esiopetuksen tarinat sijoittuvat Taikamaan sirkukseen ja tarinoissa seikkailevat neljä päähahmoa: iloinen, vilkas ja reipas Täpinä-hiiri, arka ja ujo Omppu-karhu, taidoistaan varma trapetsitaiteilija kissa Miu sekä totinen ja järkevä Totti-pöllö.

Jokaiseen jaksoon kuuluu kaksi tarinaa, joten tarinoita on yhteensä 20, mikäli niiden lyhennelmiä ei lasketa mukaan. Jokaisesta jaksosta on tarinaan liittyvä kuva lapselle tarkoitettussa tehtäväkirjassa, eli tästä materiaalista aineiston analyysiin tulee yhteensä kymmenen kuvaa.

Apilalien esiopetus

Apilalien esiopetuksen -opetusmateriaalin ovat tehneet Mervi Wäre, Marja-Leena Lerkkanen, Jukka Parkkinen, Katja Parantainen, Kirsi Eronen, Tiina Jylhä, Pia Westerholm ja Sanoma Pro Oy. Kuvituksesta vastaa Pia Westerholm. Kirja on jaettu yhdeksään jaksoon, joissa jokaisessa on sisältöjä eheyttävä teema sekä toimintavihjeitä kaikkiin esiopetuksen oppimiskokonaisuuksiin. Materiaali koostuu 32 tarinasta ja harjoituskirjassa jokaista opeteltavaa kirjainta ja numeroa kohtaan on johdattelua kuva. Kaikilla tarinoilla ei ollut omaa niihin suoraan liittyvää kuvaa. Laskimme tarinoihin liittyvät kuvat erikseen ja niitä oli 21, vaikka tarinoita oli 32. Harjoituskirjassa on myös yhdeksän osiota, jotka ovat eroteltu väreillä. Jokainen osio koostuu viidestä aukeamasta, joissa on kielen tietoisuuden, lukutaidon ja matematiikan valmiuksia kehittäviä harjoituksia.

Apilalien eskari -materiaali sijoittuu Mäntylään, Korpijärven rannalla Apilalien varressa sijaitsevaan Lehtovaaran taloon. Kirjassa seikkailevat Aimo, Reetu-laivakoira, Kaneli-kana, Sissi-villakoira, Kameleontti Kamu, Maisa-postivirkailija sekä Siiri monitoimiauto.

4.3 Laadullinen sisällönanalyysi ja kuva-analyysi tutkimusmetodeina

Tässä tutkimuksessa käytimme tutkimusmetodina laadullista sisällönanalyysiä sekä sen rinnalla sovellamme kuva-analyysin keinoja, sillä kuvat ovat tarinoiden ohella iso osa tutkimuksemme aineistoa. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullinen sisällönanalyysi on kirjoitetun, kuullun ja nähdyn sisällön analysointia. Sisällönanalyysillä pyritään saamaan tutkittavasta

ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa sekä etsimään aineistosta merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Schreier, 2012). Vuoren (2021) mukaan sisällönanalyysissä keskitytään löytämään teemoja ja aiheita aineistosta. Kielellisiä tai ilmaisullisia muotoja ei juurikaan oteta huomioon (Vuori, 2021). Laadullisessa sisällönanalyysissä tutkimuskysymys määrittelee näkökulman datan tutkimiselle (Schreier, 2012).

Sisällönanalyysiä voidaan tehdä kolmesta lähtökohdasta. Nämä ovat teorialähtöinen, teoriaohjaava sekä aineistolähtöinen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Valitsimme oman tutkimuksemme lähtökohdiksi teoriaohjaavaan ja aineistolähtöisen sisällönanalyysin. Sovelsimme näitä kahta tapaa analysoida, sillä lähestyimme aineistoa aineistolähtöisesti, mutta tiedostimme samalla, että esimerkiksi teoreettinen viitekehys vaikuttaa siihen, mitä nostamme aineistosta. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta siinä aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysiä. Lähtökohtaisesti teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineiston ehdoilla kuten aineistolähtöinen sisällönanalyysi, mutta teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoreettiset käsitteet tuodaan valmiina ilmiöstä ”jo tiedettynä”, kun taas aineistolähtöisessä ne luodaan aineiston pohjalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teoriaohjaavasta analyysistä voidaan puhua myös teoriasidonnaisena analyysinä ja Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys sekä aikaisempi teoretieto. Laadullisen tutkimuksen menetelmät ovat kuitenkin usein induktiivisia, joka tarkoittaa sitä, että laadullinen tutkimus pyrkii tekemään johtopäätöksiä aineistosta käsin (Juuti & Puusa, 2020). Aineistolähtöisessä analyysissä luokitteluja ei tehdä etukäteen, vaan luokat nousevat nimenomaan aineistosta sitä analysoidessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Kananen, 2017).

Puusa ja Juuti (2020) toteavat, että aidosti aineistolähtöistä tutkimusta tehdään harvoin, koska myös aineistolähtöisessä tutkimuksessa tulee aineiston tuottama tieto saattaa vuoropuheluun aiemman teoreettisen tiedon kanssa. Emme siis voineet valita yksiselitteisesti vain aineistolähtöistä tai teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, vaan sovelsimme näitä molempia tapoja tutkimuksessamme. Juuti ja Puusa (2020) mainitsevat myös, että tutkijan ammattitaitoon kuuluu kyky yhdistellä aineistolähtöisiä havaintoja aiemmin esitettyihin tietoihin ja teorioihin.

Analyysivaiheessa aineistossa kiinnitetään huomiota vain siihen mikä on tutkimuskysymysten ja teoreettisen viitekehysten kannalta olennaista (Alasuutari, 2011). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysissa tulee ennen itse analyysin aloittamista määritellä analyysiyksiköt, joita voi olla esimerkiksi yksittäinen sana, lause, lausuma tai

ajatuskokonaisuus. Analyysiyksikön määrittämistä ohjaavat myös tutkimustehtävä tai -ongelma sekä aineiston laatu (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Sisällönanalyysin etenemisen tyypillisiä vaiheita ovat koodaus, teemoittelu ja tyypittely. Näistä käytetään myös eri lähteissä eri termejä, kuten koodaus ja luokittelu voi tarkoittaa eri lähteissä samaa asiaa. Juhilan (2021) mukaan koodaamisella pyritään yksinkertaistamaan aineistoa, eli aineiston osia yhdistetään tai erotellaan jonkin ominaisuuden mukaan. Samankaltaiset osat luokitellaan yhteen ja nimetään ominaisuuksien perusteella (Juhila, 2021). Koodauksessa on tärkeää huomata mitkä havainnot ovat olennaisia ja mikä epäolennaisia (Schreier, 2012). Schreier (2012) myös mainitsee, että mikäli aineistosta nousee tärkeitä seikkoja, voidaan analyysin aikana vielä muuttaa luokittelurunkoa ja sisällyttää nämä tärkeät seikat analyysiin. Tuomen & Sarajärven (2018) mukaan teemoittelussa on kyse laadullisen aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä, erilaisten aihepiirien mukaan. Samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistellään eri luokiksi, joista alaluokat muodostuvat (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tyypittely on puolestaan aineiston ryhmittelyä tyypeiksi, eli selviksi ryhmiksi samankaltaisia tarinoita (Eskola & Suoranta, 1998). Tyypit voivat muodostua teemoittelun tai luokittelun avulla (Juhila, 2021).

Esimerkiksi Lichtmann (2013) esittelee kvalitatiivisen aineiston koodausta, teemoittelua ja tyypittelyä varten kuusivaiheisen ohjeen. Tätä rakennetta olemme soveltaneet omaan tutkimukseemme sopivaksi:

1. alustava koodaus (luokittelu)
2. alkuperäisen koodauksen läpikäyminen uudelleen (revisiting initial coding)
3. kategorioiden ja keskeisten asioiden (teemat) alustava listaaminen
4. alustavan listan muokkaaminen jällelukumisen perusteella
5. kategorioiden ja alakategorioiden läpikäyminen uudelleen
6. kategorioista konsepteihin siirtyminen (tyypittely)

Sovelsimme tutkimuksessamme sisällönanalyysin rinnalla kuva-analyysin keinoja käydessämme läpi aineistoamme, sillä kuvitus on iso osa esiopetusmateriaaleja. Hughes (2012) viittaa Lawrence Sipeen (1998, 98–99) kuvaukseen tekstin ja kuvituksen synergiasta, jossa kokonaisvaikutus ei riipu vain tekstistä ja kuvituksesta, mutta myös niiden välisten suhteiden hahmottamisesta. Suuri osa esikoululaisista eivät vielä osaa lukea, joten kuvat ovat tärkeä osa esiopetusmateriaaleja visualisoimassa tarinoiden tapahtumia. Visuaalisia tutkimusmetodeja voidaan käyttää muun muassa valmiina olemassa olevien kuvien tutkimiseen, kuten meidän

tutkimuksessamme (Rose, 2016). Erilaiset visuaaliset ja kuvalliset tuotokset ovat Sepän (2012) mukaan monilla aloilla vähintäänkin yhtä tärkeitä tiedon esittämismuotoja kuin puhuttu tai kirjoitettu kieli. Kuvien roolina voi olla esimerkiksi ongelmien havainnollistaminen, verbaalisen tiedon tukeminen tai vahvistaminen tai sellaisten asioiden näyttäminen, joita muilla tavoin ei voida mielekkäästi esittää (Seppä, 2012). Esiopetusmateriaalien tarinoihin liittyvien kuvien rooli on varmasti erityisesti verbaalisen tiedon tukeminen ja vahvistaminen, sillä tarinoiden sisältöjen ymmärtämistä voidaan vahvistaa kuvien avulla.

Kuvien ja niiden välittämien ideologioiden ajatellaan muovaavan ihmisten arkea, identiteettejä ja kokemuksia (Mäkiranta, 2015). Mäkiranta (2015) avaa kuva-analyysiin liittyvässä kirjoituksessaan representaation käsitettä. Representaatioita voidaan hänen mukaansa tarkoittaa sekä kirjoitettua että puhuttua kieltä, kuvallisia esityksiä tai kuvien ja sanojen kokonaisuutta. “Kuvien merkitykset rakentuvat sen perusteella, että kuvat muistuttavat kohdettaan ja ovat konkreettisesti suhteessa niissä esitettäviin asioihin” (Mäkiranta, 2015, Kuvien lukeminen). Kun representaatio määritellään verbaalisen sekä visuaalisen esityksen kokonaisuudeksi, on mahdollista analysoida niitä merkityksiä, joita kuvat ja verbaalinen kieli yhdessä tuottavat (Mäkiranta, 2015). Representaatioita tutkittaessa kysytään Sepän (2012) mukaan sitä, mitä kuvat esittävät ja miten. Representaatiot ovatkin osa kulttuuristen merkitysten muodostumista (Mäkiranta, 2015). Tarkkasilmäinen kuvien katsoja voi huomata kuinka kuvissa annetaan tietynlaisia kuvauksia sosiaalisista kategorioista, kuten esimerkiksi sukupuolesta, kansallisuudesta tai terveestä toimintakykyisestä kehosta (able-bodied) (Rose, 2016). Rosen (2016) mukaan onkin tärkeää huomioida miten kuvissa olevat valtasuhteet tulevat esille.

