

# Se, mikä pistää

Kuvakirjanlukuhetken ja  
kuvakirjan merkitys lapselle

Lapin yliopisto  
Taiteiden tiedekunta  
Kuvataidekasvatus  
Kevät 2011  
Emilia Heimonen

## Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Se, mikä pistää – kuvakirjanlukuhetken ja kuvakirjan merkitys lapselle

Tekijä: Emilia Heimonen

Koulutusohjelma/oppiaine: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma \_x\_ Laudaturtyö\_\_

Sivumäärä: 108

Vuosi: kevät 2011

Tiivistelmä:

Tutkin pro gradu – tutkielmassani, mitä kuvakirja ja kuvakirjanlukuhetket merkitsevät lapselle hänen arjessaan ja lapsen näkökulmasta. Merkitseekö kuvakirja lapselle esimerkiksi esteettistä tai muuten psykologisesti tärkeää elämystä? Pyrin hahmottamaan kuvakirjan merkitystä lapselle mahdollisimman kattavasti ja mahdollisimman avoimin mielin. Kuvasin kahtena päivänä kahden, välillä kolmen, 3-6 – vuotiaan lapsen seitsemää kuvakirjanlukuhetkeä. Näistä neljä olivat kohtaamista Sven Nordqvistin kuvakirjan *Hurjan hassun siskeni* (2008) kanssa. Kuvakirjanlukuhetket olivat vaihtelevia. Osassa lukija oli lapsi, osassa aikuinen, osassa lapsi luki yksin tai toisen lapsen kanssa, osassa lapsi jutteli kirjasta aikuisen kanssa. Lukuhetket kuvattiin kotona ja lapset olivat sisaruksia.

Tutkin videoaineistosta fenomenologisesta näkökulmasta, mikä kuvakirjanlukuhetkissä ja fenomenografisesta näkökulmasta, mikä kuvakirjassa vaikutti olevan se, mikä pistää, eli mikä lapselle vaikuttaa olevan henkilökohtaisesti merkityksellistä. Analysoin merkitysten ilmenemistä muun muassa non-verbaalisen kommunikoinnin perusteella. Tutkimukseni pyrkii lapsistisen tutkimusperinteen mukaisesti arvostamaan lapsen omaa kokemusta. Haastattelin lapsia melko vähän, sillä tavoitteenani oli tarkastella ei-analysoitua kokemusta. Tarkastelen lapsen näkökulmaa kuvakirjoihin semioottishenkistä kuvakirjatutkimusta ja oppimista arvostavaa perinteistä reseptiotutkimusta vasten.

Vaikuttaa siltä, että aikuisen kiireetön läsnäolo ja fyysinen läheisyys ovat lapselle kuvakirjanlukuhetkissä erityisen merkittäviä. Myös kuulluksi ja nähdyksi tuleminen oli lapselle tärkeä. Kuvakirja vaikuttaa siihen, millaiseksi vuorovaikutus muodostuu. Kuvakirja vaikuttaa lapsen kokemukseen kuitenkin myös muuten. Lapsille vaikuttaisi olevan tärkeää kirjan humoristisuus ja juonellinen mukaansatempaavuus sekä mahdollisuus samastumiseen. Juonen puuttuminen oli todennäköisesti merkittävin syy siihen, ettei *Hurja hassu siskeni* tullut lapsille tärkeäksi. Kirja voi olla lapselle psykologisesti merkittävä monella tapaa, sitenkin kuin aikuinen ei sitä olisi etukäteen ajatellut. Aikuisen kanssa kuvakirjanlukuhetki merkitsee lapselle esteettisesti aikuisen esittämää näytelmää, johon hän saa yhdessä aikuisen kanssa uppoutua. Yksin tai yhdessä muiden lasten kanssa lapsi uppoutuu kuvakirjaan leikinomaisesti. Lukutaidoton lapsi ei leiki lukevansa vaan leikkii lukiessaan.

Avainsanat: kuvakirjat, lapsitutkimus, kokemukset, reseptioestetiiikka

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi \_x\_

## University of Lapland, Faculty of Art and Design

The title of the thesis: That which shoots out – the meaning of picture books and reading hours for a child

Author(s): Emilia Heimonen

Degree programme / subject: Art education

The type of the work: pro gradu thesis  laudatur thesis

Number of pages: 108

Year: spring 2011

Summary:

In my pro gradu thesis I ask what do reading hours and picture books mean to children in their everyday life and from their point of view. Does a picture book have a meaning to a child, for example a possibility to esthetic or in other way psychologically meaningful experience? I try to captivate the meaning of a picture book to a child as comprehensively as possible and to approach the subject with an open mind. For this purpose I filmed during two days seven reading hours of two to three 3-6 year olds children. Four of the seven reading hours were spent with Sven Nordqvists picture book *Hurja hassu siskoni* (2008). In some of the reading hours the reader was a child, in others an adult, in some child read alone or with other children, in some a child talked about a book with an adult. The reading hours were filmed at home and the children were siblings.

I analyze the video material from a phenomenological point of view to search what it is in reading hours and from phenomenographic point of view to search what it is in the book which shoots out – that is, what has a personal meaning for the child. I analyze the meanings for example from non-verbal behavior. This research derives from childist criticism and therefore aims to valuate child's own experience. I interviewed the children only a little because I focused on non-analyzed experience. I view children's point of view to picture books against semiotic picture book studies and against traditional learning focused picture reception research.

It appears that the leisured presence and physical closeness of an adult were of special meaning for a child during reading hours. Also it was important for a child to be heard and seen. A picture book effects on development of the interaction but it has also other effects on a child's experience. Humor, the plot of the book and the opportunity to identify oneself with someone in the book or with the actions represented in the book were important for children. Likely because of the lack of a plot in *Hurja hassu siskoni*, the book didn't became a meaningful book for the children. A book can be of a psychological meaning for a child in many ways, some of which adults haven't thought about beforehand. When the reader is an adult is appears the reading hour esthetically to children as an play acted by the adult reader. When reading alone or with other children a child approach the book esthetically through play. An illiterate child doesn't play to read, she plays when she reads.

Keywords: picture books, child research, experiences, reseption esthetic

I give permission for the pro gradu thesis to be read in the Library

## Sisällys

1	Johdanto .....	1
2	Teoria .....	5
2.1	Kaunokirjallinen kuvakirja .....	5
2.2	Lapsi kuvan ja kuvakirjan tarkastelijana.....	13
2.3	Rakas kuvakirja – kuvakirjan ja lukuhetken merkitys lapselle .....	17
3	Metodi ja aineisto .....	25
3.1	Merkitykset, kokemukset ja lapsi sekä näiden tutkiminen .....	25
3.2	Havainnointi, osallistuva havainnointi ja haastattelu .....	29
3.3	Haastattelu- ja videomateriaali.....	32
3.3.1	Perhe ja lapset.....	32
3.3.2	Kuvauskerrat .....	33
3.3.3	Aineisto ja fenomenologinen aineistolähtöinen analyysi .....	35
3.4	Hurja hassu siskoni.....	38
3.4.1	Kirjan valinta .....	38
3.4.2	Kirjan esittely .....	39
3.4.3	Fenomenografia, teorialähtöinen sisällönanalyysi ja semioottislähtöinen kuvakirja-analyysi.....	41
4	Kuvakirja arjessa ja lukuhetkissä.....	47
4.1	Kuvakirjat perheessä .....	47
4.1.1	Lasten vanhemmat ja kirjat .....	47
4.1.2	Lapset ja kirjat .....	48
4.1.3	Kuvakirja arjessa .....	51
4.2	Lukuhetket.....	53
4.2.1	Ensimmäinen lukuhetki: Riikka esittelee kirjojaan .....	53
4.2.2	Toinen lukuhetki: Hurja hassu siskoni luetaan yhdessä .....	57
4.2.3	Kolmas lukuhetki: Jaakko tarkastelee Hurjaa hassua siskoani äidin kanssa .....	60

4.2.4 Neljäs lukuhetki: Otso-kirjan esittely.....	62
4.2.5 Viides lukuhetki: iltasatuhetki .....	64
4.2.6 Toisen kuvauskäynnin lukuhetket: lapsi lukee itsekseen .....	65
5 Kuvakirja tarkastelussa.....	70
5.1 Hurja hassu siskoni ja lapset .....	70
5.2 Kirjan rakenne.....	73
5.3 Ilmaisuu.....	76
5.3.1 Se on piirretty, se on piirretty!.....	76
5.3.2 Nostalgia ja luonto.....	78
5.3.3 Surrealismi ja absurdius .....	80
5.4 Etsi ja löydä.....	83
5.4.1 Etsi sisko .....	83
5.4.2 Sen seitsemän hassua asiaa .....	86
5.5 Merkitystä etsimässä.....	90
6 Kuvakirjan ja kirjanlukuhetken merkityksestä .....	96
6.1 Aikuisen kanssa jaetun kirjanlukuhetken merkitys .....	96
6.2 Kuvakirjojen ja <i>Hurjan hassun siskoni</i> merkitys .....	99
6.3 Kuvakirjan elämyksellisestä merkityksestä .....	103
7 Päätäntö.....	107
Kaunokirjallinen aineisto .....	109
Lähteet .....	110

LIITE 1: Kysymykset

LIITE 2: Hurja hassu siskoni

LIITE 3: Aukeamien esittelyt

# 1 Johdanto

Kandidaatin tutkielmassani pohdin sitä, miten henkilökohtaisen taidesuhteen voisi saavuttaa ja edistääkö taiteen analysointi henkilökohtaisen taidesuhteen syntymistä. Pro gradu -tutkielmassani jatkan henkilökohtaisen taidekokemuksen ja merkityksen pohdintaa lasten kuvakirjan kautta. Olen kiinnostunut siitä, mitä taide, tässä tapauksessa kuvakirja, yksilölle merkitsee ja mitä se hänelle antaa. Tutkielmani nimi *Se, mikä pistää* on lainattu semiootikko Roland Barthesilta. Barthes käytti sanoja kuvaamaan punktumia, kuvassa olevaa yksityiskohtaa, joka jostakin syystä osuu silmään ja synnyttää kuvan subjektiivisen merkityksen. (Barthes 1980, 32) Käytän Barthesin ajatusta lähtökohtana ja laajennan sen tutkielmani otsikossa tarkoittamaan sitä, mitä kuvakirja ja kuvakirjanlukuhetki vaikuttavat lapsille kokonaisuudessaan merkitsevän. Tutkielmassani kysyn, mikä aineiston perusteella lasten näkökulmasta kuvakirjassa ja kuvakirjanlukuhetkissä on se, mikä pistää, eli mitä kuvakirja ja kuvakirjanlukuhetki lapsille subjektiivisesti merkitsevät. Tutkielmaani varten olen kuvannut kahden alle kouluikäisen lapsen kohtaamisia Sven Nordqvistin kuvakirjan *Hurjan hassun siskoni* (2008) kanssa sekä muita samojen lasten ja heidän kolmannen sisaruksensa kuvakirjanlukuhetkiä.

Olen kiinnostunut nimenomaan kuvakirjojen merkityksestä ja lasten kokemuksesta kahdesta eri syystä. Tutustuessani ensimmäistä kertaa kuvakirjojen teoriaan ja kuvakirjojen analysointiin kuvituksen historian kurssilla vuonna 2006, mielessäni heräsi kysymys, mitä kuvakirjat lapsille, kuvakirjojen ensisijaiselle kohderyhmälle, todellisuudessa merkitsevät? Semioottishenkiset kuvakirjateoriat (mm. Nikolajeva ja Rhedin) vetosivat kyllä järkeen, mutta vaativat sellaisia ajattelumalleja ja tietoja, joita lapsilla nähdäkseni ei vielä ole. Toisaalta pohdin sitä, kuka määrittelee sen, mikä on laadukas kuvakirja? Onko laadukas kuvakirja lapsenkin mielestä kiinnostava? Entä voiko lapsen näkökulmasta kiinnostava kuvakirja olla tutkijoiden mielestä epälaadukas? Kysyin itseltäni, minkälaisista kuvakirjoista lapset itse pitävät, mikä heille on kuvakirjoissa tärkeää?

Kysyn tutkielmassani, mitä kuvakirja lapselle merkitsee. Vastatakseni tähän, tarkastelen ensin sitä, mitä ja mikä kuvakirja on. Ruotsalaisen kuvakirjatutkijan Maria Nikolajevan mukaan kuvakirjaa määrittelee ennen kaikkea sen kuva-sana suhde, kuvakirjalle tyypillinen ilmaisumuoto, sekä vuorovaikutuksen tarve: pieni lapsi ei osaa itse lukea, joten aikuinen lukee kir-

jan lapselle (Nikolajeva 2000, 11). Kuvakirjojen kuvia on tutkittu omana taiteenmuotona (mm. Ylimartimo 1998) ja kuvakirjoista on koottu erilaisia historiikkeja, jollaisen löytää lähes jokaisen kuvakirjoja käsittelevän kirjan alusta (mm. Nikolajeva 2000, Thiele 2000, Rhedin 1992). Thiele on huomauttanut, ettei kuvakirjoja voi kuitenkaan laskea varsinaiseksi taiteeksi, sillä kuvakirjoilla on aina suunniteltu kohderyhmä: lapset. Taiteella sitä vastoin ei ole ennakoitua kohderyhmää. (Thiele 2000, 11-12) Toisten tutkijoiden mielestä kuvakirja onkin ennen kaikkea hyödyllinen oppimisen väline. Lapset voivat oppia kognitiivisia, lukemaan oppimisessa auttavia taitoja (mm. Laakso, Lyytinen & Poikkeus 1996), esteettistä havaitsemista ja kuvanlukutaitoja sekä sisäistää eettisiä ja moraalisia, käyttäytymistä ohjaavia arvoja (mm. Suojala 2002). Kuvakirjaa omana esteettisenä taidemuotonaan pitävät tutkijat taas vierastavat tällaista vain oppimiseen rajoittuvaa näkemystä (mm. Lowe 2007, 10).

Hyvälle kuvakirjalle on monta eri määritelmää. Kuvakirjateoreetikot (mm. Nikolajeva 2000, Rhedin 1992, Thiele 2000) arvostavat ennen kaikkea kaunokirjallisia, epäkaupallisia kuvakirjoja, jotka saattavat olla lapsen näkökulmasta haastaviakin. Kasvatustieteilijät (mm. Suojala 2002) taas suosivat yhteiskunnallisia asioita, lasten elämää koskettavia ristiriitoja, kuten lasten keskinäisiä riitoja ja niiden sopimista, ja solidaarisuutta sivuavia kuvakirjoja. Onko lasten näkökulmasta kiinnostava ja hyvä kuvakirja kuitenkin ennen kaikkea sellainen, joka vastaa lapsen psykologisiin tarpeisiin (mm. Handler Spitz 1999, Rönnerberg 1988/89)? Toisin sanoen, onko lapsi oman kulttuurinsa kuluttaja, subjekti, vai kasvatuksen kohde, objekti? Lasten subjektiviteettia ja oikeutta omaan kulttuuriinsa painottava ruotsalainen kulttuurikriitikko Margareta Rönnerberg huomauttaa, että yleensä niin sanotut lastenkirjaklassikot ovat sellaisia, mistä aikuiset pitävät, mutta ”lapset pitävät kirjasta vain 'puoliksi'” (Rönnerberg 1988/89, 113). Lapselle kuvakirjan lukeminen on myös kokonaisvaltaisempi kokemus ja elämys kuin mitä pelkkä kirja voisi tarjota. Kuvakirjatutkijat taas usein irrottavat kirjan käyttökontekstistaan. Kuvakirjatutkimusta onkin arvosteltu korkeataiteellisuudesta (mm. Bengtsson 2002, 25 ja 66) ja lasten oman populäärikulttuurin väheksymisestä (Rönnerberg 1990).

Kun kuvakirjaa tarkastellaan taideartefaktina, omana esteettisenä ilmaisutapanaan, jää kirjan käyttäjä, lapsi, tutkimuksissa hyvin usein syrjään. Kirjaa opetuksen välineenä korostavat tutkimukset taas välineellistävät kuvakirjan ja kuvakirjanlukuhetken sekä vievät lapsuudelta sen itseisarvon. Tällaisissa tutkimuksissa lapsuus on vain välivaihe kohti aikuisuutta. Lapsuuden kokemusten tarkoitus on valmentaa lasta tulevaisuutta varten. Se, mitä ne lapselle juuri eletyssä hetkessä merkitsevät, ei ole niinkään oleellista. (Riihelä 2004, 28–29) Myös

lasten leikki on nähty usein aikuisten maailmaan sosialisoitumisen keinona ja lastenleikki-tutkimuksia on usein myös kritisoitu tästä (mm. Hakkarainen 1991, 31–32). Lapsen ja kuvakirjan kohtaamisia, tilanteita, jossa lapseen suhtaudutaan toimivana subjektina ilman lapsen toimintaa arvottavaa tai eri kehitysasteille analysoivaa sävyä, on tutkittu suhteellisen vähän (Thiele 2000, 192). Jo 1990-luvun alussa Peter Hunt puhui niin sanotusta lapsellisesta kritiikistä, ”childist criticism”, feministisen kritiikin perillisenä. Hunt kuvaa lapsellisen kritiikin tutkimuskohdetta seuraavasti: ”what is really happening on the child's terms rather than dealing in ingrained assumption about children's perceptions and competences” (Hunt 1991, 192).

Tutkielmani juuret ovat vankasti edellä käsitellyssä lapsen subjektiviteettia korostavassa tutkimusperinteessä. Toinen tärkeä lähtökohta on jo alussa mainitsemani kiinnostus henkilökohtaiseen tapaan ymmärtää ja kokea taide, tässä tapauksessa kuvakirja. Barthes ei luonut punktum-käsitettä ilman vastaparia. Punktumin vastapari oli studium, jolla Barthes tarkoitti analyttistä, objektiivista ja kohteliaan älyllistä kiinnostusta kuvaan. Sen sijaan punktum on viiltävän henkilökohtainen, usein joku tietyn subjektiivisen merkityksen herättävä yksityiskohta kuvassa. (Barthes 1980, 32). Barthes ikään kuin pyrki luomaan tunteelle olemassaolon oikeutuksen järkeä ja objektiivisuutta korostavassa maailmassa. Samasta tunteen puolustuksesta järjen ylivoimaa vastaan myös oma tutkielmani jossakin määrin ponnistaa.

Todellisuudessa emme kuitenkaan elä tällä hetkellä erityisen voimakkaasti rationaalisuutta korostavassa kulttuurisessa ilmapiirissä, päinvastoin. Järjen ja tunteen merkitys vaihtelevat filosofian historiassa ja mediatutkija Veijo Hietala mukaan 2000-luku on elämyksellisyyttä korostavaa uusromantiikan aikaa. (Hietala 2007) Elämyksellisyyttä on eittämättä ollut tutkijoiden kiinnostuksen kohteena viimeisen reilun kymmenen vuoden aikana. Suomessa muun muassa Maaria Linko on tutkinut nimenomaan taiteen elämyksellisiä ja henkilökohtaisia merkityksiä (1998) ja Anna Kortelainen (1999) esteettiselle elämykselle annettuja selityksiä kautta aikojen. Elämyksellisyyttä on tutkittu osana kasvatusta (Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia 2007) ja kokemuksen tutkimuksesta on kirjoitettu metodikirja (Kokemuksen tutkimus 2005). Esteettisellä elämyksellä on nähty olevan ihmisen elämänlaatua parantava merkitys (Csikszentmihalyi & Robinson 1990). Kokemusten sanallistaminen voidaan nähdä etäännyttävänä ja tunteen järkeistävänä (Laukka 1988, 160). Tämä järkeistäminen, kuten sanallistamisen vaatimus muun muassa taiteen opiskelussa (Eisner 1972, 65),



on todellisuutta edelleen myös elämyksellisyyttä arvostavassa yhteiskunnassamme. Onhan sanallistaminen totutuin tapa jakaa kokemuksia toisten kanssa (Mantere 1991, 60 ja Latomaa 2007, 24).

Kun siis tutkielmassani kysyn, mitä kuvakirja ja kuvakirjanlukuhetki lapselle merkitsevät, sisältää kysymys myös sen, voisivatko ne merkitä lapselle esteettistä elämystä? Jotakin henkilökohtaista ja tärkeää? Esteettistä elämystä on määritelty monella tapaa (mm. Kinnunen 1969, 11–13). Elämys on lähtökohtaisesti vapaa ja pakoton (Perttula 2007, 56), siihen uppoutuu ja se vie mukanaan (Csikszentmihalyi 1992), se voi pistää ja pakottaa nukkuvat tunteet hereille (Barthes 1980, 32), se on ohimenevä eikä sitä saa pysäytettyä (Niskanen 2005, 107), parhaimmillaan se on elämänlaatua parantava ja aina se on kokijalleen tärkeä (mm. Perttula 2007, 56).

Onko kuvakirjanluvussa lopulta kuitenkin kyse esteettisestä elämyksestä ja jos on niin miten se ilmenee ja onko siinä kyse myös jostain muusta? Ajatus kokemuksellisuudesta ja elämyksellisyydestä vaikuttavat tutkielmani taustalla, mutta ennen kaikkea koetan tässä tarkastella kuvakirjaa ja kuvakirjanlukuhetkeä lapsen näkökulmasta ilman ennakoasenteita. Kuvakirja ja kuvakirjanlukuhetki täytyy ymmärtää laajemmin. Rönnerbergin sanoin: ”Me aikuiset emme saa tuijottaa silmiämme sokeiksi lasten media-suosikkeihin tai leluihin, vaan meidän täytyy selvittää, mitä ne merkitsevät heille, mihin niitä käytetään, mitä lapset tekevät niillä.” (Rönnerberg 1990, 75) Tutkielmassani en kuitenkaan kysy lapsilta suoraan sitä, mitä kuvakirjat ja kuvakirjanlukuhetket heille merkitsevät ja pane heitä itse analysoimaan kokemuksiaan, vaan pyrin löytämään lukuhetkien ja kuvakirjojen merkityksen lapsille analysoimalla ja tulkitsemalla lukuhetkiä itse. Tutkielmassani käsittelen ”sitä, mikä pistää” laajemmin kuin vain itse esteettisen objektin, tässä tapauksessa kuvakirjan, synnyttämänä ilmiönä. Siihen, mitä kuvakirja ja kuvakirjan lukuhetki lapselle merkitsevät, vaikuttavat ainakin sosiaalinen ja emotionaalinen tilanne, aiemmat kokemukset ja tiedot ja näistä kumpuavat odotukset sekä itse kuvakirja. Kuvakirjojen ja kuvakirjalukuhetkien laajempaa, kokemuksellista merkitystä lapselle tarkastelen fenomenologian ja kirjanlukuhetkien avulla. Kuvakirjan merkitystä lapselle esteettisenä objektina taas hahmottelen fenomenografian ja semiotiikan sekä *Hurjan bassun siskoni* avulla.

## 2 Teoria

### 2.1 Kaunokirjallinen kuvakirja

Kuvakirjalla tarkoitetaan yleensä arkisessa kielenkäytössä mitä tahansa yleensä lapsille suunnattua kuvia sisältävää kirjaa, jossa on usein fiktiivinen tarina. Lasten tietokirjat, tarinattomat pienten lasten pahvi- tai vaihtoehtoisesti kangassivuiset katselukirjat sekä moneen muotoon taipuvat niin sanotut monimuotoiset kirjat kuten vaikkapa nukkekodeiksi etu- ja takakannet yhteen sitomalla loihdittavat karusellikirjat (Bengtsson 2002, 25–45) ymmärrettään kirjakaupassa asioidessakin yleensä eri asiaksi kuin kuvakirjat. Sen sijaan kuvakirjoiksi luetaan arkikielessä usein niin kuvitetut satuklassikot, Disney-kirjat kuin vaikkapa Sven Nordqvistin Viirut ja Pesosetkin. Kuvakirjatutkimuksen parissa kuvakirjan määritelmä on kuitenkin huomattavasti tiukempi.

Ulla Rhedin luonnehtii kuvakirjan reunaehdoja seuraavasti: kuvakirja kertoo tarinan tekstin ja kuvan avulla, kuvakirjassa on vähintään yksi kuva aukeamaa kohden ja se on tyypillisesti lapsen ensimmäinen kohtaaminen sana- ja kuvataiteen kanssa. (Rhedin 1992, 17–18) Suosit-  
tuja ja erittäin paljon tutkittuja esimerkkejä kuvakirjoista ovat muun muassa Jean de Brunhoffin Babar-kirjat, Tove Janssonin Muumi-kirjat sekä Maurice Sendakin *Hassut burjat hirviöt* (1963). Yleensä kuvakirjatutkijoiden kiinnostuksen kohteena ovatkin kaunokirjalliset kuvakirjat, eivät massamedian tai kirjakerhojen tuottamat populäärikirjat (Rhedin 1992, 15–16), oppikirjamaiset tai ABC-tyyppiset kirjat eivätkä lelukirjat, tai monimuotoiset kirjat kuten Bengtsson niitä mieluummin kutsuu (Bengtsson 2002, 28). Kyseenalaistaessaan koko ”kirja” -käsitteen monimuotoiset kirjat olisivat mielenkiintoisia tutkittavia (Bengtsson 2002, 25–45). Kun kiinnostuksen kohteena ovat nimenomaan kuvakirjat, ne kuitenkin rajautuvat tutkimuksen ulkopuolelle. (Rhedin 1992, 15–16) Kuvitettuja kaunokirjallisia lastenkirjoja, joissa kuvia on harvakseltaan ja vastuu tarinankerronnasta on tekstillä, kutsutaan kuvitetuiksi kirjoiksi, ei aidoiksi kuvakirjoiksi (Nikolajeva 2000,16). Tällaisia ovat monet satukirjat, esimerkiksi Rudolf Koivun kuvittamista saduista koottu *Rudolf Koivun satukirja* (1976). Myös kuvitettuja kirjoja on tutkittu runsaasti, mutta tuolloin kuvat voi irrottaa tekstin yhteydestä

ja tällöin on kyse kuvituksen tutkimuksesta, ei kuvakirjatutkimuksesta (mm. Ylimartimo 2002, 8).

Kuvakirjan määrittelyssä sen keskeisin kriteeri on kuvan ja sanan suhde. Tämä erityinen kuvan ja sanan suhde tekee kuvakirjasta myös aivan oman taidemuotonsa. Se on enemmän kuin osiensa summa. Rhedin esimerkiksi rinnastaa kuvakirjan pikemminkin elokuvaan ja teatteriin kuin kirjallisuuteen tai kuvataiteeseen. Kuvakirjassa on mukana visuaalinen puoli, mitä kirjallisuudessa ei ole, ja toisaalta kuvakirjanluku etenee ajassa, toisin kuin kuvataide. (Rhedin 1992, 185–197) Nikolajeva tosin kommentoi tällaista rinnastusta muun muassa huomauttamalla, että valaistus ja ääni ovat olennainen osa elokuvaa ja teatteria, mutta nämä puuttuvat kuvakirjasta. Ehkä oleellisimpana erona Nikolajeva kuitenkin piti sitä, että teatterista ja elokuvasta puuttuu kuvakirjanluvulle keskeinen ja tyypillinen vuorovaikutus. Kuvan ja sanan suhteen lisäksi kuvakirjan keskeinen ominaisuus onkin se, että se vaatii vuorovaikutusta yleensä aikuisen lukijan ja lukutaidottoman lapsen välillä. (Nikolajeva 2000, 11) Luonnollisesti nämä kuvakirjan keskeiset piirteet myös limittyvät keskenään erottamattomaksi kokonaisuudeksi. Sekä kuvan ja sanan suhde että vuorovaikutuksen välttämättömyys vaikuttavat siihen, minkälaisena taideartefaktina kuvakirja ilmenee. Arkikielessä käytämme nimitystä lasten kuvakirja kuvaamaan mitä tahansa lapsille suunnattua kuvallista kirjaa, mutta tutkijoiden käsitysten mukaan sanan ja kuvan vuorovaikutus kuvakirjassa on juuri se seikka, mikä tekee kirjasta kuvakirjan (Rhedin 1992, 18–19).

Tekstin ja kuvan suhteesta riippuen kuvakirjoja määritellään erityyppisiksi. Käyttämäni termit pohjautuvat pääasiassa Maria Nikolajevan ja Rhedin luokitteluihin. Heidän luokittelunsa ovat jossakin määrin erilaisia, mutta heille on yhteistä se, että he luokittelevat kuvallisia kirjoja kirjan sana-kuva -suhteen perusteella. Rhedin kiinnostuksen kohteena on taiteellinen ja kaunokirjallinen, moderni kuvakirja joten hän jättää katselukirjat, lelukirjat ja kaupalliset Disney-tyyliset kirjat kokonaan luokittelunsa ulkopuolelle (Rhedin 1992, 15–16). Rhedin jakaa taiteelliset, kaunokirjalliset, modernit kirjat kolmeen ryhmään sana-kuva -suhteen laadun mukaan. Ensimmäisessä ryhmässä, eeppisissä kuvakirjoissa, teksti on pääosassa ja usein teksti, runo tai satu, on tunnettu etukäteen ja kuvat ovat myöhempi lisäys. Kuvat eivät sisällä mitään sellaista informaatiota, mitä teksti ei kerro vaan tekstin voi ymmärtää itsenäisesti ilman kuviakin. (Rhedin 1992, 81–87) Eeppisen kuvakirjan voikin ymmärtää synonyymiksi kuvitetulle kirjalle (Nikolajeva 2000,16). Toisessa ryhmässä, laajennetussa kuvakirjassa, tekstin voi vielä ymmärtää itsenäisesti, mutta kuvat tuovat huomattavan

lisäarvon tarinaan. Tarina niin sanotusti laajenee kuvassa. (Rhedin 1992, 88–95). Kolmannessa ryhmässä, aidoissa kuvakirjoissa, kuva ja teksti ovat aidossa symbioosissa toistensa kanssa: kuva tarvitsee ymmärretyksi tullakseen tekstiä ja teksti kuvaa.

Myös Nikolajeva jakaa kuvakirjat karkeasti kolmeen eri ryhmään tekstin ja kuvan määrän mukaan. Kuvitetuissa kirjoissa teksti on pääosassa ja nämä vastaavat käytännössä Rhedin ensimmäistä ryhmää eepiset kuvakirjat. (Nikolajeva 2000, 17–18). Nikolajevan toinen ryhmä on katselukirjat, joissa tekstiä taas on huomattavan vähän ja teksti on yleensä kuvatekstimäistä. Tyypillisesti tällaisessa hyvin pienille lapsille suunnatussa kirjassa voisi olla esimerkiksi piirrettyä pallo ja pallon alle olisi kirjoitettu kuvatun esineen nimi: pallo. Myös sanattomat, haastavammatkin kuvakertomukset kuuluvat tähän ei-sanallisten kirjojen ryhmään. (Nikolajeva 2000, 18–21) Nikolajevan kolmannessa ryhmässä, kuvakirjoissa, tekstiä ja kuvaa on suhteessa yhtä paljon, mutta tämä kolmas ryhmä jakaantuu vielä viiteen eri ryhmään sen mukaan, minkä laatuinen tekstin ja kuvan suhde kirjassa on (Nikolajeva 2000, 22):

- symmetrinen kuvakirja: kuva ja sana kertovat pääpiirteissään saman
- täydentävä kuvakirja: kuva täyttää tekstin aukkoja tai teksti kuvan
- laajennettu kuvakirja: kuva täydentää tekstiä/teksti kuvaa, teksti ei ymmärrettävissä ilman kuvaa tai toisinpäin
- kontrapunktinen kuvakirja: kuva antaa ymmärtää muuta kuin mitä teksti kertoo
- ambivalentti kuvakirja: teksti ja kuva ovat räikeässä ristiriidassa keskenään

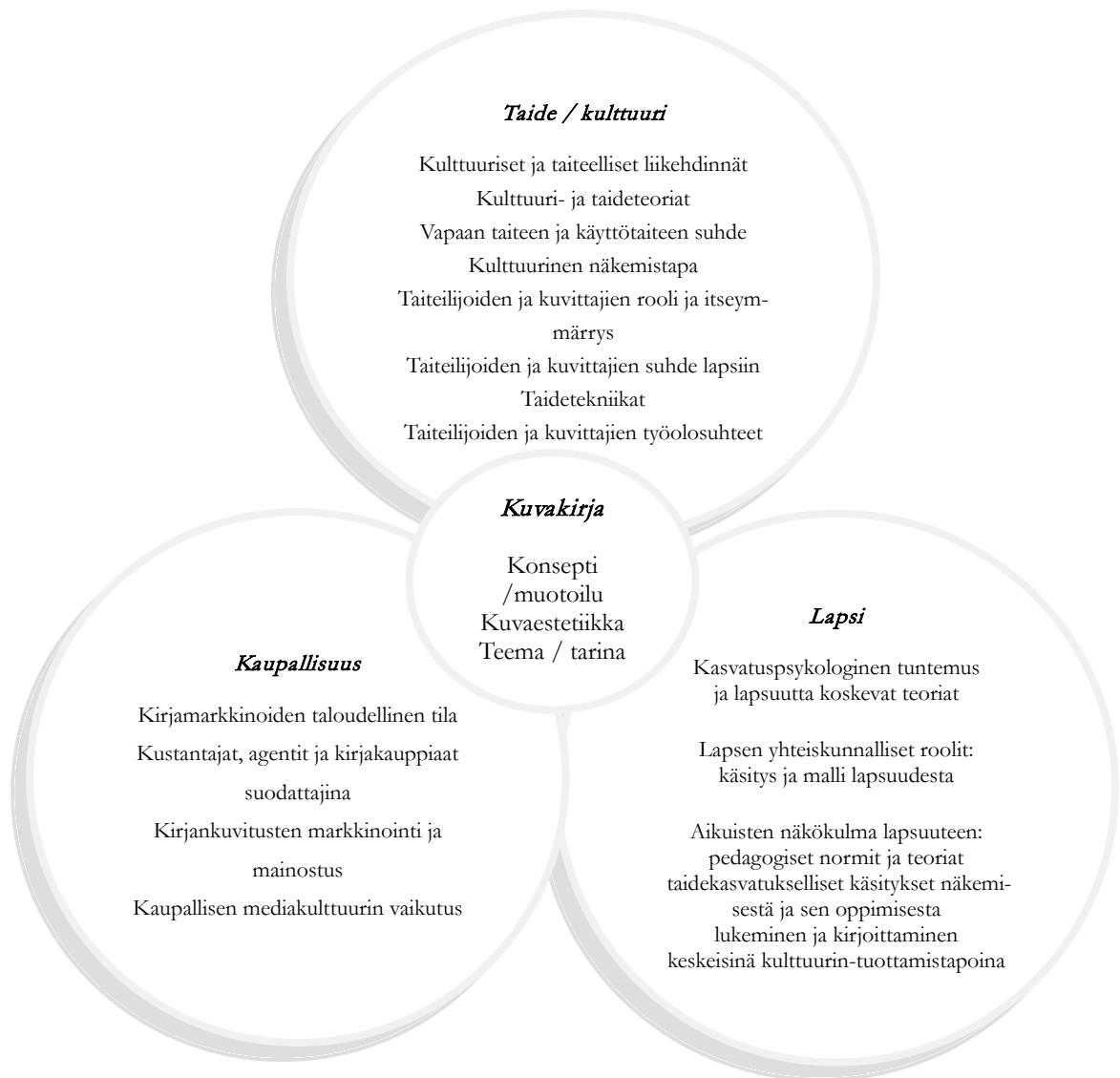
Lisäksi jokaiseen ryhmään kuuluu lukemattomia erilaisia kuvakirjoja, joissa sana-kuva -suhdetta hyödynnetään erilaisten tunnelmien luomiseen. Esimerkiksi kontrapunkteja voi olla vaikkapa niin henkilökuvauksessa, perspektiivissä kuin genressä tai tyyliäkin. Nikolajevan tarkempi jaottelu ei otakaan kantaa ainoastaan sanan ja kuvan suhteeseen vaan myös siihen tunnelmaan, minkä tämän suhteen laatu luo kuvakirjaan. Sana-kuva -suhde tekee aidosta kuvakirjasta oman taidemuotonsa. Sana-kuva -suhde on elementti, joka ei ainoastaan ole olemassa, vaan vaikuttaa olennaisesti kuvakirjan tunnelmaan. (Nikolajeva 2000, 22–38)

Ruotsalainen kuvakirjatutkimus (Rhedin 1992, Nikolajeva 2000) näkee kuvakirjat taideartefakteina ja tutkii niitä omana taidemuotonaan pohtien kuvakirjan poetiikkaa (Nikolajeva

2000, 264). Kuvakirjoille ominainen poetiikka on pohjimmiltaan syntynyt kohdeyleisön tarpeiden takia. Lapsi ei osaa lukea ja hänen kielellisen kehityksensä ja ymmärtämisensä takia hän tarvitsee kuvat kertomuksen tueksi (Suojala 2002 121-122). Toisaalta lapsi kuitenkin kuulee tarinan. Miksi siis kertoa täsmälleen sama asia sanoin ja kuvin? Tästä syntyy kuvakirjan erityinen sana-kuva -suhde, eli kuvakirjalle ominainen poetiikka.

Kuvakirjojen kohdeyleisön huomioiminen onkin oleellinen tekijä kuvakirjojen suunnittelussa. Saksalainen kuvakirjatutkija Jens Thiele huomauttaa, ettei kuvakirjoja voi tämän vuoksi ylipäättään pitää vapaana taidemuotona, sillä vapaata taidetta ei suunnata jollekin tietylle kohderyhmälle. Kuvakirjoilla on aina vähintään implisiittiset, ääneenlausumattomat kasvatukselliset ja pedagogiset tavoitteensa. (Thiele 2000, 11–12) Kuvakirjat ovatkin pedagogis-psykologisesti perusteltua käyttötaidetta (Thiele 2000,15). Kuvakirja on aina ensisijaisesti käyttöartefakti ja se vaikuttaa siihen millainen taideartefakti kuvakirja voi olla. Kuvakirjojen implisiittinen kasvatuksellinen tavoitteellisuus vaikuttaa väistämättä kuvakirjojen tekemiseen. Pelkästään käsitykset lapsen visuaalisesta havaintokyvystä ja kognitiivisesta kehityksestä vaikuttavat siihen, minkälaisia kuvakirjoja lapsille tehdään (Thiele 2000, 12). Näköaistin ja havaitsemisen toimintaperiaatteet ovat samanlaiset iästä riippumatta, mutta lapsella tiedon ja kokemuksen puute voi aiheuttaa vaikeuksia ja virheitä tulkinnoissa jos niitä ei huomioida kuvakirjoja tehtäessä (Hatva 1993, 115).

Näin ollen, kun tutkii kuvakirjojen kuvallista tai sanallista puolta, tai kuvakirjoja omana erityisenä sana-kuva -suhteen määrittämänä taiteenmuotonaan, ei voi sulkea silmiään siltä, miksi kirja on tehty ja kuinka paljon kuvakirjan käyttövaatimukset ja kohderyhmän tiedostaminen vaikuttavat myös kaunokirjallisen kuvakirjan esteettiseen muotoiluun. Miten kuvakirjan käytettävyysominaisuudet ja kuvakirjalle asetetut tavoitteet sitten vaikuttavat esteettiseen objektiin nimeltä kuvakirja? Jens Thiele on hahmotellut kuvakirjaan vaikuttavia tekijöitä seuraavalla tavalla (Kuva 1).



Kuva 1 – Kuvakirjaan vaikuttavat tekijät (Thiele 2000, 17)

Kuvakirjoja tehdään paljon myös kaupallisista syistä ja nämä syyt vaikuttavat siihen, millaisia kirjoja kannattaa ja voi tehdä. Rajaan tutkielmassani kuitenkin kuvakirjan kaupalliset puolet pois. Näin ollen oleellisiksi kuvakirjaan vaikuttaviksi tekijöiksi jäävät käsitykset lapsesta ja siihen liittyvä aikuisen ja lapsen välinen jännite sekä taide ja kulttuuri, kuvakirjan rooli lapselle suunnattuna käyttöartefaktina ja toisaalta taidemaailman tuottamana taideartefaktina. Lapset kohderyhmänä vaikuttavat kirjan estetiikkaan yleensä siten, että kuvakirjat ovat tyyppillisesti kuvaustavaltaan naiiveja, sommitelmaltaan yksinkertaisia ja temaattisesti harmittomia (Thiele 2000, 12). Koristeelliset ja iloiset kuvat tekevät kuvataiteesta puoleensavetävää ja tällaiset kuvat esittelevät taiteen pienelle lukijalleen viihdyttävänä, leikkinä ja fantasiana

(Rhedin 1992, 13). Lasten on myös todettu pitävän juuri naiivirealistisista, kirkkaista, väri-rikkaista ja kontrastisista kuvista (Hinkel 1971, 31).

Kehityopsykologeista sveitsiläisen Jean Piaget'n (1898–1980) lapsen ajattelunkehitystä koskevalla elämäntyöllä sekä venäläisen Lev Vygotskin (1896–1934) erityisesti kielenkehitystä ja sosialisatiota koskevalla tutkimuksella on ollut suuri vaikutus lapsia koskeneeseen tutkimukseen ja sitä kautta siihen, minkälaisien kirjojen on nähty sopivan lapsille. Piaget'n mielestä lapsi voi ymmärtää maailmaa vain sen mukaan, millä kehitysasteella hänen ajattelunsa on, sillä nuoremmalla lapsella ei ole vanhemman lapsen mentaalisia valmiuksia hahmottaa näkemäänsä (Arizpe & Styles 2003, 30–31). Tämä käsitys on muiden kehityopsykologien mielipiteiden tavoin vaikuttanut siihen, millaisia kuvakirjoja lapsille on tehty (Thiele 2000, 186). Piaget'n tutkimuksia on kritisoitu erityisesti lapsen ajattelun kontekstuaalisen luonteen sivuuttamisesta sekä sen huomiotta jättämisestä, että lapsi ymmärtää enemmän kuin kykenee ilmaisemaan (mm. Lowe 2007, 6). Piaget'ta on arvosteltu myös loogisen järjen painottamisesta alitajuisen intuitiivisen älykkyyden kustannuksella (Robson 2006, 5-6).

Vygotskin ajatus kehittymisestä oli hieman erilainen kuin Piaget'n ja sisältää myös lapsen elinpiirin. Kehittämällään käsitteellä lähikehityksen vyöhyke Vygotski tarkoitti jo itsenäisesti hallitun ongelmanratkaisun ja aikuisen tai vanhemman lapsen seurassa potentiaalisesti saavutettavan ongelmanratkaisukyvyyn välillä olevaa vyöhykettä (Vygotski 1931, 86). Lapsi kehittymisedellytykset ovat parhaimmillaan tällä vyöhykkeellä, missä hän osaa jo jotakin, mutta ei kaikkea, ja missä hän aikuisen tuen avulla motivoituu oppimaan lisää. Haastavien kuvakirjojen tarvetta voi siis perustella Vygotskin lähikehityksen vyöhykettä koskevalla teorialla. Piaget'n näkemyksen mukaan lapsen ajattelu on konkreettista ja tässä hetkessä tapahtuvaa ja osaltaan näin ajatteli osaltaan myös Vygotski:

”Kasvava lapsi lakkaa leikkimästä. Hän vaihtaa leikin mielikuvitukseen. Kun lapsi lakkaa leikkimästä, hän ei kieltäydy mistään muusta kuin reaalisten esineiden tuesta. Leikin sijaan hän nyt fantasioi. --- On huomattava, että havainnollisuudella ja hahmoilla on selvästi muuttunut funktio. Ne lakkaavat olemasta muistin ja ajattelun tukena ja siirtyvät fantasian alueelle.” (Vygotski 1984, 208–209)

Vygotski puhui leikistä, mutta reaalisten esineiden tuen voisi yhtä hyvin vaihtaa kuvien tarjoamaan tukeen kuvakirjanlukuhetkessä. Lapsen ajattelun sisäistyessä ja muistin parantuksessa, ei hän enää tarvitse kuvia tuekseen ja kuvien merkitys kirjoissa vähenee.

Kuvakirjat ovat paitsi tehty vastaamaan lapsen ajateltuja kognitiivisia tarpeita ja kykyjä myös kasvatuksen välineiksi. Kuvakirjat ovat väistämättä lasta kasvattavia joko ideologisesti, pedagogisesti tai esteettisesti (mm. Handler Spitz 1999, 5 ja 14). Miksi kirja tehdään, vaikuttaa oleellisesti siihen, millainen kirjasta valmiina taideartefaktina tulee. Onko kirjan tarkoitus ensisijaisesti opettaa, viihdyttää vai kyseenalaistaa? Osa kuvakirjailijoista on halunnut tarttua vaikeisiin aiheisiin ja siten kyseenalaistaa kuvakirjanormeja osoittamalla, että elämän vaikeat asiat koskettavat myös lasta. Lapsi ei elä pumpulisessa maailmassa, vaikka aikuinen niin toivoisi, vaan joutuu kohtaamaan avioeroja, kiusaamista, päihdeongelmia ja kuolemaakin. 1970-luvun lasten kuvakirjoissa yhteiskunta- ja ympäristöongelmia säilytettiin lasten harteille tiedostavuuden nimissä. Aikuisten elämän ongelmien, kuten päihdeiden käytön, tuomista kuvakirjojen maailmaan on kritisoitu (Aarnio 2010). Nykyään yhä yleisempiä ovat tiettyyn elämäntilanteeseen liittyvät terapeuttisuuteen tähtäävät kuvakirjat kuten isän kuolemaa käsittelevä Riitta Jalosen kirjoittama ja Kristiina Louhen kuvittama *Tyttö ja naakkapuu* (2004). Sen sijaan esimerkiksi Maikki Harjanne on halunnut *Minttu*-kirjoillaan kuvata hyvää arkea ja täyttänyt kirjojensa kuvat lapsille ympäriltään tutuilla esineillä ja eläimillä, jotta lasten olisi helppo samastua tarinoiden maailmaan (Ukkonen 2002). Toiset kuvakirjataiteilijat pyrkivät viihdyttämään lasta kuten Markus Majaluoma hulluttelevilla *Isä*-kirjoillaan ja jotkut viihdyttävästi opettamaan kuten Mauri Kunnas tuotannollaan.

Visuaalisesti kyseenalaistavia ja tällä tavalla kuvataiteellisista pyrkimyksistä nousevia kuvakirjoja on selkeästi vähemmän. Kaikki yllämainitut kuvakirjat toistavat kuviensa puolesta sitä käsitystä, että lapset pitävät yksinkertaisista, naiivirealistisista ja värikylläisistä kuvista. Edellä mainitut kuvakirjat Mauri Kunnaksen tuotantoa lukuun ottamatta edustavat kaikki myös samaa genreä: arkipäivätarinoita. Genre on valittu tapa, miten kuvakirjailija toteuttaa intentionsa eli syyn miksi hän kuvakirjan tekee. Nikolajeva mainitsee genreistä arkipäivätarinoiden lisäksi fantasian, seikkailut, historiakertomukset, eläintarinat ja elävä leikkikalutarinat. Genrerajat ovat myös hyvin liukuvia. Nikolajeva huomauttaakin, että mielenkiintoisimmat modernit kuvakirjat leikkitelevät usean genren välimaastossa, jolloin niitä ei voi yksiselitteisesti laskea kuuluvaksi jonkun genren piiriin. (Nikolajeva 2000, 57–58). Esimerkiksi Maurice Sendakin klassikossa *Hassut burjat hirviöt* (1963) yhdistyy fantasia ja lapsen arkielämä, ja kir-



jan psykologinen vire on hienovaraisesti rakennettua, ei räikeää ja rautalangasta väännettyä. Rhedin mainitsee Sendakin kirjan esimerkkinä kriitikoiden kesken aikanaan taiteellisesta ja hankalana pidetystä kirjasta (Rhedin 1992, 11), vaikka kirja on visuaalisesti varsin helposti lähestyttävä. Kuvat eivät ole tosin kirkkaita vaan värimaailma on murrettu ja harmahtava. Ongelmallisena kriitikot ovatkin pitäneet kirjan tarinaa, ehkäpä juuri Nikolajevan arvostama genererajojen ylittely saa toiset pitämään kirjaa vaikeana.

Haastavat ja kyseenalaistavat kirjat herättävätkin helposti myös vastarintaa. Jos kuvakirjateilijat pyrkivät toteuttamaan kuvakirjoissa taiteellisesti itseään esimerkiksi ekspressiivisempää tai surrealistista ilmaisua käyttäen tai haluavat ottaa kantaa esimerkiksi yhteiskunnallisiin teemoihin tarttumalla vähemmän harmonisiin teemoihin, nostavat kriitikot ja huolestuneet vanhemmat äläkän: Ovatko tällaiset aiheet nyt sopivia lastenkirjoissa? Voivatko lapset ymmärtää tällaisia kuvia? Eivätkö lapset ahdistu jos äiti yhtäkkiä kuvataankin hirviönä? (ks. Martsola & Mäkelä-Rönholm 2006) Pedagogisesti perusteltu keskustelu siitä, miltä pienten lasten kirjojen kuuluisi näyttää ja psykologisesti perusteltu huoli siitä, mitä lapset kestävät, eivät ole uusi ilmiöitä. (Rhedin 1992, 11–13) Kehityspsykologiassa on perinteisesti todettu yksinkertaisen kuvaustavan sopivan lapsille eikä lasta ole sopinut myöskään psyykkisesti taakoittaa vaikeilla aiheilla (Thiele 2000, 183–184).

Haastavia ja taiteellisia kuvakirjoja voidaan arvostella myös siitä, että ne on tehty aikuiselle kirjan lukijalle, eikä lapselle, kirjan varsinaiselle kohdeyleisölle (Rönberg 1988/89, 112–116). Kuvakirjatutkimuksen parissa on tunnettua, että kuvakirjalla on kaksi yleisöä: kirjaa lukeva aikuinen ja aikuisen kanssa kirjanlukuhetkessä oleva ensisijainen yleisö, lapsi (Nikolajeva 2000, 265). Tämän takia hyvän kuvakirjan täytyy olla monitasoinen ja puhutella sekä lasta että aikuista (Handler Spitz 1999, 7). Ruotsalainen mediatutkija Margareta Rönberg epäilee kuitenkin voimakkaasti sellaista vaihtoehtoa, että aidosti aikuista puhutteleva lasten mediatuote voisi todella puhutella myös lasta. Rönbergin mielestä tällaiset teokset, kuten Lewis Carrollin kirja *Liisan seikkailut ihmemaassa* (1906), ovat todellisuudessa lastenkulttuuria aikuiselle (Rönberg 1988/89, 114). Lapsesta tulee näin oman kulttuurinsa näennäisvastanottaja. Lapset pitävät tällaisista mediatuotteista ja kirjoista vain puoliksi, eivät syvästi ja tunteella (Rönberg 1988/89, 112–113).

Kuvakirjat taiteilevat jatkuvasti taiteen ja pedagogisten vaatimusten ristiaallokossa. Miksi ja kenen tarpeista käsin kuvakirja on tehty vaikuttaa siihen, kumpaan aaltoon kirja taipuu.

