



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

EVERILÄ MERIKA

YKSIVUOTIAS VAUKIRJAN ENSIKIRJOJEN LUKIJANA – TAPAUSTUTKI-  
MUS OMAEHTOISESTA TAAPEROLUKIJASTA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Varhaiskasvatuksen koulutus

2016



Varhaiskasvatuksen koulutus		Tekijä/Author Everilä Merika	
Työn nimi/Title of thesis Yksivuotias Vaukirjan ensikirjojen lukijana – Tapaustutkimus omaehtoisesta taaperolukijasta			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu	Aika/Year Toukokuu 2016	Sivumäärä/No. of pages 59
Tiivistelmä/Abstract <p>Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut ensikirjoja osana kuvakirjallisuuden monimuotoista kenttää sekä perehtynyt tapaustutkimuksen avulla poikani Aleksin lukijuuteen hänen ollessaan 14–15,5 kuukauden ikäinen. Päättökysymykseni oli millainen lukija Aleks on reilun vuoden ikäisenä. Lisäksi halusin selvittää, millaisia lukukokemuksia ensikirjat antavat sekä millaisia merkityksiä aikuisen ja lapsen lukuhetkille voi antaa.</p> <p>Tutkimukseni aineistona olen käyttänyt seitsemäätoista Vaukirja-kerhon ensikirjaa sekä keräämiäni havaintoja Aleksin vuorovaikutuksesta ensikirjojen kanssa. Perehdyin ensikirja-aineistooni lähiluvun avulla keskittyen tekstin merkityksiin. Ensikirjoilla tarkoitan tässä tutkimuksessa alle 3-vuotialle tarkoitettuja kuvakirjoja. Aineistoni teoksille tyypillisiä piirteitä ovat vähäinen teksti, värikäs kuvitus, pieni koko ja kestävä materiaali. Vain kolmessa teoksessa seitsemästätoista on jatkuva narratiivi eli juonellinen tarina. Muissa teoksissa jokainen aukeama muodostaa kokonaisuuden, joka on vain löyhästi sidoksissa seuraavaan tai edelliseen aukeamaan. Tällainen löyhä sidos saattaa muodostua esimerkiksi jatkuvasta teemasta eli vaikkapa eläinten tarkastelusta.</p> <p>Ensikirjat toimivat lapsen kirja- ja kielitietoisuuden herättäjinä. Ne ovat ensimmäinen kosketus kirjallisuuteen ja kirjoitettuun kieleen. Voidakseen toimia itsenäisesti kirjan kanssa, lapsen tulee oppia käsittelemään kirjaa eli pitämään sitä oikein päin, selaamaan sivuja ja kiinnittämään huomiota aukeamien tapahtumiin. Ensikirjoille tyypillistä on sanakirjamaisuus, eli että vanhempi osoittaa kuvaa tai sen yksityiskohtaa ja nimeää sen. Myöhemmin lapsi pystyy tähän myös itse, mikä osoittaa kykyä yhdistää (mieli)kuva, todellinen esine ja sana. Ensikirja on pienelle lapselle väline ympäristön hahmottamiseen. Esillä olevat kirjat mahdollistavat liikkuvan lapsen itsenäiset tai jaetut lukuhetket.</p> <p>Tapaustutkimuksen toteutin havainnoimalla Aleksin spontaaneja lukuhetkiä ja kirjaamalla havaintoni tutkijanpäiväkirjaani. Havainnointitilanteessa kirjoittaminen ei onnistunut, sillä kynä kiinnosti tutkimuskohdetta eli Aleksia niin paljon, että hän toistuvasti keskeytti lukemisen ja tavoitteli kynää. Tämän vuoksi vain yksi merkintä on kirjattu havainnointihetkellä, muut vasta sen päätyttyä. Tutkimuskohteeni Aleks osasi jo kävellä, joten hänen oli helppo hakea haluamansa kirja ja tuoda se aikuiselle halutessaan jakaa lukuhetken tämän kanssa. Aleks ei osannut tutkimushetkellä puhua kuin yksittäisiä sanoja. Hän kuitenkin osallistui lukemiseen osoittamalla kuvia ja nimeämällä niitä omilla äännähdyksillään, pitelemällä ja selaamalla kirjaa itse sekä osoittamalla tarinan loppumisen sanomalla ”loppu”. Tämä aktiivinen kirjan kanssa toimiminen eli lukijuus on tutkimukseni punainen lanka. Lapsi voi siis nauttia lukemisesta jo ennen kuin osaa itse lukea tai edes puhua.</p>			
Asiasanat/Keywords ensikirja, kuvakirja, lukijuus, tapaustutkimus			

## Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Ensikirjat osana kuvakirjallisuutta</b> .....	<b>3</b>
2.1	Ensikirjat.....	3
2.1.1	<i>Suomalaisen ensikirjan historiasta</i> .....	6
2.1.2	<i>Kuvan ja sanan merkitykset ensikirjoissa</i> .....	7
2.2	Kuvakirjojen historiasta ja monimuotoisuudesta .....	9
<b>3</b>	<b>Kehittyvä ja taitava taapero</b> .....	<b>13</b>
3.1	Kielen kehitys .....	13
3.2	Motorinen ja kognitiivinen kehitys .....	15
3.2.1	<i>Motoristen taitojen kehittyminen alle 3-vuotiaalla lapsella</i> .....	16
3.2.2	<i>Kognitiivisten taitojen kehittyminen alle 3-vuotiaalla lapsella</i> .....	17
3.3	Lukeminen varhaisen vuorovaikutuksen tilanteena .....	18
<b>4</b>	<b>Aineiston ja tutkimusmenetelmien esittely</b> .....	<b>22</b>
4.1	Tutkimusmenetelmät.....	22
4.1.1	<i>Lähiluku</i> .....	22
4.1.2	<i>Tapaustutkimus ja sen toteuttaminen tässä tutkimuksessa</i> .....	23
4.2	Aineistona ensikirjat .....	24
4.3	Tapaus Aleksis .....	26
4.3.1	<i>Kehitys</i> .....	27
4.3.2	<i>Kasvuympäristö</i> .....	27
4.3.3	<i>Aleksin lukuhistoria</i> .....	29
<b>5</b>	<b>Aineiston analyysi</b> .....	<b>31</b>
5.1	Vaukirja-kerhon ensikirjat .....	31
5.1.1	<i>Opettavaiset narratiivit</i> .....	32
5.1.2	<i>Eläimet</i> .....	34
5.1.3	<i>Aktiivinen ja osaava (lapsi)lukija</i> .....	37
5.1.4	<i>Kuvituksesta</i> .....	39
5.2	Aleksis ensikirjojen lukijana .....	43
<b>6</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>48</b>
6.1	Tutkimuksen toteutuminen ja luotettavuus .....	49
6.2	Jatkotutkimusaiheita .....	50
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>52</b>



# 1 Johdanto

Ensikirjat ovat yleensä vauvojen ja pienten lasten ensimmäinen kosketus kirjallisuuteen ja kirjaan formaattina (Kümmerling-Meibauer, 2011) ja parhaimmillaan aikuisen ja lapsen jakama lukukokemus on intiimi, antoisa ja opettava hetki. Yhdessä lukemalla ja kirjasta keskustelemalla lapsi oppii maailmasta ja aikuinen lapsesta. Lasten kirjallisuuden ja lapsille lukemisen tärkeyden on mielestäni oivallisesti tiivistänyt kirjailija-kuvittaja Markus Majaluoma, joka kuvaa yhteisen lukuhetken merkityksiä näin:

Kuvakirja on maailman paras väline yhteiseen, herkistyneeseen, vahvaan hetkeen. Voit ottaa lapsen ihan viereen, tuntea sen tuoksun (. . .) tuntea sen hengityksen, katsella sen naurettavan pieniä varpaita, tuntea yhteenkuuluvaisuuden. (. . .) Jos hiljenet, lapsi kysyy sinulta jotain, vastaat – kuvien perusteella, kerrot maailmasta omin sanoin, omalla äänelläsi. Lapsi kuuntelee sinua, tarinaasi, eikä sen suinkaan tarvitse olla kirjan teksti, tuskin usein onkaan. Tärkeämpi on sinun äänesi, ja nyt se ei olekaan käskyääni. Vaan kerto-va, välittävä, maalaileva ja kiinnostava. Nyt olet se aikuinen, jota lapsi rakastaa, tarvitsee. (Majaluoma, 2001, 22.)