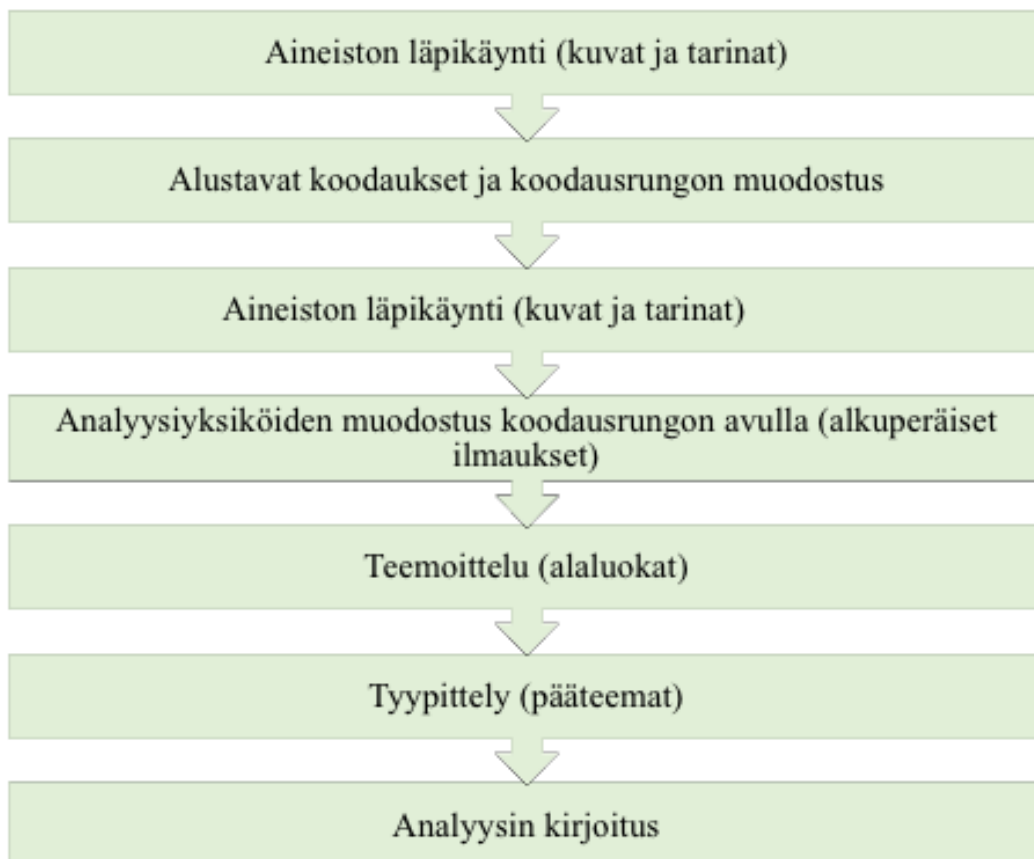
Kuvia tehdään tiettyä käyttötarkoitusta varten ja kuvien sisällöt vaihtelevat näiden käyttötarkoitusten mukaan (Mäkiranta, 2015). Esiopetusmateriaalit ja niissä esiintyvät kuvat on luotu esiopetuksessa työskenteleviä opettajia sekä esiopetusikäisiä lapsia varten. Vilkan (2017) mukaan kulttuurituotteet, kuten tekstit ja kuvat, sisältävät itsessään jo merkityksiä. Tällaisiksi hän mainitsee esimerkiksi käsitykset, arvot, uskomukset, kokemukset sekä ihanteet.

Seppä (2012) toteaa, että katsoja vaikuttaa aina jollakin tapaa katsottuun, eikä näin ollen voi toimia erillään tutkittavasta kohteesta. Kuvien tulkinnanvaraisuus mahdollistaakin Mäkirannan (2015) mukaan sen, että katsojat ja kuvatekijät voivat antaa kuvallisille esityksille vaihtelevia ja omakohtaisia merkityksiä. Hän muistuttaa myös, että kuitenkin kulttuuripiirin sisällä voidaan representaatiot ja niiden merkitykset ymmärtää kutakuinkin yhtenevästi. On huomioitava, että muun muassa kuvan katsojan sukupuoli, seksuaalisuus, yhteiskunnallinen asema, sekä erilaiset

näkemykset ja käsitykset vaikuttavat keskeisesti kuvista muodostettaviin tulkintoihin ja kuvien sisältöihin (Mäkiranta, 2015). Kuvien tulkinta onkin monitahoista eikä kuvia tulisi katsoa sellaisenaan, vaan huomioon tulisi aina ottaa myös yleiset tulkinnat sekä kulttuurinen ympäristö (Brusila, 2003). Sepän (2012) mukaan myös tutkijan omaksuma taustateoria määrää pitkälti sen, miten kuva ja sen sisältämät merkitykset tulevat määriteltyiksi. Hän mainitsee myös, että teoria tarjoaa kielen, jonka avulla kuvista on mahdollista puhua, mutta ei tarkalleen anna tietoa kuitenkaan itse tutkittavasta kohteesta.

4.4 Aineiston analyysin eteneminen

Kuvaamme seuraavaksi aineiston analyysin vaiheita oman tutkimuksen kohdalla. Pyrimme kertomaan rehellisesti ja avoimesti vaiheiden etenemisestä. Analyysimme eteni pelkistettynä alla olevan kuvion (kuvio 1.) mukaisesti. Kuvio on tehty soveltamalla Lichtmannin (2013) aiemmin mainittua ohjetta laadullisen aineiston käsittelyyn.



Kuvio 1. Aineiston analyysin eteneminen.

Aineistoa läpikäydessä kumpikin meistä luki kaikki tarinat ja tulkitsi kuvat tarkoituksena löytää materiaaleista erityisyyteen viittaavia asioita. Luimme esiopetusmateriaalit satunnaisessa järjestyksessä, mutta materiaaleissa olevat tarinat luimme loogisesti siinä järjestyksessä kuin ne oli materiaaleissa esitetty, alusta loppuun. Tarinoihin liittyvät kuvat tarkastelimme samaan aikaan itse kuvaan liittyvän tarinan kanssa. Samalla teimme muistiinpanoja omien erityisyyteen liittyvien havaintojen perusteella omiin erillisiin tiedostoihin. Emme näyttäneet muistiinpanojamme toisillemme, ennen kuin molemmat olivat analysoineet kaikki esiopetusmateriaalit. Emme halunneet, että toisen tekemät huomiot vaikuttaisivat omiin materiaaleista tekemiin huomioihin. Ensimmäisen läpikäymiskerran jälkeen kävimme materiaalit ja muistiinpanot yhdessä läpi.

Analysoimme aineistoa aineistolähtöisesti, eli emme tehneet koodausrunkoa ennen analyysiä, vaan muodostimme koodausrunгон aineistosta nousevien teemojen perusteella. Ensimmäisen lukukerran perusteella tutkimuskysymyksen kannalta kiinnostavia ja keskeisiä asioita löytyi yllättävän vähän. Pystyimme kuitenkin laatimaan ensimmäisen aineiston läpikäymiskerran jälkeen yhteisten materiaaleista tehtyjen tulkintojen perusteella koodausrunгон (taulukko 5). Schreierin (2012) mukaan laadullisen sisällönanalyysin koodausrunko sisältää asiat joihin tutkimuksessa haluaa keskittyä. Hän kuvailee, että koodausrunko auttaa jäsentämään materiaalia ja keskittymään niihin asioihin, joita tutkimuskysymyksissä kysytään. Koodausrunkoomme päätyneet asiat muodostuivat sekä teorian että materiaalien tarinoissa toistuvien asioiden perusteella. Esimerkiksi poikkeuksellinen lahjakkuus nostettiin koodausrunkoon materiaalien perusteella, kun taas eläinhahmon poikkeavuus lajiominaisten asioiden kohdalla nostettiin suoraan teoriasta. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaisesti pidimme myös mielessä sen, että koodausrungonssa olevia tarkastelunkohteita pystyttiin muuttamaan ja lisäämään myös analyysin aikana.

Taulukko 4. Ensimmäisen läpikäymiskerran perusteella tehty koodausrunko.

1. Ulospäin näkyvä hahmojen fyysinen erityisyys, fyysinen näkyvä vamma tai poikkeava toimintakyky (pää- vai sivuhahmo)
2. Ympäristössä olevat erityisyyttä tai poikkeavaa toimintakykyä huomioivat seikat
3. Tarinoissa kerrottu hahmon poikkeava toimintakyky, joka ei näy ulospäin
4. Poikkeuksellinen taitavuus/taituruus, poikkeuksellinen lahjakkuus
5. Erityisyyden/erikoisuuden/poikkeuksellisuuden mainitseminen tarinassa
6. Eläinhahmon poikkeuksellisuus, ei suoriudu lajilleen ominaisista asioista
7. Muuta erityisyyteen liittyvää

Kananen (2017) mainitsee aineistoon uudelleen palaamisen olevan osa analyysiprosessia. Laadullinen aineiston analyysi onkin hänen mukaansa syklinen prosessi. Me kumpikin luimme tutkimuksemme aineiston läpi perusteellisesti kaksi kertaa. Toisella kerralla luimme materiaalit läpi koodausrunko tukena ja kirjoitimme havaintomme ylös alkuperäisessä muodossaan. Tässä vaiheessa jätimme muuten tutkimuksen kirjoitusprosessin tauolle ja keskityimme vain aineiston lukemiseen ja analyysin tekoon. Aineistoa läpikäydessä tuntui helpommalta keskittyä vain yhteen asiaan kerrallaan.

Analyysiyksiköt valikoituivat aineistosta koodausrunko tukena. Valitsimme analyysiyksilöiksi esiopetusmateriaalien tekstikohdat ja kuvat, joissa erityisyyden poikkeavuuden tai erilaisuuden kuvaukset sekä niihin suhtautuminen tuli ilmi. Ne olivat yksittäisiä lauseita, monen lauseen muodostama ajatuskokonaisuuksia tai kuvista tekstiksi kirjoitettuja nostoja. Toisinaan kuvissa saattoi myös olla jotain erityisyyteen liittyvää nostettavaa, jolla ei ollut yhteyttä tarinaan. Tällöin nostimme havainnot kuvista sellaisenaan ja kirjoitimme tulkinnat tekstiksi. Toisaalta, kun tarinan tapahtumista nostetut asiat olivat yhteneväisiä kuvan tapahtumien kanssa, niin

analysoimme ne myös yhdessä kokonaisuutena. Palasimme yksittäisiin tarinoihin tai kuviin, jos halusimme tarkentaa tulkintojamme.

Nostimme aluksi aineistosta rohkeasti kohtia, jotka vähänkään viittasivat erityisyyteen, poikkeavuuteen, vammaisuuteen tai erilaisuuteen. Analyysin edetessä karsimme yhteisten päätösten perusteella analyysiyksiköistä pois sellaiset, jotka eivät liittyneet erityisyyteen tarpeeksi läheisesti vaan olivat kaukaa haettuja. Tästä esimerkkinä Seikkailujen eskari - materiaalista alun perin nostettu kohta, jossa kaksi hahmoista eivät kyenneet pukeutumaan itsenäisesti ulkoilua varten. Tulkitsimme tämän kohdan kuitenkin niin, että tarinan lapsihahmot ovat vielä pieniä, eikä pukeutumiseen avun kaipaamisen voi sanoa olevan erityistä.