Kirjaa, jossa on havaittavissa pedagogisia tarkoituksia, pidetään yleensä epätaiteellisena ja toisaalta taiteellisesti perusteltua kirjaa epäsovelmavana lapsille. (Rhedin 1992, 13–14) Kuitenkin vaikka kirjalla olisi tiedostettuja pedagogisia ja didaktisia tavoitteita, se voi silti aivan hyvin olla aito, kaunokirjallinen, moderni kuvakirja. Jokainen kuvakirja myös on väistämättä kasvattava, sillä kuvakirja kantaa aina kulttuurisia ideologioita ja stereotyyppioita ja myös haastaa niitä (Handler Spitz 1999, 21). Kuvakirjan konventioiden rajoja kokeileva niin sanottu taiteellinen kirja ei välttämättä ole lapselle epäsovelma, jos kirja on muuten tehty lapsen omasta elämämaailmasta ja tarpeista käsin (mm. Handler Spitz 1999, 17 sekä myös Rönneberg 1988/89, 116). Thiele huomauttaakin, että totta kai lapset pitävät kirkkaista, värikylläisistä, näi-virealistisista kuvista ja hämmentyvät toisenlaisista kuvista, jos he eivät ole tottuneet näkemään näitä toisenlaisia kuvia (Thiele 2000, 186). Vastaavasti Lowe peräsi lasten oikeutta epätavallisiin, isoihin, herkullisiin ja monimutkaisiin sanoihin ja erilaisiin visuaalisiin tyyliin (Lowe 2007,7). Kuvakirjantekijöillä yleensä myös on takanaan taidekoulutus ja omat taustavaikuttajansa aikuisten taiteen piirissä (Laukka 1997 b, 67). Ilmiasultaan taiteellisenkin kirja voi näin ollen olla nimenomaan didaktinen, taidekasvatuksellisessa mielessä. Esteettiset ja pedagogiset näkökulmat kietoutuvat lasten kuvakirjassa kiinteästi yhteen.

## 2.2 Lapsi kuvan ja kuvakirjan tarkastelijana

Lapsen ja kuvakirjan kanssakäymistä on tutkittu monista eri näkökulmista, kuitenkin painotus on ollut pääasiassa pedagogisessa tarkastelussa tai ainakin sellaisessa tutkimuksessa, jota voisi hyödyntää myös pedagogisesti (mm. Lowe 2007, esipuhe). Lapsi on kulttuurissamme ennemmin kasvattavan työn objekti kuin kulttuurista vapaasti nauttiva subjekti. Näin ollen myös kysymys kuvakirjan merkityksestä lapselle on usein tarkoittanut sitä, miten kuvakirja auttaa lasta kehittymään. Milloin kuvakirjat vaikkapa tukevat lapsen havainnon tai kielen kehitystä (esim. Laakso, Lyytinen & Poikkeus 1996), milloin kuvataiteellista kehitystä (esim. Laukka 1988, 163–165). Totta kai kuvakirjalla on nähty olevan myös psykologista merkitystä lapsille. Kuvakirjoja on arvioitu usein niiden psykologisen, tai kasvattavan, sanoman perusteella samalla, kun kuvakirjojen esteettinen puoli on sivuutettu kokonaan (mm. Nikolaeva 2000, 264).

Reseptiotutkimus eli vastaanottotutkimus tutkii sitä, miten lapsi ymmärtää kuvakirjan. Itse olen kiinnostunut paitsi ymmärtämisestä erityisesti siitä, mitä kuvakirjanlukutilanne merkitsee lapselle ja mitä kuvakirja merkitsee lapselle arjessa sekä taideartefaktina että käyttöartefaktina. Vaikka en tutki lapsen kehittymistä, esittelen tässä muutamia lasten kuvavastaanottoa koskevia perustutkimuksia, sillä lapsen niin sanottu kehitysvaihe voi vaikuttaa siihen, mitä kuvakirja ja kuvakirjanlukutilanne voi lapselle merkitä. Rajaan kuitenkin kielenkehitystä ja lukemisen oppimista tutkivat kuvakirjatutkimukset tutkielmani ulkopuolelle, joskin osa käyttämästäni kirjallisuudesta sivuaa myös näitä kysymyksiä.

Kuvakirjojen vastaanottoa on tutkittu melko vähän kuvakirjan esteettisestä näkökulmasta. Poikkeuksen muodostaa Arizpen & Stylesin (2003) tutkimus, johon palaan luvun lopussa. Tämä liittyy todennäköisesti ainakin osittain siihen, että kuvakirjojen vastaanottoa on tutkittu ennen kaikkea kielitieteilijöiden parissa (ks. mm. Nieminen 2000). Kuvakirjan vastaanottoa ja kuvakirjan merkitystä lapselle on tutkittu muun muassa kyselemällä lapselta kuvakirjasta, piirättämällä lasta ja pyytämällä lasta itse kertomaan tarinan (mm. Nieminen 2000). Näillä metodeilla on pyritty saamaan selville, mitkä asiat lapselle ovat nousseet tarinassa tai tarinan kannalta kuvissa tärkeiksi (mm. Arizpe & Styles 2003). Tutkimustilanteissa lukija on voinut olla aikuinen, jolloin lapsille on tutkimustilanteissa luettu ryhmissä esimerkiksi päiväkodeissa tai kouluissa (mm. Arizpe & Styles 2003) tai yksittäisille lapselle tai muutamalle lapselle esimerkiksi kodissa, joskus tutkijoiden omille lapsille (mm. Lowe 2007). Enemmän perustavanlaatuisia kuvareseptiotutkimusta on tehty lasten taidekuvien vastaanoton parissa (mm. Parsons, Granö 1996, Saarnivaara, Räsänen) sekä kognitiivisen psykologian parissa (Arizpe & Styles 2003, 30).

Lasten kuvahahmotusta koskenut tutkimus on yleensä huomioitu lasten kuvareseptiota koskevissa tutkimuksissa (mm. Granö 1996, 7-11). Pääpaino lasten kuvahahmotusta koskevassa tutkimuksessa on ollut testiolosuhteissa tehdyssä tutkimuksessa, jossa on tutkittu lapsen reaktiota yksittäisiin, asiayhteydestään irrotettuihin kuviin (Arizpe & Styles 2003, 30). Tutkimuksissa on osoitettu kuusivuotiaiden lasten olevan esimerkiksi kolmevuotiaita lapsia nopeampia ja systemaattisempia kuvantarkastelijoita ja havaitsemisen tarkkuuden nousevan iän myötä niin havaintokyvyn kehityksen, kognitiivisen kehityksen kuin motivaationkin myötä. Väriin ja tekstuurin havaitsee jo hyvin pieni lapsi, kun taas viisi-kuusivuotias lapsi havaitsee esimerkiksi perspektiivin jo koko kuvasta. (Granö 1996, 7-8). Viisivuotias lapsi aloittaa kuvan tarkastelun tutuimmasta ja tärkeimmästä tunnusmerkistä. Muutenkin esittävät

kuvat, joille löytyy vastaavuus lapsen tuntemasta maailmasta, avautuvat lapselle helposti (Granö 1996, 9). Lapsen kuvahavaintoon vaikuttavatkin siis paitsi kognitiiviset ja fysiologiset valmiudet erityisesti myös kuva-aiheiden kiinnostavuus ja tuttuus (Granö 1996, 9). Kuu-sivuotiaalla lapsella lapsen kognitiiviset rajoitukset eivät enää tuota kuvan vastaanotossa ongelmia, vaan kyseessä on epäkypä visuaalinen tarkkaavuus ja kokemuksen puute (Granö 1996, 15).

Michael Parsons, yhdysvaltalainen kuvataidekasvatuksen professori, esittelee kehittämänsä kuvantulkinnan ja vastaanoton kehittymistä koskevan Piaget-henkisen vaiheteoriansa kirjassaan *How we understand art?* (1987). Parsonsin teorian mukaan kuvavastaanoton kehitys koostuu viidestä vaiheesta: 1. suosimisesta, 2. kauneudesta ja realismista, 3. ilmaisuksellisuudesta, 4. tyylistä ja muodosta sekä 5. autonomisesta kuvanvastaanotosta. Tyypillisesti alle kouluikäiset lapset ovat kuvantulkinnassaan suosimisvaiheessa. Parsonsin tutkimuksessa suosimisvaiheessa olevat lapset perustelivat kuvasta pitämistään sillä, että kuvassa oli käytetty lapsen lempiväriä, kuvassa oli kuvattu lapselle mieluinen aihe tai vaikkapa iloisia ihmisiä. Kuvasta tuli siksi positiivisia miellelyhtymiä (Parsons 1987, 22, 29). Lapsia kiinnostavat kuva-aiheet ovat sieviä, myönteisiä ja tuttuja (mm. Granö 1996, 12) ja yleensä esittäviä (Granö 1996, 15) Parsons tutki lähinnä kuvien arvottamista, sitä, pidettiinkö niistä ja pidettiinkö niitä hyvinä ja huonoina ja ennen kaikkea, miten mielipiteet perusteltiin. Parsons käytti kahdeksaa eri tyyliä edustavaa taidemaalauksia tehdessään haastattelututkimuksiaan eri-ikäisten ihmisten parissa. Arizpe ja Styles huomasivat omassa tutkimuksessaan, että vaikka suurin osa lasten kuvakirjojen kuvia koskevista havainnoista edustivat 1. ja 2.vaihetta, osa tutkimuksen 4-11 -vuotiaiden lasten vastauksista edusti myös vaiheita 3-5 (Arizpe & Styles 2003, 48–52).

Parsonsin tutkimustulos on alle kouluikäisten osalta samansuuntainen kuin jo 1970-luvulla tehty lasten kuvamielityksiä testannut tutkimus. Lasten on myös todettu pitävän juuri naiivirealistisista, kirkkaista, väririkkaista ja kontrastisista kuvista (Hinkel 1971, 31) Hermann Hinkelin kuvakirjavastaanotontutkimuksessa tutkittiin, mistä kuvista lapset pitävät antamalla heidän esimerkiksi valita kuvaparista mieluisampi kuva. Tutkijat havaitsivat, että pienimmät lapset pitävät eniten selkeistä, kirkkaista ääriävoimin rajatuista väripinnoista ja tämän arveltiin johtuneen lapsen havainnon kehityksestä. (Hinkel 1971, 30–31) Esimerkiksi Thiele kuitenkin arvostelee Hinkelin tutkimuksia liian vähäisestä näytöstä ja liian hätiköidystä johtopäätösten vetämisestä. Hän huomauttaa, että kyse saattaa olla myös siitä, että pienil-

le lapsille on perinteisesti tarjottu pääasiassa tällaisia kuvia, joten he ovat lyhyen elämänsä aikana tottuneimpia näihin yksinkertaisiin ja selkeisiin kuviin. (Thiele 2000, 186)

Teoksessa *Lapsi taiteen tulkitsijana* (1993) Marjatta Saarnivaara pohtii hieman vanhempien lasten kuvapreferenssejä ja sitä, miten lapset puhuvat taiteesta. Saarnivaara yhtyy monien tutkijoiden tavoin myös Parsonsia koskeneeseen Piaget-kritiikkiin eikä pyrikään tulkitsemaan haastattelutuloksia vaiheteorioiden avulla vaan avoimin mielin. Saarnivaaran tutkimuksessa lapset ovat 10–12 -vuotiaita ja Saarnivaara haastatteli heitä 14 taidekuvan avulla. Lapset ovat vanhempia kuin omassa tutkimuksessani, mutta analysoidessani esimerkiksi kuvakirjassa käytettyjä taiteellisia ilmaisuja kommentoivia lasten sanomisia luvussa viisi, voin löytää samanhenkisiä pohdintoja myös Saarnivaaran tutkimuksen lasten kommenteista. Saarnivaara kiinnittää huomiota siihen, että myös asiantuntijat arvioivat uutta taidetta ensin vanhojen arvojen ja kriteerien läpi kunnes se opitaan sijoittamaan omaan kategoriaansa ja tulkitsemaan sitä sen omista periaatteista käsin (Saarnivaara 1993, 15). Tämä pätee myös lapsiin ja uudenlaisiin, haastaviin kuvakirjoihin. Uusia asioita kohdatessaan aikuiset eivät olekaan niin erilaisessa asemassa kuin lapset vaan myös aikuinen joutuu pohtimaan koko asian aivan alusta, toiminto, jota lapset joutuvat tekemään arjessaan päivittäin (Robson 2006, 3). Kuvien vastaanottoa ohjaakin erityisesti aiempiin kokemuksiin perustuvat odotukset (Gombrich 1977, 53), kuten Thielekin edellä mainitussa kritiikissään rivien välissä totesi. Näin ollen kuvien ja kuvaustavan tuttuudella on suuri merkitys sen suhteen, miten lapsi ymmärtää kuvan ja kiinnostuu siitä (mm. Arizpe & Styles 2003, 57).

Virginia Lowe, lastenkirjallisuuden asiantuntija, alun perin kirjastonhoitaja, kirjasi ylös kahden lapsensa kaikki kirjakohtaamiset näiden syntymästä saakka. Hän halusi irtaantua Piaget'n ja Parsonsin perinnöstä ja tarkastella muun muassa lasten kuvahavaintoa sellaisena kuin se hänestä todellisuudessa arjessa ilmeni. Lowen perheessä kirjat merkitsivät ennen kaikkea esteettistä nautintoa eikä niitä käytetty lapsen kielelliseen valmentamiseen tai lapsen moraalisena opettamiseen (Lowe 2007, 12). Silti lapsi Lowen mielestä tarvitsee kuvakirjoja muutenkin kuin pelkäksi nautinnoksi. Vauva tarvitsee kirjaa kognitiivisesta näkökulmasta oppiakseen sanastoa, kuullakseen tarinoita, ymmärtääkseen mikä tekee tarinasta tarinan – ihmisillä on haluja ja toiveita, jotka ohjaavat tarinoita eteenpäin, että kirjat ovat kirjailijoiden ja kuvittajien tuotoksia ja ymmärtääkseen tarinoiden todellisuusasteen (Lowe 2007, 41). Lowe kiinnittää huomiota muun muassa lasten kykyyn

ymmärtää kuva ja lasten kuvakonventioihin (Lowe 2007, 67–83) Lowe ei kuitenkaan käytä kuvakirjoja näiden asioiden opettamisen välineinä vaan oppiminen tapahtuu kirjoista nauttimisen varjolla aivan itsestään.

Viimeaikaisista tutkimuksista perusteellisinta työtä kuvien näkökulmasta lasten kuvakirjavastaanoton parissa ovat tehneet Evelyn Arizpe ja Morag Styles. Heidän kirjansa *Children reading pictures – interpreting visual texts* (2003) on kattava lasten kuvakirjavastaanottoa koskeva teos. Hieman Lowen tavoin myös Arizpe ja Styles lukivat lapsille vain kaunokirjallisina pidettyjä kuvakirjoja, mutta toisin kuin Lowen pitkittäistutkimus, heidän tutkimuksensa oli poikittaistutkimus. He valitsivat kolme nykykuvakirjailijoiden tekemää monikerroksista kuvakirjaa, joiden he arvelivat kiinnostavan tutkimuksensa 4-11 -vuotiaita lapsia. Tutkimuksessa oli mukana seitsemän englantilaista monikulttuurista koulua ja satoja lapsia. He tutkivat kuinka lapset yhdistivät sanoja ja kuvia toisiinsa, miten he ymmärsivät kuvien ironiaa (joka usein ilmenee yhdistettynä tekstiin) sekä kuinka he ymmärtävät kuvan ja tekstin avulla rakentuvan kertomuksen, eli ymmärsivät kuvakirjojen omimman ilmaisutavan. Useimmat tutkimuksen lapsista olivat sitä mieltä, että ilman tekstejä kirjat vielä olisivat hyviä, mutta jos jäisi vain tekstit ja kuvat otettaisiin pois, olisivat kirjat heidän mielestään tylsiä. Jotkut lapsista tosin ymmärsivät, että tekstien poisjättäminen muuttaisi kirjan merkityksen. (Arizpe & Styles, 64) Oman tutkielmani kannalta voin hyödyntää Arizpen ja Stylesin mielenkiintoista tutkimusta kuitenkin vain vähän, sillä suurin osa heidän tutkimistaan lapsista oli yli seitsemänvuotiaita ja tätä nuoremmat katselivat kirjaa usein itseään vanhemman lapsen kanssa. Samoin kuin Lowen myös Arizpen ja Stylesin tutkimus on pohjimmiltaan kognitiivinen. Tutkimus tutkii lasten tapaa hahmottaa ja ymmärtää kuvakirjojen kuva-sana -suhdetta ja sen merkitystä tarinalle.

### 2.3 Rakas kuvakirja – kuvakirjan ja lukuhetken merkitys lapselle

”A picture book is .... foremost an experience for a child.” (Bader 1976, esipuhe)

Vanhempaa reseptiotutkimusta on arvosteltu kontekstuaalisuuden puutteesta, mutta myös uudempi tutkimus sortuu tähän, tosin hieman eri tavalla. Tutkimuksen painopiste on käytännössä täysin lapsen kognitiivisissa taidoissa (mm. Lowe 2007, Arizpe & Styles 2003,

Nieminen 2000). Nyt näitä taitoja ei tosin tutkita enää tutkimustiloissa vaan lasten omissa ympäristöissä kouluissa ja kodeissa, mutta edelleen jotakin todella oleellista kuvakirjan vastaanottoa koskevasta tutkimuksesta vaikuttaa puuttuvan. Bader sanoi kuvakirjan olevan ennen kaikkea kokemus lapselle (Bader 1976, esipuhe). Varmasti tämä kokemus on lapsen näkökulmasta jotakin muutakin, ehkä ennen kaikkea jotakin muuta, kuin kognitiivinen kokemus. Kuvakirja ei ainoastaan kehitä tietoja ja taitoja, se myös herättää tunteita: kuvakirja voi olla lapselle rakas (mm. Handler Spitz 1999, xiii, Lowe 2007, 20-21). Aikuiset muistelevat rakkaudella kuvakirjojaan (mm. Handler Spitz 1999, Laukka 1988) ja näin tekivät myös monet tuttuni. He ovat tutkielmani aiheen kuulleessaan kertoneet omia kuvakirjamuistojaan, joista osaan viittaa myöhemmin teorialtekstin ohella.

Kirjassaan *Inside Picture Books* (1999) yhdysvaltalainen tutkija Ellen Handler Spitz analysoi kuvakirjoja ja näiden tarinoiden psykologista merkitystä lapsille. Myös Arizpe ja Styles huomioivat tarinoiden mahdollisen psykologisen merkityksen lapsille (2003, mm. 83). Lapsipsykologi ja psykoanalytikko Bruno Bettelheim teki jo 1970-luvulla syvällistä tutkimusta tarinoiden psykologisesta merkityksestä lapselle kirjassaan *Satujen lumous, merkitys ja arvo* (1975/76). Bettelheim ei tosin ollut kiinnostunut tarinoihin liitetyistä kuvista, hänen mielestään kuvat rajoittavat lapsen mielikuvitusta, mutta moni hänen jälkeensä kuvakirjoja psykologisesta näkökulmasta tutkinut on kiinnittänyt huomiota niin tekstiin kuin kuviin. Näin tekivät myös Handler Spitz (1999) sekä Arizpe ja Styles (2003). Margareta Rönnerberg hyödyntää kirjassaan *Siiistiä! ns. roskakulttuurista* (1988/89) Bettelheimin teorioita satujen psykologisesta merkityksestä analysoidessaan lasten populaarikulttuurin tarinoita (Rönnerberg 1988/89, 118). Kirjassaan Rönnerberg kiinnittää erityisesti huomiota niihin lasten kulttuurituotteisiin, joita aikuiset eivät arvosta. Monet lasten suosikkikirjoista eivät välttämättä vastaa aikuisten käsitystä hyvästä kuvakirjasta. Moni vanhempi on valittanut itsellenikin, kuinka lapsi ”aina halusi, että luetaan niitä iänikuisia Pupu Tupunoita”. Psykologisiin tarpeisiin vastaavat kuvakirjat tulevat lapselle tärkeiksi. Lapsi haluaa kirjan luettavaksi uudestaan ja uudestaan. Jos kuvakirja on aikuistenkin mielestä laadukas, säilyy tällainen kirja klassikkona vuosikymmenestä toiseen – sen merkitys on ajaton (Handler Spitz 1999, 8).

Psykologisesti laadukas kirja vastaa lapsen sen hetkisen elämäntilanteen psykologisiin tarpeisiin, mutta aiheen ohella tärkeää on myös kuvakirjan esteettinen olemus. Handler Spitzin näkemyksessä kuvakirjasta yhdistyvätkin harmonisesti kuvakirjan molemmat puolet: kuvakirja taideartefaktina ja käyttöartefaktina. (Handler Spitz 1999, 11) Kuvakirja merkitsee lap-

selle samastumiskohdetta, mahdollisuutta pelkojen nimeämiseen ja konkretisoimiseen itsen ulkopuolelle (mm. Rönnerberg 1988/89, 104–109) ja lapsen emotionaalisten kehitystehtävien tukemista (Bettelheim 1975/76, Handler Spitz 1999, Rönnerberg 1988/89). Kuvien avulla pelon kohteet voidaan konkreettisesti siirtää itsen ulkopuolelle: eräs tuttu lapsi leikkeli kirjoista pahat kuvat pois. Handler Spitz esittelee kirjassaan klassikkokuvakirjojen käsittelemiä psykologisesti tärkeitä teemoja jaotellen ne omiin lukuihinsa. Teemoja ovat (luvun nimi suluissa): nukkumaanmeno ja siihen liittyvät eroahdistus ja mahdollinen kuoleman pelko (*It's Time for Bed*), lohdutus ja surun jakaminen (*Please Don't Cry*), käyttäytymiseen ja kasvatamiseen liittyvät teemat sekä se miten lapsi voi psykologisesti käsitellä tätä häneen kohdistuvaa ja häntä rajoittavaa vanhemman valtaa (*Behave yourself*) sekä hyväksytyksi tulemisen teemat (*I Like You Just the Way You Are*) (Handler Spitz 1999). Esimerkiksi arjen kriisitilanteita humoristisestikin käsittelevistä kirjoista lapsi oppii, ettei kumpikaan osapuoli ole paha vaan molempia ymmärretään. Nämä kirjat ovatkin olleet erityisen suosittuja lasten keskuudessa (Heikkilä-Halttunen 1998, 7) Aidosti lapselle kirjoitetut, lapsen puolella oleva kirjat ja lapsen psykologisiin tarpeisiin vastaamaan pyrkivät kirjat ovat niitä, jotka lapsien käsissä kuluvat (Laukka 1997 b, 61–62). Lapsi ei tällöin ole kasvatuksen kohde vaan omaa elämäänsä elävä subjekti. Jos psykologisesti toimivaa tarinaa toisaalta alleviivatan lukuhetkessä tai tarinaan mahdollisesti sisältyvä opetus pyritään aikuisen taholta siirtämään lapsen omaan elämään, lapsi todennäköisesti torjuu tämän (Lowe 2007, 10). Psykologisuuden täytyy olla lapsen ehdoilla toimivaa, jotta lapsi todella voisi olla oman elämänsä subjekti (Rönnerberg 1988/89, 115).

Aikuisen osallistuminen niin fyysisesti, emotionaalisesti kuin älyllisestikin on äärimmäisen tärkeää lasten ja kulttuurin kohtaamisessa. Siksi kuvakirjojen täytyy puhutella paitsi lasta, myös aikuista ja niiden kuvakirjojen täytyy olla monikerroksisia (Handler Spitz 1999, 6-7). Tästä syystä on vaikea sanoa, kertooko lapsen lempikirja jotakin lapsen persoonasta vai onko aikuinen lukija kokenut sen niin vaikuttavaksi, että lapsi on aistinnut vaikutuksen ja näin omaksunut kirjan omaksi lempikirjaksi (Lowe 2007, 16). Eräs ystäväni kertoikin, että hänen lapsuutensa lempikirja oli alun perin ollut hänen äitinsä lempikirja. Itse vierastin pienenä kuvailmaisultaan oudoksi kokemiani kirjoja kuten Oili Tannisen Nunnukirjoja ja *Rudolf Koivun satukirjaa*, jota käsiteltiin meillä silkkihansikkain. Koivun kuvitukset olivat eittämättä hienoja, mutta niiden fantasiamaailma pelotti minua. Rönnerberg tuomitsi monet aikuisten suosikkilastenkirjat aikuisen näkökulmasta tehdyiksi ja siksi lasta puhuttelematto-



miksi (Rönnerberg 1988/89, 112–116). Tämä voi toisinaan pitää paikkansa, mutta toisaalta sekä Nunnun-kirjoja että Rudolf Koivun satukirjaa tarkastelin yksin, ilman aikuista jakamassa tätä outoa ja kummallista maailmaa. Handler Spitz huomauttaa, että vaikka kuvakirjoissa on omat konventionsa ja ilmaisutapansa, joihin lapsi on totunut, voi aikuinen lasta kuuntelemalla ja lapsen non-verbaaliseen viestintään reagoimalla helpottaa myös hankalan ja epätyypillisen kuvakirjan ymmärtämistä ja sen vastaanottamista (Handler Spitz 1999, 17). Aikuisen omat kuvakirjamieltymykset voivat siirtyä siis tälläkin tavalla lapseen: aikuinen ei vain jostakin ehkä tiedostamattomastakaan syystä koskaan tule jakaneeksi tiettyjä kirjoja lapsen kanssa ja jos ne eroavat tarpeeksi lapsen normaalilukemistosta, ei lapsi tule ehdottaneeksi niitä itsekään.

Kuvakirja merkitsee lapselle psykologisesti kuitenkin myös muuten kuin kertomustensa ja kuviansa kautta. Kuvakirjanluvussa on läsnä kirjan ja lapsen lisäksi myös muita ihmisiä. Muun muassa Nikolajeva on kuvannut kuvakirjanluvun edellyttämää vuorovaikutusta kuvakirjan tärkeimmäksi piirteeksi kuvakirjan sana-kuva -suhteen ohella. Pieni lapsi ei osaa itse lukea, vaan tarvitsee aikuisen lukemaan kirjan itselleen (Nikolajeva 2000, 11). Silti tutkimuksesta vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksesta kuvakirjanlukuhetkissä on tehty melko vähän (Laakso&Lyytinen&Poikkeus 1996, 200). Vanhempien vaikutus siihen, mitä kuvakirja voi lapselle merkitä, on suuri, sillä joskus ”kiinnostus kirjasta on ikään kuin avain vuorovaikutukseen aikuisen kanssa” (Nieminen 2000, 8). Kuvakirjan ensisijainen psykologinen merkitys ei välttämättä liitykään itse kirjaan, tärkeintä voi olla lapselle se, että se on väline saada vanhemman huomiota, aikaa ja läheisyyttä. Lowe huomauttikin huvittuneesti lasten kirjanlukemispyynnöistä: *”Of course such requests were rarely denied. They enjoyed their stories, but also knew how to get the parents’ attention!”* (Lowe 2007, 32). Aikuisen kiireetön läsnäolo on lapsen itsetunnon ja minäkuvan kehityksen kannalta tärkeää (Koivisto 2007). Fyysiseen kontaktiin ja tunnesävytteiseen vuorovaikutukseen jää lapsiperheiden arjessa usein vähän aikaa ja yhteiset kirjanlukutilanteet ovatkin siksi omiaan vahvistamaan emotionaalisia siteitä ja yhteenkuuluvaisuuden tunteita vanhemman ja lapsen välillä (Laakso&Lyytinen&Poikkeus 1996, 195). Merkitykselliset tilanteet ja toiminnat, joiden pohjalta lapsi arvioi saamaansa hyväksyntää äidiltä, liittyvät esimerkiksi siihen, jutteleeko ja lukeeko äiti lapselle (Pönkkä 1999, 18). Siksi lukuhetki voikin merkitä ensisijaisesti lapselle juuri vanhemman läsnäoloa (Handler Spitz 1999, 1) ja sitä kautta hyväksyntää, vaikka se ei suljekaaneen pois lukuhetken mahdollista elämyksellisyyttä ”... *having someone all to ourselves and sensing we are, together with that someone,*

*enveloped in fantasy.*” (Handler Spitz 1999, xiii). Yhdessä aikuisen kanssa koettu ilo myös muuttuu lapsen omaksi kyvyksi tuntea hyviä tunteita ja hakea uusia yhteyden hetkiä ja niissä vahvistuvaa iloa. Tämä on samalla myös toisen huomioon ottamisen, empatian, perusta. (Mäkelä 2010)

Kuvakirjanlukuhetken vuorovaikutuksellisuus muuttuu lapsen iän myötä. Lasten sanavaraston kasvu ja puhumaan oppiminen vaikuttavat paljon kuvakirjanlukuhetken dynamiikkaan. Pienempien lasten kanssa kuvia nimetään, isommat lapset kuuntelevat tarinat keskittyneesti alusta loppuun ja aikuiset saattavat kyselyttää lasta (Laakso, Lyytinen & Poikkeus 1996, 195–196). Ikävuosina viidestä seitsemään lapsi oppii yhä enenevässä määrin eläytymään toisen ihmisen kokemuksiin ja kommunikoimaan ympäristönsä kanssa, lapsen sanavarasto kasvaa nopeasti ja hän kykenee kuuntelemaan toisen puheenvuoroja ja kyselemään, mikäli hän ei ymmärrä (Granö 1996, 9). Sosiaalisella tuella on keskeinen merkitys viisi-kuusivuotiaan lapsen positiiviselle itsearvostukselle. Itsearvostus määrittää luottamusta, aloitteellisuutta, uteliaisuutta ja riippumattomuutta osoittavana käyttäytymisenä (Pönkkä 1999, 17), joka ilmenee myös kirjanlukuhetken vuorovaikutuksessa. Lapsi ei pyri vielä pätemään tiedoillansa lukuhetkessä, sillä tärkeämpää kuin osaaminen alle kouluikäisen lapsen itsearvostukselle on sosiaalinen hyväksyntä (Pönkkä 1999, 18–19). Toisaalta, jos aikuisen hyväksynnän saa osaamisen kautta, voi lapsi haluta näyttää osaamistaan aikuiselle myös kuvakirjojen kanssa. Samalla, kun lapsen kyky eläytyä toisen asemaan lisääntyy, paranee heidän kykynsä ja tarpeensa lukea aikuisten odotuksia. Hyväksyntä on lapsille tärkeää ja siksi alle kouluikäiset lapset pyrkivätkin vastaamaan ja toimimaan siten kuin kuvittelevat aikuisten odottavan (mm. Lowe 2007, 6). Toisaalta kasvaessaan lapsi tiedostaa yhä enemmän olevansa oma äidistä erillinen persoonansa ja tämä oman tahdon ja kyvykkyyden tiedostaminen tuo lapselle iloa, joskin välillä myös turvattomuutta (Wahlström 1980, 43–45).

Handler Spitz kuvaa kirjanlukuhetkeä paitsi vuorovaikutukselliseksi myös aistillisesti kokonaisvaltaiseksi kokemukseksi: silmän lisäksi myös korva, iho ja koko olemus ovat mukana hetkessä (Handler Spitz 1999, 1). Lowe havainnoi ilmiötä omassa tutkimuksessaan seuraavasti: ”The experience of sitting on a lap, and listening and feeling the vibrations of the voice, accompanied by bright visual input, proved irresistible, and before long we used books not only to amuse, but to cheer, comfort and distract her, just as we used them ourselves.” (Lowe 2007, 25) Myös itse kuvakirjanlukutilanne on lapselle siis psykologisesti merkittävä. Handler Spitz huomioikin kirjanlukutilanteen – usein nukkumaan menon tai rau-

hoittumisen hetken – psykologisesti tärkeäksi siinä missä itse kirjankin (Handler Spitz 1999, 1).

Toisaalta vuorovaikutuksellisuutta voi olla myös lasten välillä. Margareta Rönnerberg on painottanut toisten samanikäisten lasten kanssa jaettujen kulttuurikokemusten merkitystä lapselle. Erityisen tärkeää näissä jaetuissa kulttuurikokemuksissa on Rönnerbergin mukaan se, että näitä yhteisesti tuttuja tarinoita voi leikkiä yhdessä. Kulttuurituotteiden tuntemus mahdollistaa omaan ryhmään kuulumisen jo pienillä lapsilla. (Rönnerberg 1988/89, 95) Kuvakirjanlukuhetki ei aina ole aikuisen ja lasten välinen hetki vaan se voi olla myös lasten keskinäinen kirjankatselutuokio. Näitäkin on tarkasteltu lähinnä oppimisen kannalta (mm. Arizpe & Styles 2003, 32), mutta näitä lasten yhteisiä ja lasten ihan omia kirjanlukuhetkiä on pidetty arvokkaina myös siksi, että niiden aikana lapsi omaehtoisesti uppoutuu kirjanlukuhetkeen.

Lasten kirjanlukuhetkiä on kuvattu myös ”lukemisen leikkimiseksi”. (Suojala 2002, 122). Onko lasten oma lukeminen lukemisen leikkimistä vai onko se leikin yksi muoto? Samoin kuin leikkiessään myös yksin lukiessaan alle kouluikäinen lapsi usein käyttää egosentristä puhetta. Egosentrinen puhe liittyy lapsen toiminnan suunnitteluun ja säätelyyn (Hautamäki 1980, 15). Onko egosentrinen puhe lukiessa tekstin muistelua vai kirjan maailmassa tehtävän toiminnan suunnittelua? Jos kyse on jälkimmäisestä, niin eikö kirjanlukua itsessään siis voisi pitää yhtenä leikin muotona? Samalla tavalla kuin lapsi leikissä toistaa lapselle tärkeitä tapahtumia (Wahlström 1980, 66) hän myös haluaa lukea saman kirjan uudelleen ja uudelleen. Leikki on myös toteutumattomissa olevien toiveiden kuvitteellista toteuttamista. Lapsi astuu kuvitteelliseen maailmaan, jossa toiveet toteutetaan ja tätä maailmaa kutsutaan leikiksi (Hännikäinen 1991, 103). Tätä voi olla myös kuvakirjanlukuhetki. Lasten lukeminen on omaehtoista samoin kuin lasten leikkikin, tempautuuko lapsi lukuhetkeen samalla tavalla kuin hän tempautuu leikkiin (Riihelä 2004, 25)? Kuvakirjoissa saatetaan myös kuvailla leikkejä suoraan kuten vaikka lasten teekutsuja tai abstraktimmin kuten tutkimuskirjassani *Hurjassa hassussa siskossani* kuvataan mielikuvitusleikkiä.

Kirjat saattavat myös seurata leikkeihin ihan konkreettisina esineinä: ystäväieni kanssa juttellessani olen kuullut kuinka muutkin itseni lisäksi ovat askarrelleet kirjoja barbeille ja nukkeille. Kirjoista on myös rakenneltu taloja. Toisaalta kirja saattaa esineenä olla lapselle rakas (Laukka 1997 b, 63). Eräs vanhempi kertoi, kuinka hänen kuopuksensa nukkui ”pikkukirjo-

jen” kanssa. Lowe taas jätti oman lapsensa sänkyyn joka ilta muutamia kirjoja, joita tämä sai selailta aamulla herättyään. Kerran lapsi oli repäissyt sivua, jonka seurauksena tämä ei saanut kirjoja seurakseen seuraavana aamuna. Tämän järkyttämänä lapsi ei enää koskaan repinyt kirjoja, ja sai kirjoja seurakseen omiin aamuhetkiinsä taas muina aamuina. (Lowe 2007, 32) Sitten sama lapsi osasi Barbabapan arkin, lempikirjansa niin hyvin ulkoa, että ”as she said at 4-11, 'I don't need it read', but she still pored it over daily --- It had become a security object...” (Lowe 2007, 58–59). Kuvakirjat voivat todella merkitä lapselle turvaa ja olla samalla tavalla merkityksellisiä lohdun lähteitä kuin vaikka rakas pehmolelu. Latomaa käyttää lasten pehmolelua esimerkkinä siirtymäobjektista, johon liittyy äidin kanssa jaettujen rauhoittavan yhdessäolon hetkien tunteita. Latomaan mukaan lapsi palauttaa pehmolelun avulla ”nämä yhdessäolon hetket vuorovaikutusmielikuvina mieleensä ja kykenee nukahtamaan omaan sänkyynsä – mielikuvissaan äiti nallen mukana vieressään.” (Latomaa 2007, s. 23–24)

Kuvakirja voi kiinnostaa lasta kuitenkin myös nimenomaan esteettisessä ja ajattelemista herättävässä mielessä (Laukka 1997 b, 67). Muutamat opiskelijatoverini muistelevat lapsena kiinnittäneensä erityistä huomiota kuvakirjojen kuviin ja myös keskustelleensa niistä. Heille kuvat eivät ole merkinneet vain psykologista impulssia kuten ehkä pahojen kuvien poisleikkelijälle vaan myös tiedostavan pohdinnan kohdetta. Aktiivisesti ajattelemalla he ovat pohtineet kuvia aiempia tietojaan vasten koettaen yhdistää nämä uudet kuvat ja aiemmat kokemuksensa toisiinsa (Robson 2006, 1). Kuvat ja kirjat merkitsevätkin lapsille itselleen paitsi tunteiden kohdetta myös analysoivamman ajattelun kohdetta. Toisaalta alle kouluikäiset lapset kiinnostuvat tyypillisesti tutuista kuvista. Vaikka kuvaa voidaan tarkastella myös jollakin asteella analysoivasti, on kuvan herättämä tunne se, joka alle kouluikäistä kuvassa kiinnostaa (Granö 1996, 9).

Tässä mielessä on hyvin vaikea sanoa voiko lapsen tärkeitä kohtia rinnastaa Barthesin punktumiin, sillä Barthesin mukaan sellainen, minkä voi itse nimetä, ei voi pistää todella (Barthes 1980, 57); lapsilla taas se, että jonkin voi nimetä, kuva-aihe on tuttu, synnyttää kiinnostuksen kuvaa kohtaan. Toisaalta lapsi on hyvin avoin aistivaikutteille ja hänellä on kehittymätön kyky käyttää sanoja ja abstraktioita (Granö 1996, 10), eli studiumia, jolloin voisi ajatella, että valtaosa lapsen kuvahavainnosta vastaisi Barthesin käsitystä punktumista. Puhuttelevathan kuvat epäkäsitteellisesti ajattelevaa lasta usein alitajuisesti (Granö 1996, 11). Lapsella ei ole

vielä aikuisen kykyä sanallistaa ja samalla teoretisoida tätä alitajuista kokemusta, asettaa sitä studiumin alaiseksi. Lapsella ei ole myöskään tulkintansa tukena tai taakkana kulttuurin painolastia. Taidekuva voi opettaa vapaata ajattelua, kykyä yhdistellä asioita ja kommunikoida merkkien avulla vailla kulttuurisidonnaisuuksia ja ennakkoluuloja, mutta kuten Granö huomautti, lapsi tekee tuon luonnostaan, ilman aikuista (Granö 1996, 21). Barthes huomautti-kin antautumisestaan punktumille: ”... olen primitiivinen, lapsi – tai maanikko; hylkään kai-ken tiedon, koko kulttuurin, kieltäydyn perimästä mitään kenenkään muun katseelta.” (Barthes 1980, 57)

Lisäksi tuttuakaan kuva-aihe ei välttämättä synnytä kuvaan suoraan liittyvää muistumaa vaan kuva-aiheet saattavat puhutella lapsiakin arkkityyppisellä tasolla. Arkkityyppi on psykoanalyttikko C.G. Jungin käyttämä käsite. Arkkityypit ovat yhtäaikaan kuvia ja tunteita. Pelkkä kuva ilman, että sillä on tunneyhteyttä meihin, on Jungin mukaan sana-kuva. (Jung 1964, 96) Arkkityypillä hän tarkoitti piilotajunnan teemoja, jotka esiintyvät ihmisen psyydessä luonnostaan, eli myös jo lapsilla. Viisi-kuusivuotiaita lapsia on todettu taidemuseoissa kiinnostavan erityisesti jännittävät, epämiellyttävät ja kammottavat aiheet sekä toisaalta lapsia kiehtoivat kuvat, jotka antavat assosiaatiomahdollisuuksia omaan elämään ja suuren tilan mielikuvitukselle (Granö 1996, 16).

Bowker-Sawyersin lasten kuvavastaanoton tutkimuksessa vuodelta 1988 painottui kuvaan muodostuneen henkilökohtaisen suhteen merkitys. Lapsille niin sanottu oma taulu, tässä tapauksessa taidekuva, tuli hyvin tärkeäksi. Lapset osasivat valita mieliteoksensa ja pitäminen oli pysyvää. (Bowker & Sawyers 1988) Ylimartimo kertoi Hildegarde Flannerista, joka lapsena ”vetäytyi iltaisin kotinsa kirjastoon kerta toisensa jälkeen tutkimaan teosta, joka hänestä oli maailman kaunein kirja.” ja ”nautti esteettisestä elämyksestä: satumaailmasta, joka tarjosi hänelle turvapaikan.” (Ylimartimo 2002, 59) Käsiini saamani kuvakirjatutkimukset ovat koskeneet lähinnä lapsen kognitiivista suhdetta kuvakirjaan ja kuvakirjan ilmaisun ymmärtämistä (esim. Arizpe & Styles 2003, Lowe 2007), mutta kuvavastaanottoa koskevan tutkimuksen perusteella näyttäisi mahdolliselta, että kuvakirja voisi olla lapselle rakas myös esteettisenä objektina.

## 3 Metodi ja aineisto

### 3.1 Merkitykset, kokemukset ja lapsi sekä näiden tutkiminen

Tutkimuskysymyksiäni ovat mitä kuvakirjanlukuhetki ja kuvakirja lapselle merkitsevät. Kysyn, miten lapsi kokee kuvakirjan lukutilanteen, mitä se merkitsee lapselle, millainen suhde lapselle syntyy kuvakirjan kanssa, mitä kuvakirja merkitsee lapselle sekä mitkä seikat lapselle ovat tärkeitä kuvakirjassa. Olen kiinnostunut siitä, miten kirja näyttäytyy lapselle: mikä on lapsen tutkittavalle kuvakirjalle antama, aikuisen näkökulmasta mahdollisesti hyvinkin persoonallinen, merkitys (vrt. Rönnberg 1988/89, 197)? Aikuisten näkökulmasta lukuhetki taas usein merkitsee erityisesti kognitiivista oppimismahdollisuutta, mutta mitä se merkitsee lapselle? Puhun tutkielmassani sekä kokemuksista että merkityksistä. Kokemus ja merkitys liittyvät läheisesti yhteen: kokemus muodostuu merkityksistä, joita tapahtumat ja ilmiöt saavat ihmisen tajunnassa (Lehtomaa 2005, 166). Merkitykset siis muodostavat kokemuksen.

Kuvakirjojen tutkimuksessa kuvakirjakokemus on jäänyt kuitenkin syrjään. Myös kirjan psykologista merkitystä lapselle hahmottava tutkimus on usein keskittynyt kuvakirjaan, ei kuvakirjan vastaanottoon. Maria Laukka huomauttaakin, että tutkijan ”on helpompia samais-tua kuvittajaan kuin lapseen --- Hankalampaa on saada tietoa tapahtumasta lapsen tajunnassa.” (Laukka 1988, 161) Reseptiotutkimus taas on keskittynyt usein jollakin tasolla analysoivaan ja kognitiiviseen vastaanottoon tai sen opettamiseen, ei kuvakirjojen tai kuvakirjalukuhetkien merkitykseen lapselle ja siihen, miten lapsi nämä kokee. Csikszentmihalyi ja Robinson kuitenkin huomauttavat, että tämän tyyppinen kognitiiviseen vastaanottoon keskittynyt tutkimus on liian rajoittunutta, sillä esteettinen kokemus on paljon kompleksisempi ja moniulotteisempi kuin pelkkä havainto. (Csikszentmihalyi & Robinson 1990, 19) Moni tutkimus (esim. Arizpe & Styles 2003, Granö 1993 tai Räsänen 2000) on pyrkinyt opettamaan lapsia ja auttamaan heitä saamaan kuvista tai kuvakirjoista enemmän irti ja sivunnut vastaanottoa ja kokemuksellisuutta oppimisen näkökulmasta. Yleensä sekä kognitiivisesti suuntautuneet että oppimiseen tähtäävissä tutkimuksissa lasten ajatuksia on kerätty lapsilta saduttamalla tai kyselemällä (Chambers 1985, 155). Tällä tavalla saadaan kerättyä refleктоituja ja analysoituja kokemuksia. Sanat kuitenkin muuttavat kokemuksen teoreettiseksi tapahtu-

maksi (Granö 1996, 11). Tästä syystä pyrin tutkimaan sitä, mitä kuvakirja ja kuvakirjanlukuhetki merkitsevät lapselle jo nyt, heidän arjessaan, opettamatta ja pyytämättä heitä reflektomaan kokemuksiaan. Parhaimmillaan kokemus, tässä kuvakirjan parissa koettu, voi olla lapselle elämys. Tässä tutkimuksessa en voi lähtökohtaisesti yrittää tutkia elämystä, sillä elämys on aina henkilökohtainen eikä sitä voi pakottaa. Vastatakseni omiin kysymyksiini pyrin havainnoimaan mahdollisimman luonnollista tilannetta enkä luomaan elämyksen kokemiselle altistavia olosuhteita.

Yhdistän tutkimuksessani fenomenologiaa ja fenomenografiaa sekä näihin kiinteästi liittyvää psykosemantiikkaa. Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on ”ymmärtää ihmisen välitöntä, siis aiheeseen uppoutunutta kokemusta.” (Perttula 2005, 139). Perttulan kuvailema fenomenologinen tutkimusote sopii hyvin omaan tutkimukseeni, sillä fenomenologiseen tutkimukseen liittyy se, että kokemus on yleensä johonkin tiettyyn teemaan rajattu ja laadultaan tunteva ja intuitiivinen, ei reflektoiden rakennettu tai uudelleen kuvattu kokemus (Perttula 2005, 139). Fenomenologiaan kuuluu se, että tutkittavaan ilmiöön suhtaudutaan ennakkoluulottomasti ilman teoreettisia lähtökohtia. (Anttila 2005, 286) Fenomenologia tutkii kokemuksia, fenomenografia taas tarkastelee ihmisen yksilöllisiä käsityksiä, eli hänen antamiensa merkityksiä, ihmisen elämää koskettavista ilmiöistä (Anttila 2005, 289). Fenomenografiassa analyysissa aiemmat teoriat vaikuttavat taustalla, mutta niitä käytetään analyysin jäsentelyyn, ei niinkään tulkinnan apuna (Anttila 2005, 291). Psykosemantiikka taas yhdistää semantiikkaa ja psykologiaa ja tutkii merkin käyttäjän, tässä lapsen, merkille, tässä kuvakirjalle ja kuvakirjanlukuhetkelle, antamia subjektiivisia merkityksiä, merkin sisäsyntyistä aspektia ja konnotaatiota (Latomaa 2007, 24). Merkitys liittyy kokemukseen, mutta toisaalta merkitys voi olla myös kognitiivisemmin suuntautunut kuin kokemus. Tutkimuksessani onkin siis oikeastaan kahdenlaisia merkityksiä: kokemukseen liittyviä merkityksiä ja toisaalta ymmärtämiseen liittyviä merkityksiä eli käsityksiä. Kokemukseen liittyviä merkityksiä tutkin fenomenologian avulla ja ymmärtämiseen liittyviä merkityksiä fenomenografian ja psykosemantiikan avulla. Erot ilmenevät kuitenkin lähinnä aineiston analyysissa. Aineiston keruuta ohjasi pääasiassa fenomenologia.

Kokemusta ei voi tutkia jos se ei ilmene jotenkin (Perttula 2005). Jos tutkittavaa pyydetään ilmentämään kokemustaan, se tulee toisaalta analysoiduksi ja reflektoiduksi eikä tutkimuksen kohteena enää olekaan elävä kokemus. Elävillä kokemuksilla on kuitenkin tärkeä merkitys yksilön subjektiivisessa maailmankuvassa, vaikka niitä ei voidakaan ilmaista kielellis-

käsitteellisesti (Niskanen 2005, 107–108). Jos kokemukset reflektoiti, ne menettävät elävyytensä ja ne asiallistuvat (Niskanen 2005, 108). Kokemuksen ilmenemistä voi hieman edesauttaa kyselemällä tai piirittämällä, mutta se voi ilmetä myös muuten. Fenomenologinen tutkimus lähtee liikkeelle yksittäisistä ilmiöistä, kuvakirjanluvusta, joita koskeva aineisto on suoraan käytännöstä tulevaa. Aineiston keruussa tapahtuu oivaltavaa havainnoimista, joka tarkoittaa, että tutkija koettaa koko ajan aktiivisesti oivaltaa, mistä on kysymys. Tutkijan on siis irtauduttava kaikista ennakkokäsityksistä ja oletuksista ja otettava asia niin kuin se hänelle avautuu. (Anttila 1996, 286) Käytännössä fenomenologiseen tutkimukseen käytännön toteuttamiseen sopii observointi, joka on nykyään helpointa toteuttaa videokuvaten.

Fenomenologiseen tutkimusotteeseen kuuluu se, että tutkijan pitäisi häivyttää itsensä sosiaalisesti tilanteesta (Perttula 2005, 141). Toisaalta fenomenologinen tutkimus on kiinnostunut tutkittavien ihmisten luonnollisesta asenteesta suhteessa heidän elämäntilanteisiinsa. Miten lapsi voi säilyttää luonnollisen asenteensa kirjanlukutilanteessa jos lähellä on tuttu aikuinen, tutkija, joka pyrkii tarkkailemaan tilannetta tilanteen ulkopuolelta? Merja Lehtomaa huomauttaa: ”Se [haastattelu] on tilanne, jossa kokevat ihmiset kohtaavat toisensa eikä tutkija voi vuorovaikutuksen kärsimättä toimia niin kurinalaisesti kuin muissa tutkimuksen vaiheissa. Tutkijan on oltava haastattelutilanteessa rennosti läsnä...” (Lehtomaa 2005, 175) Käytännön aineistonkeruumetodinani siis osallistuvaa observointia, jotta koettava ilmiö, kirjanlukuhetki, olisi mahdollisimman luonnollinen ja arkinen ja tallennan kirjanlukuhetket videoiden.

Lapsen kokemusten tutkimisessa on huomioitava, että lasten tutkiminen on aina toiseuden tutkimista (mm. Graue&Walsh 1998, 57, 74). Tutkimusta tehdessä on tärkeää tiedostaa, että niin sanottu ”lapsen silmin maailman näkeminen” ei ole mahdollista. Tästä syystä tutkijan on syytä analysoida aineistoaan harkiten (Graue & Walsh 1998, 37). Lapsen tutkija ei voi olla koskaan täysin varma, kuinka oikein hän ymmärtää sen, mitä lapsi oikeasti jossakin tilanteessa ajattelee. Virginia Lowen tytär Rebecca Lowe, huomasi äitinsä tulkinneen hänen lapsuusaikaisia kommenttejaan väärin. Rebecca Lowe arvelee sen johtuneen siitä, että lapsen ja aikuisen tavat ajatella ovat niin erilaiset (R. Lowe 2007, 167). Aikuinen ei voi siis välttämättä tehdä lapsen ajattelusta oikeita havaintoja. Lisäksi lapsen ja aikuisen suhteessa on aina tietty hierarkia. Aikuisen jokainen kommentti voi johdatella voimakkaastikin lapsen vastausta. Lapsella voi olla voimakas tarve miellyttää aikuista ja vastata niin sanotusti oikein. Lapsi ei halua näyttää tyhmältä aikuisen silmissä, joten joskus lapsi joutuu valitsemaan vastaisiko niin kuin oikeasti ajattelee vai sen, minkä arvelee olevan oikea vastaus (mm. Lowe 2007, 6).