Tässä tutkimuksessa lähdin selvittämään, millainen on oman poikani suhde kirjallisuuteen eli millainen ensikirjojen lukija hän on reilun vuoden ikäisenä. Tiiviiden vuoksi viittaan tässä tutkimuksessa 1 – 3 -vuotiaisiin lapsiin sanalla taapero. Halusin myös selvittää, millaisia lukukokemuksia Vaukirjojen ensikirjat antavat ja millaisia merkityksiä aikuisen ja lapsen yhteisille lukuhetkille voidaan antaa. Vastauksia hain ensikirjojen lähiluvulla ja havainnoimalla poikaani hänen lukiessaan ensikirjoja. Hypoteesini on, että lukeminen voi tuottaa mielihyvää ja merkityksiä myös lapselle, joka ei vielä osaa sanoittaa kokemuksiaan.

Tutkimuksessani esitän, että ensikirjojen lukemisella on monia lapsen kehityksen kannalta suotuisia vaikutuksia. Ensikirjojen värikäs kuvitus ja erilaiset teemat stimuloivat lapsen mielikuvitusta. Lukeminen myös käynnistää kielenkehitystä ja luo läheisyyttä aikuisen ja lapsen välille. (Kümmerling-Meibauer, 2011.) Aloitan tutkimuksen määrittelemällä ensikirjat, esittelemällä hieman suomalaisen ensikirjan historiaa ja kytkemällä sen laajempaan kokonaisuuteen eli lasten kuvakirjoihin. Luvussa kolme esittelen tutkimukseni kannalta olennaisimpia kehitysvaiheita alle kolmevuotiaan lapsen motorisessa, kognitiivisessa ja kielellisessä kehityksessä. Tämän jälkeen käyn läpi valitsemani tutkimus- ja tiedonkeruumenetelmät sekä esittelen aineistoni. Viidennessä luvussa käyn läpi tutkimukseni tulokset.

Lopuksi luvussa kuusi pohdin lukemisen merkitystä kielenkehitykselle ja esitän mieleeni nousseita jatkotutkimusaiheita.

Tutkimusaineistoani eli ensikirjoja siteeratessani olen erottanut eri sivuilla olevat tekstit toisistaan rivinvaihdolla. Päädyin tähän ratkaisuun, koska halusin antaa lukijalle mahdollisimman tarkan kuvan tarinan etenemisestä tai erottaa eri sivuilla olevat tekstit selvästi omiksi kokonaisuuksiksi. Erottelu ei olisi ollut ymmärtämisen kannalta välttämätön, mutta mielestäni se selventää tekstin kulkua. Usein teksti ja kuva ovat kiinteässä suhteessa ja täydentävät toisiaan siten, että eri sivulle sommiteltu teksti vie lukijan huomion kuvituksen yksityiskohtaan. Esimerkiksi kaksi tarinaa sisältävässä *Näin harjaat krokotiilin hampaat ja syötät ovelan apinan* (Clarke, 2015b) hyödyntää tätä tekniikkaa.

Joskus se osuu suuhun – joskus taas

paikkaan muuhun!

Yllä oleva katkelma on ymmärrettävissä itsenäisestikin, mutta komiikka syntyy siitä, että ”paikkaan muuhun!” on asemoitu oikeanpuoleiselle sivulle sotkuisen kissan alle.

Osassa aineistoni teoksista ei ollut mitään mainintaa tekijästä, mutta tekijä löytyi Googlen avulla, osassa taas oli nimetty vain kuvittaja. Tämän aiheuttaa jonkin verran epä johdonmukaisuutta teosten viittauksissa, mutta olen halunnut nostaa tekijät esille aina kun se on ollut mahdollista. Esimerkiksi *Jäljet lumessa* -teokselle ei löydy muuta tekijää kuin kuvittaja. Tällöin olen viitannut teokseen näin: (kuv., Hayashi, 2015) Tämä myös helpottaa teosten tietojen etsimistä tutkimukseni lopussa olevasta aineistoluettelosta. Lukemisen helpottamiseksi olen merkinnyt viitteeseen, jos ilmoitettu tekijä on teoksen kuvittaja. Jos sekä tekijä että kuvittaja ovat tuntemattomia, olen viitannut teokseen suomentajan nimellä.