Teemoitteluvaiheessa syntyi alaluokat. Tulostimme alkuperäiset ilmaukset eli analyysiyksikkömme paperille. Teemoitimme analyysiyksiköt konkreettisesti sopiviin alaluokkiin yhtäläisyyksien ja erilaisuuksien perusteella. Jotkut alaluokista syntyivät helpommin kuin toiset. Tästä esimerkkinä tarinoiden kuvissa esiintyvät hahmot, joilla oli yllään silmälasit. Niistä muodostui alaluokka heikkonäköisyys. Joidenkin alaluokkien kohdalla taas ryhmittely vaati huomattavasti enemmän pohdintaa ja kekseliäisyyttä.

Teemoittelun ja tyypittelyn vaiheet limittyivät osittain yhteen. Teemoittelua tehdessä huomasimme, että osasta analyysiyksilöistä tuli selkeästi ilmi joko negatiivinen tai positiivinen lataus erityisyyttä kohtaan. Tämän myötä päädyimme muodostamaan aineistoamme kuvaavat tyypikertomukset eli teemat analyysiyksiköistä nousseiden latausten perusteella. Tutkimuksemme pääteemoiksi muodostui siis negatiivinen, positiivinen ja neutraali kuvaus erityisyydestä. Jos analyysiyksikössä ei ollut selvää latausta, se sijoittui neutraalin teeman alle. Näiden pohjalta aloimme analysoida sitä, millaista kuvaa erityisyydestä esiopetusmateriaalit luovat.

5 Negatiiviset, neutraalit ja positiiviset kuvaukset erityisyydestä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten erityisyyttä kuvataan esiopetusmateriaalien tarinoissa ja kuvissa. Päädyimme tyypittelemään aineistosta nousseet erityisyyteen viittaavat seikat sen mukaan, ovatko ne positiivis- vai negatiivissävytteisiä. Jos analyysiyksikköä ei voinut määritellä positiiviseksi tai negatiiviseksi, se sijoittui neutraalin teeman alle.

Tarinoista ja kuvista löytyi vain vähän suoraan erityisyyteen, vammaan, vammaisuuteen tai poikkeukselliseen toimintakykyyn viittaavaa. Vähäisestä määrästä huolimatta, tietyt aiheet toistuivat materiaalista toiseen. Olemme nostaneet kuitenkin myös aiheita, jotka esiintyvät materiaaleissa vain kertaalleen. Erityisyydestä, poikkeavuudesta ja erilaisuudesta kuitenkin puhuttiin tarinoissa ja se esitettiin positiivisessa, negatiivisessa tai neutraalissa valossa. Kokonaisuudessaan aineistossa korostuu enemmän erilaisuus eikä niinkään erityisyys siinä mielessä, missä me sen tässä tutkimuksessa tarkoitamme. Erilaisuus korostui esimerkiksi hahmoilla kuvatuilla erilaisilla persoonilla tai luonteenpiirteillä. Erilaisuus korostui myös siinä, että hahmot saattoivat olla materiaaleissa eri eläinlajeja. Pidämme erilaisuutta niin sanotusti kattokäsitteenä, jonka alle viitekehyksessä määrittelemämme erityisyys sijoittuu. Tämän vuoksi olemme tehneet myös muutamia nostoja tarinoiden kohdista, joista tulee esille enemmänkin erilaisuus kuin erityisyys.

Materiaalien päähahmot ovat tämä aineiston perusteella varsin erilaisia, mutta toimintakyvyltään pääasiassa tavanomaisia. Yleensä tarinoissa seikkailevat päähahmot ovat eläimiä, joilla on ihmisille ominaisia kykyjä ja ominaisuuksia. Kahdessa materiaalissa päähahmot ovat mielikuvitusahmoja tai toiselta planeetalta kotoisin olevia eläimen kaltaisia olentoja. Vain yhdessä esiopetusmateriaalissa kaikki tarinoissa olevat hahmot ovat ihmisiä.

Tuloksissa esitetyt lainaukset ovat opettajanoppaista ja suurin osa kuvista on lasten tehtäväkirjoista.¹ Aineistosta muodostui kolme pääteemaa ja kunkin pääteeman alle sijoittui kolme tai neljä alaluokkaa. Alla olevassa taulukossa (Taulukko 5.) esitämme tutkimuksemme pääteemat ja niiden alaluokat.

¹ Luvat esiopetusmateriaaleissa olevien kuvien käyttöön on saatu kustantajilta sähköpostitse.

Taulukko 5. Tutkimuksen tulokset pääteemojen ja alaluokkien mukaan.

Yhdistävä teema	Pääteemat	Alaluokat
Erityisyyden kuvaukset esiopetusmateriaaleissa	Negatiivissävytteiset kuvaukset erityisyydestä	Poikkeava käytös opetuksena muille Poikkeavuus kiusaamisen kohteena Negatiivinen suhtautuminen omaan erityisyyteen
	Neutraalit kuvaukset erityisyydestä	Ympäristö ja apuvälineet Heikkonäköisyys Puheenkehitys Poikkeavat ominaispiirteet
	Positiivissävytteiset kuvaukset erityisyydestä	Lahjakkuuden ihaileminen Erityisyyden hyväksyminen/arvostaminen Erityisyydestä positiivisia seurauksia

5.1 Negatiivissävytteiset kuvaukset erityisyydestä

Negatiiviset kuvaukset tulivat ilmi erityisyyteen suhtautumisen kautta. Näissä kohdissa hahmot toivat suhtautumisensa selkeästi tarinassa ja kuvissa ilmi negatiivisena. Suhtautuminen saattoi olla paheksuvaa, huolestunutta tai surkuttelevaa. Alaluokiksi muodostui poikkeava käytös opetuksena muille, poikkeavuus kiusaamisen kohteena sekä negatiivinen suhtautuminen omaan erityisyyteen. Negatiivinen suhtautuminen erityisyyteen päättyi tarinoissa kuitenkin usein positiivisiin loppuratkaisuihin.

Negatiivinen suhtautuminen materiaaleissa esiintyneeseen erityisyyteen, poikkeavuuteen tai erilaisuuteen tuli esille kohdissa, joissa joku hahmoista riehui tai käyttäytyi muuten liian vilkkaasti tai energisesti eli muista poikkeavasti. Tästä muodostui alaluokka **poikkeava käytös opetuksena muille**, joka toistui muutamassa eri materiaalissa. Tällaista ylivilkkautta joko paheksuttiin muiden hahmojen osalta tai sitten tarinassa vilkkaalle hahmolle sattui jotain sellaista, joka oli ikään kuin opetuksena muille hahmoille tai tarinan lukijoille. Tämä oli toistuva teema useammassa aineistomme esiopetusmateriaalissa. Poikkeava käytös siis ilmeni ylivilkkautena, joka johti aina johonkin hankaluuksiin.

“Samuel riehaantuu. Hän taittaa pensaasta oksan ja kaahaa huutaen kohti varista.

- Samuel, tule takaisin! Ville-opettaja huutaa.

Mutta Samuel ei kuule. Hän pinkoo yli kukkaistutuksen päästäkseen takaisin hiekkakäytävälle. Mutta kumpareen takaa pörisee kohti Samuelia ruohonleikkuri. Leikkuria ajava mies huijaa kädellään, mutta Samuel ei huomaa mitään.

- VARO, Samuel! Kaikki huutavat kuorossa.

Samuel väistää viime tingassa leikkuria ja syöksyy hiekkakäytävälle, suoraa päin keppi kädessä kävelevää miestä päin . . .

Huh, Samuel ajattelee itsekseen. Tulikohan vähän töppäiltyä?” (Jansson ym., 2009a, 32)



Kuva 1. Samuel riehaantuu Ankkapuistossa. Päiväkotiryhmän aikuiset näyttävät huolestuneelta. (Jansson ym., 2009a, 32).

Yllä olevassa Hauska matka eskariin! -materiaalin esimerkissä Samuel käyttäytyy ylivilkkaasti verrattuna muihin päiväkotiryhmän lapsiin, jotka kävelevät parijonossa ryhmän opettajien kanssa. Tämä tulee ilmi tarinassa, jota tarinaan liittyvä kuva myös tukee. Samuel joutuu tarinassa jopa vaaralliseksi kuvailtavaan tilanteeseen, koska hän riehaantuu ja juoksentelee puistossa kiinnittämättä huomiota ympärillä tapahtuviin asioihin. Hän myös itse tiedostaa, että hänen toimintansa ei ollut toivottua. Paheksumista tuo esille myös esimerkiksi se, että tarinassa toisen opettajan sanotaan puistelevan päätään Samuelille. Kuvassa aikuiset näyttävät huolestuneilta, mutta Samuelilla itsellään vaikuttaisi olevan hauskaa.

Myös Apilatien esiopetus -materiaalissa ylivilkas käytös aiheutti paheksuntaa ja hankaluuksia. Myös tässä tapauksessa poikkeava käytös tulee ilmi tarinassa, jota myös kyseiseen tarinaan liittyvä kuva (kuva 2) tukee.

*“Kun saavuttiin Lehtovaaraan, pennut ryntäsivät ulos autosta ja juoksivat pitkin pihaa .
 . . Reetu sanoi pennuille, ettei ollut sopivaa ensitöikseen ruveta jahtaamaan talon väkeä.*

– Ei saa riehua, Sissi sanoi.

– Ai, Vinku ja Vonku sanoivat. - Miksi ei?

– Täytyy olla vähän tapoja, Reetu sanoi.

– Kyllä meillä onkin, Vonku sanoi.

– Sen kyllä huomaa, Reetu sanoi. - Aika vähän teillä on tapoja.” (Wäre ym., 2017b, 62).



Kuva 2. Vinku ja Vonku riehuvat Aimon talossa ja muut katsovat tilannetta paheksuen ja huolestuneesti. (Wäre ym, 2017c, 66).

Apilatién esiopetus -materiaalissa pennut joutuvat myös muissa tarinoissa moniin hankaluuksiin. Myöhemmin pennut meinaavat esimerkiksi tippua jäihin rynnättyään juoksemaan ja hyppimään jäälle, vaikka päähahmo Reetu sanoi, ettei pihasta saisi poistua. Kirjastoauton pysäkillä -tarinassa Vinku meinasi myös jäädä auton alle rynnättyään ylittämään tietä muiden luokse. Pennut siis kuvataan tarinoissa erityisen vilkkaiksi monessa eri kohdassa ja he aiheuttavat huolta ja paheksuntaa. Mielestämme on kuitenkin huomioitava, että he ovat pentuja eli lapsia, joka voi myös selittää heidän varomatonta käytöstänsä.

Negatiivissävytteinen kuvaus erityisyydestä näkyi myös alaluokassa **poikkeavuus kiusaamisen kohteena**. Tässä alaluokassa erityinen tai poikkeava hahmo esitettiin tarinassa kiusattuna juuri poikkeavuutensa takia. Yhdessä Seikkailujen eskari -materiaalin tarinassa

ryhmä villiminkkejä kiusasivat Kaarlo-sammakkoa, koska Kaarlolla ei ole turkkia, niin kuin heillä. Kiusaaminen tuli tarinassa ilmi nimittelynä sekä syrjimisenä.

“ – He (villiminkit) sanoivat, että nahkapää, järki jää, Kaarlo murehti. – Heidän mielestä olen tyhmä, kun minulla ei ole turkkia.” (Lassila ym., 2017a, 98)

Villiminkit olisivat kuitenkin ottaneet Alman mukaan heidän porukkaansa, koska hänellä on turkki. Tässä eriarvoistaminen korostuu ja villiminkit luokittelevat Kaarlon heistä poikkeavaksi.