Parhaimmillaan tutkimuksessa lapsen ja aikuisen suhde on vuorovaikutteinen, jolloin kaikki oppivat toisiltaan ja antavat toisilleen (Freese 1992, 26). Silti lapselle aikuinen on aina aikuinen.

Lasten tutkimisessa on tärkeä huomioida lapsen kontekstin, muun muassa elinpiirin ja tutkimustilanteen, merkitys (Graue & Walsh 1998, esim. 5-15, 72). Konteksti on tärkeä osa myös kokemusta, kokemus on kontekstuaalinen (Perttula 2007, 56) Kontekstuaalisuudella pyrin hahmottamaan kuvakirjakokemuksen kokonaisvaltaisuutta ja sen kokonaisvaltaisempaa merkitystä lapselle. Tämän takia kerään tutkimukseeni liittyen myös kontekstiotietoja, tietoja lasten lempikirjoista, aiemmista lukuhetkistä ja niin edelleen, ilmiön, kirjanlukuhetken, tallentamisen lisäksi. Näitä tietoja kerään haastattelemalla vanhempia ja lapsia. Lapsia haastatellessa ja lasten kokemuksia tulkittaessa on oleellista huomata, että lapsen kognitiiviset taidot ovat hyvin tilannesidonnaisia ja osa lapsen kontekstia on myös se, että hän vasta opettelee kieltä ja sitä, mitä kaikkea ja miten sillä voi kuvata (Lowe 2007, 66). Lapsi hämmentyy konkreettisesta asiayhteydestään irrotetuista kysymyksistä eikä tiedä, mitä kysymyseen oletetaan vastattavan. (Lowe 2007) Haastattelu on myös hyvä toteuttaa mahdollisimman luonnollisina kysymyksinä luonnollisessa kontekstissa. Istutaan alas ja jutellaan -tyyppinen haastattelu ei ole lapsille tuttu toimintamalli eikä toimi etenkin pienten lasten kanssa (Graue & Walsh 1998, 112).

Tässä tutkimuksessa kokemuksen tutkimisessa pitää huomioida seuraavat asiat:

- Kokemus on aina *holistinen* tapahtuma. Ihminen on fyysis-sosiaalis-psykologinen olento. Esimerkiksi oppimiskokemuksia tutkittaessa on havaittu, että monet asiat voivat vaikuttaa oppimiskokemukseen laatuun ja luonteeseen. Siihen vaikuttavat tila, virkeystaso ja muut fyysiset tekijät, tehtävä asia ja ennen kaikkea sosio-emotionaalinen ilmapiiri. (Hakkarainen & Lonka & Lipponen 2001)

- Yksittäinen kokemus *ei ole irrallinen* aiemmista kokemuksista. (Gombrich 1977, 53)
- Kokemuksella on *laadullisia ulottuvuuksia*: se voi olla negatiivinen, positiivinen, merkittävä ja niin edelleen. Kokemus voi olla elämys, eli erityinen ja henkilökohtaisesti merkittävä kokemus, mutta sen ei ole pakko olla sitä. (Linko 1998, 11–12)
- Tässä tutkimuksessa ei ole kyse reflektoidusta kokemuksesta. (Perttula 2005, 139).

- Kokemus on *subde*. Kokemus on subjektin, lapsen, ja toiminnan kohteen, kirjan tai kirjan lukuhetken, välinen merkityssuhde. (Perttula 2005, 116) Tässä tutkimuksessa tärkeää on myös aikuisen ja lapsen välinen sekä lapsien keskinäinen suhde ja vuorovaikutus.
- Kokemus muodostuu *merkityksistä*. Elämäntilanne, tässä kirjanlukutilanne, merkityksellistyy ihmiselle kokemuksina. (Lehtomaa 2005, 166)
- Syntyneet kokemukset eivät ole pysyviä, vaan ne muuttuvat jatkuvasti (Niskanen 2005, 107). Tutkimuksessani joudun sanallistamaan eli refleктоimaan havaitut kokemukset ja samalla rajoittamaan ja sitomaan niitä.

### 3.2 Havainnointi, osallistuva havainnointi ja haastattelu

Vastatakseni siihen, mitä kuvakirjanlukuhetki lapselle merkitsee, haastattelin kahden tutkimushetkellä 5- ja 6-vuotiaan lapsen vanhempia ja kuvasin seitsemästä kuvakirjanlukuhetkestä koostuvan videomateriaalin. Lapset ovat toistensa sisaruksia ja sisareni lapsia. Vastatakseni siihen, mitä kuvakirja lapselle merkitsee valitsin kuvakirjan, Sven Nordqvistin *Hurjan hassun siskoni* (2008), ja annoin lasten tutustua siihen kuvakirjanlukuhetkien aikana. Lukuhetkien aikana kertyi materiaalia myös siitä, mitä kuvakirjat ylipäänsä lapsille merkitsivät. Aineiston keruu ja esittely on käyty läpi tarkemmin luvuissa 3.3. ja 3.4.

Mirja Nieminen huomautti lapsen kuvakirjakohtaamisia koskevassa pro gradu -tutkielmansa päätännössä, että lukuhetkien edetessä hän alkoi tuntea yhä tärkeämmäksi sen, että vain katselisi ja kuuntelisi lasta, sen sijaan, että yrittäisi saada lapsia tuottamaan reseptiostaan aineistoa (Nieminen 2000, 173). Juuri tähän kuunteluun ja katseluun itse tähtään osallistuvassa havainnoinnissani. Valitsin käytännön tutkimismenetelmikseni osallistuvan havainnoinnin ja teemahaastattelun. Teemahaastattelua käytin kontekstin hahmottamiseen, en kokemuksen tutkimiseen, sillä haastatteluvastaukset ovat aina jollakin tasolla refleктоituja. Teemahaastattelussa edetään tiettyjen etukäteen valittujen teemojen varassa ja korostetaan ihmisten asioille antamia merkityksiä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48). Osallistuvassa havainnoinnissa olen itse yksi elementti lapsen lukukokemuksessa; itse tilanteessa en varsinaisesti analysoi tapahtumia vaan vasta videolta. Osallistuminen mahdollistaa kuitenkin sen, että

tilanne on lapsille mahdollisimman luonnollinen. En ole tilassa ulkopuolisena tutkijana vaan osallisena samasta kokemuksesta. Vaarana on se, että vaikutan kokemukseen liikaa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 84) Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan pitäisi omaksua niin sanottu sulkeistava tutkimusasenne, luonnollisen asenteen katkaiseminen tutkijan itsensä kohdalla (Lehtomaa 2005).

Toteutin tutkimuksen kaksiosaisena: ensimmäisellä, luonnollisiin lukuhetkiin painottuvalla, kuvauskerralla käytin osallistuvaa havainnointia ja teemahaastattelua. Teemahaastattelussa haastattelija saa ohjata haastateltavaa (Lehtomaa 2005, 170). Keräsin teemahaastattelun avulla kontekstityöjälä ja lasten kuvakirjojen ymmärtämiseen, en kokemukseen, liittyviä merkityksiä. Teemahaastattelu apuna olleet kysymykset ovat liitteessä (liite 1). Yhdistin teemahaastatteluun myös avointa haastattelua. Pyrin saamaan otetta itseäni kiinnostavista elämäntilanteiden ulottuvuuksista, kirjan ja kirjanlukuhetken arkisesta ja luonnollisesta merkityksestä lapselle. Toisen kuvauspäivän toteutin lähes pelkkänä havainnointina ja pidin enemmän etäisyyttä tilanteeseen. Tällä tavalla pääsin tarkastelemaan myös oman osallistumiseni merkitystä lapsen kokemukselle.

Jos lapsi katsoo intensiivisesti jotakin kohtaa, voin kysyä lapselta, mitä hän katsoo: ”Onko siinä jokin mielenkiintoinen kohta?” Pyrin olemaan kuitenkin hyvin varovainen kysymisen kanssa, jotta en katkaisisi tai ohjaisi kokemusta, sillä ensisijainen kiinnostukseni kohteeni on kirjan luonnollinen merkitys lapselle, ei lapsen aikuisen kysyessä kuvasta tekemä tulkinta. Pyrin myös aistimaan sen jos lapsi kokee, että kuvia on todella paljon tai jos joku kuva huvittaa tai ahdistaa ja silloin saada lapsen sanallistamaan kokemuksensa. Vaikka sanallistaminen on reflektointia, on se kuitenkin myös osa luonnollista arkista kokemusta ja lapselle puhuminen on osoitus siitä, ettei lapsi ole tilanteessa yksin. Kuitenkin erityisesti toisella videointikerralla, kun pyrin sulkeistamaan itseni tutkimustilanteesta, pyrin välttämään kysymysten tekoa ja varsinaista kontaktin ottamista lapseen.

Fenomenologisessa kokemuksiin liittyvien merkitysten tutkimuksessa aineistoa kerätessä asenteen pitää olla avoin ja ennakkoluuloton (Anttila 1997, 286). On kuitenkin hyödyllistä jo etukäteen tiedostaa asioita, jotka vaikuttavat tutkimustilanteessa kirjanlukuhetken ja kuvakirjan merkitykseen. Näitä ovat ainakin:

- Lapsen ja aikuisen suhde sekä aikuisen suhde kirjaan (mm. Lowe 2007, 16)

- Lapsi: aiemmat kokemukset kirjanlukutilanteista, kirjamieltymykset ja entuudestaan tuntemat kirjat, lapsen kehityspsykologiset valmiudet sekä lapsen elämismaailma (Graue & Walsh 1998, 5-15)
- Tutkimustilanne: mahdollisesti videoinnista ja tutkimustilanteesta syntyvä jännitys, sisarusten puuttuminen tutkimustilanteesta sekä satunnaiset tekijät kuten mieliala ja vireystila (Graue & Walsh 1998, 112)
- Kirja (myös fyysisenä objektina, esim. kirjan koko ja kannet)
- Lukuhetken tunnelma, johon vaikuttavat erilaiset aikuisten ääneenlukutavat sekä esimerkiksi tilanteen rauhallisuus (Haapaniemi-Maula 1997, 10)

Nämä kaikki tekijät määrittävät lapsen kuvakirjakokemuksen kontekstia. Lapsen aiemmat kokemukset kirjanlukutilanteista sisältävät myös lapsen asenteen ja motivaation kirjanlukutilanteita kohtaan. Mikäli aiemmat kokemukset ovat olleet positiivisia, asenne kirjoja ja lukutilanteita kohtaan on todennäköisesti hyvä. Aiempien kokemusten positiivisuuteen voivat vaikuttaa muun muassa vanhempien asenne lukemista kohtaan ja toisaalta lapsen kognitiiviset kyvyt. Jos esimerkiksi lapsen puheenkehitys on viivästynyt niin keskittyminen puhuttuun kertomukseen voi olla lapselle työlästä, vaikka tarinassa olisikin kuvia.

Miten kokemus ja merkitys saadaan ilmenemään tällä tavoin kerätystä video- ja haastatteluaineistosta? Virginia Lowe kiinnitti lapsiaan tutkiessaan huomiota lapsen kuvaan kohdistamiin katseisiin/ intensiiviseen katsomiseen, osoittamisiin, liikkeisiin, keskittymiseen/ keskittymisen herpaantumiseen, asentoihin, äänteisiin ja sanoihin, ilmeisiin ja mahdollisiin spontaaneihin tunneilmaisuihin (mm. Lowe 2007, 36–37). Myös monessa muussa reseptitutkimuksessa on kiinnitetty huomiota samoihin seikkoihin ja vastaanottoa tai kokemusta on tulkittu näiden perusteella. Kognitiivisten taitojen näkökulmasta on tarkkailtu lapsen osallistumista yhteisiin lukuhetkiin, kuvien osoittamista, kirjaan liittyvää kommentointia, sivujen kääntöjä, kirjan oikeanlaista käsittelyä sekä katseen suuntautumista kirjaan (Laakso&Lyytinen&Poikkeus 1996, 200). Koska tutkin kokonaisvaltaista kuvakirjakokemusta, kiinnitän huomiota lapsen myös muihin kuin kirjaan, esimerkiksi aikuisiin ja tilanteessa läsnä oleviin muihin lapsiin, kohdistamiin katseisiin, ilmeisiin, kosketuksiin, äänteisiin, sanoihin, äänenpainoihin, asentoihin, mahdolliset spontaanit tunneilmaisuihin sekä sanatto-

maan viestintään. Haastatteluvastauksissa ja muussa lapsen puheen tulkinnassa täytyy ottaa huomioon edellä esitetyt lapsen tutkimiseen liittyvät haasteet kuten se, miten lapsen riippuvaisuus aikuisesta ja halu miellyttää aikuista saattaa vaikuttaa lapsen vastauksiin.

Analysoin näin kerätyn aineiston hyödyntämällä fenomenologiaa, fenomenografiaa ja psykosemantiikkaa. Tässä tutkimuksessa nämä käytännössä muistuttavat vapaasti sovellettua aineistolähtöistä (fenomenologia) ja teoriaohjautuvaa (fenomenografia) sisällönanalyysia. Esittelen analyysimenetelmäni aineiston esittelyjen yhteydessä.

### 3.3 Haastattelu- ja videomateriaali

#### 3.3.1 Perhe ja lapset

Toteutin tutkimuksen videoimalla kirjanlukuhetkiä sekä arkista elämää lasten kotona keväällä ja kesällä 2009. Kaikki lapset ovat tottuneita videointiin. Riikka oli tutkimushetkellä 6-vuotias ja ehti tutkimuksen edetessä täyttää 7-vuotias. Jaakko oli tutkimushetkellä 5-vuotias, mutta täytti kuusi vuotta hieman tutkimuksen päätyttyä. Nuorin lapsista oli tutkimushetkellä 4-vuotias Tuomas. Lasten nimet on muutettu. Suhdettani lapsiin määrittää se, että olen lasten täti. Olen hoitanut etenkin vanhinta lapsista, Riikkaa, melko paljon. Myös Jaakkoa olen hoitanut, mutta Tuomasta vähemmän.

Kaikki lapset ovat olleet päiväkodissa kuluneen vuoden. Heidän äitinsä oli tutkimushetkellä varhaiskasvatuksen opiskelija ja heidän isänsä sähköasentaja. Perhe asuu maaseudulla Tampereen lähistöllä itse rakennetussa omakotitalossa, jonka rakentamista jokainen lapsista on seurannut hyvin läheltä. Äiti harrastaa puutarhanhoitoa ja pihasuunnittelua. Äiti oli pitkään kotiäitinä, viimeisteli sitten keskeneräiset opintonsa ja aloitti työelämässä hieman tutkimuksen päättymisen jälkeen. Riikka kävi tutkimuksen aikaan esikoulua. Jaakko ja Tuomas olivat hoidossa läheisemmässä päiväkodissa. Lapset ovat sekä isän- että äidin puoleltaan isovanhempiensa ensimmäisiä lapsenlapsia ja saaneet näin ollen runsaasti huomiota ja aikaa myös isovanhemmiltaan. Molempien puolien isovanhemmat ovat lapsille läheisiä ja asuvat lähis-

töllä. Videoaineistosta saattaa löytyä lasten elämäntilanteisiin liittyviä piirteitä esimerkiksi siinä, mistä kuvista lapset pitävät ja minkä he kokevat kirjoissa tärkeänä.

### 3.3.2 Kuvauskerrat

Kävin videoimassa kirjan lukuhetkiä kahtena päivänä. Ensimmäinen käynti tapahtui 2.3.2009, toinen käynti kesäkuussa 2009. Yhteensä videomateriaalia on noin kolme tuntia. Videolle taltioitui viisi lukuhetkeä ensimmäiseltä käynniltä ja kaksi lukuhetkeä toiselta käynniltä. Lisäksi kuvasin lukuhetkien välillä tapahtuvaa arkista toimintaa ja juttelua. Lapset puhuivat lukuhetkien välillä myös oma-aloitteisesti kirjoista, sillä he tiesivät, että olin noina kertoina tullut erityisesti kuvakirjoja koskevan tutkimukseni vuoksi. Ensimmäinen käynti oli vapaamuotoisempi ja käytin tutkimustilanteessa teemahaastattelua ja osallistuvaa observointia. Ensimmäisellä kuvauskerralla pyrin tavoittamaan arkista, tavallista kuvakirjanlukukokemusta. Toisella käynnillä tutkimusote oli sulkeistavampi ja pääasiallisena tutkimusmetodinä oli observointi. Tuolloin tarkastelin yksittäisen lapsen kanssakäymistä ja kokemusta *Hurjasta hassusta siskostani*.

Alun perin tarkoitukseni oli tehdä tutkimus vain vanhimman lapsen kanssa, mutta ensimmäisen videointikerran jälkeen päätin tehdä sen kaikkien kolmen kanssa. Veljien kiinnostus projektia kohtaan sai minut muuttamaan suunnitelmiani. Lisäksi vaikutti siltä, että jokainen lapsi suhtautui kirjaan eri tavalla ja myös tämä kiinnosti minua. Vaikutti siltä, että eri-ikäisillä ja toisaalta eriluonteisilla lapsilla oli erilaisia kuvakirjoja koskevia odotuksia ja tarpeita. Ensimmäisellä videointikerralla kaikki lapset olivat mukana, mutta pääpaino oli Riikassa, sillä ajattelin tuolloin tutkivani vain häntä. Toisella kerralla videoin jokaisen lapsen yksittäin. Tuomasta koskeva videomateriaali valitettavasti katosi, joten toisen videointikerran tutkimus koskee lopulta vain Riikkaa ja Jaakkoa.

Ainoat tavat, miten ensimmäinen käyntini erosi normaalista kyläilystäni oli se, että minulla oli videokamera ja juttelin lasten kanssa vähän heidän kuvakirjoistaan. Videointi on lapsille tuttua, mutta nyt oli tarkoitus, että kamera ei olisi pääosassa vaan muuttuisi vähitellen näkymättömäksi dokumentointivälineeksi. Videokuvaan tallentui lasten tyypillinen käyttäytymistapa kotona, heidän väliset suhteensa ja koti tilana. Riikka ja Jaakko olivat aktiivisesti mukana lähes kaikissa kuvaustilanteissa. Riikka oli tutkimukseen hyvin motivoitunut, sillä

hän tiesi olevansa tutkimuksen päähenkilö. Myös Jaakko oli motivoitunut, mutta alkuperäisen suunnitelman takia hän oli ensimmäisen käynnin ajan syrjemmällä. Kumpikin lapsista on myös aidosti kiinnostunut kirjoista ja he olivat aktiivisesti läsnä varmasti myös siksi. Tuomas oli yleensä samassa tilassa kuin muutkin kirjanluku- ja jutteluhetkien aikana, mutta hän saattoi leikkiä sivummalla. Varsinaisissa kirjanlukuhetkissä myös Tuomas oli aktiivisesti mukana. Varsinaisella kirjanlukuhetkellä tarkoitan tilannetta, jossa joku, yleensä aikuinen, selkeästi lukee kirjan ääneen alusta loppuun asti. Muut lukuhetket olivat kirjan selailua, silmäilyä ja esittelyä.

Alun perin olin ajatellut antaa Riikan itse valita tutkittavan kirjan, ja tähän käsitykseen lasten äiti oli osittain jäänyt. Tämän takia Riikka oli täysin itsenäisesti valinnut kolme kirjaa, jotka olivat hyvin erityyppisiä ja tutkimuksellisesti mielenkiintoisia. Äiti sanoi, että hän ei ollut ohjannut valintaa mitenkään. Emme valinneet kirjaa varsinaiseen lukuhetkeen näistä kirjoista, sillä minulla oli jo kirja valittuna, mutta Riikan kirjaesittelyhetki tarjosi hyvää tutkimusmateriaalia lapsen ja kuvakirjan suhteesta. Annoin tilanteen edetä mahdollisimman luonnollisesti omalla painollaan ja hyödynsin väärinkäsitykseen perustuneen tilanteen. Ensimmäisen käynnin mittaan tuli myös muita sekä lapsilähtöisiä että aikuislähtöisiä lukutilanteita, joita en ollut erityisesti suunnitellut. Etukäteen suunnittelemattomia lukuhetkiä olivat lh 1., lh 3. ja lh 4.

Sulkeistaminen tutkimusasenteena etenkin tutussa ympäristössä osoittautui haasteelliseksi. Tutkijaroolin sisäistäminen itselle, mutta sen paljastamatta jättäminen muille tutussa ympäristössä oli haastavaa. Tulkitsin ensimmäisellä kuvauskerralla lasten kommentteja ja ohjasin näiden puhetta välillä liikaa. Toisaalta kuvauskerta oli hyvin vapaamuotoinen ja luonnollinen. Aikuisen tulkitseva kommentointi on myös oleellinen osa aitoja kirjanlukutilanteita (Handler Spitz 1999, 6) ja kun tämän ottaa huomioon, voi materiaalia hyvin käyttää yleisen kirjanlukukokemuksen tutkimiseen. Sain ensimmäisellä kuvauskerralla hyvin rikasta ja kattavaa videoaineistoa. Tavoitteeni saada luonnollista kuvakirjasuhdetta ja kuvakirjakokemusta koskevaa aineistoa täyttyi.

Toisen käyntini tarkoituksena oli taltioida yksittäisen lapsen kokemusta *Hurjasta hassusta siskostani* sellaisessa tilanteessa, missä sosiaalinen vuorovaikutus on suljettu pois. Ennen toista kuvauskäyntiä lapsilla oli kolme kuukautta aikaa tutustua tutkimuskirjaan omaalotteisesti. Toisella kuvauskerralla kuvasin lapsia yksitellen ja siten, että kukaan muu ei saa-

nut olla kuvaustilanteessa läsnä. Vain Riikka ja Jaakko olivat kotona kuvaushetkenä. Muut eivät vielä olleet tulleet kotiin. Olin hoitanut Riikkaa ja Jaakkoa päivällä ennen kuvausta. Kerroin lapsille, että en juttele heidän kanssaan videoinnin aikana. Jos lapsi kuitenkin otti kontaktia itseäni tai kiinnitti huomiotani johonkin tiettyyn kohtaan kirjassa, tulin tilanteeseen mukaan. Lapsi sai selailla, lukea ja kommentoida itsekseen *Hurjaa hassua siskoani*. Lukuhetken lopuksi haastattelin lasta teemahaastattelun tyyppisesti kuvakirjasta ja lapsen kuvakirjamieltyyksistä (liite 1). Kysyin lapselta, oliko hän lukenut kirjaa itsekseen tai oliko hän pyytänyt, että kirjaa luettaisiin, pitikö hän kirjoista, joissa oli paljon vai vähän tekstiä, oliko kirjassa jotakin, mistä lapsi erityisen paljon piti tai jotakin, mistä lapsi ei pitänyt. Viimeiset kysymykset synnyttivät lapselle tarpeen lueskella kirjaa uudestaan ja lopulta tilanteesta tuli ensimmäisen käynnin lh 1. ja lh 3. ja lh 4. tapainen vuorovaikutuksellinen, spontaanisti syntynyt lukuhetki.

Lukutilanne muistutti perinteistä reseptiotutkimustilannetta. Käytössäni oli tosin vain yksi kamera, joten en voinut kuvata samaan aikaan sekä lapsen kasvoja että kirjaa. Kuvasin myös toisella kuvauskerralla käsivaralla ja kuvaustilanne oli fyysisesti epämuodollisempi kuin varsinainen pöydän äärellä, kahdella kameralla kuvattu reseptiotutkimus olisi vaatinut. Kuvattaessa lapsi istui kuvauksen ajan perheen olohuoneen sohvalla ja itse istuin tuolissa vieressä. Tilanne oli kuitenkin muodollisempi kuin ensimmäisen kuvauskerran lukuhetket. Ohjasin lapsia istumaan paremmassa asennossa, osittain kuvauksen mahdollistamiseksi, osaksi saadakseni lapsen keskittymään paremmin. Asetin siis kuvauksen onnistumisen tilanteen luonnollisuuden edelle toisin kuin ensimmäisellä kuvauskerralla. Ensimmäisen ja toisen kerran materiaaleja vertaamalla voin havainnoida, miten reseptiotutkimus eroaa niin sanotusta luonnollisesta tilanteesta.

### 3.3.3 Aineisto ja fenomenologinen aineistolähtöinen analyysi

Keräsin lasten aiempia lukukokemuksia ja vanhempien kirjasuhdetta kartoittavia tietoja haastatteleamalla vanhempia kysymyslistan avulla (liite 1). Kirjasin vanhempien vastaukset itse ylös. Ensimmäisellä kerralla teemahaastattelin jonkin verran lapsia luonteissa tilanteissa. Kysyin esimerkiksi, koska kirjoja luetaan ja onko joitain sellaisia hetkiä, kun niitä ei saa



lukea. Osa haastatteluista tapahtui Riikan esitellessä valitsemiaan kirjoja (lh 1.). Teemahaastattelin lapsia myös toisella kuvauskerralla lukuhetkien päätteeksi (lh 6. ja lh 7.).

Videoaineisto koostuu seitsemästä eri lukuhetkestä. Lukuhetket 1.-5. kuvattiin ensimmäisellä käynnillä, lukuhetket 6.-7. toisella käynnillä. Käytän lukuhetkestä lyhennettä lh. Lisäksi ensimmäisellä käynnillä ennen lukuhetkiä videolle tallentui arkista toimintaa ja juttelua, joiden avulla sain konteksteihin liittyviä tietoja. Näihin viittaan lyhenteellä kk1.

lh 1. Riikka (6v) esittelee muutaman kirjan ja "lukee" yhden (kuvasin itse)

lh 2. Lasten äiti lukee kaikille (Riikka, Jaakko, Tuomas) lapsilleen kirjan: *Hurja hassu siskoni* (kuvasin itse)

lh 3. Jaakko (5v) tarkastelee kirjaa *Hurja hassu siskoni* vielä tarkemmin äitinsä kanssa, hän oli kiinnostunein kirjasta sillä hetkellä (kuvasin itse)

lh 4. Äiti esittelee minulle yhden kirjan, äiti menee muihin puuhiin ja Riikka ja Jaakko jatkavat oma-alotteisesti esittelyä (kuvasin itse)

lh 5. Luen itse lapsille kesken ollutta kirjaa (*Robinson Crusoe*) iltasaduksi (äiti kuvasi)

lh 6. Riikan oma lukuhetki

lh 7. Jaakon oma lukuhetki

kk1: kontekstikuvaus

kk2: haastattelemalla, ei videoimalla, kerätty kontekstitieto (liite 1)

Kaiken kaikkiaan ensimmäisen kuvauskerran lukuhetkien aikana luettiin kuutta eri kirjaa. Näitä olivat *Hurja hassu siskoni* (Nordqvist 2007), *Rudolf Koivun iltasatuja* (useita kertoja & Koivu 2004), *Maaginen puutarha* (Cullimore & Bacon & Ledger 2008), *Makeita unia, Pikku Karhu* (Waddell & Firth 2005), *Robinson Crusoe* (Wilkes & Dennis 2005) sekä *Karhumäen Otso ja Karhunkierros* (Parkkinen). Kaikki muut paitsi *Hurja hassu siskoni* ja *Otso-kirja* olivat lasten itsensä valitsemia kirjoja. *Otso-kirja* oli äidin ehdotus. *Rudolf Koivun iltasatuja*, *Maaginen puutarha* ja *Makeita unia, Pikku Karhu* olivat Riikan valitsemia. *Robinson Crusoe* oli Jaakon valitsema iltasatukirja. Toisella käynnillä luettiin vain *Hurjaa hassua siskoani*.

Videomateriaalia on kahdelta kuvauskerralta yhteensä noin kolme tuntia. Litterointia hankaloitti välillä se, että lapset ja myös aikuiset puhuivat päällekkäin joten välillä oli vaikea saada

puhujasta tai tarkoista sanavalinnoista selvää. Välillä lapset myös mutisivat tai kuiskailivat niin hiljaa, että sanoista oli vaikea saada selvää. Erityisesti Jaakko käytti kommentoinnissaan myös ääniefektejä, esimerkiksi karjahduksia, joiden litterointi oli haastavaa. Etenkin ensimmäisellä kuvauskäynnillä esimerkiksi leikkimisestä kuuluvaa taustahälyä oli myös aika paljon, sillä pyrin pitämään kuvaustilanteen mahdollisimman luonnollisena. Eleiden ja ilmeiden litterointia vaikeutti huono valaistus, joka johtui niin ikään halusta pitää kuvaustilanne ja ympäristö mahdollisimman luonnollisina. Litterointitekstissä käytän seuraavia lyhenteitä:

R = Riikka

J = Jaakko

T = Tuomas

t = tutkija

ä = äiti

Jos olen poistanut jotakin litteroinnista olen merkinnyt sen: (---). Tilannetta ja ilmeitä ja esimerkiksi sivun kääntämistä koskevat huomiot olen merkinnyt litteroinnissa sulkujen sisään.

Analysoin kuvakirjan lukuhetkiä käyttämällä yhdistämällä fenomenologista lähestymistapaa ja aineistolähtöistä analyysia. Fenomenologiassa on tärkeää lähestyä aineistoa ilman ennakkokäsenteitä (Anttila 1997, 286) ja siksi fenomenologis-hermeneuttiset tutkimukset pyrkivät usein aineistolähtöiseen analyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97). Ongelmana aineistolähtöisessä tutkimuksessa on se, että kysymyksen asettelu, käytetyt käsitteet ja tutkimusmenetelmä ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat väistämättä tutkimustuloksiin ja analyysin kulkuun (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98). Olen pyrkinyt avaamaan omia ennakkokäsityksiäni kuvakirjanlukuhetkien ja kuvakirjojen merkityksestä luvussa 2.3. Täysin puhdas aineistolähtöisyys on mahdotonta, mutta tutkijan avatessa omia ennakkokäsityksiään nämä tulevat avoimen arvioinnin alaisiksi. Toisaalta aineiston läpikäynti on vaikuttanut voimakkaasti erityisesti teorialukuun 2.3. Luvussa ei ole kyse vain ennakkokäsityksistäni vaan olen täydentänyt lukua teorialla, jota aineisto on vaikuttanut vaativan.

Haastattelu- ja kontekstimateriaalista kartoitan lähtötilannetta ja pyrin löytämään vastaukset muun muassa seuraaviin kuvakirjanlukutilanteiden analysointiin vaikuttaviin kysymyksiin:

millainen on vanhempien suhde kirjallisuuteen, millaisista kuvakirjoista äiti ja lapset pitävät, kuvakirjojen merkitys perheen arjessa, milloin kirjoja luetaan, miten lapset suhtautuvat kuvakirjoihin? Fenomenologiseen sisällön analyysiin kuuluu ennakoasenteeton aineiston kuvailu, jonka aikana ei saa käyttää liian valmiiksi muotoiltuja käsitteitä ja jonka kuluessa pyritään erottelemaan satunnaiset merkitykset pysyvistä merkityksistä (Anttila 1997, 286). Tämän vuoksi käyn lukutilanteet yksitellen läpi kontekstietojen pohtimisen jälkeen. Esittelen lukutilanteet yksityiskohtaisemmin ja etsin jokaisen lukuhetken kohdalla vastausta siihen, mitä tämä lukuhetki lapselle merkitsee? Mikä on lukuhetkessä ”se, mikä pistää” eli mitä merkityksiä tätä lukuhetkeä koskevasta videoaineistosta nousee? Merkityksiä tarkastelen sekä sanattoman että sanallisen viestinnän perusteella. Analysoin lukuhetket luvussa neljä. Aineiston kuvailua seuraa merkitysten todentaminen ja paikantaminen (Anttila 1997, 286). Esittelen analyysissa nousseet paikannetut merkitykset kootusti johtopäätöksissä luvussa kuusi.

### 3.4 Hurja hassu siskoni

#### 3.4.1 Kirjan valinta

Yksi tutkimuskysymyksistäni on, mitä kuvakirja lapselle merkitsee. Tähän liittyy muun muassa sen pohdinta, onko aikuisen näkökulmasta laadukas ja kiinnostava kuvakirja kiinnostava myös lapsen mielestä. Tämän takia valitsin tutkimukseeni lapsille uuden, aikuisen näkökulmasta kiinnostavan kirjan. Toinen vaihtoehto olisi ollut antaa lapsen valita suosikkikirjansa ja tutkia sen avulla, mitä kuvakirja merkitsee lapselle. Koska olin kuitenkin kiinnostunut lapsen ja aikuisen, erityisesti tiedostavan aikuisen, intressien mahdollisista ristiriidoista, valitsin kirjan itse. Hyvin usein kirjavalinnan takana onkin aikuinen. Myös sen tutun kirjan, joka kotoa löytyy, on yleensä ostanut lapsen vanhempi, kummi tai muu sukulainen. Aikuisen kirjavalintaa ohjaavat kirjakauppiaat, kustantajat ja kirjastojen valikoimat (Eskola 1988, 147). Nämä ohjaavat myös lapsen valintaa jos lapsi saa itse valita kirjan kaupasta tai kirjastosta. Sain videomateriaalia myös lasten kohtaamisista heidän itse valitsemiensa kuvallisten kirjojen kanssa. Tämän videomateriaalin avulla vastaan kysymykseen, mitä kuvakirja merkitsee

lapselle. Aikuisen laatukäsitysten ja lapsen kokemuksen välistä suhdetta pystyn taas tarkkailemaan itse valitsemani kuvakirjan avulla.

Kirjan valitsijana pidän visuaaliselta ilmeeltään hyvinkin perinteisistä, iloisista ja naiivirealistisista teemoiltaan lempeän psykologisista, juonellisista kirjoista. Tutkijana olen kiinnostunut aidoista, kaunokirjallisista kuvakirjoista. Koulutukseni puolesta olen taidekasvattaja ja vaikka en tässä tutkielmassa halua suhtautua lapsiin kasvatuksen kohteina vaan subjektiiviseen kokemukseensa oikeutettuina yksilöinä, halusin tutkimuskysymykseni takia visuaalisesti kiinnostavan kuvakirjan. Molemmat tutkimuksen lapsista ovat hyvin kokeneita kirjojen kuuntelijoita ja katselijoita. Tutkittavan kuvakirjan saattoi siis olla pitkä. Kirjan valitsemista vaikutti se, halusinko valita sellaisen kuvakirjan, josta arvelin lasten pitävän tai täyttävän heille kuvittelemiani tarpeita vai sellaisen, josta itse pidin ja joka vastasi ehkä oman sisäisen lapseni tarpeisiin vai sellaisen, jota arvelin kuvakirjateoreetikoiden arvostavan. Tässä tutkimuskysymykseni kohtasi käytännön. Voisiko haastava ja ehkä kuvakirjateoreetikkojen arvostama kirja olla lasten näkökulmasta antoisa?

Päätin Rhedinin tavoin valita kuvakirjaksi aidon, modernin, kaunokirjallisen kuvakirjan. Valitsin kuvakirjaksi Sven Nordqvistin kirjoittaman ja kuvittaman kuvakirjan *Hurja bassu siskoni* (2008). Kirjan alkuperäinen, ruotsinkielinen nimi on *Var är min syskon?* (2007). Kirja on lasten kannalta tarpeeksi pitkä, kaunokirjallinen, moderni kuvakirja. Nordqvist on kuvakirjailijana pidetty sekä tutkijoiden että lukijoiden parissa, mies on tunnettu erityisesti Viiru ja Pesonen -kirjoistaan. *Hurja bassu siskoni* on selkeästi erilainen kuin juonelliset Viiru ja Pesonen -kirjat ja herättää kiinnostusta ja lähes tarvetta tarkastella kirjaa kuvakirja-analyttisestä näkökulmasta. Erityisesti kirjan sana-kuva -suhde on poikkeuksellinen ja kuva-aiheiden absurdius tekee tavallisesta poikkeavan kertomistyylin ohella kirjasta haastavan. Sisäistä lastani viehättivät kirjan omaperäiset, lempeän realistishenkiset ja rikkaat, oudot, mutta tutut kuvitukset. Valitsin kirjan siis lopulta omien mieltymysteni ja tutkielmani tarpeiden mukaan pyrkien kuitenkin huomioimaan lasten iän ja lukutottumukset.

### 3.4.2 Kirjan esittely

*Hurja bassu siskoni* on 13 aukeamaa pitkä tarina pikkuveljestä, joka etsii kadonnutta siskoaan ja löytää tämän lopulta muisteltuaan ensin heille tapahtuneita asioita ja opittuaan tällä tavoin

tuntemaan siskonsa (Nordqvist 2008). Lukija pääsee osallistumaan siskon etsintään yhdessä pikkuväljen ja vaariksi kutsumani aikuisen hahmon kanssa. Sisko löytyy pienenä, piilotettuna hahmona kirjan jokaiselta aukeamalta.

Lukiessani itse kirjaa ensimmäistä kertaa kirjakaupassa selailin kuin automaattisesti kirjan loppuun etsien selitystä jotenkin poikkeavan tuntukselle kuvakirjalle ja löysin aivan *Hurjan hassun siskoni* lopusta, kuvakirjoille epätyypillisesti, kuvakirjailijan saatesanat. Kirja ei siis ole täysin tyypillinen kuvakirja, koska satunnainen lukija huomaa toivovansa jotakin selitystä kirjalle ja kustantamo on jo etukäteen arvellut, että näin tulee tapahtumaan. Näin ollen sekä lukija, kustantaja että kirjan tekijä tunnistavat kirjan omalaatuisuuden. Saatesanoista lukija saa tietää, että Nordqvist on *Hurjassa hassussa siskossani* elämänsä ensimmäisen kerran kirjoittanut tarinan vasta kuvien tekemisen jälkeen ja alun perin hän oli ajatellutkin tehdä kirjan täysin ilman tekstiä antaen unenomaisten kuvien kertoa tarinan kokonaan. Idean kirjaan hän sai jo 25 vuotta sitten, mutta hän koki tekstin kirjoittamisen kuviin vaikeaksi ja hanke jäi hautumaan. (Nordqvist 2007) Kirjaa on kritisoitu siitä, että ” teksti tuntuu päälle liimatulta.” (Heinänen 2009).

*Hurja hassu siskoni* on kovakantinen ja melko suuri, joskin ohut kirja. Fyysiseltä olemukseltaan *Hurja hassu siskoni* on siis samankaltainen esine kuin suurin osa muistakin lasten kuvakirjoista. Kirjaa on helppo pitää sylissä siten, että aikuinen näkee lukea kirjan tekstit ja vähintään yksi lapsi pystyy helposti katselemaan kuvia. Suureen kirjaan mahtuu rikas kuvitus ja kovat kannet pitävät kirjan ryhdikkäästi koossa myös lapsen sylissä. Sopiva pituus takaa sen, että lapsi jaksaa kuunnella tarinan loppuun saakka ja samalla kirjassa mahtuu olemaan tarpeeksi pituutta tarinalle. Jo kirjan fyysisen olemuksen perusteella voidaan siis huomata, että kyseessä on aito kuvakirja, ei pehmeäkantinen lelukirja, ei pieni ja mahdollisesti kartonkisivuinen katselukirja eikä myöskään paksu kuvitettu kirja. Toisaalta, koska Nordqvist piirsi kuvat siten, että hän ei ollut ajatellut liittää kuviin tekstiä, ei kirja ole itsestäänselvästi aito kuvakirja. Palaan tähän vielä kirjan analyysiosuudessa luvussa viisi.

*Hurjassa hassussa siskossani* yhdistyy moni kuvakirjatutkijan toive. Kirja on visuaalisesti haastava ja yllätyksellinen. Toisaalta kuvitustyylillä on tarpeeksi tuttu ja turvallinen, jotta lapsen on mahdollista lähestyä sitä. *Hurjassa hassussa siskossani* leikitellään myös genererajojen välillä. Kirja on näennäisesti etsi ja löydä -kirja. Kuitenkin kirja käsittelee siskon etsimisen ohella varsin psykologisia aiheita ja tämä tuo *Hurjaan hassuun siskooni* myös sisällöllistä haastavuutta

sekä sisällöllistä rikkautta. Välittykö kirjan toive vastata lasten psykologisiin tarpeisiin kuitenkaan lapsille asti Handler Spitzin toiveiden mukaan ja pyrkiikö kirja oikeastaan edes siihen?

*Hurjan hassun siskoni* sivuja ei ole numeroitu niin kuin ei yleensä kuvakirjojen sivuja. Nikolajeva on huomauttanut, että kuvakirjaa analysoitaessa ei ole mielekästä puhua sivuista vaan aukeamista (Nikolajeva 2000, 74), sillä aukeamat on usein suunniteltu visuaalisesti yhtenäisiksi ja toisaalta lapselle ne joka tapauksessa sulautuvat kokonaisuudeksi. Lapsi ei tiedä, kummalla sivulla olevaa tekstiä aikuinen hänelle lukee, ellei tekstikohtaa erikseen osoiteta. Puhun myös itse tässä tutkimuksessa aukeamista. Helpottaakseni analyysia olen numeroinut aukeamat itselleni ja lukijalle. Käytännöllisyyssyistä kuitenkin puhun tarvittaessa erikseen vasemmasta ja oikeasta sivusta, mutta tällöinkin on hyvä pitää mielessä se, että aukeama on visuaalinen kokonaisuus. *Hurjan hassun siskoni* lähes kaikki aukeamat ovat visuaalisesti yhtenäisiä.

Lasken ensimmäiseksi tarina-aukeamaksi aukeaman, jonka vasemmalta, tekstittömältä sivulta pikkuveli juoksee kiireisenä kohti oikeanpuoleista sivua, joka on varsinaisen tarinan ensimmäinen sivu. Aukeaman oikeanpuoleisella sivulla pikkuveli kertoo huolensa kirjan aikuiselle hahmolle ja itse tarina alkaa. Yhteensä tarina-aukeamia on 13. Ensimmäisen aukeaman vasenta sivua lukuun ottamatta kaikki aukeamat on rikkaasti ja yksityiskohtaisesti kuvitettuja. Kuten ensimmäinen myös viimeinen aukeama on poikkeuksellisen seesteinen ja pelkistetty kirjan yleisilmeeseen verrattuna. Kuvat kirjan aukeamista on löydettävissä liitteestä 2 ja aukeamien tarkempi läpikäynti liitteestä 3. Viitataan aukeamiin joko aukeaman numeron perusteella tai aukeamille antamieni numeroa havainnollisempien nimitysten avulla (liite 2).

### 3.4.3 Fenomenografia, teorialähtöinen sisällönanalyysi ja semioottislähtöinen kuvakirja-analyysi

Tutkielmani on rakenteeltaan kaksiosainen. Ensimmäisessä analyysiluvussa (luku 4.) tarkastelen lukuhetkiä ja niiden merkitystä lapselle sekä samalla kuvakirjojen yleistä merkitystä lapsille fenomenologisella otteella. Toisessa analyysiluvussa (luku 5.) keskityn yhden kuva-

kirjan, *Hurjan hassun siskoni*, merkitykseen lapsille. Luvussa pohdin kirjan merkitystä paitsi kokemuksellisessa mielessä myös lapsen ymmärtämistapaan liittyvässä mielessä. Olen kiinnostunut siitä, miten kirja näyttäytyy lapselle. Tähän haen vastausta yhdistämällä toisessa analyysiluvussani fenomenografiaa ja teorialähtöistä sisällönanalyysia.

Fenomenografiassa keskeistä on se, miten yksittäiset yksilöt ajattelevat kiinnostuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Marton & Wenestam 1984, 267-268), tässä tapauksessa kuvakirjasta. Fenomenografiassa teoriaa käytetään analyysin tukena ja jäsentelyssä, mutta se ei saa ohjata tulkintoja liikaa vaan toimii enemmänkin ideakehyksenä (Anttila 1997, 289). Tämä muistuttaa läheisesti teorialähtöistä sisällönanalyysia, jossa analyysin ensimmäinen vaihe on analyysirungon muodostaminen (Sarajärvi & Janhonen 2000). Strukturoidulla, melko kiinteällä analyysirungolla voidaan testata aiempaa teoriaa tai käsitejärjestelmää uudessa kontekstissa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 116). Tässä tapauksessa testaan semiotiikkaan perustuvia analyysirunkoa, kuvakirja-analyysia ja kuvakirjateorioita lasten kontekstissa. Pyrin tällä tavoin havainnollistaen tarkastelemaan sitä, mitä kuvakirja nimenomaan lapselle merkitsee. Lasten kulttuurikokemus ja sille antama merkitys saattavat erota suurestikin aikuisen näkökulmasta ajatellusta, tarkoitetusta tulkinnasta (Rönneberg 1988/89197).

Semiotiikkaan perustuva analyysirunko on perusteltu valinta useammastakin syystä. Ovathan esimerkiksi Nikolajevan kuvakirjateorioiden lähtökohdat semiotiikassa monien muiden kuvakirjateoreetikoiden tapaan (Nikolajeva 2000, 12). Alkuperäinen kiinnostukseni kuvakokemuksen henkilökohtaisen tulkinnan oikeuttamiseen syntyi lukiessani pitkän linjan semiotikon Roland Barthesin kirjaa *Valoisa huone* (1980). Henkilökohtainen tulkinta nousi Barthesilla nimenomaan järkiperäisyyttä korostavan semiotiikan vastapariksi (Vuorinen 1997, 11). Lisäksi henkilökohtaisia merkityksiä tutkiva psykosemantiikka hyödyntää semiotiikkaa subjektiivisten merkitysten tutkimisessa. Psykosemantiikassa tarkastellaan ennen kaikkea konnotaatio-tasoisia, usein assosiativisia ja henkilökohtaisia (Liukko & Kangassalo 1998, 20) merkityksiä (Latomaa 2007, 24). Siksi juuri konnotaatiotaso korostuu analyysirungossani.

Jäsentelen lasten kuvakirjanlukuhetkien aikana sanomia kuvakirjaa koskeneita kommentteja analyysirungon mukaan. En ole aineistonkeruussani siis pyrkinyt saamaan analyysirunkoa vastaavia aineistoja esimerkiksi kyselemällä lapsilta heidän mielipiteitään tai käsityksiään kuvakirjan sisällöstä. Toisella kuvauskerralla tosin kyselin lapsilta heidän mielenkiintoaan kir-

jassa ja sellaisia kohtia, joista he eivät pidä. Analyysirunko ei siis ole vaikuttanut aineistonkeruuni, vain sen analyysiin. Aineiston käsittelyvaiheessa poimin kaikki kirjaa ja kirjan kuvia koskeneet kommentit, tarkastelin kuinka kauan mitäkin aukeamaa tai sivua katseltiin jokaisena *Hurjan bassun siskoni* lukuhetkenä. Analyysissa kuljetan rinnakkain kuvakirjateoriaa ja aikuisen teoriatiedon avulla tekemää tulkintaa kirjasta sekä lapsen ajatuksia. Aikuisen tulkinta toimii vastapainona lapsen ajatuksille ja auttaa kirjaa tuntematonta lukijaa hahmottamaan, mitä merkityksiä kirjalle voi antaa ja millainen kirja on kyseessä. Tätä vasten voi peilata lapsen kuvakirjalle antamia merkityksiä.

Semiotiikka tutkii merkkejä ja niiden kulttuurisesti, joskus tiedostamattomastikin, sovittuja merkityksiä. Semiotiikkaan perustuvan analyysirunkoni olen rakentanut kolmen analyysirungon pohjalle: 1) Erwin Panofskyn ikonografinen analyysi, jota voi pitää semiotiikan edeltäjänä (mm. Borgersen & Ellingsen 1994, 156, 167) 2) perinteinen semioottinen kuva-analyysi 3) Anja Hatvan semioottinen kuvituskuva-analyysi (Hatva 1993).

Erwin Panofsky	Semiotiikka	Anja Hatva (Kuvittaminen)
1. esi-ikonografinen taso (esittävä sisältö, muotoilu)	1. pintataso = denotaatio	1. identifiointi 2. syntaktinen taso (muotoilu) 3. semanttinen taso (sisällön kuvaus)
2. ikonografinen taso (konventionaalinen sisältö)	2. syvempi taso = konnotaatio	3. semanttinen taso (sisällön kuvaus)
3. ikonografinen synteesi (todellinen sisältö)		3. pragmaattinen taso (käytettävyys)



Panofskyn ikonografisen analyysin esi-ikonografisella tasolla kuvaillaan teoksen, usein maa-lauksen, esittävää aihetta ja muotokieltä. Ikonografisella tasolla kuva-aiheita ja teemoja tutki-taan käyttämällä apuna aineistoa ja lähteitä. Esimerkiksi renessanssitäiteessä on käytetty pal-jon symboleja, jotka täytyy tuntea voidakseen tulkita teos tarkoituksenmukaisesti. Ikonogra-fisessa synteesissa taas pyritään tavoittamaan teoksen todellinen sisältö tarkastelemalla teos-ta ja analyysin kahden ensimmäisen vaiheen tietoja siinä historiallisessa, yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa, missä teos on tehty. (Borgersen & Ellingsen 1994, 156–157) Kuvakirjatutkimuksessa kuvia ei ole tarkoituksenmukaista irrottaa tekstistä, mutta kuvituk-sen tutkimuksessa kuvien tarkastelu taidekuvien tapaan ikonografista analyysia hyödyntäen onnistuu (Ylimartimo 2002, 8). Itse poimin analyysissa paikoitellen yksittäisiä kuva-aiheita irti aukeamilta ja tarkastelen lasten assosiativisia käsityksiä näistä kuvista. Pohdin lasta kiin-nostaneiden kuva-aiheiden suhteen myös ovatko nämä ehkä lapsen punktum-kohtia.

Varsinaista yksiselitteistä semioottista kuva-analyysimallia ei ole, mutta semiotiikan käsitteet denotaatio ja konnotaatio ovat sukua Panofskyn analyysimallin kahdelle ensimmäiselle vai-heelle. Denotaatio-tasolla kuvaillaan sitä, mitä teos pinnallisesti esittää eli se vastaa Panofs-kyn ikonografista tasoa. Denotaatio (lat. denotare, 'varustaa ydinmerkityksellä') on vaihe, jossa rekisteröidään kaikki, mitä tosiasiallisesti voidaan nähdä kuvassa. (Borgersen & Elling-sen 1994, 167) Konnotaatio (lat. cum notare, 'varustaa lisämerkityksellä') taas on se tulkinta, joka kuvan sisällölle annetaan. Konnotaatio on kulttuuriin sidonnaista toimintaa. Konnotaatioon vaikuttaa se, mitä asiasta tiedetään ja millaisia kokemuksia siitä on (Borgersen & El-lingsen 1994, 24, 99). Psykosemantiikassa kiinnostus suuntautuu nimenomaan merkin käyt-täjän merkille antamiin konnotaatioihin. Semiotiikkaa on käytetty myös mediakuvien opet-tamiseen lapsille, jolloin denotaatiovaiheessa lapsi nimeää kuva-aiheet, konnotaatiovaiheessa liittyy niitä omaan elämäänsä ja kokemuksiinsa ja lopulta myyttitasolla lapsi tarkastelee ku-van sisältöä kriittisesti. Konnotaatiota on kolmen tasoisia: odotetussa konnotaatiossa lapsi antaa niille ilmeisiä kulttuuriin liittyviä merkityksiä, kerronnallisessa konnotaatiossa lapsi antaa kuvalle mielen kehittämällä tarinaa sen ympärille ja ajatusassosiaatiossa lap-si liittyy kuvan omiin aiempiin kokemuksiinsa ja muistoihinsa. (Liukko & Kangassalo 1998, 20–21). Konnotaatioita synnyttävät kuvat voivat muistuttaa myös punktum-kohtia. Tarkastelen erityisesti konnotaatio-tason merkityksiä eli lapsia kiinnostavia ja lapsen omaan elämäänsä liittämiä kuva-aiheita, jotka saattavat tarjota lapselle elämyksellisiä hetkiä kuvakir-jan kanssa.

Erityisesti oppikirjankuvituksia tutkivan Hatvan käyttökuvituskuviin tarkoitettu analyysimalli pohjautuu semiotiikan käsitteisiin semanttinen, syntaktinen ja pragmaattinen. Semanttisessa vaiheessa Hatva tunnistaa kuva-aiheet ja niiden denotatiiviset ja konnotatiiviset merkitykset. Syntaktisessa vaiheessa tarkastellaan kuvan kielioppia eli sääntöjä, joiden mukaan merkkejä käytetään. Kuvien yhteydessä kielioppi voi tarkoittaa esimerkiksi värioppia, sommittelua ja muita kuvan muodollisia piirteitä, kuvakirjan yhteydessä myös taittoa (Hatva 1993, 138–141). Kuvituksen yhteydessä pragmaattisella tasolla voidaan arvioida kuvituksen onnistumista sille asetetussa tehtävässä. Esimerkiksi opetus kuvan tärkein tehtävä on välittää tietoa ja ohjata havaintoa. Sitä arvioidaan näissä tehtävissä onnistumisen perusteella, ei esteettisyyden mukaan. Hatva tarkastelee käyttökuvituskuvaa nimenomaan vastaanottajan näkökulmasta ja siitä, miten kuva palvelee tarkoitustaan. (Hatva 1993, 141–143) Omassa tutkielmassani olen kiinnostunut siitä vastaako kuvakirja kohderyhmänsä psykologisiin tarpeisiin ja analyysissäni pyrin selvittämään mihin tarpeisiin *Hurja bassu siskoni* voisi vastata ja mitä kirja käytännössä lapselle merkitsee. Hatva on hahmotellut kuvitus kuvan tutkimukseen soveltuvan semioottis pohjaisen analyysimallin, mutta Hatvan malli on tarkoitettu yksittäisten kuvitus kuvien analysointiin eikä ota huomioon kuva-sana -suhdetta eikä kuvia kokonaisuutena. (Hatva 1993, 137–144)

Jäsen nän analyysini yhdistäen Hatvan mallia perinteiseen semioottiseen analyysimalliin sekä Erwin Panofskyn ikonografiseen analyysiin. Hyödynnän analyysin eri vaiheissa erityisesti Nikolajevan kuvakirjateorioita sekä analyysin loppuvaiheessa henkilökohtaista kokemusta koskevaa teoriaa (Barthes) ja psykologisia näkökulmia (mm. Bettelheim, jungilainen psykologia). Jäsen nän analyysini seuraavasti:

1. Kirjan rakenne: denotaatio ja konnotaatio – taso
2. Ilmais u: lähinnä konnotaatio-taso
3. Etsi ja löydä: konnotaatio-taso
4. Bettelheim ja punktum: pragmaattinen taso ja ikonografinen synteesi

Aukeamakohtaiset kuvailut ja denotaatio-tasoiset sommitteluanalyysit sekä sana-kuva -suhteen analyysit löytyvät liitteistä (liite 3). Aukeamakohtainen läpikäynti lasten kommentti-

en kanssa analyysissa ei olisi ollut mielekästä, sillä se olisi ollut rakenteetonta kuvailua. Juuri sen välttämiseksi fenomenografisessa, tutkittavan antamia merkityksiä ja käsityksiä koskevassa analyysissa tarvitaan teoriakehys (Anttila 1996, 291). Otan huomioon kuvakirjan merkityksen tulkitsemisessa myös muita kuin kuvaushetken tapahtumia. Näitä tarkastelen aivan analyysiluvun aluksi ja palaan näihin vielä johtopäätöksissä. Kuvakirjan merkityksestä voi kertoa se, missä määrin lapsi oma-alotteisesti palaa kirjan ääreen ja se onko lapsi muuten aktiivinen kirjan suhteen esimerkiksi siten, että jotakin osia kirjasta siirtyy lapsen leikkeihin tai omiin piirustuksiin tai että lapsi juttelee kirjasta oma-alotteisesti äidille ja niin edelleen. Nämä ovat reflektoituja kokemuksen ilmauksia eivätkä ne näin ollen sinänsä ole ensisijaisia kiinnostuksen kohteitani, mutta niistä voi päätellä onko kirja lapselle merkittävä. Analysoin kuvakirjaa ja lasten kuvakirjaa koskevia kommentteja luvussa viisi.

## 4 Kuvakirja arjessa ja lukuhetkissä

### 4.1 Kuvakirjat perheessä

#### 4.1.1 Lasten vanhemmat ja kirjat

Vanhempien käsitykset kirjoista ja kirjojen merkityksestä näkyvät perheen arjessa ja vaikuttavat myös siihen, millainen suhde kuvakirjoihin lapsille heidän arjessaan syntyy (Laakso & Lyytinen & Poikkeus 1996, 193, 199). Mitä vanhemmat itse lukevat ja koska he lukevat? Kyselin näitä vanhemmilta kysymyslistan (ks. liite 1) avulla ja kirjasin vastaukset itse ylös.

Sekä perheen isällä että äidillä on positiivinen suhde kirjallisuuteen, joskaan kumpikaan ei juuri ehdi nykyään enää itse lukemaan kirjoja. Perheen isälle lukeminen on ollut aiemmin tärkeä harrastus. Hän on lukenut ennen kaikkea irtautuakseen arjesta lukien fiktiivistä kertomakirjallisuutta kirjallisuuden klassikoista scifi- ja fantasiakirjallisuuteen. Lasten myötä hänen lukemisensa on rajoittunut ajan puutteen vuoksi lähinnä sarjakuvuihin kuten Tex Willereihin. Äidin lukuharrastus väheni lukioiässä koulukirjojen vietyä kaiken lukemiseen käytettävissä olevan ajan ja nykyään hän lukee kirjoja lähinnä saadakseen uusia näkökulmia elämään ja ihmisenä kasvamiseen, rakentuakseen ihmisenä. Äidille kirjan kirjallisella laadulla ei ole siksi niin suurta painoarvoa kuin kirjan sisällöllisellä elämää rikastuttavalla sanomalla. Molemmilla vanhemmista on uskonnollinen vakaumus. Vanhempien lukuharrastuksen jäänyt vähemmälle, eivät lapset ole juuri nähneet lukevia aikuisia eivätkä kotonaan aikuisten kirjoja. Isä on lukenut vain muutamia kirjoja lasten aikana: yöllä tai joskus lasten isovanhempien mökillä. Tästä huolimatta vanhemmat arvostavat kirjoja ja tukevat lasten lukuharrastusta.

Äiti pitää lasten kirjoissa tärkeänä kirjojen kasvatuksellisuutta, mutta opettavaisten tarinoiden sijaan hän tarkoittaa kasvatuksellisuudella kuvakirjojen laadukkuutta. Laadukkaassa kirjassa on jotakin ideaa, jotakin taiteellisuutta kuvituksessa tai tarinassa tai molemmissa, laadukasta huumoria ja kirja on sopiva lapsen kielelliseen tasoon nähden. Äidin tarkoittama

kasvatuksellisuus tarkoittaakin kirjalliseen ja taiteelliseen kulttuuriin kasvamista, esimerkiksi tarinallisuuden ja draaman luonteen tulemista tutuksi lapsille. Äiti ei arvosta Disney-tyyppisiä kirjoja, vaikka niitä kotoa löytyykin. Lapset silti pitävät näistä. Riikka esitteli Disneyn prinsessakirjan *Kolme kaunokaista* ja sanoi olleensa siihen ”ihan hulluna”. Äiti ei yleisesti ottaen pidä kirjoista, joiden juoni tai rakenne ei tunnu toimivan. Esimerkiksi kirja, josta niin lapset kuin äitikään eivät pitäneet oli Disneyn *101 Dalmatialaista ja koiranpentuja* - tiedon taikaa. Vastaavan tyyllisesti tietokirjatyypinen, mutta ei kuitenkaan tietokirja Richard Scarryn *Tyttö vauhtia! Mato Matala* taas oli lasten, mutta ei äidin mieleen. Lapset pitivät kaikesta, mitä äiti heille luki, mutta äiti ei ihan kaikesta, mitä lapset toivoivat luettavan. Äiti on tietoisesti välttänyt mahdollisesti pelottavien kirjojen hankkimista. Hän antoi tällaisista esimerkeinä kertomustensa puolesta Grimmin sadut ja kuviansa puolesta Tove Janssonin kuvittamat Muumi-kirjat.

#### 4.1.2 Lapset ja kirjat

Lasten aiemmat kirjanlukukokemukset vaikuttavat siihen, miten he suhtautuvat kirjoihin ja lukuhetkiin. Kartoittaakseni lasten kuvakirjamieltymyksiä kyselin niitä, samoin kuin esimerkiksi puheenkehitykseen liittyviä kysymyksiä lasten äidiltä (liite 1). Kysyin myös lapsilta heidän lempikirjoistansa, siitä koska heille luetaan kirjoja, kuka lukee ja millaisista kirjoista he pitävät. Kysyin näitä lukuhetkien yhteydessä, lukuhetkien välissä ja muutaman kerran käydessäni lasten luona kylässä. Kirjat ovat lapsille myös sosiaalinen asia ja sisarusten suhde kirjoihin vaikuttaakin lapsen arkiseen kuvakirjasuhteeseen. Tämän havaitsi seurattessa lukuhetkiä. Esimerkiksi Riikan alkaessa lukea omin sanoin *Makeita unia, Pikku Karhu* -kirjaa (Waddell&Firth 2005), molemmat pikkuveljet istuivat oma-alotteisesti kuuntelemaan.

Kaikki lapset katselevat kirjoja mielellään itsekseen ja myös yhdessä keskenänsä ilman vanhempiaan. Erityisesti Riikka ja Jaakko lukevat kirjoja jonkin verran yhdessä, mutta enemmän he lueskelevat niitä itsekseen. Lapset eivät lue vanhemmilleen, sillä silloin, kun vanhemmilla on aikaa, lapset toivovat heidän lukevan. Sekä äiti että isä lukevat lapsille, mutta äiti enemmän. Lapsille kelpasi kaikki, mitä aikuiset halusivat lukea heille, sillä lapset pitivät paljon siitä, että heille ylipäätään luettiin (lh 1):

E: Koska on kiva lukee satuja? Tai kirjoja?

R: (selailee samalla satukirjaa) On me pyydetään sitä äitiltä joka päivä.

Sekä Riikan että Jaakon suhde kirjoihin ja lukemiseen on positiivinen ja Riikka kertoi harrastavansa kirjoja. Heille on luettu paljon niin kotona kuin isovanhempiensakin luona. Nuorimmalle lapselle, Tuomakselle, on luettu myös, mutta kielellisen kehityksen lievän viivästyksen mahdollisena seurauksena hän ei ole yhtä kiintynyt lukemiseen kuin vanhemmat sisaruksensa. Kaikki lapset menivät samaan aikaan päivähoitoon äidin mennessä työelämään. Riikka oli tuolloin viisi- ja Jaakko neljävuotias, Tuomas kaksi vuotta neljä kuukautta. Ollessaan kotiäitinä äiti luki lapsille monta kertaa joka päivä, aloitettuaan työelämän lukuhetket ovat jääneet yhteen kertaan päivässä. Näin ollen Riikalle on ollut aikaa lukea eniten ja Tuomakselle vähiten. Riikka oppi kirjojen tarinoita ulkoa ja luki kertomuksia ääneen. Jaakko on myös aina kuunnellut ja keskittynyt kirjanlukuhetkiin, mutta hän ei ole lueskellut niin paljoa ääneen kuin siskonsa. Tuomakselle lukemisen kuuntelemisessa on ollut hieman opettelua, mutta sisarustensa tavoin myös hän lueskelee ja selailee kirjoja itsekseen mielellään.

Nykyään lapsille luetaan kotona yleensä yksi satu päivässä: iltasatu. Päiväkodissa on lukuhetkiä ja päiväkodin lepohetken aikana lapset voivat halutessaan lueskella itsekseen. Äidin ja isän sängyssä tapahtuva iltasatuhetki on rauhallinen nukkumaanmenoa edeltävä hetki. Fyysinen läheisyys on tärkeä. Se kuka saa olla aikuisen lukijan sylissä lukuhetken aikana, vaihtuu vuoroiltoin, sillä muuten sylissä olemisesta kilpaillaan. Lapset eivät keskeytä lukemista vaan keskittyvät kuuntelemaan eikä luetusta yleensä jäädä juttelemaan vaan lukuhetken jälkeen siirrytään reippaasti nukkumaan. Lapset kommentoivat lukemisen välissä jonkin verran ollessaan pienempiä ja vielä nimeämisvaiheessa, mutta jo tuolloin Riikka ja Jaakko kuuntelivat tarinan keskittyneesti alusta loppuun. Tarina luetaan siten kuin se on kirjaan kirjoitettu, ei omin sanoin.

Lapsille luetaan yleensä aina yhdessä, ajanpuutteen takia vain harvoin yksitellen. Äiti piti tätä harmillisena etenkin Tuomaksen takia, sillä usein kirjat on valittu isompien lasten tason mukaan. Tätä on tosin tasoitettu sillä, että lapset saavat vuorotellen valita iltasatukirjan. Tuomas ei kuitenkaan aina oikein jaks seurata muutenkin hänen ikäiselleen haastavia kirjoja. Riikka ja Jaakko kuuntelevat kuitenkin mielellään mitä tahansa kirjoja, myös pienten lasten kuvakirjoja. Tosin silloin jos äiti lukee, Riikka pitää eniten paljon tekstiä sisältävistä kirjoista (lh 6).

t: Tykkääks sää semmosista kirjoista yleensä, missä on paljon tekstiä vai vähän tekstiä? Missä on.

R: Paljon tekstiä (päättävällä äänellä), koska mä tykkään jos äiti lukee niitä, mutta jos mä luen ni mä tykkään vähän tekstiä.

Tutkimuksen teon aikana Riikka olikin jo siirtynyt kuvakirjojen maailmasta kohti lastenromaaneja. Perheen muillekin lapsille luettiin kuvakirjojen ohella jo kirjoja, joissa oli vain niukasti kuvia ja runsaasti tekstiä, esimerkiksi Thorbjørn Egnerin lastenromaanin *Kasper ja Jesper ja Joonatan*. Jaakko piti kuitenkin eniten vähätekstisistä kirjoista niin itsekseen selaten kuin aikuisenkin lukemana (lh 7). Kuvien merkitys vähenee äidin havainnon mukaan lasten kasvaessa ja tutkimushetkellä Riikka ei oikeastaan enää kaivannut niitä. Pienemmille lapsille äiti näki kuvat tärkeäksi sekä tarinan ymmärtämisen että viihtymisen kannalta. Kuviin on kiinnitetty huomiota ja niitä on tarkasteltu ahkerasti.

Äiti mainitsi perheen lempikirjoina ja ominakin suosikkikirjoinaan Mauri Kunnaksen kuvakirjat, Sven Nordqvistin *Vuurut ja Pesoset* sekä Markus Majaluoman *Isä-kirjat*. Riikka mainitsi pitävänsä *Isä-kirjoista*, Aino Havukaisen ja Sami Toivosen *Tatuista ja Patuista, Viiruista ja Pesosista* ja joistakin Disney-kirjoista: Riikka esitteli Disneyn prinsessakirjan *Kolme kaunokaista* ja sanoi olleensa siihen ”ihan hulluna”. Jaakko kertoi pitävänsä myös *Viiruista ja Pesosista* sekä *Tatuista ja Patuista*. *Viiruissa ja Pesosissa* lapset pitivät erityisesti hauskoista tarinoista ja huumori kuvakirjoissa vaikutti olevan lapsille muutenkin tärkeä asia. Huumori tuntuu olevan tärkeää myös *Tatuissa ja Patuissa* sekä Kunnaksen kirjoissa ja esimerkiksi Majaluoman nonsense-huumori uppoaa lapsiin loistavasti. Puhuessamme lasten lempikirjoista Riikka ja Jaakko alkoivat esitellä riemuissaan *Vuurun syntymäpäivät* – kirjaa iloiten erityisesti sen hasuisista juonen käänteistä ja kirjan loppukohtauksesta, jossa Pesosen naapuri sattui kulkemaan ohi ja sai tilanteesta varsin hullunkurisen käsityksen. Riikan tutkimukseen valitsemat kirjat eivät kuitenkaan olleet erityisen humoristisia.

Jaakko mainitsi lempikirjoinaan myös sarjakuvia. Tuomakselta en kysynyt hänen lempikirjoistaan, mutta hän tuli oma-aloitteisesti esitelleeksi minulle Spider Man -sarjakuvalehtensä, jonka äiti sittemmin takavarikoi todettuaan sen liian hurjaksi niin pienelle. Myös Jaakko mainitsi lukevansa ”Hämähäkki” -lehteä (lh 7). Pojat lukevat sarjakuvia erityisesti itsekseen. Jaakko pitää Aku Ankoista, Asterixeista ja Obelixeista, Tinteistä ja Lucky Lukeista. Äiti lukee mielellään ääneen joitakin sarjakuvia: Akuja ja Asterixeja ja Obelixeja. Hän itse piti näistä itse myös pienenä. Sarjakuvia on mielestäni työläämpi lukea ääneen kuin kirjoja, sillä sarjakuvissa vuorosanojen puhuja ei ole mainittu nimeltä. Puhuja täytyy erikseen osoittaa, jotta

lapsi pystyy seuraamaan kertomusta. Ensimmäisellä tutkimuskerralla kesken oleva iltasatu-kirja oli sarjakuvamuotoinen versio Robinson Crusoeesta. Kirja oli Jaakon iltasatuvalinta.

Jaakko piti kirjoista, joissa oli vähän tekstiä kuten isän Tex Willereissä (lh 7). Tex Willerit on lapsilta kielletty. Vaikka lapset eivät pelänneet mitään kuvakirjoja tai kuvia niin Tex Willereitä Tuomas pelkäsi. Kuulin tästä vasta myöhemmin, joten toisella kuvauskerralla Jaakon hieman häiritessä Riikan omaa lukuhetkeä, kehotin häntä seuraavasti (lh 6):

t: Jaakko meepä nyt, mee vielä vähäks aikaa lukee niitä Tex Willereitä, viis minuuttia (Riikka jatkaa vesireittien tarkastelua)

J: Tex Willerit on sitä paitsi aikuisten (ei näy Jaakko videolla)

Jaakko oli aikaisemmin ilmaissut lukevansa Tex Willereitä ja pitävänsä niistä (lh 1). Jaakko tiesi, että Tex Willerit oli suunnattu aikuisille ja käytti tätä tietoa osoittaakseen kuinka vääräoppinen kehotukseni oli. Normaalisti Jaakkoa ei haitannut olla kuulumatta Tex Willereiden kohderyhmään, päinvastoin se on osa sarjakuvan kiehtovuutta. Jos Tex Willereitä kuitenkin käytettiin sulkemaan poika ulos tilanteesta, missä tämä halusi olla mukana, oli paikallaan osoittaa kasvatusotteeni puutteet.

Vaikka kuvakirjat eivät lapsia pelota, saattavat jotkut elokuvat ja tv-ohjelmat kyllä pelottaa ja tv-ohjelmien ja elokuvien aiheet ja tarinat myös siirtyvät kirjojen tarinoita helpommin leikkeihin ja puhuttavat kirjoja enemmän. Jonkin verran myös lasten kirjat ovat siirtyneet leikkeihin, mutta piirustuksiin kirjojen tarinat tai kuvat eivät ole siirtyneet. Riikka osasi noin kolmi-nelivuotiaana pitkän pätkän Markus Majaluoman *Isä. Rakennetaan maja* -kirjasta ja kirjojen sanahassuttelu onkin jonkin verran siirtynyt puheeseen. *Viiirujen ja Pesosten* tarinat ovat myös puhuttaneet perheessä.

#### 4.1.3 Kuvakirja arjessa

Lasten kotona omat kirjat pyritään säilyttämään vierashuoneen kirjahyllyssä sekä Riikan huoneen kirjahyllyssä ja kirjaston kirjat yläkerran lipaston laatikossa. Usein kirjoja on myös lasten sängyissä, olohuoneessa ja keittiössä. Etenkin lasten ollessa pienempiä kirjoja käytettiin myös ruokailutilanteissa: lapsen keskittyessä katsomaan kuvia, aukeni suukin kuin va-



hingossa. Nykyään kirjoja ei ruokailutilanteissa enää saa lukea. Kirjoja luetaan niin ajankuluksi, rentoutumisen keinona, tiedon ja elämysten, kielenkehityksen ja maailmankuvan takia, vähiten tiedon takia. Kirjoja on luettu ja kirjojen lukemiseen lapsia on rohkaistu erityisesti silloin, kun heidän on toivottu hieman rauhoittuvan (lh 1):

t: Koskas te muuten, koskas te saatte lukee kirjoja?

R: Sillon kun me halutaan.

t: Jaa sanooks äiti joskus että lukekaas nyt kirjoja?

R: Joo sillon kun se oikein suuttuu ja me ollaan oltu vvillejä. Tässä on edelleen se prinsessa.

t: Auttaakse sitte siihen villiyyteen semmonen kirjojen lukeminen (naurua)?

R: Mjoo.

Myös päiväkodissa kirjoja luetaan rauhottumistilanteissa kuten lepohetkissä tai kun toivotaan lasten rauhoittuvan. Vaikka lapset itse tietävätkin, että kirjoja käytetään heidän rauhoittamiseen, ei se kuitenkaan tunnu haittaavan heitä.

Kirjoja saadaan lahjoiksi ja niitä tilataan kirjakerhoista, mutta ei osteta kaupoista. Kirjastossa perhe ei vieraille kuitenkaan kovin usein, sillä he eivät asu taajama-alueella. Kirjastossa käydään kerran parissa kolmessa kuukaudessa, mutta silloin lainoja kerätään iso laatikollinen ja äiti uusi lainoja netissä. Kirjakerhon kirjat äiti valitsee, mutta kirjastossa lapset saavat itse valita lainattavia kirjoja. Lainatut kirjat ovat aktiivisessa käytössä. Riikan esiteltäviksi valitsemista kirjoista kaksi, *Rudolf Koivun iltasatuja* (2004) ja *Makeita unia, Pikku Karhu* (2005), oli saatu lahjaksi ja yksi, *Maaginen puutarha* (2008), oli melko vastikään saatu kirjakerhosta.

Kirjat ovat lapsille tärkeitä, mutta äidin mukaan ne eivät kuitenkaan ole muodostuneet kellekään lapsista siirtymäobjekteiksi. Lapsi ei ole kaivannut jotakin tiettyä kirjaa turvallisuuden tunteen tuojaksi sänkyynsä tai matkoille. Sen tehtävän ovat hoitaneet unilelut. Riikka on askarrellut jonkin verran vihkomaisia kirjoja tarinoineen ja kuvineen, mutta muuten lapset eivät ole askarrelleet kirjoja esimerkiksi nukeilleen. Pojat eivät ole askarrelleet kirjoja ollenkaan. Kirjoja tai niiden kuvia kohtaan ei ole osoitettu sen suurempia tunteita. Kuvia ei ole sotkettu tai kirjoja revitty paitsi muutaman kerran ihan pienenä. Tuolloinkaan kirjojen repiminen tai sotkeminen ei liittynyt itse kirjaan vaan osansa saivat lehdet, mainokset ja

monet muut kodin asiat. Lapset tietävät, että kirjoja kuuluu käsitellä hyvin. Kysyessäni toisen kuvauskerran lopuksi Jaakolta, mitä kaikkea kirjoilla voi tehdä (lh 7) hän vastasi: ”Hienoja kirjataloja” ja taittoi *Hurjan hassun sisikoni* selän teltaksi kurkkien sen ali. Jutellessamme ilmeni, että äidin mielestä kirjatalot kuitenkin kuuluu siivota eikä niitä oikeastaan saisi tehdä lainkaan.

## 4.2 Lukuhetket

### 4.2.1 Ensimmäinen lukuhetki: Riikka esittelee kirjojaan

Riikka asetteli kirjat olohuoneen matolle päivällisen jälkeen ja alkoi esitellä kirjoja minulle. Jaakko oli tilanteessa mukana ja myös kommentoi välillä kirjoja ja koetti osallistua keskusteluun. Tässä vaiheessa suunnittelin tekeväni tutkimuksen Riikan kanssa joten en haastatellut ja jututtanut Jaakkoa. Tuomas leikki sivummalla autoilla. Äiti teki muissa tiloissa kotitöitä ja perheen isä todennäköisesti ulkotöitä. Lukuhetki kesti noin 22 minuuttia.

Riikka oli valinnut kolme hyvin erilaista kuvallista lastenkirjaa täysin omatoimisesti. Riikan valitsemat kirjat olivat: *Rudolf Koivun iltasatuja*, *Maaginen puutarha* sekä *Makeita unia, Pikku Karhu!*. Kysyessäni valintaperusteluita, Riikka vastasi, että nämä olivat hänen lempikirjojaan. Kirjat eivät kuitenkaan muistuttaneet sitä kuvaa, minkä lasten ja äidin vastauksista sai heidän kertoessaan perheen lempikuvakirjoista (kk 2). Jokaisen kirjan kohdalla kävimme vielä erikseen keskustelua siitä, miksi juuri tämä kirja oli valittu. Ensimmäinen kirja, *Rudolf Koivun iltasatuja*, on Rhedinin luokittelun mukaisesti kuvitettu kirja. Tarina kerrotaan verbaalisessa tekstissä ja se toimisi hyvin myös ilman kuvia. Riikka perusteli tämän kirjan valintaa sillä, että kirjassa on paljon satuja. Toisen kirjan *Maaginen puutarha* valintaa Riikka kuvasi seuraavasti:

R: Ja sitten (J: entententen teelikamentten hissunkissun..) tässä niin on, ja sitten tässä niin on, tässä niin on, tässä kaikki (J: eskonsaun...), tässä kaikki kiva, tässä kaikki kurja niin muuttuu kivaks.

Kirjassa eläintarhasta taikaportin kautta karanneet eläinlapset seikkailevat ulkomaailmassa opettaen samalla puutarhanhoitoa leikkillisesti ja tarinallisesti. Samalla myös etsitään kirjan

sivuille piilotettuja pikkukastelukannuja. Kaikki kurja muuttui kivaksi lähinnä luonnon kasvun kautta: siemenistä tuli puita ja niin edelleen. *Makeita unia, Pikku Karhu* -kirjan valintaperusteluista käytiin Riikan kanssa seuraavanlaista keskustelua:

R: Niin (E: mhm) ja sitten niin, tässä niin, tässä niin Pikku-nallesta tulee Iso-nalle, sen mielestä Pikku-nallen mielestä se on hauskaa ja sitten se on munkin mielestä hauskaa

t: Ai että Pikku-nallesta tulee iso? Miks se on hauskaa?

R: Kos..

t: Oisko se hauskaa tulla isoks? No eeei, mikä siin ois hauskaa?

R: (miettii) Koska se Pikku-nalle HALUS, se halus tulla isoks, Iso-nalleks (E: hyväksyvää mumi-naa tms)

Tulkitsin virheellisesti lapsen puhetta ääneen ja laitoin siten sanoja hänen suuhunsa. Riikka hieman hämääntyi virheestäni ja ylipäättään kysymyksestä, miksi isoksi tuleminen olisi hauskaa. Isoksi tuleminen oli hauskaa, koska Pikku-nalle halusi tulla isoksi. Riikan vastauksesta kuitenkin ilmenee jo hänen tulkintansa kirjan teemasta. Kirjassa Pikku Karhu katseli äitinsä puuhia ja halusi itselleen oman kodin omaan pikkuluolaan. Leikittyään päivän ajan kotia Pikku Karhu ei kuitenkaan saanut omassa luolassaan unta, vaan kömpi äidin luokse ja nukahti tämän syliin. Kirjassa ei kuitenkaan kertaakaan mainita, että Pikku Karhu haluaisi tulla isoksi. Tämä oli Riikan oma tulkinta. Aikuisen lukijan näkökulmasta kirjan teema todella onkin lähikehityksen vyöhykkeellä kasvaminen eli oman itsenäisyyden kokeilu, mutta siten että turvallisen aikuisen pysyvyyteen voi luottaa ja tämän hoiviin turvallisesti palata (Wahlström 1980, 44).

Riikan perusteluista huolimatta on vaikea tietää varmasti, miksi Riikka pohjimmiltaan valitsi juuri nämä kirjat. *Rudolf Koivun iltasatuja* on hieno ja vaikuttavannäköinen kirja; oliko tämä valittu ehkä minua, tutkijaa, varten? Tätä kirjaa on pidetty vähän parempana, käsitelty vähän kauniimmin, ja luettu hieman harvemmin. Omassa lapsuudessani vastaava kirja oli niin ikään Rudolf Koivun kuvittama, irrallisilla paperikansilla varustettu kirja *Rudolf Koivun satukirja*, jonka tarinat olivat vieraita ja kuvat vähän pelottavia, mutta hienoja ja jota tarkasteltiin ja käsiteltiin kuin taideteosta. *Maaginen puutarha* taas käsittelee puutarhanhoitoa, äidin lempiharrastusta, josta lapsetkin toki ovat oppineet pitämään. Tämä kirja oli vastasaatu, mutta sitä oli jo ehditty lukea ahkerasti: jokainen vesikannu oli jo löydetty. Kirjan sisältö oli myös

ajankohtainen, olihan kuvaushetkellä kevät tulossa ja puutarhanhoitokausi alkamassa aivan pian. *Makeita unia*, *Pikku Karhu* vaikutti olevan kirjoista Riikalle läheisin, Pikku Karhun tarinan hän kertoi eläytyen kuin olisi lukenut kirjaa ääneen. Tätä kirjaa äiti on lukenut lapsille, mutta itsekseen Riikka oli lukenut sitä vain vähän.

Riikan pitämät kirjaesittelyt syventyivät pidemmälle mennessään yhä enemmän varsinaisiksi kirjanlukutilanteiksi. Ensimmäisen kirjan, *Rudolf Koivun iltasatuja*, Riikka esitteli selailemalla ja välillä muistelemalla kirjan tarinoita. Riikka hahmotti kirjan rakennetta sen perusteella, mistä yksi satu alkoi ja mihin se loppui. Kuvitukset olivat tärkein avain tarinoiden muistamiseen. Jos tarina ei ollut tuttu, tulkittiin kuvaa tutumman tarinan kautta. Riikan muistelusta ilmenee hyvin myös se, mitä Nikolajeva on huomauttanut tekstin ja kuvan roolista. Tekstin vahvuus on tarinan eteenpäin vieni, kuvan taas tarinan maailman avaaminen (Nikolajeva 2000, 12). Kuva ei kerro eksaktia tarinaa ja siksi kuvan pohjalta tehty tarinan muistelu voi olla uutta luovaa toimintaa. Riikka alkoi muistella kirjan tarinoista kunnolla vain Adalminan Helmeä. Prinsessatarinoiden on katsottu perinteisesti puhuttelevan nimenomaan tyttöjä (mm. Rönnberg 1988/89, 125–126). Vaikka tarina ei muuten ollutkaan aivan muistissa niin prinsessan kauneus ja hienous tulevat tärkeinä esille.

R: Tästä alkaa, tästä alkaa satujen tarina. Tästä alkaa se Prinsessa Ruusunen (Adalmiinan helmen kohdalla)

t: Eiku tää on Adalmiinan helmi (R: mjoo) onks aika hienot vaunut?

R: On, ja kato toi Adalmiinan helmi niin (hählinää liikaa, T lähellä)... kun muilla on sitä kauniimpia vaatteita

---

R: Mjoo. Ja sitte noilta on se prinsessa kadonnut ja sitte toi prinssi näyttää tolle tota tiaraa, tolle kuninkaalle ja tolle kuningattarelle. sitten ne huomaa että siinä on se, siinä se, se prinsessa maailman kaunein prinsessa

Jaakko pysähdytti meidät välillä tarkastelemaan kuvia. Kirjanlukutilanteeseen yhdistyi, paitsi aiempia tietoja muista tarinoista kuten Riikalla, myös aiempia kokemuksia, kuten Jaakon laulema Rölli-kaseteista tuttu laulu *Omituisten otusten kerho*. Jaakko ei tosin todennäköisesti ole koskaan kuullut laulua Rölli-kasetilta vaan äidin puoleisen vaarinsa ja ehkä äitinsä laulama. Riikkaan on tarttunut niin ikään äidin ja vaarin harrastama sanaleikkely ”matomate-li”.

t: Mitä sä Jaakko meinasit sanoo tosta kuvasta?

J: Se on ötökköjenn.. ömmm ker(ho), Omituisten otusten kerho (laulaa), kato tossa on mato, tossa on koppa, tossa on koppakuoriainen, vähän isompi koppakuoriainen, tossa on pienempi koppakuoriainen

R: tossa on lep., tossa on yks, yks leppäkerttu, tossa on mato matomateli..

*Maaginen puutarha* oli lasten mielissä tuoreempiana kuin *Rudolf Koivun iltasatuja* -kirjan tarinat. Tämän kirjan tarinan Riikka esitteli ulkomuistista. Jaakko osallistui kirjan tutkimiseen etenkin osoittelemalla kirjan jokaiselle reunojaan myöten kuvitetulle aukeamalle piilotettuja pikkukastelukannuja. Kastelukannujen etsiminen katkaisi tarinan esittelyn ja kerronnan useampaan otteeseen samaan tapaan kuin isosiskon ja hassujen asioiden etsiminen sittemmin *Hurjan hassun siskon* lukemisen. Tarina jäikin kastelukannumetsästyksen takia epäyhtenäiseksi. Toisaalta se teki kirjanlukuhetkestä luonteeltaan sosiaalisen ja vuorovaikutuksellisen. *Maaginen puutarha* oli humoristisen tietopainotteisuutensa takia myös luonteeltaan helposti aikuisen ja lapsen väliseen sekä lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen ja jutteluun johdatteleva:

R: Ensin ensin kun ne tuli oli toi sitten tuli syksy (osotteli sivun puita) ja sitten sitten ne näki siten (kääntää sivua) tässä tässä näin niin Ville hyppää niin..

J: Tuol on kastelukannu!

R: Ville hyppää lehtikasaan!

t: Jaah, ni toi Ville oli toi apina?

R: Joo ja se Ville hyppää lehtikasaan ja sitte se sanoo: "Au!" kun sitä pistää peh siili

t: Siili? Oliko se siili ollu siellä talviunilla?

R: (naurua) Oli! (kääntää sivua)

*Makeita unia, Pikku Karhun* Riikka kertoo kokonaan kuin lukien sen ääneen. Tämän kirjan Riikka muisti todella hyvin. Riikka ikään kuin ottaa ääneen lukevan aikuisen roolin. Hän asettaa kirjan lattialle siten, että kuvat näkyvät minulle oikein päin, itse hän näkee ne ylösalaisin. Oikeastaan jokaisen esittelemänsä kirjan kohdalla Riikka oli omaksunut aikuisen, kirjansa asiantuntijan, roolin, mutta vasta *Makeita unia, Pikku Karhu* mahdollisti tämän roolin säilymisen rikkumattomimmin. Lukutaidottomuus ei haitannut tarinan kerrontaa, eikä Riikka kertonut tarinaa kuvista kuten muiden kirjojen kohdalla, vaan muististaan, vaikka

kuvat toki tukivatkin muistamista. Riikka pystyi toteuttamaan lukijan roolinsa täysin, kuvien osoittamista myöten, aivan kuten aikuinenkin tekisi lukemisensa ohella.

Jaakon keskittymiskyky ei jaksanut riittää koko lukuhetken ajaksi. Todennäköisesti hän olisi normaalioloissa kuunnellut isosiskonsa ”lukemista” mielellään, mutta koska tilanteessa oli mukana kylässä oleva aikuinen ja näin ollen mahdollisuus saada suhteellisen harvinaiselta, mutta läheiseltä aikuiselta huomiota, voitti huomionkipeys kirjan kuuntelemisesta saatavan nautinnon. *Rudolf Koivun iltasatuja* -kirjan aikana Jaakko oli kommentoinut kuvia, *Maagista puutarhaa* lukiessa metsästännyt kastelukannuja (vastaava etsimisleikki ei innostanut häntä ollenkaan yhtä paljon sittemmin *Hurjassa hassussa siskossa*) ja nyt *Makeita unia*, *Pikku Karhu* -kirjan aikana hän toi supersankari lelu-ukon kirjan päälle häiriten siskonsa keskittymistä.

#### 4.2.2 Toinen lukuhetki: Hurja hassu siskoni luetaan yhdessä

Äiti luki *Hurjan hassun siskoni* ääneen kaikille kolmelle lapselle. Aikaa kirjan tarkasteluun meni keskimäärin 2,5 minuuttia aukeamaa kohden. Yhteensä lukuhetki kesti noin 25 minuuttia. Videonauha loppui valitettavasti kesken viimeisen aukeaman lukemisen. Äidin luku-tyyli oli eläytyvä. Lukuhetki tapahtui Riikan huoneessa siten, että äiti nojasi Riikan sänkyyn, Jaakko istui äidin sylissä, Tuomas äidin vasemmalla puolella ja Riikka oikealla. Jaakko haki kirjan laukustani ennen lukuhetken alkamista. Muiden lasten ollessa vielä leikeissään Jaakko valloitti lukuhetken tärkeimmän paikan: äidin sylin.

J: Keskelle, keskelle. (vauvaäänellä, muut lapset muualla ja äidin syli tyhjä)

ä: Haluuskä syliin? Keskelle.

J: Keskelleee (naurahtaan)

Kuvasin ensin tilannetta sängyllä istuen, jotta sain kirjan kuvaan. Nousin kuitenkin sängyltä hieman Riikan oikealle puolelle, koska yritin kuvata sekä kirjaa että kasvoja. Tämä oli kuitenkin hankalaa ja pääasiassa kuvassa näkyy enemmän kirja kuin kasvot, sillä halusin taltioida sen, mitä lapset tai äiti osoittivat kuvasta. Tarkoitukseni oli olla suhteellisen neutraali kuvaaja, mutta tulin alusta asti ohjanneeksi lukukokemusta jonkin verran kiinnittämällä koko joukon huomion heti toisesta aukeamasta alkaen siskon etsintään. Lukuhetken aikana

kukaan lapsista ei kuitenkaan kiinnittänyt minuun mitään huomiota eikä kommentoinut kuvia itselleni. Tässä mielessä toisessa lukuhetkessä ei ollut kyse osallistuvasta havainnoinnista vaan suorasta havainnoinnista.

Lapset eivät yleensä kuvakirjoja lukiessa keskeytä äidin lukemista, mutta nyt he kommentoivat lukemisten välissä. Siskon etsinnän alettua toiselta aukeamalta ja äidin kyselyttäessä lapsia siskosta, lapset eivät enää niin intensiivisesti keskittyneet tekstin kuuntelemiseen, vaan saattoivat keskeyttää lukemisen löytäessään kuvasta jotakin, mitä halusivat esitellä äidille tai muille. Etenkin Tuomas osoitti löydöksensä suoraan äidille sanomalla lähes joka kerta: ”Äiti kato!”. Tuomas myös katsoi iloisena äitiin joka kerta löydettyään jotakin esittelyn arvoista. Riikka ja Jaakko sanoivat yleensä ”Kato!” tai ”Kattokaa!”, toisinaan suoraan äidille kohdistettuina (”Mutta äiti kato!”), mutta silloinkin heidän katseensa pysyivät tiukasti kirjassa. Lukuhetkessä korostuikin aikuisen ja lasten välinen sekä sisarusten keskinäinen vuorovaikutus hiljaisen keskittymisen ja tarinaan uppoutumisen sijaan.

Tekstin lukeminen oli aika hajanaista, sillä lyhyiden tekstin pätkien välissä kuvia kommentoitiin paljon eikä äiti saanut aina edes yhden sivun tekstiä luettua kerralla loppuun. Muutama kerran Riikka vaikutti olevan hieman turhautunut kirjan luvun keskeyttävään kommentointiin. Suhteellisen pitkien kuvan tarkasteluhetkien takia pätkitysti luettu teksti ei hahmotunut yhtenäisenä kokonaisuutena oikein mitenkään. Tarinaton teksti on hankala hahmottaa yhtenäisesti ilman keskeytyksiäkin. Lapset kuitenkin kiinnittivät huomiota myös luettuun tarinaan ja kommentoivat kuvia myös tekstin perusteella:

ä: ”Hän kiipeää jokaiselle vuorelle, ryömii kaikkiin luoliin, eikä koskaan istu kanssani tekemässä palapeliä (!) tai pelaamassa jotakin.”

J: Ehkä se on tehnyt tän palapelin.

Kun tarina eteni, kävi selväksi, että teksti ja kuvat eivät vastaa täysin toisiaan, vaan niiden suhde on melko abstrakti, eikä teksti vie kertomuksen juonta varsinaisesti eteenpäin toisin kuin kuvakirjoissa yleensä (Nikolajeva 2000, 12). Äiti ei enää eläytynyt niin paljon lukemiseen ääntä muuntelemalla, sillä välillä oli epäselvää kuka puhuja tekstissä on.

Eläytyvä lukeminen kuitenkin viehätti lapsia ja toi lukuhetkeen keskittyneen tunnelman aina silloin, kun eläytyvä lukeminen oli mahdollista. Seuraavassa äiti käytti eläytynyttä ja salaperäistä ääntä (7. aukeama):

ä: "Eräänä iltana me kaksi eksyimme, eksyimme, pimeys laskeutui ja minua pelotti, mutta ei tietenkään siskoani. Äkkiä keskellä pimeää hohti keinuva lyhty. Me emme tienneet kuka siellä piileskeli. Silloin siskoani alkoi pelottaa, mutta minua ei yhtään." (Riikka katsahtaa äitiin tirskahtaen) Missähän ne, kuka siellä piileskelee (kuiskaten)?

R: Lintuja (naurahtaen)

Tätä ennen Jaakko oli kommentoinut aukeamaa myös käyttäen eläytyvää ääntä:

J: Kattokaa, täällä on ihan pimeetä! (pimee muunnellulla vähän kummitustarinamaisella äänellä)

Yhteisten lukuhetkien aikana lapset eivät yleensä eläydy kuviin ääntä tai fyysisiä eleitä käyttäen samalla tavoin kuin he eläytyvät katsellessaan kirjaa toistensa kanssa tai yksin, ilman aikuista. Aikuisen lukiessa lapset ikään kuin seuraavat näytelmää (Rhedin 1992, 185–188, Nikolajeva 2000, 11). Äiti pääasiassa myös kääntää sivun eli siinä mielessä rytmittää näytelmän.

Äidin, lukijan, ohella eniten äänessä oli Jaakko. Riikka kommentoi, vastasi ja kysyi lukuhetken aikana yhteensä 56 kertaa, Jaakko 90 ja Tuomas 55 kertaa. Lukuhetki oli siis hyvin puhelias. Lisäksi lukuhetken aikana myös naurettiin usein. Pojat kommentoivat eniten kuvia (Jaakko: 61, Tuomas: 36). Jaakko osallistui aktiivisesti sekä kuvien kommentointiin ja hassujen asioiden poimimiseen että siskon etsimiseen. Suurin osa Riikan kommentteista liittyi siskon etsimiseen tai ne olivat tarkentavia kysymyksiä jos veljet esimerkiksi osoittivat jotakin hassua. Riikka vastasi myös yleensä sellaisiin äidin tekemiin suoriin kysymyksiin, joihin oli olemassa oikea, selkeä vastaus. Muuten Riikka kommentoi kuva-aiheita oma-alotteisesti 22 kertaa. Tuomas ei juuri osallistunut siskon etsintään. Vain muutaman kerran hän koetti löytää siskon, mutta hän ei osallistunut vanhempien sisarustensa väliseen siskon etsintäkisailuun, vaan siskon löysi joka kerta joko Riikka tai Jaakko. Kerran, kun muiden huomio kiinnittyi täysin siskon etsintään, Tuomaksen kiinnostus kirjaan herpaantui ja hän irrottautui tilanteesta hieman fyysisestikin, mutta uuden aukeaman käännyttyä hän oli taas aktiivisesti mukana kirjanlukuhetkessä. Tuomas haki lukutilanteesta ensisijaisesti äidin huomiota, mutta teki sen positiivisella tavalla ja kirjaa käyttäen. Tuomaksen kohdalla saattoi havaita, ettei hänellä ihan aina ollut sanoja kuvata sitä, mikä häntä viehätti. Tässä äiti olikin tärkeä apu, äiti antoi usein nimen jollekin hassulle asialle, mitä Jaakko ei oikein osannut nimetä. Tuomakselle olikin todennäköisesti tärkeää paitsi äidin huomio myös se, että äiti ymmärsi, mitä hän tarkoitti. Tarkasteltaessa kolmatta aukeamaa Tuomas etsi aukeaman kaikki ”leppäkertut, joilla oli kärsä” ja esitteli ne äidille.



J: Mutta kato mitä tuolla kasvaa!

ä: Niin mitäs ne oikein on? (Jaakolle) Hassuja onks sielläkin semmonen? (Tuomakselle, Tuomas katsoo onnellisena äitiin)

T: Ja kato... (tyytyväisenä)

Lapset kommunikoiivat myös toisillensa, eivät vain äidilleen. Samaan aikaan, kun äiti luki 11. aukeaman oikeanpuoleisen sivun tekstiä, Tuomas kiinnitti huomiota sivun portaisiin ja reitteihin. Jaakko oli kiinnittänyt ensin huomiota moniin oviin, mutta Tuomas jatkoi tilannetta vanhempien sisarustensa hiljentyessä äidin aloittaessa lukemisen. Todennäköisesti ainakin Jaakko, ehkä myös Riikka, seurasi keskittyneemmin veljensä kuin äitinsä puhetta. Katsellessaan sivua hetken kuluttua yhdessä äidin kanssa (lh 3.), Jaakko oli hyvin kiinnostunut portaista kuten myös Riikka myöhemmin omassa lukuhetkessään (lh 6.). Usein joku lapsi osoitti jotakin, mistä myös toiset kiinnostuivat. Toisaalta välillä lapset heittivät kommenttejaan toistensa yli ja koettivat voittaa äidin huomion puolellensa.

Lukuhetkessä vuorottelivat hetket, jolloin kaikkien huomio oli kohdistunut samaan asiaan, esimerkiksi tekstiin tai siskon etsimiseen tai kaikkia kiinnostavaan yksityiskohtaan, hetket, jolloin hauskoja asioita jaettiin yhdessä sekä hetket, jolloin oman äänen ja oman hauskan kohdan esille saamisesta kilpailtiin. Yleistunnelmaltaan lukuhetki oli kuitenkin rauhallinen, lapset keskittyivät kirjaan ja yksittäistä Tuomaksen huomion herpaantumista ja Riikan asennon parantamista lukuun ottamatta kaikki pysyivät tilanteessa niin fyysisesti ja kuin henkisestikin mukana.

#### 4.2.3 Kolmas lukuhetki: Jaakko tarkastelee Hurjaa hassua siskoani äidin kanssa

Yhteisen lukuhetken jälkeen juttelin äidin kanssa kirjasta ja kyselimme vähän lasten mielipiteitä kirjasta edelleen Riikan huoneessa lattialla istuskellen. Vertailimme aluksi äidin kanssa mielipiteitämme ja Jaakko seurasi. Jaakko tuli juttelumme lomassa istumaan äidin syliin. Kolmas lukutilanne syntyi äidin vedettyä Jaakko keskusteluun mukaan. Siirryin syrjään keskustelusta ja kuvasin äidin ja Jaakon yhdenvertaista keskustelua sivusta. Kommentoin kuitenkin välillä ja käytännössä osallistuin tilanteeseen. Lukutilanteen aikana Jaakko ja äiti selailivat yhdessä kuvia ja katselivat niitä Jaakon istuessa koko lukuhetken ajan äidin hartioilla.

Tilanteena lukuhetki muistutti pikemminkin kirjakeskustelua kuin kirjanlukuhetkeä. Kokonaisuudessaan Jaakon ja äidin keskustelu kesti hieman alle kymmenen minuuttia.

Lukuhetken aikana vaihdetut äidin ja Jaakon mielipiteet olivat tasa-arvoisia eikä tilanteessa koetettu ohjata tai opettaa lasta. Lukutilanne alkoi viidenneltä aukeamalta, sillä tämä aukeama sattui olemaan auki Jaakon tullessa tilanteeseen mukaan. Käännettyään esille uuden aukeaman äiti tapasi kysyä Jaakolta, mikä hänen mielestään siinä aukeamalla oli hienoa ja hän auttoi lasta tarkentavilla kysymyksillä:

ä: Mitäs tääl on hienoo. (retorisesti) Mitä sä tykkäät tässä?

(Jaakko osoittelee ja naureskelee, edelleen äidin harteilla)

ä: Mistä? Siitä kuninkaasta vai siitä järvestä?

J: Kuninkaasta.

ä: Mun mielestä toi järvi taas on tosi kaunis.