“ – Pörröhäntä (Alma) saa jäädä, jos vannoo Vi-Mi- valan. ... – Tämä ei ole Litsilampi, vaan PÖRRÖLAMPI. Ymmärrätkö, nahkikset? Ei tyhmille!” (Lassila ym., 2017a, 98)

Alma-orava olisi siis kelvannut villiminkkien porukkaan, koska hänellä on “pörröhäntä” eli turkki. Villiminkin nimittelivät turkittomia eläimiä nahkiksiksi ja tyhmiksi. He yrittivät omia omakseen Litsilammen, joka oli Kaarlon perheen asuinpaikka. On huomioitavaa, että Villiminkit valloillaan -tarinassa kuitenkin loppuratkaisu on positiivinen. Tarinassa syrjintään puututaan, kun Kaarlon kaverit puolustavat häntä ja kutsuvat aikuiset paikalle.

Kummaa esiopetus -materiaalissa lohikäärme Bobon motorinen kömpelyys tuli ilmi tarinassa, jossa muut materiaalin päähahmot menivät leikkipuistoon laitteisiin leikkimään. Bobo ei mennyt laitteisiin kiipeilemään, koska oli omasta mielestä kömpelö verrattuna muihin hahmoihin. Tämä teki hänet surulliseksi. Tässä kohdassa tuli siis ilmi hahmon itsensä **negatiivinen suhtautuminen omaan erityisyyteensä.**

“ – Minä olen niin kömpelö, se nyhkytti. – En pääse kiipeämään näihin laitteisiin niin kuin te.” (Gunn ym., 2019a, 191)

Kuvassa Bobo itkee ja on surullinen omasta kömpelyydestään, kun taas muut hahmot pitävät hauskaa eri leikkipuiston laitteissa. Tarinassa kuitenkin käy ilmi, ettei Bobon kömpelyys ollut syy siihen, ettei hän voinut mennä leikkipuiston laitteisiin, vaan se johtui siitä, että laitteet ovat liian pieniä Bobolle. Tarinan edetessä muut hahmot lohduttivat ja piristivät Boboa ja tässäkin tarinassa loppuratkaisu oli mielestämme positiivinen.

5.2 Neutraalit kuvaukset erityisyydestä

Tähän pääteeman sijoittuivat ne alaluokat, josta ei tullut ilmi negatiivisia tai positiivisia kuvauksia erityisyydestä. Tällä tarkoitamme sitä, että erityisyyteen ei näissä kohdissa suhtauduttu millään tavalla. Erityisyys vain mainittiin tarinassa tai esitettiin kuvassa realistisesti, mutta siihen ei otettu kantaa tai reagoitu ollenkaan. Neutraalisti kuvattuja erityisyyteen liittyviä asioita tässä aineistossa olivat ympäristö ja apuvälineet, heikkonäköisyys, puheenkehitys sekä poikkeavat ominaispiirteet.

Etsimme aineistomme kuvien **ympäristössä** olevia asioita, jotka viittaavat erityisyyteen. Tarinoissa tuli ilmi muutama **apuväline**, jotka auttavat hahmojen toimintaa. Löytämämme apuvälineet eivät kuitenkaan olleet hahmojen toiminnalle välttämättömiä. Apuvälineet mainittiin tarinoissa, mutta niitä ei tuotu esille mitenkään erityisenä asiana. Nostimme ne kuitenkin aineistostamme esille, koska apuvälineet olivat hahmoille selkeästi hyödyksi.

Seikkailujen eskari -materiaalissa Liisa-opettaja on lumikko, jotka ovat luonnossa kooltaan hyvin pieniä. Pienen kokonsa vuoksi Liisa-ope käytti Seikkailujen eskari -materiaalin tarinoissa tikkaita saadakseen eskarilaisten ja vanhempien huomion. Liisa-opettajan tikkaiden käyttö tuli ilmi useissa materiaalin tarinoissa ja kuvissa.

“Liisa-ope keräsi Villiviikunat ympärilleen ja nousi tikkailleen, jotta hänen äänensä kuuluisi kaikille, vanhemmillekin.” (Lassila ym., 2017a, 62)



Kuva 3. Liisa-opettaja tikkailla. (Lassila ym. 2017b, 43).

Myös tämän alaluokan toinen kohta löytyi Seikkailujen eskari -materiaalista. Tässä siteerauksessa kuvaillaan eskarilaisten omatoimisuutta tukevaa ohjetta sopivien säänmukaisten ulkovaatteiden valintaan. Kyseessä on oman kokemuksemme mukaan varsin tavallinen kuvien käyttöön ja toiminnanohjauksen tukemiseen perustuva tukikeino päiväkotiryhmissä.

“Alma ehdotti, että tehtäisiin Leikkilokiin muistilappusivu, jossa on lämpömittarin kuva. Sen vieressä olisi kuvia, mitä vaatteita missäkin lämpötilassa puetaan päälle.” (Lassila ym., 2017a, 70)

Heikkonäköisyyttä kuvattiin materiaalien kuvissa silmälaseilla. Heikkonäköisiä hahmoja kuvattiin melkein jokaisessa materiaalissa. Silmälaseja kuvattiin yleensä aikuiseksi tai vanhukseksi tarkoitetun sivuhahmon tai taustalla olevan hahmon päällä (esimerkiksi kuvat. 6. ja 7.). Tästä huomiosta kuitenkin poikkesivat esimerkiksi Mio ja Tiksu (kuvat 4. ja 5.), jotka ovat lapsia ja päähahmoja. Joka tapauksessa lasten yllä silmälaseja kuvattiin huomattavan paljon vähemmän kuin aikuisten päällä. Tämä voi luoda kuvaa siitä, että heikkonäköisyys on pääasiassa aikuisten ihmisten vamma. Silmälaseja tai heikkonäköisyyttä ei mainittu tarinoissa ollenkaan, vaan ne näkyivät pelkästään kuvissa.



Kuva 4. Mio. (Lassila ym., 2017b, 4).



Kuva 5. Tiksu. (Gunn ym., 2019b, 4).

Seikkailujen eskari -materiaalin Mio-hiiri on eskariryhmän ainoa hahmo, jolla on silmälasit. Kummaa-materiaalin päähahmon Tiksun ylle kuvattiin myös lasit, mutta hahmokuvaussessa tuli ilmi, ettei Tiksu käytä silmälaseja vaan suojalaseja. Tiksusta ei siis voi varmasti sanoa hänen olevan heikkonäköinen, vaikka lasit siihen viittaisivatkin.



Kuva 6. Taustalla oleva aikuinen hahmo kirpputorilla (Jansson ym., 2012b, 76).



Kuva 7. Sivuhahmot Tellervo Tuhinan ompelimossa (Lassila ym., 2017b, 28).

Seikkailujen eskari -materiaalissa esimerkiksi Tellervo Tuhinan ompelimossa (kuva 7.) esitettiin Tellervon ja presidentin päällä silmälasit. Kummatkin näistä heikkonäköisistä hahmoista ovat siis aikuisia sivuhahmoja. Taikamaan esiopetus -materiaalissa esitettiin esimerkiksi kirpputorilla olevan aikuisen hahmon päällä silmälasit (kuva 6.). Kuvassa 8. ei esiinny silmälaseja, mutta tulkintamme mukaan kuvan silmiä siristelevä myyrä on heikkonäköinen, kuten myyrät yleensäkin ovat.



Kuva 8. Seikkalujen eskari -materiaalin heikkonäköinen myyrä sivuhahmo. (Lassila ym. 2017b, 19).

Puheenkehitys tuli aineistossa ilmi selkeästi Huiske esiopetus -materiaalin päähahmo Apulin kohdalla äännevirheenä. Apulilla on r-vika, joka tulee realistisesti esille useammassa materiaalin tarinassa hänen puhuessaan.

“Sovittu, sovittu! Kolme minuuttia lunoa, kolme minuuttia loppia”, sanoi Apuli. (Kirkkopelto ym., 2016a, 100)

“Mikä aalle, ajatteli Apuli. Nämä säästän pahan päivän valalle. (Apuli ei vielä osaa R-kirjainta)”. (Kirkkopelto ym., 2016a, 68)

Tarinoissa muut materiaalin hahmot eivät kiinnitä huomiota ollenkaan Apulin r-vikaan, mutta tarinoissa tehdään lukijalle erikseen selväksi, että Apuli ei osaa sanoa r-kirjainta. Tämä näkyy esimerkiksi yllä olevasta siteerauksesta, jossa sulkujen sisälle on kirjoitettu huomio lukijalle Apulin r-viasta. Myöhemmin yhdessä materiaalin tarinassa Apuli oppii sanomaan r-kirjaimen.

Poikkeavat ominaispiirteet esiintyivät materiaaleissa muun muassa poikkeavan suurena kokona. Huiske esiopetus -materiaalissa Rauhio on muita puuhunmuuttajia huomattavasti suurempi kokoinen tai jopa jätti. Kuvasta 10. näkee, että Rauhio pystyy pitelemään muita puuhunmuuttajia kädessään. Muut puuhunmuuttajat mahtuvat myös Rauhion taskuihin. Taikamaan esiopetus-materiaalissa taas Omppu-karhua kuvailtiin useasti isoksi/suureksi. Suuri koko on kuitenkin karhuille lajiominaista, erityisesti verrattuna kissaan, hiireen ja pöllöön, jotka

olivat muut Taikamaan esiopetuksen päähahmot. Ompun muita suurempi koko tuli ilmi esimerkiksi materiaalin tarinassa, jossa muut hahmot eivät jaksaneet vetää kärkeä, jossa talviunilla oleva Omppu nukkui.



Kuva 10. Rauhio pitelee Nuuteloä kädessään. (Kirkkopelto ym. 2016b, 28–29).

Poikkeavat ominaispiirteet tulivat tarinoissa ilmi myös ominaisuuksina, jotka olivat toisten hahmojen mielestä erikoisia. Apilatien esiopetus -materiaalissa poikkeuksellisia ominaisuuksia on monitoimiauto Siirillä sekä Kamu-kameleontilla.

– *Kuka siellä puhuu? Aimo kysyi.*

– *Ai täällä vai? radio sanoi. – Täällä puhuu Siiri (auto).*

Reetu kysyi, miten ihmeessä auto saattoi puhua. (Wäre ym., 2017b, 38)

Siiri on Aimon vanha auto. Aimon isä oli asentanut laitteen, jonka kautta Siiri osasi puhua. Muut hahmot ihmettelevät tätä ja luokittelimme tämän poikkeukselliseksi ominaisuudeksi, sillä

tarinoissa ei tuotu ilmi, että muut autot osaisivat puhua. Mielestämme kuitenkin ei voi sanoa, että Siirin puhetaitoon suhtauduttaisiin negatiivisesti tai positiivisesti.

Apilatie esiopetus -materiaalissa myös Kamu-kameleontti tuotti ihmetystä muille Lehtovaaran asukkaille. Kameleontti on jo eläimenä eksoottinen tai erikoinen verrattuna muihin Lehtovaarassa seikkaileviin eläimiin, joita ovat koirat Reetu ja Sissi sekä Kaneli-kana. Hahmot etsivät tietoa tästä erikoisesta otuksesta. Kamu kuvattiin erikoisena ja muista poikkeavana ominaisuuksiensa perusteella.