Jaakko ilmaisi rohkeasti omat mielipiteensä ja mieltymyksensä ja luotti niihin sekä häiriintyi jos hänen ajatteluaan ja mielenkiinnon kohteitaan yritettiin ohjailla. Erityisen selvästi tämä ilmeni 10. ja 11. aukeman kohdalla. Linnoitusaukeamalla äiti koetti kiinnittää Jaakon huomion torni-illuusioon, mutta poikaa itseään kiinnostivat linnoituksen portaat ja niiden reitit. Vesiputous- ja keksijäaukeamalla taas Jaakkoa koetettiin ohjata etsimään siskoa, mutta häntä itseään kiinnostivat vesireitit. Jaakolle tämä lukutilanne merkitsikin kenties ennen kaikkea oman äänensä kuuluville saamista ja sitä merkityksellistä kokemusta, että äitiä kiinnosti kuulla Jaakon ajatuksia ja mielipiteitä ja äidillä oli aikaa keskittyä niihin. Tällöin kasvatukselliseksi koettavat mielenkiinnon ohjausyritykset sotivat lapsen subjektiviteettia vastaan sekä sitä lapsen arjessa harvinaista aikuisen ja lapsen mielipiteiden tasa-arvoisuutta vastaan, mikä lukutilanteessa muuten oli läsnä. Linnoitusaukeamalla subjektiviteetin tärkeys Jaakolle ilmenee esimerkiksi seuraavassa:

ä: Niin ja se on kyllä parempi, ettei putoo veteen, se on ihan totta. Kato vaan noi portaat vie suoraan tonne veteen. Ehkä toi ei olisikaan niin kiva linna olla. Muistatko, ku oltiin siellä Turun linnassa, oliko sielläki kaikkii tollasii portaita ja ovia? (kääntää sivua, Jaakko katselee sitä edelleen, nojaten poskea käteensä, ei tunnu juuri välittävän näistä aikuiset opettaa -lausahduksista)

J: No oli mutta... (äiti ei käännäkään sivua)

ä: Emmä kyl tommosia torneja siellä nähny.

J: Mutten nähny, mutten nähny tämmösiä portaita kuules (osoittaa sormellaan).

ä: Joo-o. (ja kääntää sivua)

J: Mutta näky kyllä aika aikamoisia kerroksia.

Äiti koettaa liittää kirjan kuvan lapsen aiempiin kokemuksiin linnoista muistuttamalla tätä edelliskesäisestä Turun linnassa vierailusta. Äiti huomaa jo, että poikaa kiinnostaa kuvassa erityisesti portit ja ovet ja koettaa ohjata lapsen muistoja Turun linnasta nyt lapsen oman kiinnostuksen kautta. Jaakko ei tästä huolimatta kiinnostu Turun linna -muisteluista. Äidin kiinnitettyä portaiden sijaan huomionsa torniin, tulee Jaakolle subjektiviteettinsa säilyttäen tilaisuus vertailla kirjan portaita Turun linnan portaisiin ja korostaa subjektiviteettiaan vielä omalla huomautuksellaan Turun linnan kerroksista.

Subjektiviteetin vahvistumisen ja kuulluksi tulemisen ohella kuvakirjanlukuhetki aikuisen fyysinen läheisyys oli tärkeätä. Jaakko istui suuren osan lukuhetkestä äidin olkapäällä, mutta lopulta äiti väsyi ja kehotti poikaa tulemaan viereensä istumaan. Miksi kuitenkin mennä viereen, kun sylikin on tyhjä?

ä : Tuu siihen äitin viekkuun.

J : Eiku tohon keskelle. (tulee äidin syliin)

#### 4.2.4 Neljäs lukuhetki: Otso-kirjan esittely

*Hurjan bassun siskoni* hassuttelevat kuvat toivat äidille mieleen perheessä luetun Otso-kirjan. Selailtuaan Jaakon kanssa *Hurjaa bassua siskoani* sen jälkeen, kun kirja oli ensin luettu yhdessä, hän haki Jukka Parkkisen kirjoittaman ja Pia Westerholmin kuvittaman kirjan *Karhumäen Otso ja Karhunkierros* (2008). Kirja oli itselleni entuudestaan tuntematon. Lukuhetki kesti vain reilu viisi minuuttia ja iltapalalle meno oli jo kaikkien mielessä. Pitkän päivän väsymys alkoi jo tuntua. Kirjan lukutilanne loppui siihen, kun kirjan Alma-tädin ja Otson metsäretki päättyi ja kirja loppuu. Lapset leikkivät ensin ja puuhasivat melko levottomasti kaikkea muuta. Äidin tuotua kirjan paikalle, Riikka ja Jaakko vähitellen rauhoittuivat esittelemään sitä. Äidin valitsema kirja sopi lapsille hyvin ja lapset tulivat tilanteeseen mukaan mielellään.

Lopulta tilanne muistutti melko paljon ensimmäisen lukuhetken tilannetta. Riikka tuli ensimmäisenä kirjan luo leikeistään ja otti esittelijän aseman. Tuomas jatkoi leikkejä muualla ja Jaakkokin liittyi joukkoon vasta myöhemmin. Nyt kirjan esittelyyn sekoittui *Hurjan hassun siskoni* aikana esiintyneitä ”Kato mitä hassua” -huomautuksia (ks. litterointi alempana). Tilanne muistuttaa myös edellistä Jaakon ja äidin yhteistä lukuhetkeä, sillä Riikka tuli osittain kainalooni katsomaan kirjaa yhdessä. Riikan alettua selailta kirjaa lukusuunnassa ja alettua kertomaan tarinaa niin sanotusti kertojanäänellä, Jaakko tuli leikeistään mukaan tilanteeseen katselemaan kirjaa istuen meitä vastapäätä lattialla.

Tästä eteenpäin kirjaa silmäiltiin eteenpäin lukusuunnassa, joskin joidenkin sivujen ohi selailtiin nopeasti. Lapset tunsivat tarinan ja kirjan hassuimmat kuvat ja sattumukset, mutta Jaakon tultua tilanteeseen Riikka ja Jaakko muistelivat kirjan tapauksia enemmän keskenänsä ja huomauttivat itselleni niistä jotakin vain ohimennen. Jaakko ja Riikka olivat tilanteessa tasa-arvoisia muuten, mutta sivujen kääntäminen tapahtui Riikan toimesta. Tämä ei kuitenkaan haitannut Jaakkoa, vaan lapset katselivat kirjaa yhdessä sopuisasti ja rauhallisesti. Sisärusten välinen tasa-arvoinen vuorovaikutus oli lukuhetkessä tärkeää ja yhdessä lukeminen toi lukuhetkeen mukaan leikinomaisia piirteitä. Jaakko huomautti hahmojen putoavan riippusillalta ja Riikka antoi ääniefektit tapahtumalle:

J: Ja noi putoo riippusillasta.

R: Plömpsis, plömpsis ja plumpsis.

Muutaman kerran Riikka malttoi pysähtyä sivulle hieman pidemmäksi aikaa ja tuolloin voi havaita kertomusten kuvien liittämistä lasten omiin kokemuksiin ja aiempiin tietoihin sekä toisaalta lasten tapaa eläytyä kirjan tapahtumiin fyysisesti.

R: Toi on tiekkö mitä? Toi Alma-täti niin tekee ongen, mutta sitten kun se vetää tota kalaa tuolta ni sitte sitte se täytyis kyllä panna jotenki niin pieneks että sen vois paistaa. Tän kokose (näyttää sormillaan) tän kokosella nuotiolla. Noin iso kala tän kokoselle nuotiolle (piirtää nuotion koon matolle sormellaan).

J: Mutta muistaksää, iskä tekee mun meidän iskä tekee hirmusen isoja nuotioita. (mun meidän iskä todennäköisesti lisätty, kun muisti tutkijan olevan tilanteessa läsnä)

---

R: Ampiaiset surraa purraa (liu'uttaa sormeaa pitkin kuvituksen valtavaa ampiaskehää) tosta Otso ensin... (R aikoo kääntää sivua, mutta Jaakko estää)

J: Hei mäki haluun... iiiiii apua! (rooliäänellä, liu'uttaa kädellään ampiaisspiraalin Otson niskaan)

#### 4.2.5 Viides lukuhetki: iltasatuhetki

Lapsille luetaan joka ilta iltasatu. Kysyttäessä lapset toivoivat minua iltasadunlukijaksi. Tämä johtui todennäköisesti siitä, että olen tätinä harvinaisempi iltasadunlukija kuin isä tai äiti. Lukuhetki oli hyvin tyypillinen iltasatuhetki, eivätkä lapset kiinnittäneet huomiota kameran. Äiti kuvasi tilanteen. Koska pyrimme lasten äidin kanssa toteuttamaan iltasatulukuhetken kuvauksen mahdollisimman luontevasti ja huomaamattomasti, emme voineet kuvata luettavaa kirjaa ja sen kuvia vaan ainoastaan lukuhetken yleistilannetta. Lukuhetki tapahtui Riikan huoneessa Riikan sängyssä. Usein iltasatu luetaan vanhempien sängyssä, mutta toisinaan iltasatu luetaan joko Riikan tai poikien huoneessa. Luettavana kirjana oli edellisinä iltoina kesken jäänyt osittain sarjakuvamuotoinen Angela Wilkesin Daniel Defoea mukaillen kertonut ja Peter Dennisin kuvittanut *Robinson Crusoe* (2005). Kirja saatiin luettua loppuun yksitoista minuuttia kestäneen iltasatutuokion aikana. Kirja oli luettu lapsille ainakin entuudestaan tuttu. Lapset saavat valita luettavan iltasatukirjan vuorotellen, tällä kertaa kirjan oli valinnut Jaakko (kk1).

Istuimme sängyllä siten, että istuin itse keskellä, pojat istuivat molemmilla puolillani ja Riikka sylissäni keskellä. Syliin pyrkivät muutkin lapset. Oikealla puolellani istunut Jaakko oli pian kainalossani, sillä se oli itselleni mukavampi asento. Pidin kirjaa vasemmassa kädessäni, joten vasemmalla puolellani istunut Tuomas ei päässyt istumaan aivan niin lähelle. Riikka oli koko lukuhetken hyvin liikkumattomana, samoin Jaakko paitsi silloin, kun hän hieman paransi asentoaan. Tuomas vilkaisi kerran pois päin ja oli muutamina hetkinä hieman poissaolevampi, mutta tämä johtui ainakin osittain siitä, että hänellä oli myös fyysisesti irrallisin joukkiostamme ja joutui välillä kurkottelemaan nähdäkseen kirjan sivut kunnolla. Näitä pieniä poikkeuksia lukuun ottamatta lapset keskittyivät kirjaan ja sen kuviin erittäin intensiivisesti. He istuivat hyvin tiiviisti lähelläni nähdäkseen kuvat, mutta todennäköisesti myös ollakseen lähellä.

Lapset kommentoivat kirjan tapahtumia vain muutamia kertoja. Tuomaksen, lapsista nuorimman, keskittymiskyky herpaantui vain kerran. Tämä tapahtui sen jälkeen, kun hän kommentoi jotakin, mistä en saanut selvää. Kysyin, mitä hän sanoi, mutta en vielä kukaan oikein

sisäistänyt Tuomaksen ajatusta. En keskittynyt Tuomaksen ajatuksiin tämän enempää vaan jatkoin lukemista. Heti tämän jälkeen Tuomas irtaantui hieman fyysisesti, vilkaisi seinään ja katseli kirjaa etäämpää. Tämä oli todennäköisesti seurausta vuorovaikutuksen epäonnistumisesta. Olisin voinut ottaa Tuomaksen lähemmäksi ja keskittyä hänen kysymykseensä ja hänen ajatukseensa hetken aikaa aidosti. Yhteisessä *Hurjan hassun siskoni* lukuhetkessä äiti antoi paljon huomiota erityisesti Tuomaksen kuuntelemiselle (lh 2.).

Kaiken kaikkiaan lapset keskittyivät lukuhetkeen intensiivisesti. Iltasatulukuhetki oli aikuisen vetämä lukuhetki, näytelmä, jonka aikana lapset saivat rauhoittua eikä heidän tarvinnut aktiivisesti olla mukana sen toteuttamisessa (Handler Spitz 1999, 15–16). Iltasatulukuhetki on tuttu, rutiininomainen tapa rauhoittaa ilta ja valmistautua nukkumaanmenoon. Handler Spitz kuvailee iltasatuhetkeä rauhoittavana tilanteena, johon sekoittuvat aikuisen turvallinen läsnäolo, aikuisen ääni, hämärä valaistus ja sylin tai sängyn pehmeys ja lämpö. Iltasatu on lapselle siirtymävaihe valveesta uneen (Handler Spitz 1999, 23) Siirtymävaiheessa lapselle ovat tärkeitä fyysiset, pehmeät ja äidistä muistuttavat siirtymäobjektit (Wahlström 1981, 67–68), mutta myös turvalliset siirtymärituaalit kuten iltasadut. Iltasatulukuhetki vaikutti merkittävään lapsille ennen kaikkea lepoa, rauhoittumista ja aikuisen rauhallista, kiireetöntä läsnäoloa, joka on lapsille tärkeää (Koivisto 2007)

#### 4.2.6 Toisen kuvauskäynnin lukuhetket: lapsi lukee itsekseen

Kuvasin ensin Riikan ja Jaakko oli muualla leikkimässä. Sitten kuvasin Jaakon. Riikka istui olohuoneen sohvalla, nojasi käsinojaan ja piti kirjaa sylissään. Kuvasin tilanteen istuen tuolilla Riikan lähellä mahdollisimman huomaamattomasti. Pyrin häivyttämään itseni kuvaustilanteesta, jotta lukutilanne olisi voinut muistuttaa mahdollisimman paljon lapsen omaa, itsekseen vietettyä lukuhetkeä. Toisin kuin aiemmilla lukukerroilla, jolloin kyse oli ollut osallistuvasta havainnoinnista, pyrin toisella kuvauskerralla suoraan havainnointiin. Halusin kuitenkin pitää tilanteen myös mahdollisimman luontevana ja antaa lapselle tämän halutessa mahdollisuuden myös vuorovaikutukseen:

t: "Niin mä ajattelin, että tehään tää nyt niin, että mä en hirveesti siinä sulle juttele samalla kun sä kattelet saat katella sitä voit katella sitä sanoo siitä jotain jos sä haluat mut sun ei tarte." (katselee ensimmäistä aukeamaa puhuessani)

Jo se, että olin samassa tilassa ja kuvaamisen takia jouduin olemaan aika lähelläkin lasta, aiheutti sen, että olin väistämättä osa lapsen lukuhetkeä. Molemmat lapset suuntasivat kommenttejaan minulle. Normaalisti yksin lukiessaan lapset eivät puhu vaan korkeintaan mumisevat itsekseen.

Riikan lukuhetki muodostui kolmiosaiseksi. Ensin hän tarkasteli kirjan kerran läpi (08:39 min). Sen jälkeen hieman kyselin häneltä, onko hän lukenut tai pyytänyt kirjaa luettavaksi kuvauskertojen välillä, hänen kirjamieltymyksistään sekä lempikohtia ja vähemmän miellyttäviä kohtia kirjasta. Riikka etsi ja esitteli kohtia ja alkoi tämän seurauksena oma-alotteisesti käydä kirjaa alusta asti uudelleen läpi. Kirjan toinen läpikäynti oli tunnelmaltaan erilainen: tämä ei muistuttanut enää ohjattua tutkimustilannetta vaan oli vapaampi ja luonteeltaan vuorovaikutuksellisempi kuin Riikan oma itsenäinen lukuhetki. Jaakon oma lukuhetki muodostui vastaavalla tavalla kolmiosaiseksi.

Ensimmäisen kirjan läpikäynnin aikana Riikka poimi siskon yhdeksältä aukeamalta. Kuutena kertana yhdeksästä Riikka katsoi tai vilkaisi minuun löydettyään siskon ja myös muilla kolmella kerralla hän varmisti, että huomasin hänen löytäneen siskon joko toistamalla tämän useampaan kertaan tai vähintään osoittamalla kohdan selkeästi kuvasta. Tulkitsen tämän siten, että Riikka koetti toteuttaa lukuhetkeä siten kuin hän oletti minun toivovan sen etenevän. Ensimmäisellä *Hurjan bassun siskon* lukuhetkellä juuri minä kiinnitin huomiota kirjassa esiintyvään siskon etsimistehtävään. Vaikutti siltä, että Riikka ei ollut muodostanut itsenäistä suhdetta kirjan kanssa vaan hän ikään kuin oppi sen, mitä hän oletti itseltään odottavan: etsimään siskon ja nyt hän halusi vastata niin sanotusti oikein. Kouluikää lähestyvälle lapselle osaamisen osoittaminen ja oikein vastaaminen tuottavat iloa (Wahlström R. 1980, 76) kuten myös Riikalle (6. aukeama):

R: "Tuolla on se sisko." (mietteläänä, kumartuu osoittamaan) "Tuolla on sisko!" (innostuneena)

R: "Ja tuol... tässä on joku muu tässä on se sisko" (osoittaa toista kohtaa ja katsoo minuun)

R: "Tässä, täällä pensaassa." (selkeästi tyytyväisenä löydöksestään)

Kouluikää lähestyvälle esikoululaiselle on vähitellen muodostumassa aikuisten antamien tehtäviä ratkaisemiseen pyrkivä toimintatapa (Wahlström R 1981, 78). Tässä tuo tehtävä on siskon löytäminen. Toisaalta siskon löytäminen merkitsi Riikalle mahdollisesti myös koko kirjan punaista lankaa eikä näin ollen merkinnyt vain hyväksynnän saamista aikuiselta. Riik-

ka olisi ehkä halunnut pystyä toistamaan ensimmäisen lukuhetken tilanteen ja esitellä tai kertoa kirjan itselleni. Kirjan ainoan selkeän sisällön ollessa siskon etsiminen Riikka etsi siskoa.

Ensimmäisen kerran kirjaa läpi käydessään Riikka pyrki lueskelemaan kirjaa itsekseen, mutta hän kuitenkin osoitti kommenttejaan suoraan minulle. Se, etten juuri reagoinut Riikan kommentteihin, saattoi tuntua lapsesta hämmentävältä. Riikka katseli kirjan sivuja myös aivan hiljaa ja kommentoi pääasiassa harvakseltaan. Hiljaa kuvia tarkastellessaan Riikka välillä leikki sormillaan, nyppi käsivarttaan tai silitteli huuliaan. Syventyneen kuvan tarkastelun aikana kommentoidessaan hän yleensä kuiskasi. Muuten Riikka esitti huomautuksensa välillä mietteliäänä, välillä ohimennen todeten, joskus huvittuneena ja toisinaan vähän paheksuvastikin (4. aukeama)

R: "Kauhea määrä tavaraa." (hieman paheksuen)

R: "Ja toi yrittää lentää!" (huvittuneena, ukkeli lehtien avulla)

R: "Sammakko ja äijä siinä vaan pelaa."

Toinen kirjan läpikäynti alkoi spontaanisti sillä, että kyselin Riikalta mielikohtia ja vähemmän miellyttäviä kohtia kirjasta. Tämä tilanne muistutti paljon Jaakon ja äidin lukuhetkeä (lh 3.) tosin nyt en itse sanonut omia mieltymyksiäni. Muuten tilanne oli vapaamuotoinen ja keskusteleva Jaakon ja äidin lukuhetken tavoin. Tällä läpikäynnillä tarkasteltiin lähinnä satunnaisia yksittäisiä kuva-aiheita eikä enää etsitty siskoa. Toisen läpikäynnin aikana Jaakko kyllästyi odottamaan vuoroaan ja tuli ennen aikojaan Riikan lukuhetkeen mukaan. Koetin useampaan kertaan saada häntä palaamaan omiin touhuihinsa, mutta omat vetoomukseni häiritsivät videointihetkeä todennäköisesti enemmän kuin veljen läsnäolo. Riikka ei ainakaan ulkoisesti kiinnittänyt huomiota sen enempää veljeensä kuin veljeä koskeviin poistumispyyntöihinkään. Veljen läsnäolo vaikutti omaan keskittymiseeni ilmeisesti enemmän kuin Riikkaan. Jaakon tultua häiritsemään tilannetta tilanteesta tuli entistä vapaamuotoisempi. Riikka tarkasteli kuvia myös leikinomaisesti, vähän ilottelikin niiden avulla ja käytti myös rooliäänä (8. aukeama):

R: Se olisi hyvä jos (katselee koirasivua) jonku nenästä valuis vihreätä räkää. Nii sitte nii sitte se ois oikeen vihanen, vaikka tän nenästä tonne päin (osoittaa valkoista koiraa) Ja toi (edelleen samaa koiraa): "Mä syön teidät" (mutta kimeähköllä ja hiljaisella äänellä, ei ollenkaan pelottavalla)



Jaakon lukuhetki kesti yhteensä 16 minuuttia. Ensin Jaakko kävi Riikan tavoin kirjan alusta loppuun lävitse. Jaakon käydessä läpi kirjan ensimmäiset kolme aukeamaa oli Riikka vielä huoneessa ja jouduin useampaan otteeseen pyytämään häntä menemään leikkimään toiseen huoneeseen. Sisaruksen lukuhetkestä ulkopuoliseksi joutuminen ei miellyttänyt kumpaakaan lasta. Kukaan muu ei ollut kuvaushetkien aikana kotona. Yksin toiseen huoneeseen leikkimään laittaminen, seurasta eristäminen, on myös perinteinen, joskaan ei tässä perheessä hyödynnetty, rankaisukeino. En tullut ajatelleksi tätä tutkimustilannetta suunnitellessani ja sitä toteuttaessani. Keskittyessäni Riikkaan jäi Jaakon ensimmäisten kolmen aukeaman läpikäynti vähälle huomiolle. Jaakko istui kirja minulle päin suunnattuna ja esitteli aukeamia itselleni:

J: Haluuskää nähä tän toisen sivun (edelleen pitää kirjaa niin että kurkkii sen yli ja näyttää kirjaa kameralle). Tää oli tämmönen sivu.

t: Joo.

J: Eikun se oli tämmönen se sivu (selailee kirjaa takaisin alkuun päin ensimmäiselle aukeamalle), ja nyt näin (toinen aukeama) ja nyt ollaan tässä sivussa (kolmas aukeama). Aika ihana (ja jotain mutten saa selvää, kääntää taas sivua) Ja hassua...

t: (naurahdus) Kato hei vaan sitä Jaakko niinku sä normaalisti lukisit, mä voin täältä kurkkia.

Tilanteen rauhoituttua Jaakko tarkasteli kuvia eläytyen lukutilanteeseen eleillä, ilmeillä ja ääntelehtien. Jaakko puhui vähemmän kuin Riikka ja mumisi siskoaan enemmän itseksseen. Hän uppoutui kuviin ja sepitti itseksensä toiminnallisia tarinoita kuviin liittyen. Riikka käytti ensimmäisellä lukukerralla melko tasaisesti aikaa eri aukeamia kohden (16-67 sekuntia), Jaakolla ajankäyttö vaihteli voimakkaammin (27-180 sekuntia). Jaakko tarkasteli kuvia myös hiljaa, itseksseen mumisten, eikä siskonsa tavoin niinkään esitellyt kirjaa minulle kuin luki sitä itseksseen.

J: Dindindin (liu'uttaa sormiaan pitkin portaikoita) Tosson portaat, oo-oo ei oo portaita, portaat, siitä, siitä, siitä, ja sinne (mutisten, kuljettaa sormiaan portaita pitkin ylös velhon ohi ja ovelle)  
\*mutinaa\* Se menee toonne (liu'uttaa ovelta sormiaan koko sivun poikki aina horisonttiin asti, ehkä tarkoitti että muuri jatkuu niin kauas?) Ja tonne (nyt toi sormensa vas. sivulle muuria vasten olevan katon harjalle)

Välillä hän kuitenkin katsahti minuun ja osoitti kommenttinsa suoraan itselleni. Jaakko käytti kirjaa tarkastellessaan siskonsa tavoin erilaisia äänensävyjä, rooliääniä ja äänen voimakkuuksia. Jaakko käytti lisäksi runsaasti erilaisia ääniefektejä ja myös fyysisiä eleitä kuvataksseen jotakin kirjassa esitettyä asiaa:

J: Ja kato kuinka iso kieli ääää (kädet ylhäällä, kieli ulkona, katse kirjassa). Kato aika vino talo iii, vois olla näinki vino.

Kysyin kirjan läpikäymisen jälkeen myös Jaakolta kohtia, joista hän piti ja joista hän ei pitänyt. Tämän seurauksena myös Jaakko katseli kirjaa vielä uudestaan, mutta vasta 6. aukeamalta eteenpäin ja osan aukeamista hän selasi hyvin nopeasti. Jaakko käytti ensimmäiseen läpikäyntiin 11 minuuttia ja keskusteluihin ja toiseen läpikäyntiin kului viisi minuuttia. Myös Jaakolla kirjan toinen läpikäynti erosi ensimmäisestä, mutta eri tavalla kuin Riikalla. Toisella läpikäynnillä Jaakko suuntasi kommenttinsa selkeämmin itselleni ja esitteli kirjaa. Jaakon ensimmäinen läpikäynti oli ollut jo elämyksellinen ja eläytyvä. Toisen läpikäynnin tarkoituksena oli sen sijaan selkeästi vastata kysymykseeni siitä, mistä Jaakko piti ja mistä ei, joka ei vaatinut pojalta elämyksellistä syventymistä.

## 5 Kuvakirja tarkastelussa

### 5.1 Hurja hassu siskoni ja lapset

Lapset tutustuivat *Hurjaan hassuun siskooni* ensimmäisen kerran ensimmäisellä kuvauskerralla. Lapset tiesivät etukäteen, että tulemme lukemaan yhdessä jotakin kirjaa, jota he eivät itse tienneet etukäteen (kk 1.). Riikan kirjaesittelyjen jälkeen (lh 1.) aloin valmistautua tähän etukäteen kuvattavaksi suunniteltuun lukuhetkeen. Riikka, tutkimuksen alun perin suunniteltu päähenkilö, jäi vielä katselemaan omia kirjojaan ja Jaakko tuli hakemaan kirjan laukustani ja esitteli sitä sitten muille lapsille ja myöhemmin myös äidille:

t: Joo mulla olikin kuule teille nyt ihan uus kirja. Onks tylsää?

R: Ei (naurahtaen)

t: Eikö o? Kummä voisni hakee sen, se on tuolla, mul on se tossa eteisessä. Mul on ihan uusuu kirja.

R: Kuinkahan pitkä tää oikein tää satu on? (selailee äsken esittelemäänsä satukirjaa)

t: No se on aika pitkä. (olen jo lähtenyt hakemaan kirjaa)

R: Niin on. (selailee kirjaa edelleen)

t: Ainakin osa niistä saduista on kyl tosi pitkiä.

t: Se on siinä muovipussissa.

J: Ai missä muovipussissa? (Jaakko tullut mukaani eteiseen hakemaan kirjaa)

t: Tossa mun kassissa. Tossa. Otaksä sen sieltä.

J: Otan.

t: Semmonen kirja. Mennääs eka tonne muitten luo.

J: Tää on piirretty nääksää.

t: Niin on.

t: Mennääks me ylös, vai ollaaks me täällä alhaalla? (lukemaan)

J: Ehee toi tekee sateenkaarta! Mutta sitte päärynästä tehty... (katselee kirjan kantta kävellessään) Kato päärynästä tehty tommonen ilma kuumailmapallo ja sitte tommonen näin, toi tekee sateenkaarta (silittää kaarta peukalollaan, muut lapset kerääntyneet katsomaan kantta, Jaakko esittelee sitä heille).

---

J: Hei mennääs kattomaan... tähän alas (menee kirjan kanssa lattialle)

---

J: Tää on vähän hassu tää tää kirja. (selaillee innokkaasti lattialla istuen, Riikka kumartuu hetkeksi kirjan ääreen, mutta suoristautuu sitten)

*Hurjaa bassua siskoani* luettiin kuvauskertojen aikana yhteensä neljässä lukuhetkessä (lh 2., lh 3., lh 6. ja lh 7.), joista kolme lukuhetkeä oli etukäteen suunniteltu kuvattaviksi ja yksi oli spontaani äidin ja Jaakon välinen kirjantarkasteluhetki. Lukuhetket olivat vuorovaikutuksellisilta piirteiltään toisistaan poikkeavia. Kirjan lukeminen yhdessä oli hyvin vuorovaikutuksellista, mutta kuitenkin aikuisen ohjaamaa. Jaakon ja äidin lukuhetkessä korostui lapsen ja vanhemman mielipiteiden tasa-arvoisuus esteettisessä arvottamisessa. Loput kaksi lukuhetkeä olivat lapsen omia mutta aikuisen luomia lukuhetkiä.

Kysyin toisella kuvauskerralla, ovatko lapset lukeneet *Hurjaa bassua siskoani* tai pyytäneet äidin lukevan sitä heille. Kysyessäni oliko Riikka lukenut kirjaa itseksensä kuvauskertojen välillä (lh 6.) hän vastasi katselevansa ”mieluummin muita kirjoja, mutta joskus sattuu tääkin käteen.” Kysyessäni Riikalta onko hänellä kohtia, mistä hän ei pidä kirjassa Riikka vastasi: ”Emmä tiä. (mietti) Melkein jokainen juttu.” (lh 6.) Kysyessäni Jaakolta on onko hän lukenut kirjaa tämä vastasi (lh 7.):

J: Oon oon mä joskus (lähes mutisten, avaa kirjan esilehtiaukeamalta)

t: Mhm

J: Muista millonka (kääntää nimiöaukeaman näkyviin), vapun joulun jälkeen.

Vaikka Riikkaa saattoi aluksi harmittaa se, että emme tutkineetkaan hänen esittelemiään kirjoja, en usko tämän kuitenkaan synnyttäneen negatiivista suhtautumista *Hurjaan bassuun siskooni*. Lapset olivat hyvin avoimia aikuisten ehdottamille kuvakirjoille (lh 4.) ja toisaalta

Riikka oli erityisen motivoitunut tutkimustilanteeseen. Jaakko oli ensimmäisellä kuvauskeralla hyvin innostuneesti mukana *Hurjan hassun sisikoni* lukuhetkissä ja oli se, joka toi kirjan tutkimustilanteeseen ja esitteli kantta riemuissaan myös sisaruksilleen (lh 2.). Tästä huolimatta myöskään Jaakko ei ollut katsellut kuvauskertojen välillä kirjaa kovin usein. Äiti vahvisti lapsilta saamani käsityksen siitä, että kuvauskertojen välillä *Hurjaa hassua sisikoani* oli lueskeltu vain muutamia kertoja.

Aikuisten suhtautuminen kirjaan vaikutti oletettavasti jossakin määrin lasten suhtautumiseen. Kirja oli erilainen kuin yleensä ostamani kirjat ja tämä hieman hämmensi äitiä, vaikka hän pitikin kirjaa hienona (lh 3.):

ä: Oli aika hauska kirja kyllä. Oikee taidekirja. (naurahtaen)

t: (naurua) Oliko vähän liian taiteellinen?

ä: No pikkasen ehkä.

Kirjan taiteellisuudella hän antoi ymmärtää sen, että hän piti kirjaa esteettisesti laadukkaana, mutta vähän vaikeaselkoisena. Kuvauskerroilla lapset tiesivät, että teen kirjasta tutkimusta ja että se on tärkeää eikä kirja siksi ole ihan tavallinen. Kuvauskertojen välillä tutkimus ei kuitenkaan vaikuttanut lasten kirjaan suhtautumisessa. Kuvauskertojen välillä arjen keskellä vaikeaselkoiseksi koettuun kirjaan ei äidinkään tullut tartuttua. Tämä osaltaan vaikutti siihen, että jos lapsilla itsellään oli kynnys tarttua kirjaan, ei sitä kynnystä myöskään tullut ylitettyä.

Siihen, että kirja ei kiinnostanut lapsia lopulta enempää, on olemassa myös muita syitä. Riikka kertoi pitävänsä kirjoista, joissa on paljon tekstiä, etenkin jos lukija oli äiti (lh 6.). Hän oli jo siirtymässä kuvien maailmasta yhä voimakkaammin kohti tekstien maailmaa (Nordström 1989, 244–290). Jaakko taas kertoi lueskelevansa mielellään sarjakuvia, mutta myös kuvakirjoja (lh 7.). Perheen lempikuvakirjat olivat humoristisia sekä kuviltaan että tekstiltään (kk 2.). Riikalle tärkeää vaikuttaisi siis olevan teksti, Jaakolle mahdollisesti sarjakuville tyypillinen toiminnallisuus ja molemmille huumori. Mieltymykset vaikuttavat siihen, mitä kuvakirja lapselle merkitsee.

Tässä luvussa tarkastelen itse kirjaa ja pyrin löytämään siitä mahdollisia syitä sille, miksi kirja ei tullut lapsille tärkeäksi. Kysyn millainen kirja *Hurja hassu sisikoni* on ja käytän kirjan eritte-

lyssä apuna semioottisesti jäsennelyä analyysia. Paitsi sosio-fyysis-emotionaalinen kirjanlukuhetki myös kirjan esteettinen muoto vaikuttaa siihen, mitä kirja lapselle merkitsee ja mitä se voi merkitä. Toisaalta kysynkin, mitä kirja kuitenkin saattoi merkitä lapsille, vaikka se ei tullutkaan niin tärkeäksi kirjaksi. Kirja voi merkitä lapselle muun muassa mahdollisuutta oivalluksiin ja saada sitä kautta onnistumisen elämyksiä ja kirja voi tarjota lapselle punktumtyyppisen mahdollisuuden tunnistaa itsensä tai elämäntilanteensa kirjasta tai synnyttää kuvien pohjalta uusia kertomuksia. Kuljetan kirjan analysoinnin rinnalla lasten ja äidin kommentteja ja näkemyksiä kirjasta.

## 5.2 Kirjan rakenne

Kirjan kronologinen rakenne on seuraava: etukansi, esilehdet, otsakesivu, kustannustietosivu, varsinainen otsakesivu, tarina-aukeamat, loppusanasivu, esilehdet, takakansi. (kuvat, ks. liite 2) Aukeamien tarkempi läpikäynti löytyy liitteistä (liite 3).

*Hurjan hassun siskoni* sivut on kuvitettu ja maalattu kauttaaltaan, tekstit on upotettu osaksi kuvia eikä niille ole jätetty sivulta valkoista taustaa. *Hurjan hassun siskoni* kaltainen koko sivun kuvittaminen on ainutlaatuista Nordqvistin omassa kuvakirjatuotannossa ja poikkeuksellista kuvakirjoissa yleensäkin. Kirjan ilmaisu kokonaisuutena palvelee tarinan kerrontaa. Kaikki kirjassa olevat tekstit on kirjoitettu samalla päätteellisellä fontilla. Tarinasivujen tekstit ovat kaikki samankokoisia ja samalla välistyksellä tehtyjä liehureunaisia tekstejä. Teksteillä ei ole itsenäistä visuaalista roolia vaan kuvat luovat paikat teksteille, ja näihin paikkoihin tekstit ikään kuin huomaamatta sujahtavat. Lapsista vain lukemaan opetteleva Riikka kiinnitti teksteihin visuaalisina sivuilla olevina elementteinä huomiota, hänkin vain kysymällä äidiltä, mitä tekstissä luki ja tarkistaen samalla, että äiti oli lukenut kaiken (lh 2). Viimeisellä sivulla oleviin Sven Nordqvistin kuvaan ja saatesanoihin lapset suhtautuivat samoin kuin kuvakirjasivuilla olleeseen tekstiin: he eivät olleet siitä kiinnostuneita. Riikka huomasi itsenäisellä lukukerrallaan ”hassun ukon kuvan”, mutta kerrottuaani, että kyseessä oli kuvakirjan tekijä, tämä riitti eikä synnyttänyt lisäkyselyitä tekstin sisällöstä. Todennäköisesti lapset tulkitsivat saatesanojen testin aikuisten tekstiksi, eihän tekstin ympärillä ollut mitään mielenkiintoisia tarinallisuuteen viittaavia kuvia. Tekstin osuus taitossa ei

tässä kirjassa ole tarinan kuljettaminen vaan huomaamattomaksi sulautuminen. Sven Nordqvist halusi pääasiassa kuvien vievän tarinaa kirjassaan eteenpäin (Nordqvist 2008).

Kirjan etu- ja takakannessa on samankokoiset kehystetyt kuva-alat. Kirjan nimi, tekijä ja kustantamo on sijoitettu etukannessa kehyksiin ja kuva-alaan on valittu yksi kirjan sivuista, kolmannen aukeaman vasen sivu, kuin ikkunasta avautuvana maisemana. Takakannessa kehyksiin ei ole sijoitettu tekstiä, vaan teksti on kuva-alassa. Samaan kuva-alaan on sijoitettu lisäksi pienempi kuva, jota ei löydy kirjan kuvituksesta sekä kuva päärynäpallomatkaajista 11. aukeaman vasemmalta sivulta. Lämpimän vaaleanruskeat kehykset on kuvioitu ornamenttimaisella, ehkä tapetinomaisella kuvioinnilla. Tarkka katsoja voi löytää kasviaiheiseen ornamenttiikkaan ujutetun kissamaisen olennon, joka ikään kuin puhkeaa kukasta. Lapset eivät kiinnittäneet kansiin huomiota paitsi silloin, kun Jaakko aivan ensimmäisen kerran sai kirjan käteensä. Tuolloin hän tarkasteli kansikuvaa, mutta ei muuten kansia tai takakantta. Ornamentiikka viittaa kuvitettujen kirjojen perinteeseen. Ornamentiikalla koristeltuja kehyksiä ikkunoina toiseen, tarinan kertomaan mielikuvitusmaailmaan käytettiin muun muassa art nouveau -kuvakirjoissa 1800–1900 -lukujen vaihteessa (Ylimartimo 1998, 74). Äidin ensivaikutelma kirjasta oli, että kirja oli varmasti arvokas (lh 2.). Tähän vaikutelmaan vaikutti todennäköisesti osaltaan perinteitä kunnioittavan ornamenttiikan ja ikkuna-ajattelun hyödyntäminen kansissa ja sen yhdistäminen uuteen, sivut reunojaan myöten kuvittavaan kuvakirjatradiitioon. Kirjan fyysinen rakenne mahdollistaa kirjan käytön arjessa toisin kuin art nouveau -kirjaperinteeseen kuuluneiden, käytännössä aikuisille suunnattujen kuvitettujen taidekirjojen rakenne (Ylimartimo 1998, 5).

Esilehdet ovat samanlaiset kirjan alussa ja lopussa. Ne ovat viininpunaiset, mutta eivät väriltään tasaiset vaan puunsiymäiset. Kuvakirjoissa käytetään usein vasemmalta oikealle kulkevia hahmoja, jotka houkuttelevat lukijaa kääntämään sivuja eteenpäin ja ottamaan selville, mitä tapahtuu seuraavaksi. (Nikolajeva 2000, 81) Myös *Hurjassa bassussa siskossani* hahmot liikkuvat vasemmalta oikealle. Otsakesivulla on lisäksi vaaleanruskeita, vähän tuhruisia jalanjälkiä, jotka jatkuvat sivun toiselle puolelle varsinaiselle otsakeaukeamalle. Lapsista Jaakkoa kiinnostivat lukijaa tarinan sisään houkuttelevat jalanjäljet, jotka eivät kuuluneet vielä tarinasivuihin:

J: Punanen paperi (on avannut kirjan esilehtiaukeamalta esiin, istuu sohvalla) Nyt käännetään täältä näin, näkyy jalankuvia (otsakesivu, kääntää nimiöaukeaman, takaa kuuluu kolinaa, Jaakko pitää kirjaa minulle pystyssä, ei pidä sitä sylissä, asento vähän huono ja korjailee sitä), jatkuu tälle pa-

perille. Ja sitten niin (kääntää esiin ensimmäisen aukeaman), jatkuu tälle paperille. Onko hauska ku jatkuu tälle paperille? Jalanjäljet.

Varsinaista otsakesivua hallitsee keskelle sivua sijoitettu kevyesti kehystetty kuva. Kuvassa on kivellä istuva ja kaukaisuuteen tuijottava, osittain takaapäin kuvattu hiirilapsi. Tarinasivujen teksteistä ja myös kuvista voimme päätellä, että varsinaisen otsakesivun kuvassa on sisko, jota etsitään koko tarinan ajan. Otsakesivun hiirilapseen ei kiinnitetty huomiota millään lukukerralla. Omiin maailmoihinsa uponnut takaapäin kuvattu sisko vetää lukijan katselemaan samaa maailmaa, mitä sisko jo katselee: kirjan maisemaa. Yleensä kirjan ensimmäiset sivut kuitenkin käännettiin nopeasti ohi ja kuvakirjailijan tarinaan johdattavat keinot jäivät jalanjälkiä lukuun ottamatta huomaamatta. Ensimmäisellä lukukerralla äiti huomautti, että siskoa oli vaikea löytää, koska ei tiennyt, minkä näköinen tämä oli (lh 2.).

Kirjan visuaalinen sommittelu ohjasi myös kirjan tarkastelua. Mitä yhtenäisempi aukeama oli sekä visuaalisesti että sisällöllisesti sitä todennäköisemmin myös lapset tarkastelivat omilla lukuhetkillään aukeamia kokonaisuuksina. Äidin lukiessa huomio kiinnittyi yleensä siihen sivuun, mitä äiti luki. Epäyhtenäisempien aukeamien kohdalla lapset saattoivat omilla lukuhetkillään jättää aukeaman toisen sivun täysin huomiotta. Näin kävi Jaakon lukuhetkessä 7., 12. ja 13. aukeaman kohdalla ja Riikan lukuhetkessä Riikka lähes täysin sivuutti 5., 7. ja 13. aukeaman toisen sivun. Sekä Jaakko että Riikka jättivät huomiotta 7. ja 13. aukeamien oikeanpuoleiset sivut. Lisäksi Riikka tarkasteli selkeästi erillään 8., 9., 10. ja 12. aukeamien sivut ja Jaakko 5., 8., 9. ja 11. aukeamien sivut. Molemmat lapsista tarkastelivat erillään 5., 7., 8., 9., 12. ja 13. aukeaman sivuja tai jättivät näillä aukeamilla toisen sivuista huomiotta. Nämä myös olivat omien havaintojeni mukaan kirjan sisällöllisesti, visuaalisesti tai molemmilla tavoin epäyhtenäisimmät aukeamat.

Kuvasommittelu vaikutti myös siihen, mihin yksityiskohtiin kuvakirjanlukuhetkissä kiinnitettiin huomiota. Se, missä lapsi istui yhteisessä lukuhetkessä, vaikutti luonnollisesti siihen, mitä lapsi saattoi aukeamalta havaita. Luultavasti tästä syystä paljon kommentoitiin kirjan alareunan kuva-aiheita. Useat kommentoiduista yksityiskohdista olivat myös sellaisia, jotka sijaitsivat päähenkilöiden välittömässä läheisyydessä tai mitä päähenkilötkin katsoivat. Eriytyisen selvästi tämän huomasi yhteisellä lukuhetkellä toisen aukeaman kohdalla. Juuri päärynäkuumailmapalloon noussut hiiripoika katselee ihastuksissaan rautalintua ja portaita alas viilettävää pingviiniä ja juuri näihin yksityiskohtiin Riikka kiinnitti huomiota. Tuomas taas



poimi omalla puolellaan sijaitsevat, vasemmanpuoleisen sivun päähenkilöiden lähellä sijaitsevat kurpitsat. Toisaalta usein päähenkilöt myös katsovat merkittävimiksi tarkoitettuja kuva-aiheita, jotka eivät voi kokonsa puolesta jäädä lapsiltakaan huomiotta, kuten neljännen aukeaman lehmää. Kokokontrastin ohella kuva-aiheet voivat nousta esille myös valöörikontrastin kautta kuten saman neljännen aukeaman onkiva jättiläinen, joka piirretty selkeänä valkoista jäävuorta vasten. Tähän kiinnitettiin huomiota yhteisessä lukuhetkessä, mutta ei enää muille lukukerroilla

## 5.3 Ilmais

### 5.3.1 Se on piirretty, se on piirretty!

Sven Nordqvistin visuaalinen ilmais

Sven Nordqvistin visuaalinen ilmais on pysynyt läpi vuosikymmenten suhteellisen samankaltaisena. Kuvat ovat rehevän yksityiskohtaisia ja hassuttelevia, mutta selkeästi esittäviä ja kolmiulotteista maisemaa luovia. Vesivärein maalatut ja kynällä rajatut kuvat ovat väreiltään lämpimiä, kylläisiä ja luonnonläheisiä. Nordqvistin kirkkaat värit ovat hieman pehmenneet 1980-luvulta 2000-luvulle tultaessa ja samalla väreihin on tullut kenties hieman lisää sävyjä. Hurja hassu siskoni on kuitenkin huomattavasti rikkaampi paitsi yksityiskohdiltaan myös värisävyiltään kuin Nordqvistin visuaalisesti muutenkin rikas muu tuotanto. Kirjan originaalit ovat selkeästi olleet suurempia kuin normaalisti kuvakirjoissa. Tämän huomaa jos vertaa vaikkapa *Väärn kateissa* -kirjan (2001) resoluutiota *Hurjan hassun siskoni* resoluutioon. Isän ensireaktio kirjasta hänen sitä selaillessaan oli yllätynyt huomio siitä, että kirjaan ”on nähty ihan vaivaa” (kk1). Isän yllättyneisyydestä ilmenee se, ettei kuvakirjoilta odoteta tyypillisesti sellaista työstettyä visuaalisuutta kuin *Hurjassa hassussa siskossani*.

Luvun nimi ”Se on piirretty, se on piirretty!” on lainattu Jaakolta. Jaakko huudahti näin äidilleen, kun *Hurja hassu siskoni* tuotiin yhteiseen lukuhetkeen (lh 2.). Margareta Rönnerbergin mukaan yli nelivuotiaat lapset tietävät, ettei piirretty ole niin sanotusti oikeaa tai todellista ja juuri tämän vuoksi lapset pitävät piirretyistä kuvista ja elokuvista (Rönnerberg 1990, 65). Kuvitusten taiteellinen viimeistely tuskin oli se tekijä, joka jätti lasten suhteen kirjaan etäi-

seksi, sillä tyyliiltään kuvat ovat pääasiassa sellaisia kuin lasten kuvakirjoissa niin sanottu kuuluukin olla. Esimerkiksi värit ovat skemaattisessa mielessä luonnollisia. Lehmät ovat ruskeita, puut vihreitä, pellot kellertäviä ja talot punaisia. Kukin asia on väritytty sille ominaisella värillä, joskin tuon värin sävyjä on käytetty rikkaasti. Skemaattisesti luonnollisten värien käyttö on tyypillistä lasten kuvakirjojen kuvituksille lukuun ottamatta muutamia kokeellisempia kuvituksia (Thiele 2000, 185).

*Hurjan bassu siskoni* kuvakieli on skemaattisrealistinen, mutta kuva-aiheet eivät sen sijaan kuvaa todellisuutta (Saarnivaara 1993, 19), vaan ne ovat absurdeja. Skemaattisessa realismissa kuva edustaa jotakin. Esimerkiksi pallo, jonka sisälle on piirretty kaareva viiva ja sen yläpuolelle kaksi vierekkäistä pistettä, edustaa ihmisen kasvoja. Skemaattiselle realismille on tyypillistä se, että kuva-aiheet on kuvattu yksinkertaisesti, ääriivoin ja suhteellisen tasaisin väripinnoin, ja aiheet ovat selkeästi tunnistettavissa. Valokuvarealismissa esimerkiksi perspektiivi, varjostukset sekä värien sävyisyys taas ovat oleellisia; valokuvarealismissa aihe pyritään kuvaamaan valokuvamaisen tarkasti, kuva ei edusta vaan esittää aihettaan. (Parsons 1987, 49–52) Nordqvist yhdistää skemaattisen realismin ja valokuvarealismen keinoja: värit ja esittävät kuva-aiheet ovat skemaattisrealistisia, mutta varjostusten, perspektiivin ja sävykäden värien käyttö taas valokuvarealistisia. Tavallaan kirjan kuvat esittävät mahdollisimman uskottavasti, valokuvarealistisesti, lastenkuvakirjan mielikuvitusmaailman, joka taas lähtökohtaisesti, lapsen havaintoa ja mieltymyksiä tutkivan tutkimuksen seurauksena on skemaattisrealistinen (Thiele 2000, 185).

Parsonsin mukaan esteettisen kehityksen ensimmäiselle vaiheelle on tyypillistä, että kirkkaat ja värikylläiset värit sekä selkeät värialueet koetaan miellyttäväksi, toisin kuin valokuvarealismia odottavalle esteettisen kehityksen toiselle vaiheelle (Parsons 1987, 28–29). Erilaisilta visuaalisilta kulttuurituotteilta kuitenkin myös odotetaan eri asioita iästä riippumatta. Odotukset perustuvat aiempiin kokemuksiin ja ohjaavat uuden kohteen havaitsemista (mm. Gombrich 1977, 53). Esimerkiksi maalaukselta odotetaan pientä epätarkkuutta eikä liian hallitsevia ääriviivoja, jotta se olisi maalauksellinen, mutta piirroselokuvilta (Saarnivaara 1993, 24–28) ja todennäköisesti myös sarjakuvilta ja kuvakirjoilta odotetaan skemaattisempaa kuvausta. Tämän havaitsin myös itse:

t: Tai mistä sä et tykkää?

----

R: ---- Tässä näin että (tarkastelee vuorisivua, puhe mutinaa). Kun tää on ihan vihree (osoittaa ylättäen lehmäsivun taustaa), missään muussa kirjassa ei oo sivulla tällasta ihan kokonaan vihreetä, tässäkin ei oo niitä ra niitä rajoja miten niinku täs niinku on (osoittaa jotakin ääriivoin rajattua kohtaa).

t: Mmm.

R: Eikä tässä niin kauheesti ja tuolla on pelkkää peltoa.

t: Niin siihen ei oo piirretty niitä rajoja vaan ne niinku on vaan värejä.

R: Nii.

Riikka ei odottanut näkevänsä ilmaperspektiivin käyttöä kuvakirjoissa (lh 6). Ilmaperspektiivin mukana taustasta katosi niin yksityiskohdat kuin ääriiviatkin. Huomionarvoista on se, että Riikka sanoi, ettei missään muussa *kirjassa* ole ihan kokonaan vihreää ilman ääriivivoja. Hän ei puhunut kuvista tai varsinkaan taiteesta yleensä. Näin ollen ei voida päätellä, että outous koskisi ilmaperspektiiviä yleensä vaan sen käyttöä kuvakirjassa.