“He löysivät monta sivua, joilla kerrottiin kameleonteista. Ne olivatkin hyvin erikoisia otuksia. Ne osasivat vaihtaa väriä ... Kameleontti silmät saattoivat yhtä aikaa katsoa eri suuntiin, toinen eteen ja toinen taakse tai ylös ja alas ... Kieli oli usein pidempi kuin koko otus.” (Wäre ym., 2017b, 39)



Kuva 11. Kamu nappaa hedelmiä pitkällä kielellään. Kamu osaa kameleonttina vaihtaa väriään. (Wäre ym., 2017c, 62)

5.3 Positiivissävytteiset kuvaukset erityisyydestä

Negatiivissävytteisten kuvausten kaltaisesta myös positiiviset kuvaukset erityisyydestä tulivat esille suurimmaksi osaksi erityisyyteen suhtautumisen kautta. Positiivissävytteiset kuvaukset erityisyydestä näkyvät aineistossa poikkeuksellisen lahjakkaiden hahmojen ihailuna sekä erilaisuuden hyväksymisenä ja arvostamisena, ja sen ääneen sanomisena. Näiden lisäksi sijoitimme tämän teeman alle alaluokan, jossa jonkun hahmon erityisyydestä on positiivisia seurauksia.

Yhdeksi tämän teeman alaluokaksi siis muodostui **poikkeuksellisen lahjakkaiden hahmojen ihailu**. Poikkeuksellisia ominaisuuksia ihailtiin ja niihin suhtauduttiin myönteisesti, kun ne

esiintyivät tarinoissa lahjakkuutena tai taituruutena. Taikamaan esiopetuksessa trapetsikissa Miu kuvattiin erityisen lahjakkaana. Tarinoissa myös useaan otteeseen todettiin, että Taikamaan sirkukseen pääsee esiintymään erityisen lahjakkaat eläimet ja ihmiset.

“Yleisö rakastaa erityisen taitavia eläimiä”, Miu tarkensi.

“Minä olen erityisen taitava trapetsitaiteilija. Missä sinä olet erityisen taitava?”
(Jansson ym., 2013a, 17)

Seikkailujen eskari -materiaalissa Topin erityisen hyvät pilkkimistäidot tuottavat ihailuja muilta esikoululaisilta. Tarinassa ei kerrottu erikseen sitä, oliko Topin erityinen lahjakkuus harjoittelun tulosta, mutta tarinassa häntä kuvataan luonnonlahjakkuudeksi. Tämä viittaisi siihen, että Topi on luonnostaan taitava pilkkimisessä.

“Itse pilkkiminen onnistui Topilta, joka näytti olevan luonnonlahjakkuus. Alma ja Kaarlo kehuivat Topia mestariksi.” (Lassila ym., 2017a, 106)

Joissain materiaalien tarinoissa tulee selkeästi ilmi, että **erilaisuus nähdään positiivisena asiana, arvostettuna ja hyväksyttynä ominaisuutena**. Tästä muodostui positiivissävytteisten kuvausten alle toinen alaluokka. Huiske -materiaalissa Lyyrinen puhui tarinoissa aina riimeillä ja runoilla. Lyyrinen kuvaa itsensä erikoisena, josta muut hahmot kuten esimerkiksi Pyyterö pitävät ja arvostavat. Muissa materiaalin tarinoissa Lyyristä myös kannustettiin runoilemaan.

“Kas erikoinen olen ollut aina. Näin tiistaina ja torstaina ja sunnuntaina,” se (Lyyrinen) sanoi “Ja siitä minä pidän”, Pyyterö sanoi. (Kirkkopelto ym., 2016a, 60)

Myös Kummaa esiopetus -materiaalissa erityisyyden arvostaminen tuli yhdessä tarinassa esille. Toiselta planeetalta kotoisin olevat päähahmot ovat materiaalin tarinoissa vierailulla maassa. Maassa kaikki on heille uutta ja erikoista. Yhdessä materiaalin tarinassa päähahmo Vipi kommentoi televisiomainoksessa nähtyjä ihmisiä “vähän pöhköiksi”. Ämmy muistutti tässä vaiheessa, ettei muita ja muiden tapoja saisi arvostella.

“Ämmyn mielestä ketään ei saanut arvostella siitä, millaisia he sattuvat olemaan.”
(Gunn ym., 2019a, 153)

Seikkailujen eskari -materiaalissa kaikki hahmot ovat erilaisia eläimiä. Yhdessä materiaalin tarinassa eläinten erilaisuutta ja niiden erityisiä ominaisuuksia tutkittiin projektin avulla. Hahmojen mielestä oli tärkeää ymmärtää lisää toisten eläinten erilaisuudesta. Ainutlaatuisuutta arvostettiin ja erilaisuus hyväksyttiin.

“Eskarilaiset aloittivat tutkimusprojektin eläinten erilaisuudesta. Jokainen lapsi tutki erilaista eläintä kuin itse on. Projektin aikana haettaisiin tietoa siitä, miten turkki, höyhenet, piikit tai sileä nahka vaikuttavat eläinten elämään. “ ...

“Tuntui tärkeältä ymmärtää lisää toisista eläimistä ja heidän erilaisuudestaan.” ...

“Me olemme ainutlaatuisia, kaikki erilaisia.” (Lassila ym., 2017a, 102)

Muutamassa tarinassa jonkun tietyn hahmon erityisestä ominaisuudesta oli hyötyä muille hahmoille. Näissä kohdissa positiivinen sävy ei tullut esiin suhtautumisena, kuten aiemmissa aineistoesimerkeissä. Tulkintamme mukaan nämä kohdat olivat kuitenkin positiivissävytteisiä, sillä **erityisyydestä oli näissä tapauksissa positiivisia seurauksia**. Tämän myötä sijoitimme kyseisen alaluokan positiivissävytteisten kuvauksien alle.

Huiske esiopetus- materiaalissa Rauhion suuresta koosta oli hyötyä myrskyn aikana, kun puu meinasi kaatua. Tarinassa ei suoraan sanota, että se olisi ollut Rauhion ansiota, ettei puu kaatunut. Kuitenkin meidän molempien mukaan kuvasta ja tekstistä voi tulkita, että puu pelastui lähinnä Rauhion suuren koon ansiosta. Toki kuvassa myös melkein kaikki muut puuhunmuuttajat ovat Rauhion taskuissa tai muuten painona, ettei puu kaatuisi.



Kuva 11. Rauhio pelastaa kokonsa avulla puun myrskyssä. (Kirkkopelto ym. 2016b, 24–25).

Kummaa esiopetus -materiaalissa tulee ilmi suoraan, että Bobon pitkstä lohikäärmeen hännästä on hyötyä, kun hahmot yrittävät seilata veden yli aluksella ja Bobon häntä soveltui peräsimeksi. Tekstikohta on kertojan kertoma eikä tarinassa muuten hahmot reagoi tähän mitenkään.

“Bobo ohjasi taitavasti alusta. Hän roikotti onnellisena pyrstöään vedessä peräsimenä. Pitkästä pyrstöstä oli näköjään jotain hyötyäkin.” (Gunn ym., 2019a, 97)

Tulkitsimme tämän kohdan niin, että Bobon erityisestä ulkomuodosta on tarinassa positiivinen seuraus, vaikka muut hahmot eivät ilmaisseet positiivista suhtautumista. Muilla hahmoilla ei ole pitkää vahvaa häntää, joten joukkio ei olisi pystynyt ohjaamaan alusta ilman Bobon erityistä ulkomuotoa. Kin-pääte ilmaisussa antaa sellaisen kuvan, ettei pitkstä hännästä olisi aiemmin ollut hyötyä.

6 Lopuksi

Tässä luvussa teemme johtopäätöksiä tutkimuksemme tuloksien pohjalta ja peilaamme niitä myös tutkimuksen teoriataustaan. Lopuksi pohdimme vielä tutkimuksemme luotettavuutta ja eettisyyttä.

6.1 Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää minkälaisia kuvauksia erityisyydestä esiopetusmateriaalien tarinoissa ja niihin liittyvissä kuvissa ilmenee. Kaiken kaikkiaan kuvauksia löytyi vähän ja löydettyt kuvaukset eivät suoranaisesti tuoneet esille erityisyyttä, vammaisuutta tai poikkeavaa toimintakykyä. Löydetyissä kuvauksissa tuli enemmänkin ilmi erilaisuus kuin erityisyys. Erityisyyden kuvausten laatu esiopetuksen opetusmateriaaleissa ei ole yhdentekevää, sillä nämä materiaalit saattavat osaltaan vaikuttaa esiopetusikäisten lasten sosiaaliseen kehitykseen ja eettiseen kasvuun. Esimerkiksi Vienola (2020) toteaa, että lapsen eettiseen kasvuun liittyviä asioita ovat muun muassa juuri erilaisten lasten ja aikuisten hyväksyminen ja kunnioittaminen sekä tasa-arvoisuus ja oikeudenmukaisuus.

Materiaalien tarinoissa näkyi määrällisesti enemmän positiivisia ja neutraaleja kuvauksia erityisyydestä, poikkeavuudesta tai erilaisuudesta verrattuna negatiivisiin kuvauksiin. Neutraalien kuvauksien kohdalla mietimme, olisivatko ne voineet sijoittua myös positiivissävytteisiksi. Neutraaleissa kuvauksissa erityisyyteen ei kiinnitetty erityistä huomiota ja ne kuvattiin niin sanotusti normiin kuuluvana asiana, mikä mielestämme on positiivista. Tästä esimerkkinä heikkonäköisyys, joka esitettiin kuvissa silmälaseina mutta siihen ei testeissä viitattu ollenkaan. Esimerkiksi Beckett ja kollegat (2010) ovat tutkimuksessaan katsoneet positiivisena asiana sen, jos hahmon vammoihin ei tekstissä kiinnitetty huomiota, mutta vammaisen hahmo oli selkeästi kuvien perusteella osa tarinaa. Kuitenkin on huomioitava meidän tutkimuksemme kohdalla, että silmälasit, heikkonäköisyys tai näkövamma ovat yhteiskunnassa normalisoituneita seikkoja, eikä silmälaseja nähdä yleensä mitenkään poikkeavana tai erityisenä.

Toinen esimerkki tässä tutkimuksessa neutraaliksi luokitellusta asiasta, jonka voisi nähdä myös positiivisena on Huiske esiopetus -materiaalissa Apulin äänneviika. R-viika tuotiin selvästi tarinoissa esille useaan otteeseen. Muut hahmot eivät kuitenkaan kiinnittäneet siihen ollenkaan huomiota ja r-viika esitettiin myös niin sanotusti osana normia. Apulin r-viika esitettiin asiana,

joka on osa Apulia hahmona, mutta se ei määritä Apulia hahmona. Apuli kuvattiin lähtökohtaisesti avuliaana, empaattisena ja hyvänä kuuntelijana. Jälleen Beckett ja kollegat (2010) ovat määritelleet omassa tutkimuksessaan tämän tyyllisen puheen vammaisuudesta positiivisena. Puhe, joka korostaa vammaista lasta aktiivisena toimijana lähenee tavallista kerrontaa kenestä tahansa lapsesta, jonka henkilökohtaiset persoonalliset piirteet ylittävät poikkeavuus -luokkaan johtaneet ominaisuudet (Määttä & Rantala, 2016). Tässäkin kohtaa on huomioitava, ettei r-vikaa ja vammaisuutta voida rinnastaa keskenään.

Eriytyisyyttä löytyi siis jonkin verran tutkimuksemme aineistosta. On huomioitavaa, että kuitenkin vammaisuuden kuvauksia ei löytynyt ollenkaan, vaikka se oli yksi tutkimuksemme lähtökohdista. Tätä tutkimustulosta tukee se, että myös muiden tutkimusten mukaan vammaisuutta on esitetty vain vähän lastenkirjallisuudessa. Esimerkiksi Martínez-Bello ja Martínez-Bello (2016) tutkivat oppikirjallisuutta varhaiskasvatuksessa. Heidän tutkimuksensa oppikirjoissa oli yhteensä 839 hahmoa tai henkilöä ja näistä vammaisia hahmoja oli vain neljä. Hodkinson (2007) taas tutki vammaisuuden kuvauksia ala-asteen oppikirjoissa. Myös hänen tutkimuksessaan vammaisuudesta tuli hyvin kapea kuva, sillä näitä kuvauksia ei yksinkertaisesti aineistossa ollut.

Hodkinson (2007) toteaa omien tutkimustulostensa kohdalla, että hänen aineistonsa oppikirjat sekä niiden kuvaus vammaisuudesta toteuttaa vammaisuuden poissulkevaa (exclusionary) roolia. Myös Martínez-Bello ja Martínez-Bello (2016) ovat sitä mieltä, että vammaisuuden kuvauksien hyvin vähäinen määrä oppikirjoissa voi olla epäsuorasti inklusiivisten periaatteiden vastaista. Pohdimme, että päteekö tämä sama ajatus tutkimuksemme perusteella myös suomalaisten esiopetusmateriaalien kohdalla. Suomi on kuitenkin sitoutunut noudattamaan kansainvälisiä kasvatus- ja koulutusjärjestelmää koskevia asiakirjoja ja suosituksia, joiden päämääränä on inklusio ja inklusiivinen kasvatus (Viitala, 2018). Meidänkään tutkimuksessamme ei ollut kuvauksia vammaisuudesta, joten onko myös suomalaisilla esiopetusmateriaaleilla vammaisuuden kohdalla eksklusiivinen rooli inklusiivisen sijaan, vaikka Suomessa ollaan yleisesti sitouduttu inklusiivisen kasvatuksen periaatteisiin?

Ymmärrämme toki sen, ettei esimerkiksi kaikkea moninaisuuden sisälle kuuluvaa välttämättä saa sisällytettyä vaikkapa päähahmoihin. Mielestämme on kuitenkin ongelmallista, ettei yhdessäkään kirjassa esitetty vammaisuutta edes sivuhahmojen, taustalla kuvissa näkyvien hahmojen tai tarinoiden ympäristön kohdalla. Muita moninaisuuteen liittyviä seikkoja kuten perheiden moninaisuutta tai etnisyyttä oli kuitenkin materiaaleissa huomioitu. Myös Pennell ja

kumppanit (2018) ovat päätyneet samankaltaiseen tulokseen. He näkevät ongelmalliseksi sen, että luokkahuoneissa, joissa on vammaisia oppilaita ei ole juuri ollenkaan kirjallisuutta, jossa vammaiset hahmot olisivat osa seikkailua tai eläisi muuten täyttä elämää. Esimerkiksi jo aikaisemmin viittaamamme Leicesterin (2007) mukaan vammaisten hahmojen poisjättäminen tarinoista kantaa epäsuoraa viestiä siitä, että tällaiset hahmot ovat vähemmän kiinnostavia ja arvokkaita.

Pohdimmekin tämän myötä sitä, että antaako toimintakyvyltään poikkeavien tai erityisten hahmojen puute esiopetusmateriaaleissa kuvaa siitä, että niin sanottu normaalisti toimintakykyinen ja terve keho on arvostettava, kun taas vastaavasti keho, jossa on toimintarajoitteita, on vähempiarvoinen? Vammaisten, toimintakyvyltään poikkeavien hahmojen näkymättömyys voi tuoda ableistista näkemystä kehosta.

Lisäksi jäimme pohtimaan *poikkeava käytös opetuksena muille* -alaluokan kohdalla sitä, että luovatko materiaalit kuvaa siitä, että eri lailla toimiminen olisi paheksuttavaa. Tähän alaluokkaan sisältyi tarinoiden kohtia, joissa hahmot kuvattiin ylivilkkaina ja vilkkaasta käytöksestä koitui aina hankaluuksia. Vilkkkaus ei mielestämme itsessään ole negatiivinen piirre, mutta materiaaleissa tämä kuvattiin paheksuttavana asiana.

Jatkossa voisi olla mielenkiintoista jatkaa tämän tutkimuksen aihetta ja tutkia kuinka erityisyys näyttäytyy esimerkiksi aapisissa. Myös aapisiin yleensä liittyy olennaisesti tarina, jota seurataan lukuvuoden ajan. Olisi kiinnostavaa tietää toistuuko tämä sama erityisyyden näkymättömyys esiopetuksen lisäksi alkuopetuksessa. Mielenkiintoista voisi olla myös selvittää kuinka erityisyys näyttäytyy sellaisissa oppikirjoissa, joissa kuvituksessa usein esiintyy ihmisiä, mutta joissa ei seurata ollenkaan tarinaa. Tällaisia voisi olla esimerkiksi alasteella ympäristötiedon oppikirjat.

Opettajan oppaita voisi myös jatkossa tutkia tarkemmin erityisyyden esiintymisen kannalta. Esimerkiksi voisi selvittää, miten opettajille tarkoitetuissa opettajan oppaiden ohjeistuksissa otetaan erityistä tukea tarvitsevat lapset huomioon. Huomasimme, että osasta tutkimuksemme aineistoon valikoituneista materiaaleista löytyi selkokieliä tarinoita, helpotettuja tekstejä ja lyhennelmiä. Yhdessä materiaalissa oli myös esimerkiksi tukiviittoma laululeikin yhteydessä. Erityisyyttä huomioivia seikkoja voisi olla mielenkiintoista selvittää tarkemmin. Mielenkiintoista olisi myös vertailla nykyisten esiopetusmateriaalien kuvauksia erityisyydestä vanhempiin esiopetusmateriaaleihin ja selvittää miten erityisyyden näyttäytyminen on muuttunut vuosien aikana.

6.2 Luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen tutkimustulosta ei voida laajasti yleistää, sillä se pätee vain tutkittavan kohteen osalta (Kananen, 2017; Eskola & Suoranta, 1998). Esiopetusmateriaalia on Suomessa valtava määrä eri toimittajilta. Tässä tutkimuksessa meillä on aineistona muutamia esiopetusmateriaaleja, joten tutkimuksemme ei päde kaikkiin julkaistuihin materiaaleihin. Tulokset pätevät vain näiden valittujen esiopetusmateriaalien osalta. Olemme kuitenkin pyrkineet valitsemaan Suomessa laajasti käytettyjä esiopetusmateriaaleja. Näitä ovat muun muassa Sanoma pro:n sekä Otavan tuotokset. Olemme pyrkineet käyttämään mahdollisuuksien mukaan mahdollisimman uutta tutkimusta ja luotettavia lähteitä kirjoittaessamme tutkimustamme.

Toteutimme tutkimuksen parityönä, joka on mahdollistanut tutkijaan/tutkijoihin liittyvän triangulaation. Tuomen ja Sarajärven (2018) triangulaatiolla tarkoitetaan moninäkökulmaisuuutta ja triangulaatiota on tutkimuksen kentällä suosittu validiteettikriteerinä. Se voi olla erilaisten metodien, tutkijoiden, tiedonlähteiden tai teorioiden yhdistämistä tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Kananen, 2017). Useampi tutkija antaa monipuolisuutta ja laajempia näkökulmia analysointiin (Eskola & Suoranta, 1998). Uskomme, että erityisesti kuvien tulkinnanvaraisuuden kannalta on hyvä, että kuvia tutkivia silmäpareja on kaksin kappalein. Olemme tehneet tutkimuksemme lähes kokonaisuudessaan kasvokkain, vallitsevasta koronatilanteesta huolimatta, varmistaaksemme avoimen keskustelun, vertaistuen, moninäkökulmaisuuuden sekä jatkuvan ajatusten vaihdon.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa myös tutkijoiden tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta ja läpinäkyvyys tutkimuksen kaikissa eri vaiheissa (Hirsjärvi ym., 2009). Valintojen ja ratkaisujen perustelu on tärkeää, sillä perustelut lisäävät kirjoittajan uskottavuutta (Kananen, 2017). Laadullisen aineiston analyysivaiheessa lukijalle olisi kerrottava laadulliselle aineistolle keskeisten luokittelujen syntymisen alkujuuret ja perusteet kyseisille luokitteluille (Hirsjärvi ym., 2009). Olemmekin pyrkineet avaamaan analyysivaiheitamme mahdollisimman tarkasti. Tutkimukseen liittyvien seikkojen esitleminen tarkasti ja totuudenmukaisesti liittyy myös tutkimuksen etiikkaan. Tutkijan tulee esitellä aineisto ja siitä mahdollisesti saatu data rehellisesti ja tutkijan tulee välttää väärintulkintoja (Lichtmann, 2013).

Erityisyyden vähäiset kuvaukset aineistossamme toivat haasteita tutkimuksen tekemiseen. Analyysiyksiköitä etsiessä tuntui haastavalta löytää erityisyyteen viittavia kohtia, koska niitä oli vähän ja ne saattoivat olla tulkinnanvaraisia. Meidän piti pohtia tarkasti, onko jokin

erityisyyttä/poikkeavuutta vai ei. Haasteita erityisyyden löytämiseen toi myös materiaaleissa paljon käytetyt eläinhahmot, sillä eri eläinlajit ovat jo lähtökohtaisesti erilaisia tai poikkeavia verrattuna toisiinsa. Analyysiyksiköitä etsiessä täytyikin olla erityisen tarkkana, jotta löysi kohtia, jotka viittasivat nimenomaan erityisyyteen. Oli huomioitava, että liiallinen analysointi voi johtaa väärin tulkintoihin. Yhdessä analyysiyksilöiden läpikäynti varmisti sen, ettei turhia ylianalysointeja päätynyt tutkimukseen.

Hirsjärven ja kumppaneiden (2009) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija ei voi sanoutua irti arvolähtökohdista, sillä omat arvot muovaavat sitä, miten ymmärrämme tutkimiamme ilmiöitä. Myöskään täydellistä objektiivisuutta ei ole mahdollista saavuttaa, vaikka siihen pyrittäisiin, sillä tietäjä, ja se mitä tiedetään kietoutuvat saumattomasti toisiinsa (Hirsjärvi ym., 2009). Metsämuuronen (2011) mainitsee laadullisen tutkimusprosessin olevan pitkälti tutkijan omaan intuitioon, tulkintaan, järkeilykykyyn, ja yhdistämis- ja luokittamisvalmiuksiin perustuvaa. Lichtmannin (2013) mukaan tutkijan tulisikin objektiivisuuden sijaan kohdata oman tutkijanroolinsa subjektiivisuus. Meidän omalla kohdallamme tunnistamme sen, että jo aiempi opittu kasvatustieteellinen ja erityispedagoginen tieto on vaikuttanut ja ohjannut väistämättä toimintaamme, valintojamme ja ajatteluamme tutkimusta tehdessämme. Vilkan (2018) mukaan myös tehdyt havainnot riippuvat siitä kuka havaitsee, tulkitsee tai määrittelee. Hän jatkaa, että tutkija tekemiin havaintoihin vaikuttavat esitieto aiheesta, ymmärrykset ilmiöstä sekä tarpeet ja mielenkiinto. Havaintoihin vaikuttaa myös se miten tutkija ymmärtää tilanteen, jossa havainnot tehdään (Vilka, 2018). Ymmärrämme, että joku toinen olisi voinut nostaa samoista tarinoista ja kuvista erilaisia asioita, kuin ne mitä me olemme nostaneet valitsemaamme näkökulmaan liittyen.