### 5.3.2 Nostalgia ja luonto

Nordqvist esittelee kuvakirjojensa miljööt lähes ainoastaan kuvin, ei sanoin. (Nikolajeva 2000, 127) Näin hän teki myös *Hurjassa bassussa siskossa*. Nordqvist on itse asunut aina pienhköissä kaupungeissa ja pienkaupunkitunnelma ja luonnon keskeisyys näkyvät myös hänen kuvituksistaan. Myös *Hurjan bassun siskoni* miljöö on luonnonläheinen ja nostalginen. Maria Laukka toteaa, että oma lapsuuden ympäristö näyttää olevan lastenkirjan kuvittajalle leimallinen, tunnusomainen ja ylitsepääsemätön (Laukka 1988, 150–165). Ajatellessaan satujen olevan suunnattu ensisijaisesti lapsille, satukuvittaja eläytyy lapsen ja sadun maailmaan palaamalla omiin lapsuusmuistoihinsa. Juuri lapsenahan sadut koskettivat kuvittajaa itseään ensimmäisen kerran. (Ylimartimo 2002, 123)

Kuvittajan palatessa kuvissaan menneeseen, lapsuuteensa, tulee kuvista väistämättä nostalgisia. Ne eivät kuvaa tätä hetkeä vaan mennyttä. Nostalgisesti esimerkiksi kirjassa kuvatut autot ovat vanhanmallisia eikä 3. aikeaman taivaalla liidä suihkulentokoneita vaan kaksitasoisten muunnelmia. Tämä vetoaa paitsi aikuis kuvittajaan, myös kuvakirjojen aikuisylei-

söön. Mahdollistaahan se aikuisten nostalgisen oman lapsuuden muistelemisen (Laukka 1997, 10). Unelma lapsuudesta ja sen viattomuuden ihannointi on peräisin jo romantiikan ajalta (Laukka 1997, 25) ja tähän unelmaan voivat samastua vain aikuiset, eivät lapsuuttaan parhaillaan elävät lapset. Voisikin päätellä, että nostalginen kuvaustyyli kuvakirjoissa palvelee ennen kaikkea kuvakirjataiteilijan omia intressejä sekä aikuisen lukijan tarpeita. Lukuhetkissä se olikin juuri lasten äiti, jota ihastuttivat kirjan nostalgisoivat kuva-aiheet kuten kaunis luonto ja vanhat puutalot (lh3). Sekä Riikka että Jaakko tuntuivat pitävän tylsinä pelkkiä maisemia, joissa ei ollut yksityiskohtia. Näistä äiti taas nimenomaan piti. Ensimmäiselle aukeamalle nostalgista tavaramaailmaa on siroteltu kenties enemmän kuin muille aukeamille. Tämä oli kuitenkin Riikasta tylsin aukeama, koska siinä ei ollut niin paljon hassuja asioita (lh 6.). Hauskuus siis päihitti lapsen mielessä turvallisen nostalgisuuden. Tavaramaailma on myös niin vanhaa, että se on pikemminkin peräisin Nordqvistin omien isovanhempien kotoa kuin Riikan isovanhempien kodeista, jolloin kuvien nostalgisuus ei liittynyt lasten todellisuuteen, eikä näin edustanut lapselle jatkuvuutta.

Nostalgisoivia ovat paitsi kuvat, myös itse nostalgiset kuvakirjat: monet kuvakirjaklassikot ovat hengeltään nostalgisia. Lasten kuvakirjat kehittyivät voimakkaasti ja vakiinnuttivat asemansa 1800-luvun loppupuolella. Samaan aikaan romantiikka vaikutti edelleen Euroopan taide- ja kirjallisuusiilmapiirissä. Romantiikkaan kuului paitsi lapsuuden myös menneisyyden ja menneisyyteen kuuluneen maalaiselämän nostalginen ihannointi. Nostalgisuus ja maalaiselämän ihannointi tulivat tällä tavoin luonnolliseksi osaksi romantiikan aikana kehittyntä kuvakirjagenreä. (Thiele 2000, 19) Tällainen nostalginen menneiden kuvakirjojen muistelu näkyy *Hurjassa hassussa siskossani* erityisesti kirjan ornamenttikuvioituissa kansissa.

Nostalgisessa menneen ihannoinnissa ajatellaan, että ennen olivat asiat paremmin. Romantiikan aikana ajateltiin, että lapsen ja luonnon yhteys ei ole vielä turmeltunut sillä tavoin kuin aikuisen ja lapsen eli lapsi on vielä osa luontoa (mm. Thiele 2000,19). Lasten kuvakirjoissa käytetään paljon eläinhahmoja. Eläinhahmojen käyttäminen ihmisten sijaan voi kuvastaa nostalgista kaipuuta yhteyteen luonnon kanssa. Eläinhahmot ovat, lasten tavoin, ristiriidattomammin osa luontoa kuin ihminen. Lapset myös muistuttavat aikuisten näkökulmasta usein pikkueläimiä toistaiseksi epäsisivistymättömine tapoineen (Nikolajeva 2000, 55). Nordqvistin kuvituksissa romantisoiva nostalgia esiintyykin paitsi lähimenneisyydestä peräisin olevassa tavaramaailmassa ja rakennuksissa myös luontosuhteen tärkeydessä. Tämä ilmenee myös tekstissä: ”Siskoni viihtyy puutarhassasi. Hän istuu mieluiten puussa päärynöiden kes-

kellä lintujen joukosta joukossa.” (2. aukeama) Kirjassa sisko myös väitti osaavansa puhua lintujen kieltä ja ymmärtävänsä niiden laulua. Kirjan hahmot ovat hiiriä ja luonto on voimakkaasti kaikkialla läsnä. Toisaalta luonto on paikka, missä monet ovat kuvailleet kokeensa esteettisiä elämyksiä (Csikszentmihalyi 1992, 106) Luonnon kuvaamisen taiteessa ja sen ihannoinnin voi siis ymmärtää paitsi nostalgiahakuisuutena myös luonnollisena keinona synnyttää ihmisissä positiivisia reaktioita, tunteita ja esteettisiä elämyksiä. Maalla asuville puutarhanhoitoa harrastavan äidin lapsille luonnon kuvaaminen merkitsi myös sitä, että luontoaiheet liittyivät lasten omaan elämään. Riikka huomautti toisen aukeaman mansikkaköynnöksestä:

R: Se oli mun mielestä hyvä kun täällä kasvaa mansikoita mä luul mää, jos se olis ollu oikeesti oikee nii sitte siinä ois kyllä varmaan kukkia.

### 5.3.3 Surrealismi ja absurdus

Kuvaus on Aristoteleen mukaan virheellistä, jos se esittää mahdotonta, järjenvastaista, moraalisesti vastenmielistä, ristiriitaista tai sellaista, mikä ei ole asianmukaista taidon suhteen. (Saarnivaara 1993, 51) Järkisyys eivät kuitenkaan vetoa taiteessa aina eniten, vaan päinvastoin lastenkuvakirjoissa miljöön absurdus, esimerkiksi vääristetyt mittasuhteet, on kuvallisen kerronnan vastine kirjoitetun kerronnan nonsense-huumorille. (Nikolajeva 2000, 127) Groteski mittasuhteiden vääristäminen ja kuva-aiheiden liioittelu ovat myös keskeisiä keinoja satumaailmojen luomisessa (Ylimartimo 1998, 44–47) ja Nordqvist halusi luoda kirjassaan nimenomaan maailmaan, mihin voisi uppoutua ja missä kaikki olisi mahdollista, toisen todellisuuden (Nordqvist 2007). Nostalgisten ja arkipäiväisten kuva-aiheiden rinnalla kuvatut satumaailman ilmiöt luovat surrealistisen vaikutelman kuviin. Nikolajeva huomauttaakin, että Nordqvistin piirtämät miljööt ovat avoimen postmodernistisia, eklektisiä ja absurdeja (Nikolajeva 2000,127).

Lapsille tärkeää kuvakirjoissa yleensä oli huumori (kk2). Myös *Hurjassa hassussa siskossani* tämä visuaalinen nonsense-huumori vääristettyine mittasuhteineen viehätti lapsia. Yleisin kommentti kuvakirjaa luettaessa oli huudahdus: ”Kato mitä hassua” (lh 2, lh 3). Erityisesti vääristetyt mittasuhteet ja muuten epäuskottavat tai mahdottomat kuva-aiheet kirvoittivat näitä huudahduksia. Esimerkiksi 6. aukeaman ruhtinaspariskunta huvitti lapsia. Muutamat kuva-aiheet herättävät kuitenkin, paitsi huvittuneisuutta, myös pienen sisäisen Aristotelen

niin lapsissa kuin äidissä ja itsessänikin. Muutamat kuva-aiheet ovat hyvántahtoisuudessaan-kin hieman kammottavia kuten 3. aukeaman pilvihahmot paksua sikaria polttavine madame-hahmoineen ja harvahampaisine mollamaijoineen. Tässä surrealistisuus ja mahdollinen kammottavuus syntyvät siitä, että toisiinsa perinteisesti yhteen kuulumattomia asioita, kuten diivamainen nainen ja paksu sikari, on yhdistetty. Konservatiivisesti ajatellen yhdistelmä on jollakin tapaa väärä ja vastenmielinen. Yhdistelmä on sellainen, mitä alitajunta saattaa unissa tuottaa, mutta mikä valveilla ollessa unta muistellessa hämmentää mieltä. Tietoisuus vastustaa luonnostaan kaikkea piilotajuista ja tuntematonta (Jung 1964, 31). Surrealistisuus siis paitsi huvittaa myös hämmentää. Tämän huomaavat lapsetkin. 3. aukeaman kuva, missä sonnit juovat huvitti, mutta myös hieman hämmensi lapsia:

J: Ehee toi tekee sateenkaarta! Mutta sitte päärynästä tehty... (katselee kirjan kantta kävellessään) Kato päärynästä tehty tommonen ilma kuumailmapallo ja sitte tommonen näin, toi tekee sateenkaarta (silittää kaarta peukalollaan, muut lapset kerääntyneet katsomaan kantta, Jaakko esittelee sitä heille) ja noi nauraa tossa ja juonu vähäsen ja... (naurahten)

t: Mitä ne on juonu? (naurahten)

R: Isin limonadia. (kumartuen tarkastelemaan lähemmäs, naurahten) Meijän isi meijän isi juo samaa limonadia.

Moraalista paheksuntaa herättävänä, joskaan ei surrealistisena kuva-aiheena, voisi pitää myös Jaakon lempikohtaa (lh 7.):

t: Onks siinä joku semmonen aukeama mistä sä tykkäät tai ja ee tai sivu mistä sä tykkäät erityisen paljon?

---

J: (pysäyttää selaamisen ruhtinasaukeamaan ja osoittaa tyytyväisenä pyllistäjää) Toi.

t: Aiku se näyttää sitä pyllyä? (naurahten)

J: Niihhii (nauraen)

t: Niin sitähän sä näytit mulle kerran tässä silloin viime kerralla ku mä olin kattomassa teitä.

J: Nii.

t: Mmm.

J: Se on kiva kohta (mumisten)

Surrealismia ja absurdiutta on luotu paitsi venyttämällä ja vääristämällä mittasuhteita sekä yhdistämällä toisiinsa perinteisesti toisiinsa kuulumattomia asioita myös optisilla illuusioilla. Näitä on etenkin kirjan loppupuolella runsaasti. Linnoitusaukeaman ja vesiputousaukeaman päättymättömät portaat, vesiputousaukeaman keksijän mahdottomat esineet ja tornit, jotka jatkuvat, mutta eivät kuitenkaan jatku, ovat kaikki surrealismia luovia optisia illuusioita. Monet näistä ovat tuttuja taiteilija M.C. Escherin piirustuksista. Erityisesti päättymättömät portaat kiinnostivat lapsia. He koettivat saada reitit onnistumaan ja pohtivat pitkiäkin aikoja, miten linnoitusaukeamalla ja vesiputousaukeamalla voisi päästä paikasta toiseen. Surrealismi siis paitsi huvittaa ja hämmentää myös haastaa loogista ajattelua. Optiset illuusiot tuottavat myös mielihyvää tarkastelijalleen (Gombrich 1977, 236).

Surrealistisuus syntyy niin yksittäisistä kuva-aiheista kuin yksittäisten surrealististen kuva-aiheiden irrallisuudesta. Kuva-aiheet tuntuvat olevan olemassa itsetarkoituksellisesti, tehtyinä vain ihailtaviksi ilman sen kummempaa funktiota. Vain yksittäiset kuva-aiheet eivät ole absurdeja ja surrealistisia, vaan sitä on koko kirja sen maisemien ajelehtiessä assosiaatiosta toiseen muodostamatta varsinaista juonta kuin unessa. Surrealismissa taidesuuntana pyrittiin vapauttamaan alitajunta sen konventionaalisista rajoitteista ja ammentamaan taidetta suoraan alitajunnasta. Tämän takia valveminän hallinnan ulottumattomissa olevat unet olivat surrealistille tärkeitä (Kaitaro 2001, 44). Sven Nordqvist kuvaili halunneensa säilyttää ensimmäiset, spontaanit, surrealistien tavoin ajateltuna alitajuiset, päähänpistonsa alkamatta sen enempää miettimään tai korjailemaan niitä; kuvissa saa tapahtua mitä tahansa eikä kaikkea tarvitse selittää, vaan kuvien maailmaan on tarkoitus voida uppoutua ja viipyä siellä pitkään (Nordqvist 2008). *Hurja bassu siskoni* onkin ennen kaikkea surrealistinen kuvakirja. Vastavalla tavalla aidosti surrealistisia kuvakirjoja ei ole tullut ainakaan itselleni aiemmin vastaan. On siis ymmärrettävää, että kirja tuntuu hämmentävältä: sen hämmentävyys johtuu paitsi surrealistisuudesta, myös siitä, ettei tämän tapaisiin kuvakirjoihin ole totuttu, *Hurja bassu siskoni* ei vastaa ajatusmallejamme kuvakirjasta.

## 5.4 Etsi ja löydä

### 5.4.1 Etsi sisko

Lähtökohdiltaan *Hurja bassu siskoni* edustaa hyvin perinteistä etsi ja löydä -kuvakirjaa. Isosisko on hukassa samoin kuin Puppe, rosvo ja monet muut ovat olleet hukassa lukuisissa muiden tekijöiden kuvakirjoissa. Tässä kirjassa isosisko ei piileskele pienemmille lapsille suunnattujen kurkistuskirjojen tavoin luukkujen alla, vaan isosisko on piilotettu ihan pikkuisena lukuisien yksityiskohtien sekaan isolle sivulle. Etsi ja löydä -kuvakirjat eivät ole yleensä kaunokirjallisella tavalla juonellisia kuvakirjoja, eikä niiden sana-kuva -suhde ole yleensä kovin mielenkiintoinen vaan kuva ja sana sanovat usein saman asian tai kuva vastaa suoraan tekstissä esitettyyn kysymykseen. Nikolajevalta ja Rhediniltä ei löydy etsi ja löydä -kuvakirjoille omaa luokkaa, eikä niitä oikeastaan käsitellä heidän kirjoissaan (Rhedin 1992, Nikolajeva 2000).

*Hurjaa bassua siskoani* on kuvakirjatyypinäkään vaikea määritellä. Kirjassa teksti ja kuva eivät kerro samaa asiaa toisin kuin tyypillisissä etsi ja löydä -kuvakirjoissa. Päinvastoin teksti ja kuva ovat hyvinkin irrallisia toisistaan ja kertovat varsin eri asioita. Tässä mielessä *Hurja bassu siskoni* on aito kuvakirja Rhedinin määritelmän mukaan. Tarinaa ei voida ymmärtää samalla tavalla ilman kuvia tai ilman tekstejä, vaan molempia tarvitaan. (Rhedin 1992, 96) Kuvat ja tekstit ovat keskenään symmetrisiä ja toisiaan täydentäviä ja vahvistavia. Tekstit ja kuvat eivät ole ristiriidassa keskenään, vaan ne tukevat toisiaan ja kertovat samaa tarinaa. (Nikolajeva 2000, 22–30) Nordqvist oli alun perin halunnut tehdä kuvakirjan, jossa kuva kertoisi tarinan, mutta päätyi lopulta lisäämään kirjaan myös tekstit (Nordqvist 2008). Voiko kuvakirja, joka on alun perin suunniteltu toimimaan ilman tekstiä olla varsinaisesti aito kuvakirja? *Hurjan bassun siskoni* tekstejä on kritiikeissä kuvattu päälle liimatuiksi ja arveltu, että tekstit on lisätty kustantajan toiveesta (Heikkilä-Halttunen 2008, 42–43). Toisaalta usein aidoiksi kuvakirjoiksi määritellytkin kirjat kirjoitetaan ensin ja kuvitetaan vasta tämän jälkeen (esim. Nordqvist 2008), tässä tapauksessa Nordqvist vain toimi toisinpäin, elämänsä ensimmäistä kertaa (Nordqvist 2008). Vaikka kirja olisi alun perin tarkoitettu tekstittömäksi, ankkuroi teksti kuitenkin kirjan siskon etsimistä koskevan idean ja antaa jonkin lähtökohdan kirjan lukemiselle. *Hurja bassu siskoni* on siis aito kuvakirja. Ymmärretyksi tullakseen se vaa-



tii sekä kuvan että tekstin. Teksti ohjaa alussa siskon etsintään, tekee lukutilanteesta tavoitteellisen antaen näin motiivin kirjan lukemiselle sekä johdattaa aikuisen ja lapsen vuorovaikutukseen. Tekstin olemassaolo myös rytmittää lukukokemusta ja tekee siitä ajallisen ja siten myös joskus loppuvan hetken (Handler Spitz 1999, 16).

*Hurjassa hassussa siskossani* tekstin ja kuvan suhde on mielenkiintoinen. Tekstin ja kuvan yhteys on kirjassa niin abstraktilla tasolla, että ne tuntuvat paikoitellen täysin irrallisilta. Vasta pohdiskelevan lukemisen jälkeen niiden yhteys ikään kuin löytää paikkansa. Nikolajeva huomauttaa, että jos teksti ja kuva täydentävät toistensa aukot täysin, aukot ovat samat tekstissä ja kuvassa tai aukkoja ei ole lainkaan, ei lukijan mielikuvitukselle jää tekemistä ja lukija jää passiiviseksi (Nikolajeva & Scott 2001, 17). Tätä vaaraa *Hurjassa hassussa siskossani* ei ole. Tarina puhuu esimerkiksi loputtomasti täytenä pysyvän eväsrasian keksimisestä ja kuvassa näkyy keksijä piirrospöytänsä ja melko arkkitehtonisten luonnostensa keskellä. Sekä kuvassa että tekstissä puhutaan keksimisestä, mutta muuta yhteistä näillä ei sitten olekaan. Toisinaan lapsen on kuitenkin mahdollista tunnistaa tekstin ja kuvan välinen yhteys (lh 2.):

ä: ”Hän kiipeää jokaiselle vuorelle, ryömii kaikkiin luoliin, eikä koskaan istu kanssani tekemässä palapeliä tai pelaamassa jotakin.”

J: Ehkä se on tehnyt tän palapelin.

Tekstin vahvuus on tarinan kerronnassa ja eteenpäin viemisessä. Kuva taas näyttää missä ja miten tarinan tapahtumat tapahtuvat. (Nikolajeva 2000, 12) Kuva voi myös laajentaa tarinaa tai kuvan tapahtumat voivat olla ristiriidassa tarinan kanssa. (Nikolajeva 2000, 22) *Hurjassa hassussa siskossani* kirjoitettu teksti ei kerro tarinaa. Tekstissä kerrotaan siskon ajatuksista, peloista, toiveista ja mielipiteistä. Kaikki kirjan todellisuuden reaaliaikaiset tapahtumat tapahtuvat vain kuvissa, mutta edes kuvissa ei tapahdu mitään varsinaisesti juonellista. Päähenkilöt lentävät läpi kirjan päärynäkuumailmapallolla erilaisissa mielenmaisemissa, pohtivat siskon luonnetta ja löytävät siskon lopulta kotoa iltapalalta.

Kuvakirjoissa lauseiden täytyy olla rikkaita ja lyhyitä ja kestää useita toistoja ärsyttämättä aikuistakaan (Aarnio 2002, 28). *Hurjan hassun siskoni* lauseet ovat tällaisia. Kuvien lisäksi kuvakirjojen teksti rohkaisee usein lasta ja aikuista juttelemaan (Handler Spitz 1999, 7). Tarina on osoitettu suoraan lukijalle ja lukijan pienelle kuuntelijalle. Koko tarina koostuu pik-

kuveljen ja tarinan aikuisen, kutsun häntä vaariksi, vuoropuhelusta. Aivan lopussa, viimeisellä sivulla, myös isosisko pääsee ääneen. Kertomus rinnastuu hyvin helposti lapsen, pikkuveljen, ja aikuisen lukijan, vaarin, vuoropuheluksi. Tätä rinnastamista helpottaa edelleen se, että tarinan henkilöille ei ole annettu nimiä. Hahmolle, jota kutsun vaariksi, ei ole annettu mitään varsinaista roolia tekstissä. Hahmo on vanhempi mieshenkilö, mutta onko hän perheenjäsen kuten vaari vai ehkä naapuri tai joku muu tuttu aikuinen? Aikuisen roolin jättäminen avoimeksi mahdollistaa sen, että kuka tahansa tarinaa lukeekaan voi melko pienellä vaivalla olla tarinan aikuinen. Kirjan vuoropuhelu johdattaa myös lukijan lapsen puhelemaan keskenään ja etsimään siskoa yhdessä.

Tarkka lukija huomaa, että kehyskertomus auttaa pientä lukijaa löytämään kadotetun siskon kuvista. Esimerkiksi toisella aukeamalla pikkuveli ja vaari juttelevat seuraavasti:

- Ei kai hän sentään ole kadonnut. Katsellaan yhdessä, näkyykö missään hänen keltaista hiustupsuaan. Sinä tiedät parhaiten, mistä häntä kannattaa etsiä.

- Siskoni viihtyy sinun puutarhassasi. Hän istuu mieluiten puussa, päärynöiden keskellä, lintujen joukossa.

Vuoropuhelu antaa hyvin helpot ohjeet siskon löytämiseen. Sisko todellakin istuu puutarhan päärynäpuussa lintujen keskellä, keltainen hiustupsu lehtien välestä vilahtaen. Vuoropuhelusta on rivinvaihdolla erotettu kehotus: ”Kurkataan ensin sieltä!”. Se kumpi tämän sanoo, pikkuveli vai vaari, ei ilmene. Itse asiassa kehotuksen lausuukin todennäköisesti kertoja. Tämä on ainoa kerta koko kirjassa, kun teksti antaa viitteitä erillisen kertojan olemassaolosta. Tämä erillinen kehotus: ”Kurkataan ensin sieltä!” viimeistelee vuoropuhelun idean; kehotus imaisee lukijan ja lapsen etsimisleikkiin ja toimii siltana kuvien maailmaan. Samalla kehyskertomus ikään kuin antaa olemassaolon oikeutuksen rikkaille ja mielikuvituksellisille kuville. Kertomus jatkuu siihen kuinka, ”siskoni aikoo lentää ylös pilviin, liittää korkealle lokkien lailla...” (aukeama 3.). Ja niin pikkuveli ja vaarikin nousevat päärynäkuumailmapallollaan ylös pilviin ja surrealistiseen fantasiamaailmaan. Seuraavat vuoropuhelut ovat jo haastavampia ja abstraktimpia eikä niistä voi päätellä, mistä kohtaa kuvaa siskon voisi löytää (aukeama 6., lh 2.):

ä: Hän kertoi nähneensä tien, joka vei ehkä Afrikkaan asti tai Kiinaan tai Grönlantiin tai ehkä koko maailman ympäri. Mutta sille matkalle menen toisella kertaa, hän selitti." Missäs täällä on se tie? Siellä menee yks tie mut missäs menis semmonen tie mikä menee tosi kauas (Riikka osotti yhtä tietä)? Siellä, onks se sisko siellä? (Riikka osoittaa kuvista teitä, vas sivu) Ei se ainakaan heti siellä näy.

Välillä teksti taas auttaa enemmän ja rohkaisee etsijää (aukeama 9., lh 2.):

ä: Siskollani on metsässä piilopaikka (jotain juttelen hiljaa Riikan kanssa hänen epämukavasta asennostaan, otan hänet syliin), niin salainen, että hän ei itsekään ollut löytää sitä, mutta kerran minä etsin häntä puiden siimeksestä ja löysin paksun juuren alta onkalon. Siellä hämärässä hän kyyhötti." Näätteks te missä se on (kuiskaten hyvin hiljaa)?

R: Onkohan se tuolla vaikka sillä on valkoinen tukka.

J: Se on tuolla (Tuomaksen huomio meni jonnekin muualle)

ä: Löytykö?

R/J: Joo

ä: (myöntävä äännähdys)

J: Tossa on se paksu juuri (kamera ei kuvaa mitään järkevää, minulla ilmeisesti huono kuvausasetto)

Ensimmäisessä yhteisessä Hurjaa hassua siskoa koskevassa lukutilanteessa (lh 2.) äiti muistutti tai muistutin itse usein siskon etsimisestä. Yleensä etsi ja löydä -kuvakirjoissa teksti kehottaa suoraan etsimään haluttua asiaa kirjan jokaisella aukeamalla, ei vain ensimmäisellä. Jaakko ei aina viitsinyt lähteä siskon etsimiseen mukaan, mutta Riikalle se tuntui välillä antavan kaivatun mielekkyyden koko kirjalle. Omassa lukuhetkessään Jaakko poimi siskon kuvista vain yhdeltä aukeamalta (lh 7.) ja Riikka yhdeksältä aukeamalta (lh 6.).

#### 5.4.2 Sen seitsemän hassua asiaa

"The subject is as much a matter of association as of representation, of invention as of discovery. --- We enjoy inventing subjects, and their associated pleasures." (Parsons 1987, 31–32)

Kirjan teksti ohjaa heti toisella aukeamalla etsimään siskoa, mutta ensimmäisen aukeaman jälkeen teksti ei enää muistuta etsimisleikistä. Siskon etsiminen onkin *Hurjassa hassussa siskossani* lähinnä syy tutustua tarkemmin aukeamien lukuisiin yksityiskohtiin, joiden maailmaan Nordqvist toivoi voivansa itsekkin sukeltaa ja joissa hän toivoi voivansa viipyä pitkään (Nordqvist 2008). Kirjassa ei etsitäkään ainoastaan hukkunutta isosiskoa, vaan sieltä voi ja on varmasti myös tarkoitus löytää kaikenlaista hassua. Esikouluikäisille ja sitä vanhemmillekin on suunnattu lukuisia kuvatehtäviä, joista pitää löytää hullunkurista asioita. Omalta osal-

taan *Hurja bassu siskoni* jatkaa tämäntyyppisten tehtävien perinnettä. Kirjassa niin sanottujen hassujen asioiden määrää ei vain ole kerrottu, vaan niitä löytyy aina vain lisää. Lasten näkökulmasta siskon etsiminen onkin toissijaista ja hassujen, absurdiin ja surrealististen yksityiskohtien etsiminen ja näiden esittelemine muille ensisijaista. Suurin osa *Hurjan bassun siskon* lukemisesta olikin hassuja kohtien etsimistä heti ensihetkestä lähtien. Kun Jaakko sai kirjan ensikertaa käsiinsä, hän tutki kirjan kansikuvaa:

J: Ehee toi tekee sateenkaarta! Mutta sitte päärynästä tehty... (katselee kirjan kantta kävellessään)  
Kato päärynästä tehty tommonen ilma kuumailmapallo ja sitte tommonen näin, toi tekee sateenkaarta (silittää kaarta peukalollaan, muut lapset kerääntyneet katsomaan kantta, Jaakko esittelee sitä heille)

Etsimistä ja kuvien tarkastelua seuraa löytämisen ilo. Niin lapsi kuin aikuinenkin löytää kirjasta jatkuvasti uusia yksityiskohtia. Esimerkiksi kuudennen aukeaman vasemmalla sivulla piileskelevä sisko löytyi vasta useamman lukukerran jälkeen, vaikka sisko ei edes ole kovin perusteellisesti piilossa, vaan lueskelee rantamökin edustalla kirjaa. Samoin aukeamien visuaalinen yhteen linkittäminen paljastui ensin sattumalta litteroidessani lapsia koskevaa videomateriaalia, vaikka Riikka kiinnitti huomiota jo ensimmäisellä lukukerralla 4. aukeaman vuoreen. Todellisuudessa tämä vuori on edellisen aukeaman piippua polttelevan ukon selkä. Huomasin tämän itsekkin vasta alettua systemaattisesti tutkimaan sitä, miten aukeamat on liitetty toisiinsa. Perusteellisemmän tarkastelun jälkeen huomasin, että jokainen aukeama on sidottu seuraavaan. Näiden nerokkaiden visuaalisten vihjeiden havaitseminen tuottaa todellista löytämisen iloa myös aikuiselle. Erityisen kiehtova on seitsemännen ja kahdeksannen aukeaman toisiinsa liittyminen. Kahdeksannen aukeaman koirien remmit on sidottu seitsemännen aukeaman luolaan, mistä remmit pääsevät ulos ikkunamaisen aukon kautta. Aukeamia toisiinsa sitovat elementit tuovat kirjaan lisää myös sisällöllisiä ulottuvuuksia. 11. ja 12. aukeaman toisiinsa liittyminen oli myös todellinen löytö. Päärynäkuumailmapalloilijat lentävät 11. aukeamalla kohti hassun keksijän kaappia, josta pilkistää 12. aukeaman nukke.

Kirjan optiset illuusiot kummallisia reittejä lukuun ottamatta eivät tuntuneet kiinnostavan lapsia. Tämä johtui mahdollisesti siitä, että lapset eivät aivan käsittäneet niitä. Kahdeksanvuotias tuttavapoika tuijotti kymmenennen aukeaman torneja pitkään hievahtamatta ja oli aivan niiden lumossa. Varmimmin illuusioiden hämmentävyys ilmenee kuitenkin siitä, miten lapset ne spontaanisti selittävät. Jaakko huomautti yhdennentoista aukeaman peilikuvasta:

J: Mutta toi kattoo peilistä! Se on tuolla puolella! Sitte se näkyy sen läpitte.

Kuvassa sisko näkyy peilistä, mutta vain peilistä. Hän ei seiso peilin edessä. Jaakko selittää surrealistisen kuvaratkaisun siten, että sisko näkyy peilin lävitse, eli oikeastaan sisko onkin lasin takana. Samalla Jaakko kuitenkin kutsuu esinettä peiliksi ja on selkeästi innoissaan löydöstään. Hän ymmärtää, että siinä on jotakin hassua, mutta ei oikein osaa selittää sitä. Myöhemmillä lukukerroilla hän ei kuitenkaan enää palaa peili-illuusioon muuta kuin osoittaakseen siskon kuvasta. Katsellessaan kirjaa yksin (lh 6.) Riikka pohti tätä seuraavasti:

R: "Jaakko jostain täältä löysi sen siskon." (pohdiskelevaa mutinaa)

R: "Tosta noin!" (osoittaa peiliä, mistä sisko löytyi)

R: "Tossa se kattoo itteen peilistä."

Tarkoittiko Riikka todella, että sisko katsoi itseensä peilistä vai että sisko katsoi itseään peilistä? Ensimmäinen vaihtoehto on niin abstrakti, että tuntuisi uskottavammalta ajatella Riikan tarkoittaneen konkreettista itsensä katsomista. Aikuinen lukija on lasta kokeneempi peilisymboliikan pohtija. Taidetta tuntevalle aikuiselle peili tuo mieleen identiteettiä koskevia ajatuksia Lewis Carrolin *Liisan seikkailuista peilimaailmassa* (1871) aina Rene Magritten maalaukseen *Portrait of Edward James* (1937) saakka. Aaveet eivät näy muualla kuin peilikuvassa. Peilikuva on yksi *Hurjan hassun siskon* omista punktum-kohdistani.

Etsimisleikki on kirjoissa yleensä aikuisen kirjantekijän ohjaamaa ja määräämää. *Hurjassa hassussa siskossa* kirja ei määrää eikä ohjaa etsimisleikkiä kovin voimakkaasti, vaan pikemminkin tarjoaa siihen mahdollisuuden. Aikuinen kirjanlukija voi kokea tarvetta täyttää tämän kuvakirjailijan täyttämättä jääneen roolin ja ohjata etsimisleikkiä. Lukuhetkissä sekä äiti että minä välillä toimimme näin ja rajoitimme tällä tavalla lapsen subjektiviteettia. Lähinnä ohjasimme lasten huomiota siskon etsintään ja jos jotkut kuva-aiheet, kuten optiset illuusiot, kiehtoivat meitä erityisesti, koetimme saada myös lapset näkemään ne. Nordqvist oli kuitenkin halunnut jättää etsintäleikin lapsille avoimeksi, joten oliko ohjaamisemme haitallista? Olihan tavoitteenani tarkastella yksityiskohtia, jotka lapset itse kokisivat tärkeiksi, lasten mahdollisia punktum-kohtia sekä lasten omia assosiaatioita kirjan yksityiskohdista. Parsonsin mukaan esteettinen kokemuksemme ei ole kuitenkaan niin hauras, ettei se kestäisi kysymyksiä esimerkiksi siitä, mitä lapsen piirtämä kuva esittää: ”The question may be helpful [to stimulate the struggle with the idea of representation]; and if not most children will

ignore it.” (Parsons 1987, 33). Huomasin myös itse, että mikäli jokin asia ei tuntunut lapsista oleelliselta, he vain ohittivat sen, vaikka aikuinen olisi pyrkinyt kiinnittämään lasten huomion tähän asiaan. Näin tapahtui esimerkiksi torni-illuutioissa ja toisinaan siskon etsimisessä. Toisaalta Riikan katsellessa kirjaa itsekseen läpi (lh 6.) hän esitteli siskon lähes jokaiselta aukeamalta antaen minulle tutkijana ja aikuisena kenties sen vastauksen, jonka hän oletti minun haluavan: oikein suoritettun tehtävän.

Lapset löysivät kirjasta myös selkeästi heidän omaan elämäänsä liittyviä kuva-aiheita, jotka vaikuttivat olevan heille tärkeitä. Nordqvist on ujuttanut kuviin runsaasti lapsille heidän arkielämästään tuttuja esineitä hassuissa käyttötarkoituksissa. Näillä keinoilla Nordqvist koettaa varmasti luoda siltaa lapsen omaan maailmaan ja herättää tämän omakohtaisen kiinnostuksen ja siinä hän myös onnistuu. Tuomas löysi *Hurjasta bassusta siskostani* autot, Riikka kiinnitti huomiota rikkinäiseen ja alastomaan nukkeen ja Jaakkoa miellytti palapelikallio (lh 3.):

ä: Sä tykkäisit tosta palapelijutusta niinkö?

J: Jooh!

ä: Se oli sun mielestä aika kiva.

J: Koska mä tykkään rakennella palapelejä.

*Hurjassa bassussa siskossani* on runsaasti myös lapsille tuttuja kuvakonventioita eli kuvituskuville tyypillisiä kuvaustapoja ja -aiheita (Ylimartimo 1998, 89–90). Nordqvist hyödyntää kuvakonventioita niin nostalgisoivissa maisemissa kuin yksityiskohdissa. Esimerkiksi viidennen aukeaman mukulakiviset tiet ja vanhat puutalot herättävät muistikuvia muun muassa Pekka Töpöhännän Uppsalan maisemista. 12. aukeaman nukke- ja leluasetelma on vaikutelmaltaan hyvin tuttu, mutta niin kuin hyvin monien *Hurjan bassun siskoni* kuva-aiheiden kanssa, myös nukke- ja leluasetelman kohdalla on vaikea keksiä mistä se oikeastaan on tuttu. Asetelmaan on sujutettu monia erilaisia lapsille tuttuja leluja eri aikakausilta. Kulttuurisesti tuttu kuva-aihe oli lisäksi sateenkaaren päässä oleva aarre (3. aukeama, lh 6.):

R: Toi on hyvä ku tuolla, aina kun toi pyörittää tota ni sitte tuolta tulee jotain muovailuvahaa tai mitä kultaa nyt sieltä tulee. "Sateenkaaren päässä on kultaa" (imitointiäänellä, naurahtaa, katsoo suoraan kameraan)

Myös taikasauvalla varustellun velhon (10. aukeama, lh 2.) Riikka tunnisti:

R: Hei niillä on Martlin! (osoittaa oik sivun taikuria/velhoa, en ole varma tarkoittaako Riikka Merliniä)

ä: Martlin (naurahtaen)

R: Tuolla on taikuri

ä: Jahas tuolla on taikuri (äitikin osoittaa)

R: Taikuri Dedefilus

Taikuri Dedefilus ei ollut itselleni entuudestaan tuttu, mutta hahmo esiintyy Hannele Huovisen *Salainen maa* (2005) kirjassa, jota on käytetty esikoulumateriaalina ja Riikka tiesi tämän sitä kautta. Filosofia muistuttava Taikuri Dedefilus opettaa kirjassa muun muassa, miten tullaan viisaaksi. Riikka oli hyvin iloinen näistä havainnoistaan ja Martlin-Dedefilusta esitellessään hän todella halusi saada havaintonsa esille. Tämä oli yhteisellä lukukerralla ainoa kerta, kun Riikka kiinnitti kuva-aiheeseen näin sinnikkäästi huomiota. (lh 2.) Oivaltamisesta tulee onnistumiselämyksiä, ja kun nämä oivallukset jaetaan lapsen kanssa, voimistaa se lapsen kykyä ylläpitää tämän omaa hyvinolon tunnettaan (Mäkelä 2010). Tätä kautta oivaltamisen mahdollistavat kuva-aiheet saattavat tehdä kirjasta lapselle merkityksellisen. Tätä saattoivat tarjota myös mahdollisten kuva-aiheiden tunnistaminen ja niiden kuva-aiheiden järjestyminen, jotka mahdollistivat oman loogisen ajattelun esittelyn (aukeama 7., lh 7.):

J: Ei tuu hevoselle nälkä jos on kaks päätä. Toinen laukkaa toiseen suuntaan ja toinen laukkaa toiseen suuntaan, niin se katkee (vetää toisen käden peukaloon pitkin paperia toiseen suuntaan ja toisen käden peukaloon toiseen)

t: (naurahdus)

J: Tai sit toinen niistä juoksee takaperin.

## 5.5 Merkitystä etsimässä

Fantasin är viktig i en barnbok, att visa på andra möjligheter än de vanliga, att bjuda in barnen till en annan värld än vardagens. (Nordqvist 2009)

*Hurja bassu siskoni* ei ole tyypillinen kuvakirja sen paremmin tarinaltaan, kuviltaan kuin sanakuva –suhteeltaan. Sen surrealistisuus paitsi ihastutti, myös hämmensi niin pientä kuin ai-

kuistakin lukijaa. Kirjan nimi *Hurja bassu siskoni* muistuttaa paljon Maurice Sendakin suosittua *Hassut hurjat hirviöt* -kirjan (1963) nimeä. Alkuperäiskielellä *Hurja bassu siskoni* on *Var är min syster?* ja *Hassut hurjat hirviöt* taas *Where the wild things are?* (ruotsiksi *Till vildingarnas land*). Sendakin suositussa ja hyvin paljon tutkitussa kirjassa *Hassut hurjat hirviöt* huonosta käytöksestä rangaistukseksi omaan huoneeseensa marssitettu Max-poika pakenee mielikuvituksen voimin hirviöiden maahan, josta hän palaa voittoisien seikkailujensa siivittämänä omaan huoneeseensa. Nordqvistin kirjan suomentaja Tittamari Marttinen on ilmeisesti tietoisesti tehnyt viittauksen Sendakin kirjaan, sillä sen paremmin Nordqvistin antama alkuperäisnimi kuin *Hurjan bassun siskoni* tekstit tai kuvatkaan eivät anna syytä muuttaa alkuperäisnimeä ”Missä on siskoni?” näin radikaalisti erilaiseksi. Kenties Marttinen on halunnut antamallaan suomenkielisellä nimellä auttaa lukijaa ymmärtämään kirjan ideaa muistuttamalla suomenetulla nimellä Sendakin kirjasta. Nimivalinnasta voisi päätellä, että Marttisen mielestä myös Nordqvistin kirja kuvaa lapsen mielikuvitusmaailmaa ja sen mahdollisuuksia auttaa lasta reaali maailman ongelmien ratkaisemisessa ja sietämisessä.

Nordqvist on käyttänyt aiemmissa kirjoissaan surrealismia lapsen ajattelun ja mielikuvitusmaailman kuvaajana. Kirjassa *Nasse löytää tuolin* (1988) nurin niskoin lentävät linnut ja puhe-  
linluurikattoiset talot seikkailevat taustalla Nassen yrittäessä pähkäillä tuolin käyttötarkoitusta hullunkurisin kömmähdyksin. Kun Nasse lopulta ymmärtää miten tuolissa oikeasti istutaan, muuttuu myös taustan maisema leikittelevästä oikeaa todellisuutta representoivaksi oikeaksi maisemaksi. *Nasse löytää tuolin* -kirjassa tausta siis heijastaa Nassen ajatustyötä ja mielikuvitusta. Myös kuvakirjassa *Kun Miinus lähti avaraan maailmaan* (1985) Nordqvist hyödyntää surrealistisia kuvakeinoja kuvatakseen lapsen mielikuvitusmaailmaa. Maiseman ja tarinan absurdit yksityiskohdat tukevat sitä tulkintaa, että Miinuksen matka on nimenomaan mielikuvitusmatka ja kirjassa kuvattu maisema pojan subjektiivinen, sisäinen maailma (Nikolajeva & Scott 2001, 78).

*Hurja bassu siskoni* tarjoaa lapselle mahdollisuuden hypätä mielikuvituksen ja leikin maailmaan. Kirjan kuvat ovat suunnattu kahdelle yleisölle: lapsille hassutteluineen ja aikuisille nostalgisine kuva-aiheineen ja kauniine seesteisine maisemineen. **Lapsia huvittivat ruumiillisuudessaan hieman sopimattomat kuvat, erityisesti kuudennen aukeaman pyllistäjä.** Lapsen omat sadut eivät välttämättä olekaan niin siistittyjä kuin aikuisen lapselle tarjoamat kuvakirjat (Hägglund 1997, 21–22). Lasten kiinnostus sopivasti jännittäviin ja



epämiellyttäviin aiheisiin (Granö 1996, 16) ilmeni myös kuvia katsellessa. Seuraavassa Riikka hyppäsi mielikuvituksen maailmaan käyttäessään leikkikielen konditionaalina katsellessaan kuvia eläytyneesti:

R: Se olis hyvä jos (katselee koirasivua) jonku nenästä valuis vihreätä räköä. Nii sitte nii sitte se ois oikeen vihanen, vaikka tän nenästä tonne päin (osoittaa valkoista koiraa) Ja toi (edelleen samaa koiraa): "Mä syön teidät" (mutta kimeähköllä ja hiljaisella äänellä, ei ollenkaan pelottavalla)

Lukuhetkien perusteella lapsen todella onkin mahdollista sukeltaa kuvien maailmaan, kuten Nordqvist toivoi. Jaakko luki kirjaa hyvin eläytyen ja loi toiminnallisia pienoistarinoita kuvien pohjalta (lh 7). Kuudennella aukeamalla hän kuvitteli golfattavan pallon lentävän mereen ja kaatavan laivan:

J: Ja toi puffff tonne järveen (osoittaa sormella kuinka golfpallo lentää kaaressa järveen), ja sitten laiva alkoi keikkumaan, pfm pfm (tekee sormellaan johtaen kädellä keinuvaa liikettä).

Kymmenennellä aukeamalla ritarit taas heräsivät taistelemaan. Samoin kahdennellatoista aukeamalla silmälappunalle ja He-man -nukke heräsivät eloon (lh 7):

J: Ja kato (10. aukeama vas sivu), jos toi olis ollu hereillä (joko kuningas tai sarvikuono tai sarvikuonon ajaja ) ni sitte se olis eiku nää kaks (ne etanasotilaat, kuninkaan lakeijat?) olis ja sitte dfz dfz! (sotimisääntä? tekee kädellä sotimiseen viittavan liikkeen, katsoo sitten minua hymyillen ja sitten taas kirjan vas sivua hymyillen ja huultaan pureskellen, kääntää sivua)

Jaakko syventyi erityisen perusteellisesti 11. aukeamaan. Sitä hän katseli kolme minuuttia pohtien etenkin vesireittejä, portaita ja mahdollisia tapahtumia (lh 7):

(vasen sivu, vesiputouksia todennäköisesti, alkaa liu'uttaa sormeaan pitkin portaita alhaalta ylös, reittejä pitkin, keskittyneenä, liikuttelee huuliaan samalla, 50s hiljaa, kauempaa kuuluu Riikan lauleskelua)

J: Kipikipikipikipikipiikpii..... (30:15-30:30, hyvin hiljaa mutisten, pärtelee reittejä samalla sormellaan)

J: Ehkä se menee tonne (kuiskaten, tökkää sormellaan sitä kohtaa linnoituksesta, missä kasvaa se iso puu)

Tällainen tarinoiden kehittäminen kuvien yksityiskohtien perusteella vastaa osittain Barthesin käsitystä punktumista. Eräessä kuvassa kaulanauha oli Barthesin oma punktum-kohta, jonka ”... ansiosta pyhävaatteisiin pukeutunut neekerinainen on antanut minulle [Barthesille] kokonaisen muotokuvansa ulkopuolisen elämän.” (Barthes 1980, 63). Jaakon toimintaa kutsutaan lasten kuvatulkinnassa myös kerronnalliseksi konnotaatioksi, jossa konkreettisuus-

della ja tarinan avulla kuvaan saadaan mieli ja merkitys (Liukko & Kangassalo 1998, 20). Hyvin paljon tarinointi muistutti myös leikkiä. Jaakko käytti kirjan kuvia ikään kuin leikkikaluina laittaessaan golfpallon lentämään ja sotilaat taistelemaan käyttäen välillä leikkikielessä tyypillistä konditionaalista kuvaillessaan toimintaa, jota kuvassa voisi tapahtua.

Kirjan rinnastaminen klassikkokirjaan *Hassut burjat hirviöt* herättää kysymyksen siitä, vastako *Hurja bassu siskoni* *Hassujen burjien hirviöiden* tapaan lapsen psykologisiin tarpeisiin? Nordqvist ei saatesanoissaan viittaa tällaiseen tulkintaan, mutta voisiko kirjalla nähdä olevan myös psykologista merkitystä? Onko kirjan mielikuvitusmatkan tarkoitus tukea lasta tämän psykologisissa kasvuhetkissä? Satututkija Bruno Bettelheim on tulkinnut lukuisia klassikkosatuja psykologisina kasvukertomuksina (Bettelheim 1975/76). Satu on lapselle ja nuorelle tarkoitettu selviämisopas elämän kriisitilanteissa (Ylimartimo 2002, 111). Tässä mielessä *Hurja bassu siskoni* ei tarinaltaan vastaa varsinaista satua. Kirjassa on runsaasti satumailmasta tuttua kuvastoa, etenkin kuudennella aukeamalla, jonka sekä Riikka että Jaakko avasivat ensimmäiseksi kysyessäni heidän lempikohtiaan kirjassa (lh 6. ja lh 7.). Kirjassa ei ole varsinaista kerronnallista tarinaa, mutta kirjan rakenteesta kuitenkin löytyvät satujen perinteiset teemat.

Ylimartimo on hahmotellut Bettelheimin ajatusten pohjalta satujen käännekohtiksi seuraavat teemat: (1) ero, (2) lähtö, (3) muutos, (4) löytäminen, (5) paluu, (6) liittyminen (Ylimartimo 2002, 57). Tarina alkaa sillä, että sisko on kadonnut. Tämä vastaa selkeästi Ylimartimon mainitsemaa ensimmäistä teemaa (1) ero, ja vaari ja veli lähtevät etsimään siskoa (2). Lopulta he löytävät (4) siskon kotoa (5) ja tarina päättyy siskon ja veljen yhteiseen iltahetkeen (6). Dramaturgisesti tärkeä käännekohta ja satujen yleisin teema (3) muutos (Ylimartimo 2002, 58) *Hurjan bassun siskoni* tarinasta tuntuu puuttuvan kokonaan. Sadut ovat psykologisesti voimaannuttavia juuri sen takia, että matkalla tapahtuu jokin muutos, jonka seurauksena tarinan sankari, lapsen samastumiskohde, palaa kotiin positiivisesti muuttuneena. Sadut kuvaavat minän eheytymistä (Bettelheim 1984, 46, 52). *Hurjassa bassussa siskossa* tätä muutosta ja sankarin kasvua ei tapahdu, tai se on hyvin hienovarainen. Uskoakseni juuri tämän takia kirjan tarina ei synnyttänyt lasten keskuudesta erityistä suosiota vaan ainoastaan kohteliasta mielenkiintoa. Draaman kaaren puuttumisesta ilmeisen turhautuneena Jaakko huomautti:

J: [Koska] siinä vaan lennetään ja lennetään (liikuttaa kättään vasemman sivun taivaan yli oikealle) ja lennetään ja lennetään ja lennetään ja lennetään (muuttaa ääntään kimeämmäksi ja katsoo minuun)... Onks ne vähän hölmöjä?

Rönnerberg on korostanut lapsen tarvetta toiminnallisuuteen ja tapahtumien sekä konkreettisuuden tärkeyttä lapsille itselleen lasten mediatuotteissa (Rönnerberg 1988/89, mm. 54). Jaakon kommentin perusteella Rönnerberg vaikuttaa olevan oikeassa siinä, että ”konkreettisesti ja intuitiivisesti ajattelevien esikouluikäisten on vaikea tajuta hitaasti eteneviä kertomuksia, joissa ei tapahdu eikä tehdä mitään konkreettista.” (Rönnerberg 1990, 71)

*Hurjan bassun siskoni* sisällöllinen merkitys ei siis synny tarinan kaaresta. *Hurja bassu siskoni* on pikemmin episodimainen novelli kuin fiktiivinen kertomus. Kirjan sisältö syntyy rivien välissä ja kuvien tunnelmissa. Koko kertomus on kuin mielikuvitusleikki, ajatustenvirta tai uni. Tarina poukkoilee kuin vahingossa miellelyhtymästä toiseen ja toisistaan näennäisesti täysin poikkeavat sivut sulautuvat visuaalisesti toisiinsa: palapelivuori aukeaa luolaksi ja pilvihahmon selkä muuntuu toisella aukeamalla vuorenrinteeksi. *Hurja bassu siskoni* on kuin uni, joka ei suostu kertomaan sisältöään valvetilan loogisten sääntöjen mukaan. Kenties juuri tämän takia Riikka rypisteli mielteliäästi kulmiaan, kun hän selkeästi mielessään koetti hahmottaa kirjaa ja sen ideaa. Esikouluikäiselle lapselle tuottaa iloa käyttäen vasta saavuttamiensa kykyjä tunnistaa kertomuksen rakenne, tarinoiden stereotyyppisiä ja johtolankoja (Rönnerberg 1990, 70). Tähän *Hurja bassu siskoni* ei tarjonnut tilaisuutta. Rönnerberg on kritisoinut Carrollin *Liisan seikkailuja ihmemaassa* (1906) episodeja samasta, mitä voisi sanoa *Hurjan bassun siskoni* yksittäisistä aukeamista: ”Jokainen episodi saa katsojan toivomaan jotakin selitystä, jotakin merkityksellistä ratkaisua – mutta sellaista ei anneta.” (Rönnerberg 1990, 115)

Nordqvistin sanoin kirjan tarinassa on kyse siitä, että: ”veljen pitää oppia tuntemaan siskonsa voidakseen löytää tämän.” Veljen pitää pohtia millaisista asioista sisko pitää ja mitä hän ajattelee. (Nordqvist 2008) Samalla tavoin myös itsensä täytyy oppia tuntemaan voidakseen löytää itsensä (mm von Franz 1964, 166). Kirjan voi tulkita siten, että kirjassa teemoja ikään kuin vieraannutetaan jonkun toisen, siskon, mielipiteiksi ja kokemuksiksi, jotta niitä on helpompi käsitellä. Siskon etsinnän lomassa kuvat ja tekstit käsittelevät monia lapsen ja aikuisenkin elämää koskettavia teemoja. Kirjassa mielikuvitusmaailma merkitseekin vielä syvemmin psykologista leikkiä ja erityisesti mielikuvitusleikkiä uppoutumista kuin Nordqvistin aiemmissa kirjoissa. Päärynäpuusta alkanut mielikuvitusleikki lennättää siskon salaisiin piilopaikkoihin asti ja tarkastelee lapsen pelkoja ja aikuisten maailman kummastelua syvälli-

semmin kuin esimerkiksi Miinuksessa. Metsä, siskon piilopaikka, tarkoittaa saduissa usein itsensä etsimisen paikkaa (Ylimartimo 2002, 130). Kirjassa pikkuväli perii siskonsa mielikuvitusmaailman ja saa olla osana sitä. Aivan kuin oikeassakin elämässä alun perin isompien sisarusten mielikuvitusmaailmat saattavat periytyä nuoremmille sisaruksille yhteisen leikin, joka on voinut alkaa pienemmän sisaruksen ensin vakoillessa isompaansa, kautta (Cohen & MacKeith 1991, 102).