Eettisesti hyvässä tutkimuksenteossa noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä (Hirsjärvi ym., 2009; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK, 2012) on yhteistyössä suomalaisen tiedeyhteisön kanssa laatinut tutkimuseettisen ohjeen hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Tätä ohjetta pyrimme noudattamaan omaa tutkimusta tehdessämme. Hyvän tieteellisen käytännön kannalta keskeistä on tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeen mukaan muun muassa:

- Rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus tutkimusprosessissa, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä
- Tutkimuksessa sovelletaan tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedohankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä

- Tutkijoiden tulee ottaa muiden työn saavutukset asianmukaisella tavalla huomioon (kunnioitus, viittaustekniikka)
- Tutkimus suunnitellaan ja toteutetaan ja sitä raportoidaan tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla (TENK, 2012).

Olemme pyrkineet olemaan tarkkoja ja huolellisia lähdemerkintöjen kanssa, sillä puutteellinen viittaaminen voidaan nähdä hyvän tieteellisen käytännön loukkauksena (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Olemme kysyneet myös luvan kuvien käyttöön suoraan kustantajilta.

“Tutkimuksesta ei saa missään vaiheessa aiheutua haittaa sen kohteena oleville tai muille tutkimukseen liittyville tahoille” (Juuti & Puusa, 2020, Laadullisen tutkimuksen luotettavuus). Vilkka (2018) myös toteaa tutkimuksen olevan aina interventio ja tutkijan tulisi saada havainnot aiheuttamatta kärsimystä tai vahinkoa tutkimuskohteelle. Tutkimuksessamme emme ole arvottaneet esiopetuksen materiaaleja minkäänlaiseen paremmuusjärjestykseen, vaan olemme nostaneet niistä tutkimusaiheeseemme liittyviä asioita. Emme halunneet myöskään vertailla materiaaleja toisiinsa.

Aineistosta tehdyt havainnot on kerättävä aina luottamuksellisesti ja sensitiivisesti, sillä tutkimusetiikkaan kuuluu ihmisten ja ihmiselämän ilmiöiden moninaisuuden kunnioittaminen (Vilka, 2018). Tutkimuksemme liittyy läheisesti vammaisuuteen, joten tärkeä eettinen seikka on se, miten tutkimuksessamme puhumme esimerkiksi juuri vammaisuudesta. Sairauteen tai vammaan liittyvien käsitteiden, syiden ja seurausten kuvaamisessa on oltava luotettavia sekä yksilöä arvostavia (Kaski, ym., 2013).

Lähteet

Tutkimuksessa käytetty aineisto:

- Gunn, A., Hemilä, H., Laakkonen, J., Niemelä, R. & Juhani, T. (2019a). *Kummaa esiopetus: Opettajan opas* (1. p.). Lasten Keskus.
- Gunn, A., Hemilä, H., Laakkonen, J., Niemelä, R. & Juhani, T. (2019b). *Kummaa esiopetus*. (4. p.). Lasten Keskus.
- Jansson, M., Kärkkäinen, E., Riekkinen, H. & Sillanpää, S. (2013a). *Taikamaan esiopetus: Opettajan opas* (1. p.). Otava.
- Jansson, M., Kärkkäinen, E., Riekkinen, H., Sillanpää, S. & Reittu, N. (2012b). *Taikamaan esiopetus* (1. uudistettu painos.). Helsingissä: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Jansson, M., Metsälä-Kotipelto, S. & Kallioniemi, T. (2009a). *Eskariin!: Opettajan kirja*. Otava.
- Jansson, M., Metsälä-Kotipelto, S. & Vuorela, M. (2009b). *Eskariin!* (Uud. laitos.). Otava
- Kirkkopelto, K., Raitala, P., Raittila, K. & Sirola, R. (2016a). *Huiske: Esiopetus. Opettajan opas*. (2. painos.). Lasten keskus.
- Kirkkopelto, K., Raitala, P., Raittila, K. & Sirola, R. (2016b). *Huiske: Esiopetus* (6. painos.). Lasten keskus.
- Lassila, K., Marttila, V., Salminen, M., Kolu, S., Lumme, J. & Pukki, K. (2017a). *Seikkailujen eskari: Opettajan opas* (1. p.). Otava.
- Lassila, K., Marttila, V., Salminen, M. & Kolu, S. (2017b). *Seikkailujen eskari: Seikkailujen eskari: matikka* (1. painos.). Helsingissä: Kustannusosakeyhtiö Otava
- Wäre, M., Lerkkanen, M., Parkkinen, J., Parantainen, K., Eronen, K., Jylhä, T. & Westerholm, P. (2017a). *Apilatie esiopetus: Opettajan opas A* (1. painos.). Sanoma Pro Oy.
- Wäre, M., Lerkkanen, M., Parkkinen, J., Parantainen, K., Eronen, K., Jylhä, T. & Westerholm, P. (2017b). *Apilatie esiopetus: Opettajan opas B* (1. painos.). Sanoma Pro Oy
- Wäre, M., Lerkkanen, M. & Parantainen, K. (2017c). *Apilatie esiopetus: Harjoitusvihko* (1. painos.). Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Tutkimuksessa käytetty lähdekirjallisuus:

- Adomat, D. (2014). Exploring Issues of Disability in Children's Literature Discussions. *Disability Studies Quarterly*.

- Aerila, J. & Sarmavuori, K. (2010). Kuvakirjat ja sadut porttina kirjallisuuden maailmaan ja osana varhaiskasvatusta. Teoksessa: Korhonen, R., Rönkkö, M. & Aerila, J. (toim.) *Pienet oppimassa: Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen*. (s.31–44) Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2013). *Multicultural education: Issues and perspectives* (Eighth edition.). John Wiley and Sons, Inc.
- Beckett, A., Ellison, N., Barrett, S. & Shah, S. (2010). ‘Away with the fairies?’ Disability within primary-age children’s literature. *Disability & Society*, 25:3, 373–386. Haettu 2.2.2021 osoitteesta <https://www-tandfonline-com.pc124152.oulu.fi:9443/doi/pdf/10.1080/09687591003701355?needAccess=true>
- Bromley, P., & Mäkinen, E. (2011). Diversity in Civic Education: Finland in Historical and Comparative Perspective. *Journal of International Cooperation in Education*, 14(2), 19–34.
- Brusila, R. (2003). Monenlaisia kuvia. Kuvallisen esittämisen kategorioista. Teoksessa: Ylimartimo, S & Brusila, R. (toim.) *Kuvittaen. Käyttökuvan muotoja, merkityksiä ja mahdollisuuksia*. (s. 9–17) Lapin Yliopisto.
- Burke, C. L., & Copenhaver, J. G. (2004). Animals as people in children’s literature. *Language Arts*, 81(3), 205–213.
- Cambridge University Press. (i.a.). The able-bodied. Haettu 17.2.2021 osoitteesta: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/able-bodied>
- Cambridge University Press. (i.a.). Ableism. Haettu 17.2.2021 osoitteesta: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/ableism>
- Campbell, F (2009). *Contours of ableism. The production of disability and abledness*. Palgrave MacMillian. Haettu 27.4.2021 osoitteesta <https://www.freelists.org/archives/sig-dsu/08-2013/pdfyWdtytodrO.pdf>
- Campbell, F. (2012). Stalking Ableism: using Disability to Expose 'Able' Narcissism. *Disability and Social Theory: New Developments and Directions*. Haettu 23.4.2021 osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/296970004_%27Stalking_Ableism_using_Disability_to_Expose_%27Able%27_Narcissism%27
- Dervin, F., Hahl, K., Härkönen, A. & Layne, H. “Do I Contradict myself? Very Well, I contradict myself (...)”Representing Intercultural Encounters in Two Finnish History Textbooks. Teoksessa: Hahl, K., Niemi, P., Johnson Longfor, R. W. & Dervin, F. (toim.)

- Diversities and interculturality in textbooks: Finland as an example.* Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. Haettu 15.1.2021 osoitteesta <http://web.a.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzk3NTI1N19fQU41?sid=9a646b97-10ec-430d-b361-5a06863235a3@sessionmgr4006&vid=0&format=EB&rid=1>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (i.a.). Esiopetus. Haettu: 13.1.2021 osoitteesta <https://minedu.fi/esiopetus>
- Eskola, J. (2018) Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* (s.209–231) PS-kustannus
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Vastapaino.
- Golos, D.B., Moses, A.M. & Wolbers, K.A. (2012). Culture or Disability? Examining Deaf Characters in Children’s Book Illustrations. *Early Childhood Education Journal* 40, 239–249 . (haettu 15.1.2021) <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-012-0506-0>
- Haegele, J. & Hodge, S. (2016). Disability Discourse: Overview and Critiques of the Medical and Social Models. *Quest*, 68:2, 193–206, https://www.researchgate.net/publication/297722476_Disability_Discourse_Overview_and_Critiques_of_the_Medical_and_Social_Models
- Hahl, K., Niemi, P., Johnson Longfor, R. & Dervin, F. (2015). *Diversities and interculturality in textbooks: Finland as an example.* Cambridge Scholars Publishing.
- Hakala, J. (2018). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa: Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.* (s. 14–26). PS-kustannus.
- Hayden, E. & Prince, A. (2020). Disrupting ableism: Strengths-based representations of disability in children’s picture books. *Journal of Early Childhood Literacy* (2020). SAGE Publications. (haettu: 14.2.2021) https://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1185&context=edu_pubs
- Heikkilä-Halttunen, P. (2013). Lasten kuvakirjojen pitkä tie tasa-arvoisiin esitystapoihin. Teoksessa: Rastas, A. (toim.) *Kaikille lapsille: Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa.* (s. 27–61). Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2010). *Minttu, Jason ja Peikönhäntä: Lasten kuvakirjoja kipeistä aiheista.* Avain.