Lapsille, erityisesti Jaakolle, *Hurjan hassun siskoni* kuvat merkitsivät mahdollisuutta leikkiä kuvissa ja kuvien sisällä tapahtuvien tarinoiden kehittelyä. Kirja ikään kuin synnytti sitä toimintaa, jota sen voi ajatella kuvanneen. Kuvakirjan juoni kuvasikin siis tavallaan sitä, mitä kirjaa lukiessa tapahtui. Tällä tavalla mielikuvitusmaailmaan hyppääminen ei välittynyt lapsille välttämättä juonellisena tapahtumana, mutta kirja sai lapset toimimaan päähenkilöiden tavoin ja hyppäämään itse mielikuvitusmaailmaan ja kehittämään toimintaa ja tarinoita kuvien pohjalta tarinan sijaan. Voi ajatella, että kirjassa on kaksi psykologista tasoa: tekstiä lukevalle aikuiselle paremmin avautuva psykologinen tarinataso ja kuvaa lukevalle lapselle avautuva mielikuvitusmaailman ja leikin taso (Nikolajeva 2000, 265).

## 6 Kuvakirjan ja kirjanlukuhetken merkityksestä

### 6.1 Aikuisen kanssa jaetun kirjanlukuhetken merkitys

Tutkimuskysymykseni oli, mitä kuvakirjanlukuhetki ja kuvakirja lapselle merkitsevät eli mikä näissä on se, mikä pistää. Kuvakirjanlukuhetken merkitystä lapselle pyrin tutkimaan kuvaamalla kuvakirjanlukuhetkiä ja tarkastelemalla videoiduista kuvakirjanlukutilanteista fenomenologisesti, miten lapsi vaikuttaa kokevan tilanteet ja mitä ne vaikuttavat merkitsevän hänelle. Erityisesti ensimmäisellä kuvauskerralla olin kiinnostunut nimenomaan lukuhetkestä ja sainkin silloin monipuolista kuvausmateriaalia. Myös toisen kerran kuvaukset lapsen katsellessa kuvakirjaa itsekseen valottivat kiinnostavasti kuvakirjanlukuhetken kokemuksellisuutta. Tutkimuksen aineisto koskee luonnollisesti vain tutkimuksessa mukana olleita lapsia eikä tuloksia voi yleistää koskemaan muita lapsia.

Kuvakirjanlukuhetken merkitys ja kuvakirjanlukuhetki kokemuksellisena ja etenkin vuorovaikutuksellisena tilanteena vaihteli ennen kaikkea sen mukaan, oliko kirjanlukija aikuinen vai lapsi ja oliko kyseessä hetki, jolloin kirja luettiin kannesta kanteen vai vapaamuotoisempi kirjankatselutuokio. Ensimmäisen ja toisen kerran videomateriaaleja vertaamalla suunnitelin havainnoivani, miten reseptiotutkimus eroaa niin sanotusta luonnollisesta tilanteesta. Oman roolini muuttumista enemmän – ensimmäisellä kuvauskerralla olin osallistuvampi kuin toisella – ensimmäisen ja toisen kuvauskerran lukuhetkien merkitykseen vaikutti kuitenkin se, lukiko kirjaa aikuinen, lapset yhdessä vai lapsi itsekseen. Ero lukuhetkien merkityksissä oli selkeä. Erittäin yllättävänä pidän sitä, että tutkielmaa tehdessäni vastaanani ei ole tullut tutkimuksia tai edes havaintoja, joissa olisi tarkasteltu lasten omia ja lasten keskinäisiä lukuhetkiä jostakin muusta kuin oppimisen näkökulmasta. Lapsia on kaiken kaikkiaan tutkittu hyvin paljon yksilöinä. Heidän toimimistansa muiden kanssa on tutkittu korkeintaan aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen näkökulmasta lasten oman yhteistoiminnan on jäädessä taka-alalle. (Riihelä 2004, 31). Kuitenkin usein juuri toiminnan yhteisöllisyys on lapsille tärkeää (Riihelä 2004, 35).

Aikuisen kanssa jaettu kuvakirjan lukuhetki vaikutti merkitsevän lapsille ennen kaikkea mahdollisuutta kuulluksi tulemiseen, läheisyyteen, vuorovaikutukseen ja kiireettömään läsnäoloon aikuisen kanssa. Aikuisen aito läsnäolo, lapsen kuunteleminen ja yksilöllinen huomiointi sekä kiireetön ja lämminhenkinen yhdessäolo ovat tärkeitä asioita lapsen itsetunnon kehittymisen kannalta ja lapset osaavat myös arvostaa niitä (Koivisto 2007). Kuvakirjanlukuhetki tarjosi lapsille myös elämyksellisiä kokemuksia, mitä tarkastelen tarkemmin luvussa 6.3.

Fyysinen läheisyys ja lähellä oleminen olivat lapsille hyvin tärkeitä. Aina, kun lukija oli aikuinen, täyttyi aikuisen syli nopeasti. Syliin asettui se, kuka ensimmäisenä ehti, ja jos joku lapsista jostakin syystä lähti siitä hetkeksi pois vaikka käydäkseen vessassa, seuraava nappasi paikan nopeasti itselleen. Myös muissa lukuhetkissä, joissa aikuinen oli läsnä, oli fyysinen läheisyys lapsille tärkeää. Poikkeuksina tästä olivat ensimmäinen lukuhetki ja lasten omat lukuhetket (lh 6. ja lh 7.). Ensimmäisessä lukuhetkessä Riikka otti aikuisen roolin esitellessään kirjoja ja tämä rooli ei olisi voinut toteutua samalla tavalla jos hän olisi tullut syliini tai kainalooni. Lasten omissa lukuhetkissä olin taas kehottanut lapsia menemään sohvalle ja kuvasin tilanteet istumalla itse tuolilla. Muissa lukuhetkissä tyhjä syli täytettiin heti (lh 2., lh 5.) ja kirjanselailuhetkissä aikuisissa haluttiin muuten vain olla kiinni olkapäillä tai kainalossa istuen (lh 3. ja lh 4.). Lapsen fyysisyyden ja fyysisen läheisyyden merkitys toistuu myös lasta havainnoivissa kirjoissa, etenkin niissä, joissa kiinnostuksen kohteena on lapsen kokemus, ei ajattelu tai sen kehitys (mm. Haapaniemi-Maula 1997, Riihelä 2004).

Lukuhetket merkitsivät lapselle myös aikuisen kiireetöntä läsnäoloa. Ehkä fyysinen aikuisen sylissä oleminen osittain merkitseekin juuri tätä. Aikuisen syliin käyvä lapsi varmistaa sen, että aikuinen pysyy paikallaan ja huomaa lapsen. Aikuisen huomiosta myös kilpailtiin. Syliin istuja varmisti paitsi tulevansa itse huomioiduksi, myös sen, että sisarus ei vienyt kaivattua paikkaa ja huomiota. Kuvauspäivät olivat siitä poikkeuksellisia päiviä, että lapset saivat nauttia aikuisten kiireettömästä läsnäolosta pitkin päivää. Yleensä lapsille luetaan vain iltasatu (kk 2.), nyt he saivat ensimmäisenä kuvauspäivänä jakaa aikuisen kanssa yhteensä viisi kirjanlukuhetkeä. Lapset saivat kirjojen avulla aikuisten koko huomion koko päivän ajaksi. Huomiota haettiin tarvittaessa myös häiritsemällä huomion saaneen sisaruksen toimintaa (lh 1, lh 6 ja lh 7). Yhteisten lukuhetkien aikana aikuisen huomion sai kommentoimalla kirjaa, jos kirja oli vuorovaikutusta vaativa (lh 2). Vaihtoehtoisesti huomio kohdistettiin yhdessä kuvakirjaan ja aikuisen huomiota tärkeämmäksi muodostui yhteinen läsnäolo (lh 5).

Aikuisen arkinen läsnäolo on lapsen itsetunnolle tärkeää. Lapsi on tärkeä ja hän on huomioidun ja kuuntelemisen arvoinen. Hänen kanssaan on ilo viettää aikaa. (Mäkelä 2010). Lisäksi aikuisen läsnäolo kirjanlukuhetkissä merkitsi lapselle sitä, että lapsen omat ajatukset tulivat kuulluiksi ja arvostetuiksi sellaisenaan (lh 3). Jos lasta ei kuullut tai ymmärtänyt, oli vuorovaikutus epäonnistunut ja lapsi saattoi ilmaista sen vetäytymällä tilanteesta konkreettisesti siirtymällä hieman kauemmas aikuisesta (lh 5). Lapselle oli merkityksellistä se, että hänen subjektiviteettiaan kunnioitettiin ja että hänellä oli oikeus omiin mielipiteisiinsä. Lapsi myös puolusti tätä oikeuttaan (lh 3). Aikuisen kanssa jaettujen lukuhetkien aikana aikuinen ja lapsi olivat tasa-arvoisia. Aina lukuhetki ei kuitenkaan merkitse tätä. Tutkimuksen aikana kuvatut lukuhetket erosivat siinä mielessä normaaleista lukuhetkistä, että nyt lapsen mielipiteet ja ajatukset todella olivat tärkeitä ja niille annettiin tilaa. Olivathan ne keskeinen tutkimuksen kohde. Toisaalta se, kuinka luontevasti lapset jakoivat ajatuksiaan eivätkä kaunistelleet esimerkiksi tutkimuskirjaa koskevia mielipiteitään (lh 6. ja lh 7.), kertoo lasten luottamuksesta siihen, että heidän ajatuksistaan ollaan kiinnostuneita. Tutkimustilanne ei siis voinut ollut ensimmäinen kerta, kun lapset pääsivät keskustelemaan aikuisen kanssa tasa-arvoisina. Jos lapset eivät ole tottuneita tulemaan kuulluiksi, voi tutkimuksessa joutua käyttämään paljonkin aikaa siihen, että lapsi oppii kertomaan ajatuksistaan vapaasti (Graue & Walsh 1998, 113).

Lukuhetki saattoi merkitä lapselle myös voimaannuttavaa aikuisen roolin omaksumista. Lukutaidottoman lapsen ääneen lukemista on toisinaan verrattu lukemisen leikkimiseen (Korkeamäki 2004, 301). Riikan kirjojenesittelyhetki vaikutti merkitsevään eräänlaista rooli-leikkiä. Hän omaksui aikuisen roolin ja oli hetken ajan se, joka tiesi ja joka hallitsi tilanteen. Hän oli kuin aikuinen (Robson 2006, 122). Tätä ei voi yleistää yleiseksi kuvakirjanlukuhetken merkitykseksi, sillä yleensä lapsi kuuntelee, kun aikuinen lukee. Lapset haluavat mieluummin aikuisten lukevan kuin lukevat itse aikuisille. Lapsille kuvakirjanluvussa vaikuttaa olevan tärkeämpää saada olla lapsi ja kuin leikkiä aikuista kirjanlukijaa (kk 2).

Yleensä ottaen lukuhetki merkitseekin lapselle ennen kaikkea rauhoittumista. Aikuisen lukiessa lapsi saa olla lapsi ja levätä, kuunnella ja eläytyä nauttien siitä, että aikuinen haluaa jakaa tämän hetken hänen kanssaan. Päiväkodeissa kirjoja käytetään usein rauhoittumistilanteissa (kk2) ja kotona kuvakirjoja luetaan iltasatuhetkissä (kk 2, mm. Haapaniemi-Maula 1997, 9). Lapset itse tietävät, että kuvakirjoja käytetään heidän rauhoittamiseksi. Tässä ei sinänsä ole mitään uutta. Monet tutkijat (mm. Handler Spitz 1999) ovat korostaneet lukuhetken

rauhallisuutta ja läheisyyttä. Kiinnostavaa onkin, mikä kirjoissa on se, joka saa lapset rauhoittumaan? Lukuhetki, etenkin joka ilta toistuva iltasatuhetki, saattaa rutiininomaisuudessaan ja tuttuudessaan olla myös turvallisuutta luova ja rauhoittava tilanne (Haapaniemi-Maula 1997, 9-11). Kuitenkin myös kuvakirja vaikuttaa kuvakirjanlukuhetken luonteeseen. Toiminnallisuutta ja vuorovaikutusta vaativat kirjat eivät anna lapsen rauhoittua samalla tavalla kuin mukaansatempaavan juonelliset kirjat. Toisaalta ne tarjoavat mahdollisuuksia vuorovaikutukseen, subjektiviteetin vahvistumiseen ja kuulluksi tulemiseen.

## 6.2 Kuvakirjojen ja *Hurjan hassun siskoni* merkitys

Alun perin tarkoitukseni oli tarkastella nimenomaan *Hurjan hassun siskoni* merkitystä lapsille, mutta sain ensimmäisen kuvauskäyntini ansiosta tallennettua myös muiden lasten kuvallisten kirjojen merkitystä lapsille. Kuvakirja oli avain kuvakirjanlukuhetken ja siten kaikkiin edellä käsittelemiini kuvakirjahetken tarjoamiin merkityksiin. Kuitenkin kuvakirja paitsi mahdollisti kuvakirjanlukuhetken, vaikutti se myös siihen, millaisia kuvakirjanlukuhetkestä vuorovaikutuksellisesti tuli. Erilaisten kuvakirjojen kanssa kuvakirjanlukuhetket olivat erilaisia. Juonelliset kuvakirjat eivät edellyttäneet kirjan lukijan ja kuuntelijoiden välistä vuorovaikutusta samalla tavoin kuin etsi ja löydä -tyyppinen *Hurja hassu siskoni*. Kirjat kiinnostivat lapsia silti myös muuten kuin avaimina vuorovaikutukseen. Lapset lueskelivat mielellään myös itsekseen. Kuvakirjojen merkitys lapsille vaihteli muutenkin kuin vain kirjan vuorovaikutuksellisuuden kautta. Eri kuvakirjoissa tärkeiksi nousivat eri asiat.

Lasten ja perheen lempikirjoissa tärkeiksi mainittiin huumori, ilo ja hassuttelu (kk 2). Sen sijaan tarinoiden vastaamista lapsen psykologisiin tarpeisiin ei mainittu. Sitä, että kuvakirjat vastaisivat lapsen psykologisiin tarpeisiin, on pidetty lapsille tärkeänä ja tämä oletamus toistuu toistumistaan eri satujen ja tarinoiden merkitystä pohtivissa tutkimuskirjoissa (Handler Spitz 1999, Hägglund 1997, Bettelheim 1975/76). Lasten ei olisi voinutkaan odottaa kuvaavan kirjan merkitystä tällä tavalla, mutta äiti olisi saattanut tarinoiden psykologisia puolia pohtiakin. Lukihan hän itse omia kirjojaan lähinnä rakentukseen sisäisesti (kk 2). Kuitenkin sekä äiti että lapset olivat samaa mieltä siitä, että kir-



joja luettiin lasten ja lukijankin iloksi. Jokainen ilokokemus vahvistaa lasta ja tukee hänen kasvuaan ja kehitystään (Haapaniemi-Maula 1997, 8), jaettu ilo on lapselle tärkeää (Mäkelä 2010). Humoristinen kirja siis oikeastaan nimenomaan vastaa lapsen psykologisiin tarpeisiin: tarpeeseen iloita yhdessä. Kuvakirja merkitsi lapsille siis ainakin yhdessä iloitsemista.

Mielenkiintoista kyllä, yksikään tutkimuksen aikana luettu kirja ei ollut lasten lempikirjoja ja vain *Maaginen puutarha* ja *Otso*-kirja olivat humoristisia. *Hurja hassu siskoni* oli myös humoristinen, mutta ei juonellisella tavalla eikä verbaaliselta kertomukseltaan. *Makeita unia*, *Pikku-Karhu* oli kirjoista selkeimmin psykologiseksi ja psykologisiin tarpeisiin vastaavaksi tarkoitettu kirja ja sen kirjan Riikka muistikin hyvin. Kirjan tarina oli toisaalta myös yksinkertaisempi ja lyhyempi kuin muiden kirjojen, joten muistamista ei voi välttämättä selittää tarinan psykologisella puhuttelevuudella. Satuja (*Rudolf Koi-vun iltasatuja*), yleensä lapsille tärkeiksi kuvattuja psykologisen kasvun metaforia (mm. Bettelheim 1975/76), lapset eivät muistaneet juoneltaan lainkaan. Oleellisimmat asiat saduista kuten prinsessan kauneus ja hyvyys olivat tosin jääneet mieleen. Lapsille ei tosin ollut myöskään juuri luettu kirjan satuja ja lapset kokivat kirjan myös vanhanaikaiseksi (lh 1). Humoristiseksi ja todellisuudessa lasten tietokirjaksi tarkoitettulla *Maagisella puutarhalla* vaikutti yllättäen olevan ainakin Riikalle psykologinen merkitys. Hän valitsi kirjan esiteltäväksi, koska siinä ”kaikki kurja niin muuttuu kivaksi” (lh 1). Myös *Pikku-Karhu* -kirjan valinnan Riikka perusteli kirjan psykologisella sisällöllä. Oli kiva, kun *Pikku-Karhusta* tuli *Iso-Karhu* (lh 1). Kirjat merkitsivät lapselle näin ollen myös psykologisen kasvun tukemista, mutta eivät välttämättä aina aikuisen olettamalla tavalla.

Kirjoissa esitetty tai sen mahdollistama toiminnallisuus saattoi myös olla lapselle psykologisesti merkittävää. Toimintaan samastuminen mahdollistaa lapselle erilaisten roolien ja toimintatapojen kokeilun (Rönneberg 1988/89, 124). Riikan kirjoille antamat psykologiset merkitykset eivät liittyneet niinkään toimintaan, vaan psykologisesti merkittävät asiat tapahtuivat passiivisemmin. Kurjat asiat muuttuvat kuin itsestään kivoiksi ja *Pikku-Karhusta* vain tuli *Iso-Karhu*. Stereotyyppisesti tarkasteltuna tytöille onkin tyyppisempää passiivinen asioiden tapahtuminen ja pojille toiminta (Rönneberg 1988/89, 124–126). Jaakolle toiminta oli selkeästi tärkeää. Hän piti toiminnallisista sarjakuvista

ja assosioi kuvien pohjilta kuvakirjoihin lisää toimintaa (kk 2, lh 1, lh 2, lh 3, lh 4 ja lh 7). Riikka sen sijaan kiinnitti huomioita kuvissa esitettyihin ilmeisiin, tunteisiin ja esimerkiksi rikkinäiseen nukkeen (lh 2, lh 6) ja kertoi toiminnan vain silloin, kun se oli osa tarinan esittelyä (lh 1, lh 4). Jaakko taas kritisoi *Hurjaa hassua siskoani* toiminnan puutteesta. Riikkaa vaikutti häiritsevän eniten se, että hän ei ymmärtänyt kirjan ideaa paitsi kirjan ensimmäisellä ja viimeisellä, kirjan emotionaalisimmilla aukeamilla. Lapsen sukupuoli saattaa siis vaikuttaa siihen, mitä kuvakirja lapselle psykologisesti merkitsee. Toisaalta tähän vaikuttaa kaikki lapsen kontekstissa: temperamentti, perhe ja lapsen asema siinä, ikä ja niin edelleen. Sukupuoli on vain yksi vaikuttava elementti lisää.

Kuvakirjan merkitystä esteettisenä esineenä voi hahmottaa psykosemiikan avulla ja lapsen antamia merkityksiä eli konnotaatioita tarkastelemalla. Konnotaatiota on kolmen tasoisia: odotettu konnotaatio, kerronnallinen konnotaatio ja ajatusassosiaatio (Liukko & Kangassalo 1998, 20). Kuvakirja voi merkitä lapselle eri asioita erityyppisten konnotaatioiden kautta. Odotettu konnotaatio tarjoaa lapselle lähinnä oivaltamisen iloa lapsen tunnistaessa esimerkiksi hassuja asioita tai toisaalta myös hänen tunnistaessa juonen käänteitä ja tarinoiden stereotyyppioita (Rönnerberg 1990, 70). Juonen käänteiden ja stereotyyppioiden tunnistamiseen *Hurja hassu siskoni* ei tarjonnut mahdollisuutta. Kerronnallisen konnotaation avulla lapsi luo kuvan tai tarinan pohjalta uusia tarinoita ja tätä kautta kirja voi merkitä elämyksellisten kokemusten tarjoamista. Ajatusassosiaatio taas tarjoaa lapselle askeleen henkilökohtaisemman suhteen kuvaan ja tarinaan, kun lapsi liittää kuva-aiheita omiin muistoihinsa ja aiempiin tilanteisiin. Kaikkia näitä erilaisia konnotaatioita ilmenee ainakin silloin, kun lapsi tarkastelee kirjaa itse (lh 1, lh 3, lh 4, lh 6, lh 7), ei välttämättä silloin, kun aikuinen lukee kirjaa (vrt lh 5). Kirja ja sen kuvat merkitsevät lapselle siis lapsen emotionaalisen huomion herättäjää (Wahlström R. 1981, 78) silloin, kun lapsi on itse aktiivinen lukija. Vaikka emotionaalinen huomio herääkin, ei tämä silti tarkoita, että kirjasta tulisi lapselle erityisen merkittävä. Vaikka kirja olisikin synnyttänyt lapsessa kaikenlaisia konnotaatioita, ei hän välttämättä kaipaa lukea kirjaa uudelleen tai palata sen luokse.

Valitsin tutkimuskirjaksi *Hurjan hassun siskoni* voidakseni tarkastella, onko aikuisen näkökulmasta laadukas kuvakirja myös lapsesta kiinnostava. Mitä aikuisen näkökulmasta laadukas kuvakirja merkitsee lapselle esteettisenä esineenä? Jälkikäteen ajateltuna

olisi ollut hyvä valita lapsille uusi, mutta paljon tutkittu ja lapsia kiinnostavaksi tiedetty kirja kuten esimerkiksi Maurice Sendakin kuvakirja *Hurjat hassut hirviöt*. Tällä tavoin olisi kyennyt aidommin havainnoimaan sitä, onko aikuisen näkökulmasta laadukas kirja myös lasta aidosti ja henkilökohtaisesti kiinnostava. Toisaalta *Hurja hassu siskoni* on haastava kuvakirja sana-kuva -suhteeltaan ja siihen liittyen surrealistiselta rakenteeltaan. Tässä mielessä kuvakirja oli kiinnostava tutkittava. Lapsille, etenkin Riikalle, tekstiä oli kuitenkin kirjassa liian vähän eikä kirja vastannut muidenkaan käsitystä kuvakirjasta. Lapsista yksittäiset kuva-aiheet olivat hauskoja ja kirjan ilmaisu vaikutti miellyttävään heitää. Koska kuva-aiheet eivät liittyneet toisiinsa eivätkä muodostaneet draamallista juonta, ei hauskuus kuitenkaan voinut juurtua merkityksellisyydeksi. Juonen ja tapahtumien puute veivät kirjalta sen koossa pitävän ja lasta koukuttavan jännitteen, eivätkä lapset kokeneet tarvetta palata kirjan maailmaan. *Hurja hassu siskoni* merkitsi lapsille hassuttelua ja oivaltamisen iloa sekä kuviin uppoutumista uusien tarinoiden synnyttämiseksi. Vaikuttaisi kuitenkin siltä, että lapsi kaipaasi kuvakirjalta tarinaa ja että hänen omien tarinoidensa ensisijainen leikkiympäristö olisi konkreettinen maailma, ei kuvien maailma. Kuvakirja merkitsee lapselle valmista tarinaa ja kertomusta, johon he voivat uppoutua.

Kuvakirja on yhdessä lukiessa tärkeä yhteisen ilon tuottajana. Kuitenkin kuvakirjalla on merkitystä, paitsi avaimena vuorovaikutukseen ja läheisyyteen aikuisen kanssa, myös itse kirjana. Se, mitä kirja merkitsee lapselle tämän lukiessa itsekseen, ei ilmennyt tämän tutkimuksen puitteissa. Koska tutkielmani taustalla vaikutti ajatus siitä, että lukuhetki on kokemuksellinen, mahdollisesti elämyksellinen, tilanne ja kokemuksellisuus kärsii sanallistamisesta, en kysellyt lapsilta suoraan heidän ajatuksiaan siitä, mitä kuvakirja ja kuvakirjanlukuhetki heille merkitsevät. Tulevaisuutta ajatellen tämä voisi kuitenkin olla hedelmällinen ja aidosti lapsen äänen esille tuova tapa tutkia lasten aitoja, omia merkityksiä. Leikkitutkija Monika Riihelä on huomannut, että aikuisista on usein vaikea keksiä leikkiä kuvaavia sanoja, mutta lapsille leikistä puhuminen ei sen sijaan ole vaikeaa (Riihelä 2004, 31–32).

Todennäköisesti kirja merkitsi lapselle kuitenkin hyvin samaa, kuin mitä kirja merkitsee monelle aikuisellekin: tarinoita, pakoa arjesta mielikuvituksen ja leikin maailmaan ja psykologisten asioiden alitajuista käsittelemistä ja parhaimmillaan voittamista (Berg-

ström 1997, 15–20). Tätä kuvakirja ei kuitenkaan aina merkitse lapselle aikuisen tar koittamalla ja ajattelemalla tavalla. Olisikin kiinnostavaa tutkia sellaisia kuvakirjoja, joihin lapsilla jo on henkilökohtainen suhde ja jotka ovat lapsille rakkaita. Mikä näissä kirjoissa lapsia ”pistää”? Ovatko nämä kirjat aikuisen näkökulmasta laadukkaita? Voi- vatko samat kuvakirjat puhutella sekä lasta ja aikuista? Tätä ajatusta Margareta Rön- berg (1988/89) vastusti. Monet kuvakirjateoreetikot ovat kuitenkin pitäneet kuvakirjan kykyä puhutella sekä lapsi että aikuisyleisöä lähes laadukkaana kuvakirjan kriteerinä (mm. Handler Spitz 1999). Jotakin selviä eroja lasten ja aikuisten kuvakirjaa koskevissa ajatuksissa kuitenkin ilmeni jo tässä tutkimuksessa: kuudennen aukeaman pyllistäjän paljas peppu huvitti lapsia kerta toisensa jälkeen, aikuisia erityisesti ei.

### 6.3 Kuvakirjan elämyksellisestä merkityksestä

Kuvakirjanlukuhetki elämyksellisenä tilanteena oli yksi tutkielmani lähtöajatuksista. Halusin kuitenkin tarkastella kuvakirjan merkitystä lapselle kokonaisuutena, enkä olettaa kuvakirjan- lukuhetken olevan lapselle elämys. Siksi tarkastelin ensisijaisesti sitä, mitä kuvakirjanluku- hetki ja kuvakirja lapselle merkitsevät. Merkitsikö kuvakirja lapselle kuitenkin myös elämys- tä? Olen käyttänyt tutkielmassani sanoja ”elämyksellinen” ja ”elämys” melko vapaasti mää- rittelemättä niitä tiukasti. Analysointia tehdessäni huomasin jatkuvasti, että se, mitä ajattelin elämyksellisyydellä, tarkoitti oman aineistoni kohdalla hyvin usein leikinomaisuutta. Leikki imaisee lapset mukaansa, kuten elämykset. Leikkiin kuuluu oleellisesti se, että se on vapaata (Riihelä 2004, 32) ja myös elämysten pitää saada syntyä pakottomasti (Perttula 2007, 56). Kuvakirja elämyksenä ilmeni tutkielmassani joko lukijan näyttelemänä näytelmänä tai yh- dessä vuorovaikutuksessa rakennettuna leikkinä.

Tulkitsin elämyksellisiksi tilanteiksi ennen kaikkea lukuhetket, jotka olivat hyvin keskittynei- tä ja uppoutuneita sekä hetket, jotka sisälsivät runsaasti eläytyviä elementtejä kuten rooliään- ten käyttämistä sekä fyysistä eläytymistä. Myös kuvien liittäminen lapsen omaan elämään (ajatusassosiaatio) ja kuvien herättämät omat tarinat (kerronnallinen konnotaatio) loivat siltaa elämyksellisyyteen, mutta eivät välttämättä synnyttäneet elämyksellisiä tilanteita. Kommentointi ja siitä johtuva lukutilanteen jatkuva keskeytyminen (lh 2) hankaloittaa elä-

myksellisyyden syntymistä. Kommentointiin innostavien etsi ja löydä -tyyppisten kuvakirjojen vahvuudet ovatkin muissa asioissa kuin elämyksellisyyden tukemisessa. Niiden merkitys on aikuisen ja lapsen positiivisen vuorovaikutuksen vahvistamisessa. Myös, jos kirja tarjosi mahdollisuuden niin sanottuun oikein vastaamiseen tai kirjan suorittamiseen niin sanotusti oikein, vähensi tämä elämyksellisyyden ilmenemistä, tietysti lapsesta ja lapsen iästä riippuen (lh 6.). Sen sijaan uppoutuminen lukuhetkeen joko aikuisen vetämänä (lh 5), yhdessä jaettuuna leikkinä (lh 1 ja lh 4) tai itsekseen kirjaa tarkastellessa (lh 6 ja lh 7) loivat puitteet uppoutuvalle kokemuksellisuudelle.

Elämyksellisiä tilanteita oli kolmenlaisia: hetkiä, jolloin aikuinen luki ja lapset kuuntelivat, hetkiä, jolloin lapset lukivat tai tarkastelivat kirjaa yhdessä sekä hetkiä jolloin lapsi tarkasteli kirjaa yksin. Ulla Rhedin on verrannut kuvakirjaa teatteriin tai elokuvaan, joissa myös yhdistyvät ääni, visuaaliset elementit ja aika (Rhedin 1992, 185–197). Nikolajeva kritisoi tätä näkemystä siitä, että siinä ei oteta huomioon kirjanlukuun kuuluvaa vuorovaikutuksellisuutta (Nikolajeva 2000, 11). Sekä Rhedinin että Nikolajevan näkemykset saavat mielenkiintoisella tavalla vahvistusta kuvakirjanlukuhetkien tapahtumista ja myös kirjanlukuhetkien elämyksellisyydessä. Jos aikuinen luki kirjaa, toi tilanne mieleen Rhedinin ajatuksen teatterista. Kuvatuista lukuhetkistä vain iltasatululukuhetki muistutti tätä, sillä *Hurjan hassun siskonni* lukeminen oli vuorovaikutuksellisempi tilanne kuin tyypillinen (kk 2.) lukuhetki, jolloin aikuinen lukee lapsille kirjaa. Tyypillisessä tilanteessa, sellaisessa kuin iltasatululukuhetki oli, lapset kuuntelevat lukemista keskeyttämättä aikuisen lukiessa tarinan eläytyen ja suoraan kirjasta. Tällaisessa lukutilanteessa aikuinen ikään kuin äänensä avulla näyttelee lapsille tarinan, jota kirjan kuvat omalta osaltaan tukevat ja rikastavat kuljettaen lapsen mukanaan sadun maailmaan (mm. Handler Spitz 1999, Haapaniemi-Maula 1997).

Kun lukuhetki taas oli lapsilähtöinen (lh 1.) tai muuttui sellaiseksi (lh 4., lh 6. ja lh 7.), tuli lapsesta itsestään tämä näyttelijä. Silloin lapsi lähti eläytymään kirjaan sekä äänellään että fyysisillä eleillään. Erityisen hyvin tämä ilmeni Riikan ja Jaakon tarkastellessa yhdessä Otsokirjaa (lh 4.) sekä lasten omissa lukuhetkissä (lh 6. ja lh 7.). Myös Riikan kirjaesittelyt (lh 1.) olivat osittain lapsilähtöisiä, mutta Riikka omaksui esittelyjen ajaksi aikuisen roolin siinä määrin, että hän ei lähtenyt fyysisesti eläytymään kirjojen kuviin toisin kuin muissa lapsilähtöisissä tilanteissa. Lapsi paitsi näyttelee myös käsikirjoittaa tarinaa lukiessaan sitä itse. Kuukaan lapsista ei osannut tutkimushetkellä vielä lukea, mutta he katsoivat kuvia ja toisi-

naan kertoivat itselleen ääneen, mitä niissä tapahtuu. Nämä kertomukset voivat olla muisteluja siitä, mitä kirjassa oikeasti tapahtuu, mutta ne voivat olla myös improvisoituja mielikuvitustarinoita, joissa voi olla vain yksittäisiä fragmentteja alkuperäisestä kertomuksesta.

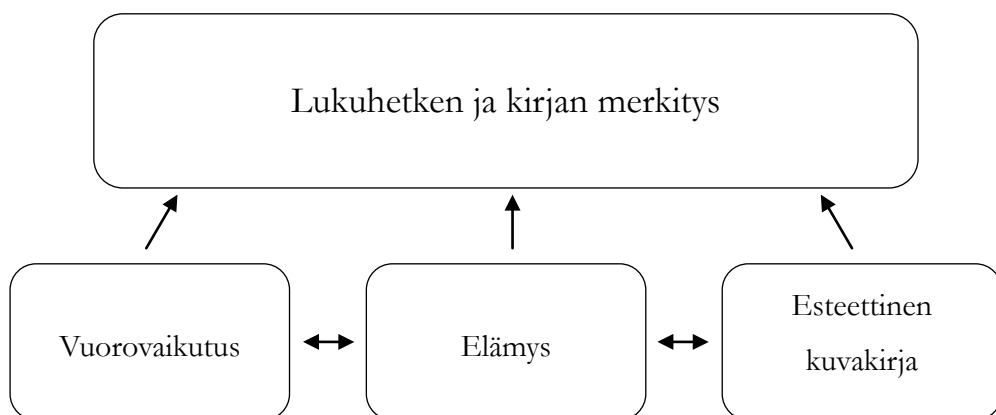
Lasten fyysinen eläytyminen toi kirjanlukuhetkeen leikinomaisia piirteitä. Rönnerberg onkin huomauttanut, ettei lasten kohdalla ole niinkään kyse kulttuurituotteen, tässä tapauksessa kuvakirjan, ymmärtämisestä kuin siitä, että lapset ottavat haltuunsa seikkailupitoiset kuva- maailmat ja *kokevat* ne koko olemuksellaan.” (Rönnerberg 1990, 71) Lapset todella vaikuttivat kokevan kuvakirjat koko olemuksellaan etenkin silloin, kun he tarkastelivat kirjaa keskenään tai yksin. Nuotio ja kala hyppäsivät ulos kirjan maailmasta lastenhuoneen lattialle lasten piirtäessä matolle kuinka pienellä nuotiolla tarinan isoa kalaa paistettiinkaan (lh 4.). Lapsen kädet lähtivät mukaan sotimaan yhdessä kuvan hahmojen kanssa (lh 7.). Kuvat siis hyppäsivät ulos kirjoista, mutta välillä kuvan sisään taas sukeltettiin fyysisesti sormen uppoutuessa kuvaan piirtämään reittejä (lh 3., lh 6. ja lh 7.) tai käsien tuodessa lisää liikettä itse kuvan sisään mehiläisten syöksyessä tarinan Otso-karhun kimppuun (lh 4.). Näissä oli paljon samaa kuin lasten leikkiessä esimerkiksi hevosta tai kalaa ja lapsen omaksuessa leikkimänsä hahmon koko olemuksellaan (Riihelä 2004, 33). Lisäksi lapset käyttivät rikkaasti ääntään äännelessään eri hahmojen roolien mukaan tai luodessaan tarinaan sopivia ääniefektejä. Ääniefektien käyttö innosti lasta myös koko vartalon käyttöön. Roolileikkiessään aikuista lukijaa Riikka omaksui aikuisen äänenkäyttötavan lisäksi muutkin rooliin kuuluvat asiat kuvien osoittamisineen päivineen (lh 1).

Yhdessä kuvia tarkastellessaan lapset ruokkivat toistensa mielikuvitusta ja ajatuksia samaan tapaan kuin lasten leikkiessä yhdessä (lh 1, lh 4). Myös yhteisen vuorovaikutuksellisen luku- hetken aikana (lh 2) lapset kommentoivat paitsi äidilleen myös toisilleen innostuen usein toistensa huomioista. Kirjanluvun lasten välinen elämyksellinen vuorovaikutus on toistaiseksi jäänyt huomiotta kuvakirjoja koskevassa tutkimuksessa. Ainakaan itse en ole kohdannut tällaista tutkimusta. Myös lasten egosentrinen puhe, jota he käyttivät lukiessaan kirjaa itsekseen, oli kiinnostavaa ja kuvakirjan elämyksellistä puolta avaavaa kuunneltavaa. Lasten spontaani tarinoiden sepittäminen kuvien pohjalta muistutti saduttamista, mutta tutkimuksessani tämä oli täysin lapsilähtöistä toisin kuin sadutus yleensä (Riihelä 2004 b, 188). Kuvakirjanluku vaikuttaisi olevan toimintana hyvin lähellä leikkiä. Se ei ole ainoastaan ”lukemi-

sen leikkimistä” (Suojala 2002, 122). Vaikuttaisi siltä, että lapset käyttävät kuvia mielikuvitusleikin lähtökohtana hieman samaan tapaan kuin leluja tai fyysistä ympäristöään. Kirjojen tarinat voivat toimia leikkien juonina tai leikin toiminnan lähtökohtana jos tarina on tarpeeksi stimuloiva.

Psykoanalyytikko ja kirjailija Tor-Björn Hägglund on sanonut sadun taiteellisen puolen tekevän sadusta leikin (Hägglund 1997, 27). Ehkä kuvakirjan taiteellinen ja esteettinen puoli toteutuvat lasten näkökulmasta juuri leikkinä? Kuva-aiheet, jotka kiinnostivat lapsia, tarjosivat usein mahdollisuuden jonkinlaiseen leikkiin. Hägglundin mukaan leikki yhdistää psykologiset havainnot taiteellisiin elämyksiin kokonaisvaltaiseksi luovaksi kokemukseksi (Hägglund 1997, 27). Kuvakirjojen merkitys lapsille leikkinä oli havainto, jota en ollut tullut etukäteen ajatelleeksi. Lapsille taidekin on leikkiä, ja leikkiä on myös taiteellinen vastaanotto.

Kokonaisuudessaan kuvakirjanlukuhetkien ja kuvakirjojen merkitys lapsille vaikuttavat rakentuvan alla olevalla tavalla. Kuvakirjan ja lukuhetken ei tarvitse merkitä lapsille näitä kaikkia, eikä se aina voikaan. Esimerkiksi aikuisen ja lapsen vuorovaikutusta ruokkiva kirja saattaa vuorovaikutuksellisuudessaan viedä tilaa elämyksellisyydeltä. Lapset voivat kyllä leikkiä yhdessä kirjan äärellä, mutta aikuinen ei enää ole samalla tavalla luontevasti osallinen lasten leikin maailmasta (Graue & Walsh 1998, 74).



## 7 Päättäntö

Tutkielman kirjoittaminen on ollut pitkä prosessi, jonka aikana näkökulmani on siirtynyt yhä selkeämmin kuvakirjan tutkimisesta lapsen tutkimiseen. Koska olen ollut kiinnostunut laajasti siitä, mitä kuvakirja ja kuvakirjanlukuhetki lapselle merkitsevät olen joutunut jatkuvasti tasapainoilemaan sen välillä mitä painotan. Toisaalta kiinnostukseni lähti liikkeelle nimenomaan henkilökohtaisesta kokemistavasta ja elämyksellisyydestä. Olen kuitenkin halunnut pitää mukana myös kuvakirjan ja tuoda esille paitsi lapsen kokemuksellista tapaa suhtautua kuvakirjaan, myös lapsen oivaltamisen ilon ja tulkintaan ja ymmärtämiseen pyrkivän lapsen kuvakirjan tarkastelun. Kuvakirja merkitsee lapselle paitsi elämystä myös kuvan omaloitteista kognitiivistakin tarkastelua. Aikuisten kuvakirjalle antamien merkitysten tuominen mukaan lasten merkitysten peilaajaksi erityisesti luvussa viisi, on laajentanut tutkimustani entisestään.

Tutkimuksen kuluessa aukeni monta mielenkiintoista polkua, mutta saatoin seurata niistä jokaista vain vähän matkaa. Tutkimuskysymysten tarkempi rajaaminen olisi siis voinut olla paikallaan. Toisaalta halusin jättää tutkimuskysymykset tarpeeksi avoimeksi, jotta aineiston, ja parhaimmillaan lasten, ääni pääsisi kuuluviin. Käytännössä lukemani kirjallisuus ja teoria kuitenkin ohjasi sitä, kuinka aineistoa kuuntelin. Tästäkin huolimatta aineiston käsittelyni oli mielestäni avoimempaa kuin mitä se olisi ollut jos tutkimuskysymykseni olisivat olleet tiukemmin rajatut. Lisäksi aineisto ohjasi voimakkaasti kirjallisuuteni hankkimista, joten kirjallisuus ei ainoastaan vaikuttanut aineiston tulkintaan vaan myös ja etenkin aineisto kirjallisuuden tulkintaan ja keräämiseen. Leikitutkimus ja vuorovaikutuksen merkitystä lapselle koskeva tutkimus ovat kaikki kirjallisuutta, jota hankin vasta videoaineiston analysoinnin ja litteroinnin seurauksena. Näin ollen tutkielmani tärkeimmät havainnot, vuorovaikutuksellisuus ja kuvakirjojen elämyksellisyyden leikinomaisuus, nousivat nimenomaan aineistosta. Kuvakirjatutkimuksen puitteissa niitä on tutkittu hyvin vähän. Käytännössä en tavannut kirjallisuudesta vuorovaikutuksellisuutta ja elämyksellisyyttä tarkastelevia kuvakirjatutkimuksia lainkaan. Olisikin mielenkiintoista jatkaa tutkimusta näistä teemoista.

Pidän hyvänä ratkaisuna sitä, että toimin tuttujen lasten parissa, sillä tilanteet olivat pääsääntöisesti luontevia. Omat haasteensa tutussa ympäristössä tutkimuksen tekemisellä kuitenkin on. Ihmisten parissa, keiden kanssa on paljon muutenkin tekemisissä, voi olla haastavaa



muistaa, miten asiat on sovittu ja mitkä kysymykset on kysytyt. Oman tutkielmani kanssa tämä ei haitannut kuitenkaan liikaa, sillä tutkimusmenetelmässäni, fenomenologiassa, tilanteiden luonnollisuus on tärkeämpää kuin lukkoon lyödyt tutkimustilanteiden suunnitelmat. Videointi toimi havainnoinnin tallentajana hyvin, vaikka kuva välillä olikin liian tummaa, jotta osoitetuista kuvakirjojen kuvista tai lasten ilmeistä olisi aina saanut selvää. Tulevaisuutta ajatellen lasten laajempi jututtaminen kuvakirjoista ja niiden fenomenografisesti niiden merkityksestä lapsille, voisi olla antoisaa.

Halusin antaa tutkielmassani tilaa lasten äänelle ja subjektiiviselle tavalle ymmärtää ja kokea kuvakirja. Tutkielmani kuluessa olen kuitenkin pohtinut paljon sitä, kuinka niin sanottu lapsistinen tutkimus (mm. Lowe 2007, Rönnerberg 1988/89) eroaa lähisukulaisesta feministisestä tutkimuksesta. Naiset ovat aikuisia, oikeuksineen ja velvollisuuksineen. Sen sijaan lapset eivät ole vielä aikuisia, vaan heitä saa ja kuuluu suojella ja hoivata. Siksi aikuisen vastuulla on se, millaisia kulttuurituotteita lapsille tarjotaan. Vaikka lapset haluaisivatkin toimintaa, jännitystä, stereotyyppioita ja pastellisävyjä, kuten Rönnerberg (1988/89) kirjassaan esittää, on aikuisen vastuulla valita haluaako tarjota näitä lapsilleen ja minkälaisina annoksina. Toisaalta on mielekästä tarjota lapsille sellaisia kuvakirjoja, jotka oikeasti myös puhuttelevat heitä ja vastaavat heidän tarpeisiinsa. Siksi lasten ajatuksia ja kokemuksia arvostava tutkiminen on tärkeää. Omassa tutkielmassani halusin olla kartoittamassa tätä tutkimuskenttää ja olla osaltani avaamassa ovia tällaisen lapsikeskeisen kuvakirjatutkimuksen suuntaan.

## Kaunokirjallinen aineisto

**Hurja hassu siskoni.** Nordqvist, Sven (kirj&kuv). 2007. Suom. Tittamari Marttinen. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki 2008.

**Karhumäen Otso ja Karhunkierros.** Parkkinen, Jukka & Westerholm, Pia. 2008. WSOY.

**Kun Miinus lähti avaraan maailmaan.** Nordqvist, Sven.1985. Suom. Kaija Pakkanen. Lasten Parhaat Kirjat.

**Maaginen puutarha.** Cullimore, Stan (kirj.). Bacon, Derek & Ledger, Bill (kuv). Suomen kielinen painos 2008. Vau'kirja.

**Makeita unia, Pikku Karhu!** Waddell, Martin & Firth, Barbara. Suom. Pirkko Harainen. WSOY. Porvoo 2005.

**Nasse löytää tuolin.** Nordqvist, Sven. 1988. Suom. Ulla Ropponen. Weilin+Göös.

**Robinson Crusoe.** Wilkes, Angela (kirj. Daniel Defoen mukaan uudelleen kertonut). Peter Dennis (kuv). Vammalan kirjapaino. Vammala 2005.

**Rudolf Koivun iltasatuja.** 2004. Useita kertoja. Koivu, Rudolf (kuv). Werner&Söderström. Porvoo 2004.

## Lähteet

**Aarnio**, Ansa, 2002. Maikki Harjanne. - Loivamaa, Isto (toim.): Kotimaisia lastenkirjankuvittajia. BTJ Kirjastopalvelu Oy, Helsinki.

**Aarnio**, Ansa. 24.5.2010. Tupakaksi vaan, teini hyvä! Helsingin Sanomat 24.5.2010.

**Anttila**, Pirkko. 2005. Ilmaisuu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Akatiimi. Hamina 2005.

**Arizpe**, Evelyn & **Styles**, Morag. 2003. Children reading pictures. Routledge. New York 2003.

**Bader**, Barbara. 1976. American picturebooks from Noah's ark to beast within s.1. New York. 1976.

**Barthes**, Roland. 1980. Valoisa huone. 1980. Suom. Martti Lintunen, Esa Sironen, Leevi Lehto. Kansankulttuuri Oy 1985. Jyväskylä 1985.

**Bengtsson**, Niklas. 2002 a. Lastenkirjan yllättävät muodot. Teoksessa Kuvituksen monet muodot. Toim. Niklas Bengtsson & Ismo Loivamaa. BTJ Kirjastopalvelu Oy. Helsinki 2002.

**Bengtsson**, Niklas. 2002 b. Katoavat ja kadonneet halpakuvakirjat. Teoksessa Kuvituksen monet muodot. Toim. Niklas Bengtsson & Ismo Loivamaa. BTJ Kirjastopalvelu Oy. Helsinki 2002.

**Bengtsson**, Niklas. 2002 c. Kuvataiteen kuvakirjat. Teoksessa Kuvituksen monet muodot. Toim. Niklas Bengtsson & Ismo Loivamaa. BTJ Kirjastopalvelu Oy. Helsinki 2002.

**Bergström**, Matti. 1997. Satu ja leikki – lapsen kolmas maailma. Teoksessa Sadun Voimat I (toim. Johanna Jokipaltio). Maaseudun Sivistysliitto. Jyväskylä 1997.

**Bettelheim**, Bruno. 1975/76. Satujen lumous. WSOY. Juva 1984.

- Borgersen, Terje & Ellingsen, Hein.** 1994. Bildanalys. Studentlitteratur. Lund 1994.
- Bowker, Jeannette E. & Sawyers, Janet K.** 1988. Influence of Exposure on Preschoolers' Art Preferences. *Early Childhood Research Quarterly* 3. Norwood.
- Cohen, David & MacKeith, Stephen A.** 1991. The Development of Imagination – The private worlds of our childhood. Routledge. New York 1992. (Lay)
- Csikszentmihalyi, Mihaly & Robinson, Rick E.** 1990. The Art of Seeing, An Interpretation of the Aesthetic Encounter. J. Paul Getty Museum and the Getty Center for Education in Arts. California 1990.
- Csikszentmihalyi, Mihaly.** 1992. Flow, The Psychology of Happiness. Random House Ltd. London. (tämä editointi, eka oli Harper & Row. USA)
- Eisner, Elliot** 1972. Educating artistic vision. Macmillian Publishing co. New York.
- Eskola, Katarina.** 1988. Myyty kirja – luettu ja lukematon. Teoksessa Kirjan rantaviiva (toim. Jussi Nuorteva). Oy Gaudeamus Ab. Helsinki 1988.
- von Franz, M.-L.** 1964. Individuaatioprosessi. Teoksessa Symbolit – piilotajunnan kieli (toim. C.G. Jung). Otava 1991.
- Freese, Hans-Ludwig.** 1992. Lapset ovat filosofeja. Mannerheimin Lastensuojeluliitto ja Ouadriga Verlag, Weinheim und Berlin. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä 1992.
- Gombrich, E.H.** 1977. Art & Illusion: A study in the psychology of pictorial representation. Phaidon 1995.
- Granö, Päivi.** 1993. Esikoululainen kuvataiteen vastaanottajana. Rauma 1993. (Lay)
- Graue, M. Elisabeth & Walsh, Daniel J.** 1998. Studying Children in Context: Theories, Methods, and Ethics. SAGE Publications. California.