- Heiskanen, N. (2018). Tuen prosessit ja lähtökohdat. Teoksessa: Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. (s.95–120). PS-kustannus
- Heiskanen, N. (2013). *Vammaisuuden rakentuminen esiopetusmateriaalien tarinoissa*. Jyväskylän yliopisto.
- Hiidenmaa, P. (2014). Oppikirjojen tutkimus. Teoksessa: Ruuska, H., Löytönen, M. & Rutanen, A. (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Bookwell Oy. Haettu 3.2.2021 osoitteesta https://www.suomentietokirjailijat.fi/media/laatua_oppimateriaalit_2015_korjattu_web.pdf
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Tammi.
- Hodkinson, A. (2007). Inclusive Education and the cultural representation of disability and Disabled people within the English Education System: a critical examination of the mediating influence of primary school textbooks. *IARTEM E-Journal*, 1(1), 53-74. Haettu 5.4.2021 osoitteesta <https://ojs.bibsys.no/index.php/IARTEM/article/view/805/671>
- Hodkinson, A., Ghajarieh, A. & Salami, A. (2016). An analysis of the cultural representation of disability in school textbooks in Iran and England. Education 3–13. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. https://www.researchgate.net/publication/301271604_An_analysis_of_the_cultural_representation_of_disability_in_school_textbooks_in_Iran_and_England
- Hughes, C. (2012). Seeing blindness in children's picturebooks. *Journal of Literacy and Cultural Disability Studies*.
- Juhila, K. (2021). Teemoittelu. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 23.2.2021 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/>
- Juhila, K. (2021). Koodaaminen. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 23.2.2021 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/>
- Julkunen, M. (2014). Leikkiä vai tehtäviä? Teoksessa: Ruuska, H., Löytönen, M. & Rutanen, A. (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Bookwell Oy. Haettu 3.2.2021 osoitteesta https://www.suomentietokirjailijat.fi/media/laatua_oppimateriaalit_2015_korjattu_web.pdf

- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa: Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. Haettu 17.2.2021 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789523456167>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa: Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. Haettu 17.2.2021 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789523456167>
- Kallio, K. (2006). *Lasten poliittisuus ja lapsuuden synty. Keho lapsuuden rajankäynnin tilana*. Acta Universitatis Tamperensis 1193.
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karasma, K. & Suvilehto, P. (2014). *Ihmejuttuja ja tavattomia tarinoita: Lasten- ja nuortenkirjallisuuden maailma*. Avain
- Kaski, M., Manninen, A. & Pihko, H. (2013). *Kehitysvammaisuus* (5. uud. p.). Sanoma Pro.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus. Haettu 25.1.2021 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524518758>
- Kivirauma, J. (2015). Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa: Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. (s.11–23). PS-kustannus.
- Kivirauma, J. (2017). Poikkeavasta oppilaasta erityiseksi oppijaksi - luokitusten muuttuvat merkitykset. Teoksessa: Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. (s.19–32). PS-kustannus.
- Lantela, M. (2019). *Hyväksytty vai ongelmallinen? Vammaisuuden kuvauksia 2000-luvulla julkaistuissa lasten kuvakirjoissa*. Jyväskylän yliopisto.
- Leicester, M. (2007). *Special stories for disability awareness: Stories and activities for teachers, parents, and professionals*. Jessica Kingsley Publishers. Haettu 12.3.2021 osoitteesta https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=U-0PBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Special+stories+for+disability+awareness:+Stories+and+activities+for+teachers,+parents,+and+professionals&ots=bx3g7Qizvo&sig=h2BuzDgVctnFvqGRwjEiqyl_zKs&redir_esc=y#v=onepage&q=Special%20stories%20for%20disability%20awareness%3A%20Stories%20and

- %20activities%20for%20teachers%2C%20parents%2C%20and%20professionals&f=false
- Lichtmann, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Martínez-Bello, V.E. & Martínez-Bello, D.A. (2016). Depictions of Human Bodies in the Illustrations of Early Childhood Textbooks. *Early Childhood Education Journal* 44, 181–190. Haettu 20.1.2021 osoitteesta <https://link-springer.com.pc124152.oulu.fi:9443/article/10.1007/s10643-015-0701-x>
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Tutkijalaitos (4. korjattu laitos.)*. International Methelp
- Mitchell, D. & Korhonen, J. (2018). *27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa: Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) *Eryityspedagogiikan perusteet*. (s.75–102) PS-kustannus
- Moberg, S. & Vehmas, S. (2015). Eryityskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa: Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) *Eryityspedagogiikan perusteet*. (s.47–74) PS-kustannus
- Moser, I. (2000). Against normalisation: Subverting Norms of Ability and Disability. *Science as Culture*, 9:2, 201–240. Haettu 27.4.2021 osoitteesta <https://www.tandfonline.com.pc124152.oulu.fi:9443/doi/pdf/10.1080/713695234?needAccess=true>
- Myöhänen, M. (2011). Esiopetuskirjojen harjoitukset kielellisen tietoisuuden kehittäjinä. Turun yliopisto.
- Mäkiranta, M. (2015). Kuvien lukeminen. Teoksessa: Hurtig, J., Laitinen, M. & Uljas-Rautio, K.(toim.) *Ajattele itse!: Tutkimuksellisen lukutaidon perusteet*. PS-Kustannus. Haettu 2.2.2021 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524516921>
- Määttä, P. & Rantala, A. (2016). Tavallisen erityinen lapsi: Onnistuneen yhteistyön arvoitusta ratkomassa. (2.painos). PS-kustannus
- Nyqvist, A. (2010). Vammaisuuden rakentuminen lastenkirjallisuudessa. Teoksessa: Vehmas, S. (toim.) *Vammaisuuden kokeminen ja kokemisen vammaisuus*. (s. 42–57). Kehitysvammaliitto.
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Haettu 12.1.2021. osoitteesta

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Opetushallitus. (2020). *Uudet oppilaat ja opiskelijat syksyllä 2020*. Haettu 19.1.2021 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/tilasto_koulunaloittavat_2020_1.pdf&ved=2ahUKEwiDyLnC3KfuAhWCAxAIHXN7ACgQFjABegQIAhAB&usg=AOvVaw2P0UcZj0dN0vhqEgQ8fDPL&cshid=1611050117778
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (i.a.) *Esiopetus*. Haettu 18.2.2021 osoitteesta <https://minedu.fi/esiopetus>
- Paavola, H. (2014). “Me” ja “muut” - Monikulttuurisuus oppikirjoissa. Teoksessa: Ruuska, H., Löytönen, M. & Rutanen, A. (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Bookwell Oy. Haettu 7.2.2021 osoitteesta https://www.suomentietokirjailijat.fi/media/laatua_oppimateriaalit_2015_korjattu_web.pdf
- Paltamaa, J. & Anttila, H. (2015). Maailman terveysjärjestön toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus (ICF). Teoksessa: Paltamaa, J. & Perttinen, P. (toim.) *Toimintakyvyn arviointi: ICF teoriasta käytäntöön*. Kelan tutkimusosasto.
- Pennell, A. E., Wollak, B. A., & Koppenhaver, D. A. (2018). Respectful representations of disability in picture books. *The Reading Teacher*, 71(4), 411–419. Haettu 18.3.2021 osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/319177170_Respectful_Representations_of_Disability_in_Picture_Books
- Perusopetuslaki (21.8.1998/628). Haettu 13.1.2021 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pesonen, J. (2013). Xing, Sikuriina sekä Tatu ja Patu. Monimuotoinen monikulttuurisuus 2000-luvun lastenkirjoissa. Teoksessa: Rastas, A. (toim.) *Kaikille lapsille: Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa*. (s. 62–82). Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (2018). Muuttuva varhaiskasvatus. Teoksessa: Pihlaja, P. & Viitala, R. (2018). *Varhaiserityiskasvatus*. (s. 17–50). PS-kustannus
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (2018). Varhaiserityiskasvatus suunnannäyttäjänä. Teoksessa: Pihlaja, P. & Viitala, R. (2018). *Varhaiserityiskasvatus*. (s. 10–16) PS-kustannus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa: Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus (haettu 17.2.2021) <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789523456167>

- Rinne, R. (2012). Koulutuksen normaaliuden ja poikkeavuuden historiallisena tuottajana. Teoksessa: Silvennoinen, H. & Pihlaja, P. (toim.). *Rajankäyntejä: Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä: juhla kirja Joel Kivirauman täyttäessä 60 vuotta.* (s.27–55). Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Rose, G. (2016). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials* (4th edition.). SAGE Publications Ltd.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice.* SAGE publications
- Seppä, A. (2012). *Kuvien tulkinta: Menetelmäopas kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin tulkitsijalle.* Gaudeamus.
- Sleeter, C. & Grant, C. (2011). Race, class, gender and disability. Teoksessa: Provenzo, E., Shaver, A. & Bello, M. (toim.) *The Textbook as Discourse. Sociocultural Dimensions of American Schoolbooks.* Taylor & Francis. Haettu 23.1.2021 osoitteesta https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=fxasAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=The+Textbook+as+Discourse.+Sociocultural+Dimensions+of+American+Schoolbooks&ots=OIYetc20DK&sig=BMWK6BudS7-OE5qiLOnwt85w6ml&redir_esc=y#v=onepage&q=The%20Textbook%20as%20Discourse.%20Sociocultural%20Dimensions%20of%20American%20Schoolbooks&f=false
- Silvennoinen, H. & Pihlaja, P. (2012) Erilaisuudesta poikkeavuuteen. Teoksessa: Silvennoinen, H. & Pihlaja, P. (toim.). *Rajankäyntejä: Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä: juhla kirja Joel Kivirauman täyttäessä 60 vuotta.* (s.17–23). Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa: Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.) *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet.* (s. 13–44). PS-kustannus.
- Teittinen, A. (2006). Merkintöjä vammaisuuden tutkimuksen itseymmärryksestä. Teoksessa: Teittinen, A. (toim.) *Vammaisuuden tutkimus.* (s. 15–45). Yliopistopaino.
- Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. (i.a.). *Mitä toimintakyky on?* Haettu 26.1.2021 osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/toimintakyky/mita-toimintakyky-on>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.* Haettu 13.1.2021 osoitteesta https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Tammi.

- UNICEF. (2013). *The state of the world's children 2013: Children with disabilities*. Haettu 18.1.2021 osoitteesta https://www.unicef.org/sowc2013/files/SWCR2013_ENG_Lo_res_24_Apr_2013.pdf
- Uusikylä, K. (2020). *Lahjakkuus*. PS-kustannus.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2005). *Didaktiikan perusteet* (3. uud. p.). WSOY.
- Vehmas, S. (2005). Erityispedagogiikka, sosiaalinen vammaistutkimus sekä erilaisuuden ja vammaisuuden käsitteellistäminen. Teoksessa: Mietola, R., Lahelma, E., Lappalainen, S. & Palmu, T. (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä - erontekoja ja yhdessä tekemistä*. (s. 125–148). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Vehmas, S. (2005). *Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan*. Gaudeamus.
- Vehmas, S. (2010). Johdanto: Kuka kokee ja mitä kokee? Teoksessa: Vehmas, S. (toim.) *Vammaisuuden kokeminen ja kokemisen vammaisuus*. (s. 42–57). Kehitysvammaliitto.
- Vehmas, S. (2018). Vammaisuuden luokittelu, sosiaaliset haitat ja yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus. Teoksessa: Häyry, M., Takala, T. & Ahola-Launonen, J. (toim.) *Oikeudenmukaisuuden ongelma*. (s. 46–55). Gaudeamus Oy.
- Verbrugge, M. (2017). *Moninaisuus kahden esiopetuksen oppikirja tarinoissa ja kuvissa*. Oulun yliopisto.
- Vienola, V. (2020). Varhaisvuosieneettinen kasvaminen ja oppiminen. Teoksessa E. Hurjala & L. Turja. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Haettu 3.5.2021 osoitteesta <https://www.ellibrary.com/fi/book/9789523700758>
- Viitala, R. (2018). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa: Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.). *Varhaiserityiskasvatus*. (s. 51–78) PS-kustannus.
- Vilkka, H. (2017). *Tutki ja kehitä* (4. uudistettu painos.) PS-kustannus.
- Vilkka, H. (2018). Havainnot ja havainnointimenetelmät tutkimuksessa. Teoksessa: Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (s. 156–171). PS-kustannus.
- Vipunen tilastopalvelu. (i.a.). *Esiopetus, erityisen ja tehostetun tuen oppilaat 2019*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 17.2.2021 osoitteesta https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Erityisopetus%20-%20Erityinen%20ja%20tehostettu%20tuki%20-%20Aikasarja.xlsb
- Vuori, J. (2021) Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 19.2.2021 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/>

Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista, 27/2016. Haettu 19.1.2021 osoitteesta
https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027_2