- Haapaniemi-Maula**, Ritva. 1997. Satu lapsen kasvattajana. Teoksessa Sadun Voimat I (toim. Johanna Jokipaltio). Maaseudun sivistysliitto. Jyväskylä 1997.
- Hakkarainen**, K., **Lonka**, K. & **Lipponen**, L. 2001. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo, WSOY.
- Hakkarainen**, Pentti. 1991. Leikki toimintana. Teoksessa Leikki ja todellisuus – puheenvuoroja suomalaisesta leikkitutkimuksesta (toim. Hannu Soini ja Tuija Hyvärinen). Oulun yliopisto. Oulu 1991.
- Handler Spitz**, Ellen. 1999. Inside Picture Books. Yale University Press. New Haven & London.
- Hatva**, Anja. 1993. Kuvittaminen. Rakennustieto Oy. Helsinki.
- Hautamäki**, Airi. 1980. Lapsen persoonallisuus kehittyy toiminnassa. Teoksessa Kasvu-  
vuosien psyykinen kehitys – Lapsuuden ja nuoruuden psykologiaa kasvattajia varten. Suomen Kaupunkiliitto. Helsinki 1981.
- Heikkilä-Halttunen**, Päivi. 1998. Minttu tekee arjesta juhlan. Onnimanni 1998, nro 4, sivu 4-7.
- Heikkilä-Halttunen**, Päivi. 2008. Kuva haastaa tekstin. Onnimanni 2008, nro 4, sivu 42-43.
- Heinänen**, Kaisa. 2009. Päärynäpallolla siskoa etsimään. Helsingin Sanomat 5.1.2009.
- Hietala**, Veijo. 2007. Media ja suuret tunteet : johdatusta 2000-luvun uusromantiikkaan. BTJ Kustannus. Helsinki 2007.
- Hinkel**, Hermann. 1971. Wie betrachten Kinder Bilder. Giessen 1971.
- Hirsjärvi**, S. & **Hurme**, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki. Gaudeamus.

**Hägglund**, Tor-Björn. 1997. Satu, vakava leikki. Teoksessa Sadun Voimat II (toim. Johanna Jokipaltio). Maaseudun Sivistysliitto. Jyväskylä 1997.

**Hännikäinen**, Maritta. 1991. Roolileikkiin siirtyminen. Teoksessa Leikki ja todellisuus – puheenvuoroja suomalaisesta leikintutkimuksesta (toim. Hannu Soini ja Tuija Hyvärinen). Oulun yliopisto. Oulu 1991.

**Hunt**, Peter. 1991. Criticism, Theory, and Children's Literature. Blackwell. Oxford.

**Jung**, Carl G. 1964. Yhteys piilotajuntaan. Teoksessa Symbolit – piilotajunnan kieli (toim. C.G.Jung). Otava 1991.

**Kaitaro**, Timo. 2001. Runous, raivo, rakkaus – johdatus surrealismiin.

**Karppinen**, Seppo J.A. & **Latomaa**, Timo. 2007. Elämyksestä ja kokemuksesta teoriaa ja käytäntöä. Teoksessa Seikkaillen elämyksiä: Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia (toim. Seppo J.A.Karppinen & Timo Latomaa). Lapin yliopistokustannus. Rovaniemi 2007.

**Kangassalo**, Marjatta & **Liukko**, Seija. 1998. Mediaa muruille. Kirjayhtymä Oy. Rauma 1998.

**Kinnunen**, Aarne. 1969. Esteettisestä elämyksestä. WSOY. Porvoo 1969.

**Koivisto**, Päivi. 2007. Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa – Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research nro 311. Jyväskylä 2007.

**Korkeamäki**, Riitta-Liisa. 2004. Hylakahvia sokerista, perunoita ja omenia kirjainpalikoista – kirjoitetun kielen löytöretkellä. Teoksessa Leikin pikkujättiläinen (toim. Liisa Piironen). WSOY. Helsinki 2004.

**Kortelainen**, Anna. 2009. Hurmio – oireet, hoito ja ennaltaehkäisy. Tammi. Helsinki 2009.

- Laakso**, Marja-Leena & **Lyytinen**, Paula & **Poikkeus**, Anna-Maija. 1996. Varhaiset kirjankatselutilanteet lapsen kielitaidon ja lukutaidon edistäjinä. Teoksessa *Lapsi ja tutkimus* (toim. Paula Lyytinen ja Heikki Lyytinen) Atena Kustannus Oy. Jyväskylä 1996.
- Laukka**, Maria. 1988. Lastenkirjan kuva ja taidekasvatuksen tutkimus. Teoksessa *Kirjan rantaviiva* (toim. Jussi Nuorteva). Oy Gaudeamus Ab. Helsinki 1988.
- Laukka**, Maria. 1997 a. Muuttuva lastenkirjan kuva. Lopputyö. Taideteollinen korkeakoulu, Helsinki.
- Laukka**, Maria. 1997 b. Kuvakirja on kaveri, silta, matka tai sukellus tuntemattomaan. Teoksessa *Sadun Voimat I* (toim. Johanna Jokipaltio). Maaseudun Sivistysliitto. Jyväskylä 1997.
- Latomaa**, Timo. 2007. Mieli elämys-, merkitys- ja kokemusmaailmana – Psykologinen ja semioottinen tarkastelu. Teoksessa *Seikkaillen elämyksiä: Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia* (toim. Seppo J.A.Karppinen & Timo Latomaa). Lapin yliopistokustannus. Rovaniemi 2007.
- Lehtomaa**, Merja. 2005. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa *Kokemuksen tutkimus* (toim. Juha Perttula & Timo Latomaa). Dialogia. Helsinki 2005.
- Linko**, Maaria. 1998. Aitojen elämysten kaipuu: yleisön kuvataiteelle, kirjallisuudelle ja museoille antamat merkitykset. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja. Jyväskylän yliopisto 1998.
- Lowe**, Rebecca. 2007. Afterwords. Virginia Lowen teoksessa *Stories, Pictures & Reality – Two children tell*. Routledge. New York 2007.
- Lowe**, Virginia. 2007. *Stories, Pictures & Reality – Two children tell*. Routledge. New York 2007.
- Mantere**, Meri-Helga. 1991. Mielen kuvat – kuvallinen ilmaisu terapeutisessa kontekstissa. VAPK-kustannus. Helsinki 1991.

**Marton, F. & Wenestam, C-G.** 1984. Att uppfatta sin omvärld. Stockholm. AEV.

**Martsola, Riitta & Mäkelä-Rönnholm, Minna.** 2006. Lapsilta kielletty, kuinka suojella lasta mediatraumalta. Kirjapaja Oy. Helsinki 2006.

**Mäkelä, Jukka.** 2010. Lapsena yhdessä koettu ilo ehkäisee mielenterveysongelmia. Kasvun kumppanit – Lasten hyvinvointia vahvistamassa -internetsivusto.  
[http://www.thl.fi/fi\\_FI/web/kasvunkumppanit-fi/ajankohtaista/kuukauden/lapsena\\_yhdessa\\_koettu\\_ilo\\_ehkaisee\\_mielenterveysongelmia](http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanit-fi/ajankohtaista/kuukauden/lapsena_yhdessa_koettu_ilo_ehkaisee_mielenterveysongelmia).  
Tulostettu 9.3.2011, paperituloste tekijän hallussa.

**Nieminen, Mirja.** 2000. Neljän lapsen kohtaaminen Pekka Vuoren Kadonneet Alushameet -kirjan kanssa – Tutkimus lastenkuvakirjareseptiosta. Suomen kirjallisuuden pro gradu – tutkielma. Tampereen yliopisto 2000. (SNI)

**Nikolajeva, Maria.** 2000. Bilderbokens pusselbitar. Studentlitteratur. Lund.

**Nikolajeva, Maria & Scott, Carole.** 2001. How picturebooks work. Routledge. New York 2006.

**Niskanen, Sirkka.** 2005. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa Kokemuksen tutkimus (toim. Juha Perttula & Timo Lomamaa). Dialogia. Helsinki 2005.

**Nordqvist, Sven.** 2008. Saatesanat. Teoksessa: Hurja hassu siskoni (kuv. Ja kirj. Sven Nordqvist). Tammi. Helsinki 2008.

**Nordqvist, Sven.** 2009. <http://www.rabensjogren.se/Alfabetiskt/N/Sven-Nordqvist/>.  
Tulostettu 9.7.2010, paperituloste tekijän hallussa.

**Nordström, Gert Z.** 1989. Bilden i det Postmoderna Samhället. Carlssons. Malmö 1992.

**Parsons, Michael J.** 1987. How we understand art, a cognitive developmental account of aesthetic experience. Cambridge University Press. New York 1987.



- Perttula, Juha.** 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Kokemuksen tutkimus (toim. Juha Perttula & Timo Latomaa). Dialogia. Helsinki 2005.
- Perttula, Juha.** 2007. Elämysten merkitys ihmisten elämässä. Teoksessa Seikkailen elämyksiä: Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia (toim. Seppo J.A.Karppinen & Timo Latomaa). Lapin yliopistokustannus. Rovaniemi
- Pönkkö, Anneli.** 1999. Vanhemmat ja lastentarhanopettajat päiväkotilasten minäkäsityksen tukena. Jyväskylän yliopisto 1999.
- Rhedin, Ulla.** 1992. Bilderboken, på väg mot en teori. Alfabet. Uppsala 2001.
- Riihelä, Monika.** 2004. Elämä on ehkä sittenkin vain leikkiä! Teoksessa Leikin pikkujättiläinen (toim. Liisa Piironen). WSOY. Porvoo 2004.
- Riihelä, Monika.** 2004 b. Saduttamalla jakamiseen. Teoksessa Leikin pikkujättiläinen (toim. Liisa Piironen). WSOY. Porvoo 2004.
- Robson, Sue.** 2006. Developing thinking & understanding in Young Children – An introduction for students. Routledge. New York 2007.
- Räsänen, Marjo.** Sillanrakentajat. 2000. Sillanrakentajat: Kokemuksellisen taiteen ymmärtäminen. Taideteollinen korkeakoulu. Jyväskylä 2000.
- Rönberg, Margareta.** 1988/89. Siistiä! ns. roskakulttuurista. LIKE Kustannus Oy. Helsinki 1990.
- Saarnivaara, Marjatta.** 1993. Lapsi taiteen tulkitsijana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä 1993.
- Sarajärvi, A & Janhonen, S.** 2000. The Evaluation of Nursing Needs as Described by Nursing Student. Kirjassa Developing Nursing Practise and Research (toim. A. Sarajärvi & J. Tuomi). Seinäjoki Polytechnic: Publications A: Researches 2/2000.

**Suojala, Marja.** 2002. Portti kirjallisuuteen – kuvakirjat varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Kuvituksen monet muodot. Toim. Niklas Bengtsson & Ismo Loivamaa. BTJ Kirjastopalvelu Oy. Helsinki 2002.

**Thiele, Jens.** 2000. Das Bilderbuch: Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption. Isensee Verlag. Oldenburg 2000.

**Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli.** 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Jyväskylä 2006.

**Ukkonen, Arja,** 2002. Lastenkirja uppoaa herkkään maaperään. - Kouvolan sanomien artikkeliarkisto.

<http://www.kouvolansanomat.fi/arkisto/vanhat/2002/08/25/uutiset/juttu3/sivu.html>. Tulostettu 20.12.2005. Paperituloste tekijän hallussa.

**Ylimartimo, Sisko.** 2002. Auringosta itään, kuusta länteen: Kay Nielsenin kuvitustaide ja mahdollisen maailman kuvaamisen keinot. 2. korjattu painos. Pohjolan Painotuote Oy. Rovaniemi.

**Vuorinen, Jyri.** 1997. Taideteos merkinä, johdatus semioottiseen taidekäsitukseen. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki 1997.

**Vygotski, Lev Semjonovits.** 1931. Ajattelu ja kieli. Weilin+Göös. Espoo 1982.

**Wahlström, Jarl.** 1981 a. Lapsen ensimmäiset vuodet. Teoksessa Kasvuvuosien psyykinen kehitys. Suomen kaupunkiliitto 1981. Helsinki 1981.

**Wahlström, Jarl.** 1981 b. Leikin vuodet. Teoksessa Kasvuvuosien psyykinen kehitys. Suomen kaupunkiliitto 1981. Helsinki 1981.

**Wahlström, Riitta.** 1981. Varhaiset kouluvuodet. Teoksessa Kasvuvuosien psyykinen kehitys. Suomen kaupunkiliitto 1981. Helsinki 1981.

## LIITE 1

### **Äidiltä ja isältä kysytyt kysymykset:**

1. Miten luonnehtisit suhdettasi kirjallisuuteen?
2. Luetko itse kirjoja?
3. Mitä olet lukenut viimeksi?
4. Luetko yleensä romaaneja, runoja, tietokirjoja, elämäkertoja, sarjakuvia, muuta mitä?
5. Lukuharrastuksesi aikaisemmin?
6. Jos luet kirjoja, miksi? (esim. ajankulu, tieto, elämykset, viihde, maailmankatsomus)
7. Paras lukemasi kirja?
8. Onko kirjallisuus ja lukuharrastus mielestäsi merkityksellistä?

### **Äidiltä kysytyt kysymykset:**

1. Lapsen koko nimi ja syntymäaika
2. Lapsi hoidossa, missä ja mistä lähtien? Kuinka pitkään kotihoodossa?
3. Vanhempien ikä ja ammatit
4. Missä iässä lapsi alkoi puhumaan?
5. Kuka lapselle lukee ja missä tilanteissa teillä luetaan? Lukevatko sisarukset?
6. Lukeeko lapsi ”itseksensä” esim. katselee, selailee, leikkii? Tai ”lukeeko” lapsi vanhemmille tai sisaruksille?
7. Millainen on tyypillinen lukutilanne? Kommentoiko lapsi, keskeyttääkö, keskustelletteko luetusta lukemisen aikana tai sen jälkeen? Kuinka monta kirjaa yleensä lukuhetkessä luetaan?

8. Minkälainen tyypillinen lukutilanne on ympäristön kannalta? Rauhallinen, rauhaton? Fyysisesti läheinen vai lapsi erillään esim. omissa sängyssään? Missä tilassa lukuhetket tapahtuvat?
9. Luetaanko kaikille lapsille yhdessä vai myös lapsille yksitellen?
10. Miten lukuhetkiä on järjestetty hoitopaikassa? Yhteisiä vai lapsien omia itsenäisiä lukuhetkiä?
11. Miten luettu vaikuttaa lapseen? Puhuuko, leikkiikö tai piirtääkö lapsi luettuihin kirjoihin liittyen jotakin?
12. Luetteko lapsille omia kirjoja, kirjaston kirjoja tai hankitteko kirjoja esim. kirjakaupasta tai -kerhosta?
13. Kuka teillä valitsee luettavat kirjat? (kotona, kirjastossa tai esim. kaupassa)
14. Mitä kirjoja luetaan paljon?
15. Mitä tarkoituksia mainitsisitte kirjojen lukemiselle? (ajankulu, rentoutus, tieto, elämykset, kielenkehitys, maailmankuva...)
16. Mainitse muutamia lapsen suosikkikirjoja tai -kirjailijoita?
17. Onko Sven Nordqvistin kirjat lapselle ennestään tuttuja?
18. Onko lapsella sellaisia kirjoja, joista hän ei pidä tai joissa on pelottavia kohtia tai muistatatteko kirjoja, jotka ovat jostain syystä jääneet erityisesti lapsen mieleen tai askarruttaneet häntä?
19. Kun luette lapselle, luetteko tekstin mukaisesti vai kerrotteko omin sanoin tai kerrotteko esimerkiksi kuvista? Luetteko kirjat kokonaan vai haluaako lapsi esim. vain selailta?
20. Miten tärkeitä kuvat ovat kirjassa?
21. Kertooko lapsi itsekeksimiään satuja tai tarinoita?
22. Mainitse muutama oma lastenkuvakirjasuosikkisi?

## **Lapsilta kysytyt:**

1. Mistä kirjoista Laura pitää?
2. Mistä kirjoista Joonas pitää? (tai piti keväällä 2009 jos muistat)

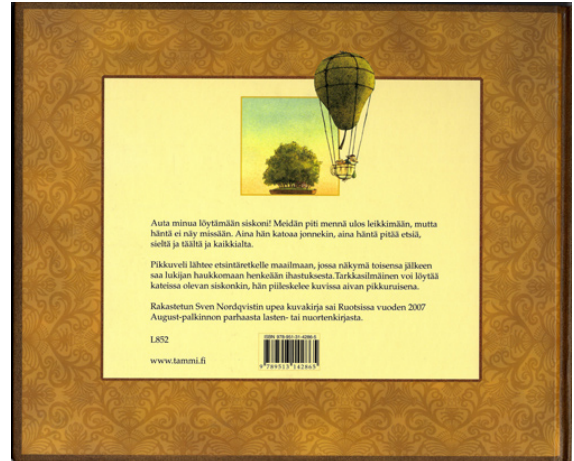
Teemahaastattelun merkeissä lapsilta kysytyjä kysymyksiä:

- Mitä kirjoja teillä on?
- Mitä te viimeksi luitte iltasaduksi?
- Mitä ootte muuten lukenu ja mitä te tykkäätte lukea?
- Koska te luette itse kirjoja? Luetteko usein?
- Koska teille luetaan? Saatteko aina jonkun lukemaan jos haluatte?
- Onko jotain hurjia kuvia joissain kirjoissa, entä jotain kivoja kuvia?

## LIITE 2



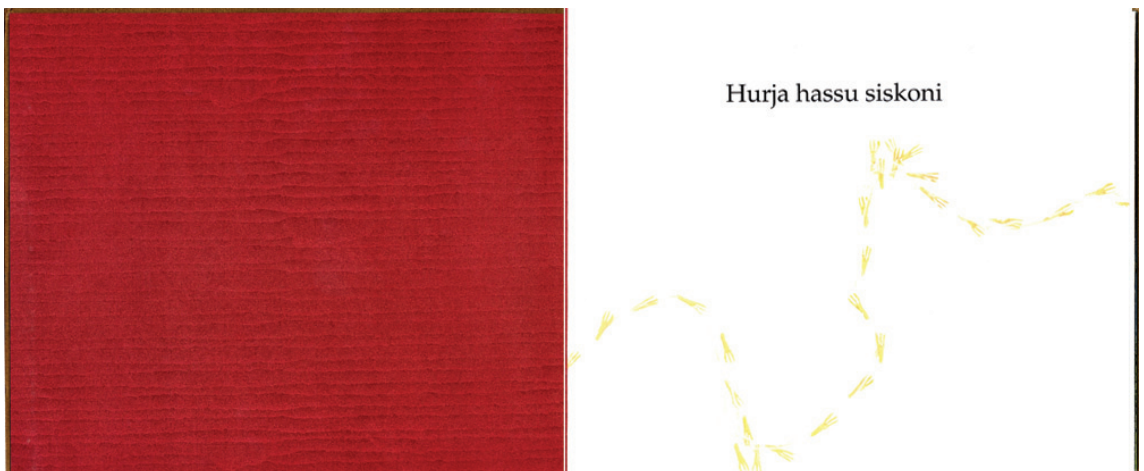
Etukansi



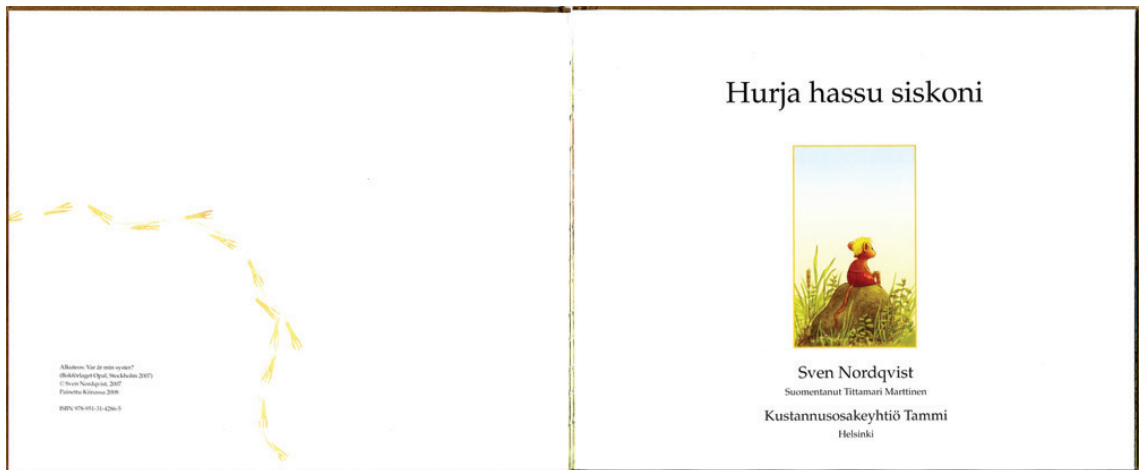
Takakansi



Esilehdet



Otsakesivu



## Varsinainen otsakesivu



## 1..Aukeama = ensimmäinen aukeama



## 2.Aukeama = lintuaukeama



3.Aukeama = pilviaukeama



3.Aukeama = vuori- ja lehmäaukeama

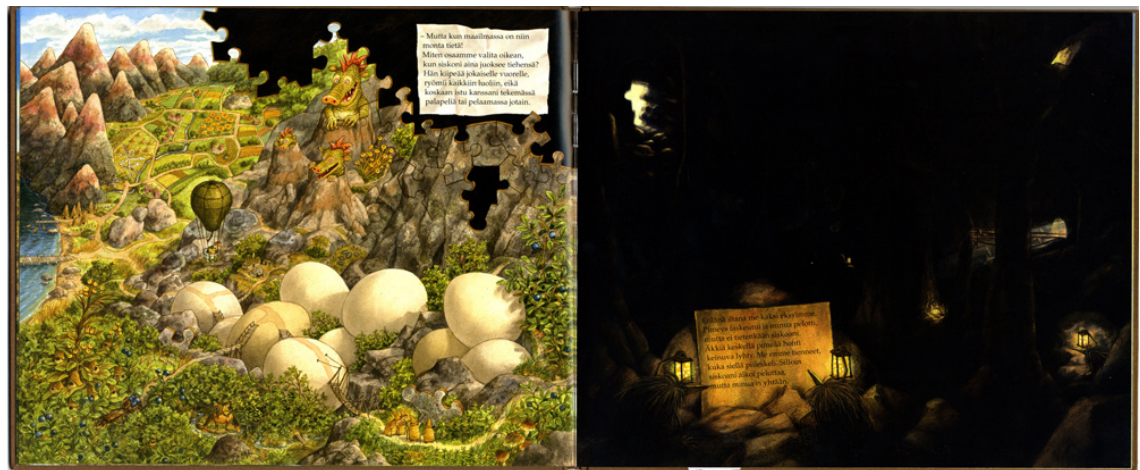


3.Aukeama = talo- ja näyttelyaukeama





6. Aukeama = ruhtinaspariaukeama



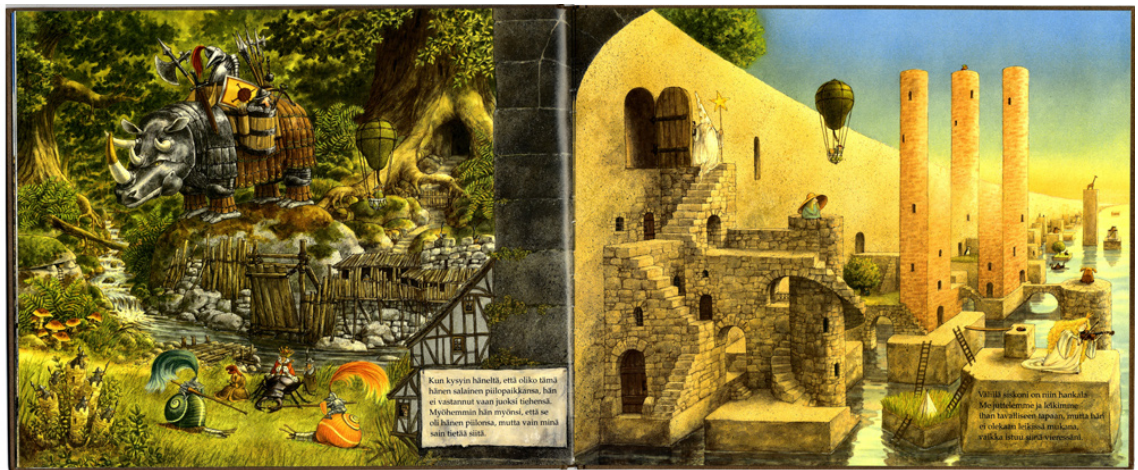
7. Aukeama = palapeliaukeama



8. Aukeama = koira- ja kilpailuaukeama



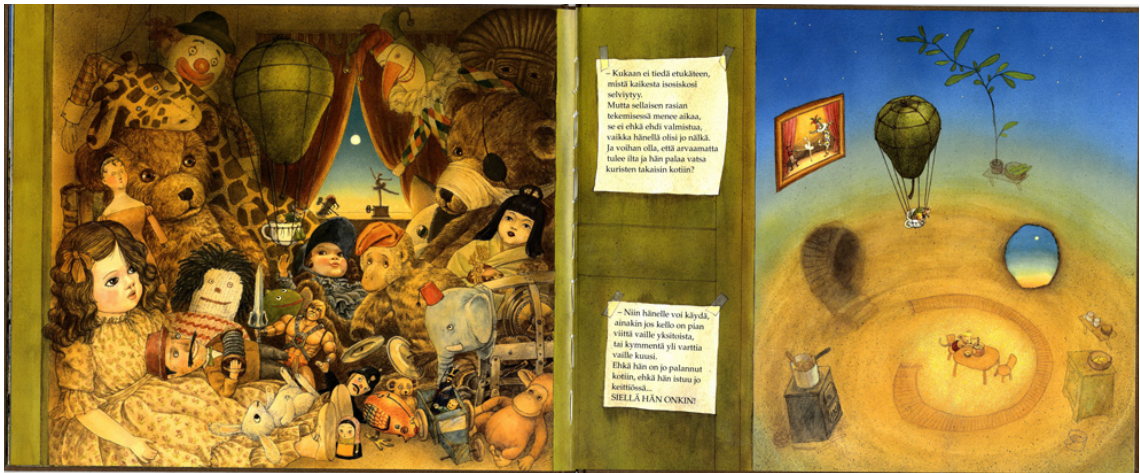
9. Aukeama = kattila-aukeama



10. Aukeama = linnoitusaukeama



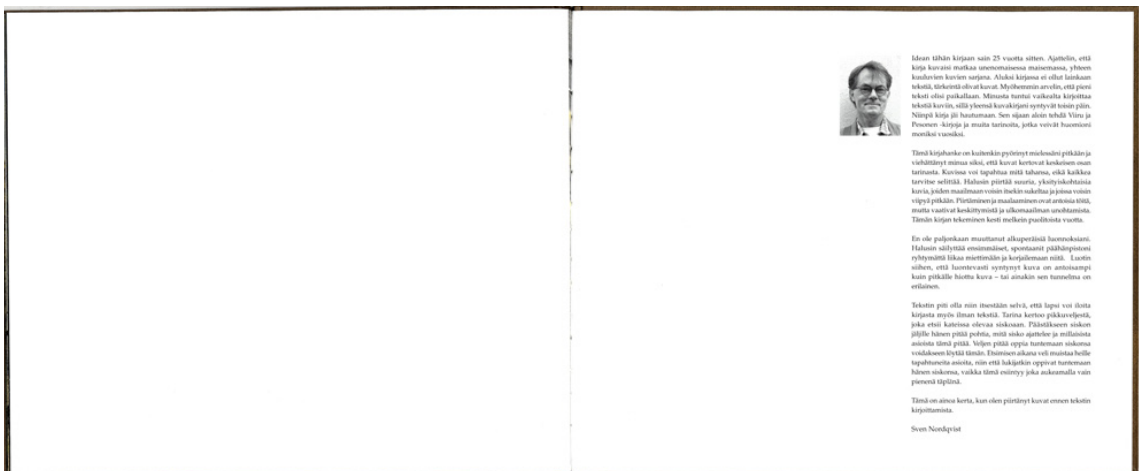
11. Aukeama = vesiputous- ja keksijäaukeama



12. Aukeama = leikkikaluaukeama



13. Aukeama = viimeinen aukeama



Saatesanat

## LIITE 3

### 1. Aukeama

Ensimmäisen aukeaman visuaalisesti pelkistetyllä, vasemman puoleisella sivulla pikkuveli juoksee hätääntyneen näköisenä kohti keskiaukeamaa ja oikeanpuoleista sivua. Oikeanpuoleisella sivulla veljen liike pysähtyy, kun tämä onkin kääntynyt takaisin tulosuuntaansa päin, kohti keskiaukeamaa, missä vaari istuu. Vaari kuuntelee veljen selitystä tarkkaavaisesti ja on kiinnittänyt koko huomionsa veljeen ja irrottanut huomionsa kirjastaan. Vaarin kodissa on paljon kaikenlaista tavaraa: mm. kirjahyllypiano, nuotteja, paljon kirjoja, mustepullo ja sulkakyniä sekä muistikirja, kamiina, puoliksi syöty porkkana, piippuja, hyvin kimurantti käyrätorvi, maastokuvioinen karttapallo, muutamia tauluja, joista yhteen on upotettu sivun teksti, kasveja, ötököitä ja lintuhäkin tapainen ötökkähäkki. Huonekalut ovat vanhanaikaisia, samoin lamput. Huone on puun sisään koverrettu tila, samantapainen, missä niin monet muut pikkueläimet ovat asustaneet muissakin lastentarinoissa. Huone on seesteinen ja pysähtynyt muistokokoelma, niin kuin vanhan ihmisen koti on, mutta yksityiskohdat ovat hulluttelevia. Tunnelma on kuitenkin positiivisen nostalgisoiva, eikä pysähtyneisyyttä pidä ymmärtää negatiivisena asiana. Pikemminkin se tarjoaa vastaavan mielikuvitusta kutkuttavan mahdollisuuksien aarreaittan kuin vaikkapa vanhojen talojen vintit.

### 2. Aukeama

Toisella aukeamalla siirrytään sisätilan seepianvärisistä tunnelmista ulos luonnon vihreään vehreyteen. Vaaria jo vähän hymyilyttää, veli kiiruhtaa tätä kädestä vetäen touhukkaana eteenpäin. Molempien nenät osoittavatkin vasemmalla sivulla eteenpäin, kohti keskiaukeamaa. Tämä aukeama on visuaalisesti selkeästi yhtenäinen kokonaisuus. Vasemman sivun valtava päärynäpuun oksa jatkuu oikealla sivulla porrasmaisena ja tarjoaa hyvän alustan päärynäkuumailmapallon lähtöpaikaksi. Vain vaari ja veli toistuvat sekä vasemmalla että oikealla sivulla Nikolajevan daadadaan mukaisesti (simultaani jotain). Aukeaman yhtenäisyys on kuitenkin vain visuaalista, sillä reaali maailmaan kuuluvalta vasemmalta sivulta on sisällöllisesti aika harppaus aukeaman oikeanpuoleisen sivun päärynäkuumailmapallon ilmeiseen surrealistisuuteen.

Sisko piileskelee vasemmanpuoleisella sivulla päärynäpuussa, tämä on siskon ensiesiintymisen kirjan tarinasivuilla. Pikkuveli myös ehdottaa päärynäpuuta heti siskon piilopaikaksi (”Hän istuu mieluiten puussa, päärynöiden keskellä, lintujen joukossa.”), mutta oikealla sivulla veljen ajatus harhailee lintuihin (”Siskoni rakastaa lintuja.”) ja kohta paitsi ihan tavalliset linnut myös mitä eriskummallisimmat linnut jo saattelevatkin päärynäkuumailmapalloon nousijoita matkalleen. Veli tuijottaa näitä kiehtovia olentoja innostuneena, vaari sen sijaan keskittyy tynnosti nousemaan veljen luokse kuumailmapalloon.

Paitsi tarina, myös kuva tukee katseenkulkua aukeamalla. Veljen ja vaarin ilmiselvä reitti johtaa ovelta alkavalta puutarhapolulta kohti tikkaita, niitä pitkin päärynäpuuhun, sieltä ylös (oikeastaan siskon luokse) ja taas tikkaita alas, paksua porrastettua oksaa pitkin kohti päärynäkuumailmapalloa ja siitä edelleen kuvan sisälle, kohti horisontissa avarana avautuvaa peltomaisemaa. Jälleen kerran tekstialueet on istutettu kiinteästi osaksi aukeaman kuvitusta. Vasemmalla sivulla teksti on ripustettu hieman mainostaulumaisesti roikkumaan oksassa ja oikealla sivulla teksti on sijoitettu porttimaiseen keppirakennelmaan pingotetulle kankaalle.

### **3. Aukeama**

Lintujen pohtiminen johtaa kolmannella aukeamalla lentämiseen: ”Siskoni aikoo lentää ylös pilviin...”. Vasemmalla sivulla onkin kuvattu kaikenlaisia lentämistapoja lentokoneista lintujen niskassa lentämiseen ja onnistuu lentäminen sateenvarjollakin. Tällä aukeamalla sisko itse viilettää kuitenkin vasemman sivun oikeanpuoleisessa alalaidassa maata pitkin yli sateenkaaresta sammotun kultavanan kohti metsää.

Tämä aukeama on edellisen aukeaman tavoin visuaalisesti yhtenäinen. Vasemmalla sivulla katsotaan vielä maata ja ihmetellään kuinka voi ”nähdä kaiken suuren muuttuvan pieneksi ja katoavan näkyvistä”, kun taas oikeanpuoleisella sivulla hämmästellään pilviä. Teksti ja kuvat tukevat samaa tarinaa. Vasemmanpuoleisella sivulla maapallomaisesti kaartuva maa täyttää vielä puolet diagonaalisesti sommitellusta sivusta, kun oikeanpuoleisella sivulla maata vilahdtaa vain vasemmassa alanurkassa. Muu osa oikeanpuoleisesta sivusta on varattu pilvimaailman kummallisuuksille. Maata ja taivasta, ja aukeaman molempia sivuja, yhdistää yli aukeaman jatkuva sateenkaari. Maahan kuuluvat linnat, kylät, talot, peltotyöt, pellot ja itupe-runat ja muu yhteiskunnallinen kulttuuri. Taivaassa asuvat nautiskelevat ihmiset tupruttelevat pilviä piipuista tai savukkeistaan, tai pilvet koostuvat villakoirista tai marengista. Oikean

sivun pilviolennot ja näistä diagonaalisesti vasemman sivun alanurkassa sijaitsevat ehkä juoppottelevat lehmät tuottavat aukeamalle jopa groteskin, mutta kuitenkin hyväntuulisen tunnelman. Lehmät ja pilviolennot vaikuttavat olevan katsekontaktissa toisiinsa. Aukeama on rakennettu näiden kahden diagonaalin varaan: maa – taivas, lehmät – pilviolennot ja tätä sommitelmaa tasapainoittaa sateenkaari.

#### **4. Aukeama**

Tämä aukeama on kahden edellisen aukeaman tavoin visuaalisesti yhtenäinen. Sivulla on silti dramaattisesti erilainen tunnelma. Vasemmalla sivulla edellisen aukeaman absurdit, mutta hyväntuuliset lentotunnelmat vaihtuvat äkisti jyrkkiin kallioisiin kielekkeisiin, huteraan puusiltaan, lukemattomiin vaikeakulkuisiin ja vaarallisiin vuoristoteihin ja toisistaan eristäytyneesti sijoitettuihin otuksiin. Sen sijaan oikealla sivulla valtava, ystävällinen lämpöä ja turvaa hehkua lehmä on valmiina kielellään ottamaan vastaan kuumailmapalloilevat sankarimme. Läheisessä potassa lehmän pikkukuvat ovat kaikki tiiviisti ja turvallisesti yhdessä seuraamassa viereistä mummon ja sammakon pöytätennispeliä. Edellisen aukeaman diagonaalisommitelma on vaihtunut horisontaalisommitelmaan.

Lehmän kylki sulautuu vasemmalla sivulla lämpimän vihreän ruskeaksi kallioksi. Aukeaman sivuja yhdistää lehmän selän-kallion metamorfoosin lisäksi erityisesti vuoristosta kohti oikeaa sivua kulkeva autotie. Autotietä ajaa korkeaksi rökkiöksi pakattu auto ja tietä pitkin pelottavasta vuoristosta pääsee ladon läpi ajaen oikean sivun kylämaisemiin. Tunnelma vaihtuukin liukuen aukeaman vasemmalta reunalta oikealle eikä veitsellä leikaten sivujen välissä. Vasemman sivun vasemmassa ylänurkassa on jylhä jäävuori ja katseen kiinnittävä, kuilussa olevasta virrasta onkiva jättiläinen. Heti kuilun toisella puolella rinteet ovat kuitenkin lempeämpiä ja vihreämpiä ja aivan lehmän kylkeen on uskaltanut jopa höyhenellä ja simpukankuorilla pöyhkeilevä, jylhiä kuiluja uhmaava hiekkalinna. Juuri tämän hiekkalinnaan ovesta isosisko kiihdyttää ulos kohti portaita, jotka johtavat vuoristopienviljelijän pihaan.

Samaan hiekkalinnaan on pystytetty myös oljenkorsilipputanko kankaineen, johon sivun teksti on sijoitettu. Oikealla sivulla tekstikangas on kiinnitetty ladon seinään. Jälleen kerran teksti tukee saumattomasti kuvien tunnelmaa, mutta ei kuitenkaan suoranaisesti kerro samaa tarinaa kuin kuva. Vasemman sivun teksti on näennäisesti irrallisempi kuvasta: ”Mutta emmehän me voi kuolla, ensin meidän pitää elää vanhoiksi. Siksi me osaamme lentää pilvi-

en keskellä.” Oikealla sivulla vaari sen sijaan sanoo: ”Lentämistä pitää opetella ensin matalalla. Jonkun pitää olla alhaalla ottamassa sinut vastaan, jos lento ei vaikka onnistukaan.” ja sanojensa vakuudeksi vaari osoittaa kepillään lehmän kieltä, pikkuveljen keskittyessä tuijottamaan valtavaa lehmää. Ladon katon reunalla on vielä mies opettelemassa lentoa lähtöä kasvinlehtisiipien ja kattilakypärän kanssa ja alapuolelle on kettu ottamassa miestä vastaan.

## **5. Aukeama**

Aukeama on visuaalisesti erillisempi kuin edeltävät aukeamat. Vasemmalla sivulla korkeat tornitalot ja huikean venytetyt ihmishahmot viistävät taivasta ja hädin tuskin mahtuvat sivulle rajautumatta yläreunasta pois. Neljä naishahmoa vilkuttavat matkaajille, näistä pienimpänä mummo, jolla on vetolaukussa papparainen mukana. Pienempänä hahmona vilkuttaa vielä mies kolmen lapsen kanssa, joista nuorin on rintarepussa ja poika tavoittelee pikkuuutoa. Jäyhä ukkopino tuijottaa matkaajia käpymiesten keskittyessä omaan työhönsä keräämään käpyjä kadulta pois. Sisko kurkkii menoa punamultaisen tornitalon ikkunasta valmiina tekstin mukaan heittelemään kävyillä kiireessä touhottavia, mistään mitään ymmärtämättömiä aikuisia.

Oikeanpuoleinen sivu yhdistyy vasempaan sivuun ainoastaan mukulakivityksen avulla. Myös taivas jatkuu, mutta hieman utuisempänä ja oikean sivun vasemmassa reunassa se myös katkeaa valkoiseen leveään palkkiin, mihin myös teksti on sijoitettu. Sivulle on kuvattu keskeisperspektiivissä kreikkalainen katoton temppele, jonka takaa aukeaa symmetrisesti sommiteltu ja leikattu barokkipuutarha. Temppeleihin on aseteltu näyttelyyn erilaisia esineitä kuten rikkiäinen linnunmuna, eläimen pääkallo, sulka, simpukka ja täytekynä. Puutarhan keskellä on purkki, jossa on hyönteisiä.

## **6. Aukeama**

Edellisen aukeaman puu jatkuu tällä aukeamalla ja avaa horisontaalisesti sommitellun visuaalisesti täysin yhtenäisen maiseman. Vasenta sivua hallitsee maalaismaisema linnoineen ja ruhtinaspareineen, oikeaa sivua meri ja vastarannan jyrkät kallioiset vuoret sekä saarille sijoitellut kuningas, hirvet nojatuolissa, sika omalla tuolillaan ja jäätelökioski. Sisko on aukeamalla kaksi kertaa: vasemmalla sivulla sauvakävelvän siilin vieressä mökin edustalla luke-

massa, oikealla sivulla käärmeellä ratsastavia intiaaneja ihmettelemässä. Aukeaman tekstissä muistellaan siskon retkiä Afrikkaan, Kiinaan ja Grönlantiin, jonne tie alkaa sohvan takaa.

## **7. Aukeama**

Edellisen aukeaman kallioiset vuoret jatkuvat tällä aukeamalla, samoin kuin meri, jonka ranta laitureineen pilkottaa vasemman sivun reunassa. Vuorista kurkkii hyväntahtoisia lohikäärmeitä. Vuoret osoittautuvat palapeliksi, joka hajoo paloihin ja päästää päärynäkuumailmapallomatkatustajat sukeltamaan vuoren sisään oikealle sivulle, missä on aivan pimeää. Teksti kertoo siskon seikkailuista ja siitä kuinka hän ei istu veljensä kanssa tekemässä palapelejä tai jotakin. Vasemmalla sivulla lojuu munia, ehkä lohikäärmeiden munia, joihin on kiinnitetty kulkemaan riippusiltoja munasta toiseen. Vasenta alareunaa hallitsee munien lisäksi metsäinen mustikkavarvikko, missä seikkailee kaksipäinen hevonen. Vuorten siimeksessä laaksossa siintää maalaismaisema. Oikealla sivulla kallion, tai vuoren, sisällä on pimeää, mutta pimeyttä valaisemassa on lyhtyjä. Lyhdyin valaistussa tekstikylytin tekstissä veli muistelee, kuinka he kerran eksyivät ja tuli pimeää. Luolassa on ulos johtavia aukkoja, joiden kautta seuraavan aukeaman koirien remmit on kiinnitetty luolan sisään.

## **8. Aukeama**

Aukeama on visuaalisesti, mutta ei sisällöllisesti yhtenäinen. Vasenta reunaa hallitsevat viihaiset koirat, jotka on kuitenkin kiinnitetty remmeillä edellisen aukeaman pimeään luolaan. Koirien kiukku kohdistuu kuumailmapallomatkajiin, jotka on sijoitettu sivun keskelle. Osa koirista on vähän leppeämpiäkin, suuri valkoinen pitkäkarvainen koira lipaisee ystävällisesti päärynäkuumailmapallon kuppia ja pieni mäyräkoirantapainen remmiinsä sotkeutunut pentukoira kiemurtelee innoissaan maassa. Sama maisema jatkuu oikeanpuoleiselle sivulle, mutta kilpailukatsomossa istuvat otukset eivät kiinnitä mitään huomiota aivan lähellensä vasemmalla sivulla räyhääviin koiriin vaan keskittyvät täysin koiran hihnasta tieksi muuttuvalla kilparadalla tapahtuvaan kilpailuun. Kilpailijoina on muun muassa norsu luistimilla, omilla kengillensä hiihtävä mies, vanhempiansa rattaissa työntävä taapero ja ainakin viisijalkainen porsas, jonka sillä ratsastava mummo kannustaa mattopiiskalla voittoon. Aukeama on sisällöllisesti erillinen, mutta tunnelma on molemmilla sivuilla adrenaliini-pitoinen ja kiihtynyt, vasemmalla sivulla koirien takia, oikealla kilpailun. Sivun tekstit tukevat kuvien sisältöä, va-



semmalla sivulla muistellaan siskon tarinoita vihasista koirista, niiden pelkäämisestä ja niillä pelottelusta, oikealla sivulla juoksu- ja hyppykilpailuista, voittamisesta ja häviämisestä.

## **9. Aukeama**

Edellisen aukeaman oikean sivun ruohikkoinen ja kuiva peltomaisema jatkuu tälle aukeamalle, joka on visuaalisesti ja sisällöllisesti edellistä aukeamaa yhtenäisempi kokonaisuus. Aukeama on edellistä aukeamaa rauhallisempi, hahmoja on vähemmän, tilaa enemmän ja horisonttilinja näkyy vasemmalla sivulla selkeästi, oikealla sivulla se katoaa metsään. Vasenta sivua hallitsee suuri pyörillä kulkeva alumiinikattila, johon aukeaman kaikki toiminta keskittyy. Kattila on täytetty vedellä, sen sisäreunaa kiertää katsomo, johon on kertynyt väkeä ihastelemaan keskellä vedessä tapahtuvaa show'ta. Show-tunnelmaa vahvistaa vielä veteen suunnatut kattilaan reunaan kiinnitetyt kohdistusvalot. Tekstissä muistellaan sitä kuinka sisko välillä haluaa esiintyä ja nauttii siitä, mutta jos häntä pyydetään esiintymään, sisko saattaa vetäytyä piiloon. Kattilaa lukuun ottamatta aukeamalla onkin pysähtynyt tunnelma. Kattila kulkee kuivassa maastossa hitaasti eteenpäin kilpikonnin vetämänä ja ajajan nukkuessa kohti oikeansivun kreikkalaisin raunioitunein pylväin rajattua metsän reunaa. Metsän reunassa raunioita nuuskivat jonkinlaiset isot hyönteiset. Matkaajat ihmettelevät ensin vasemmalla sivulla kattilaa ja oikealla sivulla lentävät syvemmälle metsän siimekseen, missä siskolla on tekstin mukaan piilopaikka, ja missä sisko tosiaan piileskeleekin juuren takana. Metsässä juurien välissä mättäillä on pieniä koteja, jotka huomaa vain niiden valaistuista ikkunoista.

## **10. Aukeama**

Aukeama on visuaalisesti epäyhtenäinen, sivuja yhdistää ja toisaalta erottaa niiden väliin sijoittuva muuri. Sivut yhdistyvät muurilla, ne ovat saman muurin kaksi eri puolta. Vasemman puoleisen sivun oikean yläreunan juurakko-ovesta pääsee ehkä oikean puoleisen sivun velho-ovelle. Vasemman puoleinen metsä on edellisen aukeaman metsän jatkoa. Metsässä on metsälinnoitus koskivallihautoineen sekä suuri haarniskainen sarvikuono ratsastajineen, mutta tunnelma on pysähtynyt. Joko kuumailmapallomatkaajien ihmettelemien haarniskojen sisällä ei ole ketään, tai he nukkuvat. Etualalla on menossa turnajaiset kotiloiden tai etanoiden päällä ratsastaen, seipäät ovat ojossa, mutta turnajaisia valvova kuningas ja kuninkaan lakeijat nukkuvat. Teksti paljastaa, että tämä on siskon salainen piilopaikka, minne hän edellisellä aukeamalla pakeni. Oikealla sivulla on valoisa mereen avautuva, avoin linnoitus

lukuisine portaineen ja torni-illuusioineen. Velho pitää ovea metsätunnelmista auki kohti merta. Täällä sivun muutamit hahmot ovat hereillä toisin kuin vasemmalla sivulla, mutta silti rauhallisia ja he katsovat merelle. Koko aukeamalla hahmot eivät ole vuorovaikutuksessa keskenään, sillä vasemmalla sivulla hahmot nukkuvat, oikealla ovat muuten vain itseksensä, yksi viulua soitellen. Myös matkajat katsovat merelle, samoin sisko tähytyspaikaltaan tornin huipulla. Tekstissä veli harmittelee sitä, kuinka sisko on välillä niin poissaoleva ja omissa maailmoissaan.

## **11. Aukeama**

Kymmenennen aukeaman oikealla sivulla auennut meri jatkuu tämän aukeaman vasemmassa reunassa. Aukeama on osittain yhtenäinen oikeansivun keksijän levitellessä papereitaan myös vasemmalle sivulle ja vasemman sivun ikkunan liittyessä osaksi keksijän taloa. Vasemman reunan rauha ja tyven meri vaihtuvat sokkeloisten, mutta symmetristen linnarakennelmien kautta keksijäsivun papereiden sekamelskaan. Myös tekstissä kerrotaan kuinka sisko yhtäkkiä herää ajatuksistaan, vasemman reunan tyvenestä poissaolosta, ja aktiiviseksi heittäytyen haluaa rakentaa kilpa-auton ja eväsrasian, josta ruoka ei lopu koskaan. Linnarakennelmat on osittain muurattuja, osittain ne koostuvat keksijän laatikoista ja ovat osa keksijän pöytää, jolloin linnanheittojen lisäksi linnasta löytyy muun muassa siveltimejä ja viivoittimejä sekä vasaroita ja kahvikuppeja. Kahvikupeissa istuu tati kummassakin ja he lyövät toisiaan lusikoilla. Meressä on lisäksi kirjahylly liittämissä sen yhteen keksijän kodin kanssa. Aukeamalla on useita optisia kuvaleikkejä: portaat ovat paikoitellen mahdottomat, keksijän pöydällä oleva kuutio ja kolmiorakenne samoin, sisko näkyy vain peilikuvasta. Lisäksi aukeamalta löytyy muun muassa pullo, jonka sisällä on omenoita, tämä on täysin mahdollista toteuttaa myös oikeasti, mutta vaikuttaa silti kiehtovan mahdottomalta. Keksijän apupoika lentohärvelin parissa askaroi jokin eläin, joka ihmettelee kuumailmapallomatkaajia keksijän kanssa. Matkajat lentävät vasemmalla sivulla meren yllä ja oikealla sivulla puikahtavat keksijän kaappiin, mikä aukenee seuraavalle aukeamalle.

## **12. Aukeama**

Keksijän kaapin ovet näkyvät vasemmalla sivulla ja leviävät oikeankin sivun päälle. Kaappi on täynnä erilaisia leluja, pääasiassa pehmoleluja ja nukkeja. Kaapin, joka muistuttaa huonetta, perällä aukeaa ikkuna ja ikkunasta loistaa kuu. Tätä kohden päähenkilömme matkus-

tavat kuumailmapallossaan. Ikkunan kautta pääsee pujahtamaan oikealle sivulle ja näin matkaajatkin tekevät: oikealla sivulla ikkuna tosin näyttää näyttämöltä balettianssijoiheen ja klovneineen. Tällä sivulla todellisuus ja maisema hajoaa, ikään kuin aikakoneessa tai Liisan pudotessa kaninkoloon (Liisa seikkailut ihmemaassa 1865). Sisko on keittiön pöydän ääressä; tekstissä eväsrasian ajattelemisen on tuonut hiiripojalle ja vaarille mieleen, että sisko saattaa olla nälissään ja palannut keittiöön. Puun sisällä sijaitseva keittiö on hahmoteltu summittain siskon ympärillä: siinä on portaat, hella, kaappi ja hylly sekä ikkuna ulos kuuta-moiseen iltaan. Kymmenennellä aukeamalla aurinko alkoi jo laskea ja aukeamien saatossa se on laskenut jo niin alas, että päivä on taittunut illaksi.

### **13. Aukeama**

Aukeama on täysin yhtenäinen visuaalinen kokonaisuus ja kirjan realistisin aukeama ensimmäisen aukeaman jälkeen. Lukija näkee sisälle lasten kotipuuhun saman ikkunan kautta, joka edellisellä aukeamalla oli kuvattu kotipuun sisältä käsin. Hiirilapset nenittelevät toisiaan keittiön pöydän ääressä ja teksti vahvistaa kuvassa ilmenevän jälleennäkemisen ilon. Vasenta reunaa hallitsee lasten massiivinen kotipuu, oikealla reunalla aukenee rauhallinen iltamalaismaisema. Teksti on sijoitettu valkoiselle kankaalle, jonka jokaisesta kulmasta roikkuu naru, kuin tuulessa viilettävä kilpailijan numerolappu. Kotipuun edustalla pimeässä makaa suuri päärynä, ja pienen velhon näköinen hahmo kävelee siitä editse iltakävelyllä.