Aloitan tutkielmani esittelemällä ensikirjoihin liittyvää tutkimusta ja luomalla lyhyen katsauksen suomalaisen ensikirjallisuuden historiaan. Pohdin myös kuvan ja sanan vuorovaikutusta ensikirjoissa ja esittelen kuvakirjan historiaa ja suhdetta ensikirjoihin. Luvussa kolme käsitelen lyhyesti alle 3-vuotiaan kielen, motoriikan ja kognitiivisten taitojen kehittymistä sekä pohdin lukemista varhaisen vuorovaikutuksen tilanteena. Käyttämäni tutkimusmenetelmät ja aineiston esittelen luvussa neljä. Luvussa viisi paneudun syvemmin aineistoni yhtäläisyyksiin ja erilaisuuksiin, esittelen tapaustutkimukseni tulokset sekä pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Varsinainen pohdinta ja jatkotutkimusaiheiden esittely ovat kuudennessa luvussa.

## 2 Ensikirjat osana kuvakirjallisuutta

Lukeminen käynnistää kielenkehitystä ja luo läheisyyttä aikuisen ja lapsen välille. Silti pienimpien lasten kirjallisuus on ollut aliarvostettu tutkimuskohde. Sille, miksi ensikirjoja ei ole juurikaan tutkittu, voi esittää useita syitä. Ensinnäkin kirjat ovat kuvitukseltaan hyvin pelkistettyjä eikä niissä välttämättä ole lainkaan tekstiä. Tällöin vanhemmille lapsille suunnatuille kuvakirjoille tyypillinen kompleksinen kuvan ja sanan suhde jää puuttumaan. Toisekseen alle kolmivuotiaiden kyky kommunikoida verbaalisesti on hyvin rajallinen. Lapset eivät siis pysty välittämään ajatuksiaan ja kokemuksiaan, vaan tieto on kerättävä havainnoimalla. Tutkimusten tekeminen on siis erittäin haasteellista. Kolmas syy on akateemisen kiinnostuksen puute. Tutkijat ja jopa lasten kanssa työskentelevät vähättelevät ensikirjojen merkitystä lapsen kirjallisuuskäsityksen muodostumisessa, koska niissä on vain vähän tai ei lainkaan tekstiä. (Kümmerling-Meibauer, 2011.)

Tässä luvussa määrittelen ensikirjojen käsitteen, pohdin kuvan ja sanan vuorovaikutusta ensikirjoissa sekä esittelen suomalaisen ensikirjan historiaa. Lopuksi linkitän ensikirjat laajemmin kuvakirjojen genreen ja esittelen kuvakirjan historiaa sekä siihen liittyvää problematisointia.

### 2.1 Ensikirjat

Pienten lasten kirjojen eli niin kutsuttujen ensikirjojen määrittäminen on haastavaa. Tässä tutkielmassa määrittelen ensikirjan Suvilehdon (2014) tapaan kestäväksi, alle 3-vuotiaalle tarkoitetuksi kuvakirjaksi, jossa on vähän tai ei lainkaan tekstiä. Kuvat ovat usein selkeitä ja värikkäitä, ja teokset ovat ikään kuin ”kielen oppimisen sanakirjoja: sanat tulevat tutuiksi toiston, harjoituksen, ja oppimiseen olennaisesti liittyvän tärkeän ominaisuuden, muistamisen kautta”. (Suvilehto, 2014.) Toisaalta ensikirjat voidaan luokitella myös tietokirjoiksi, sillä niiden arvo on ”sanojen, kielen, käsitteiden ja tietojen opettamisessa ja opettamisessa” (Bengtsson, 2012, 27). Yleensä alle kolmivuotiaiden kirjoista käytetään englanninkielisessä tutkimuksessa nimitystä ’baby books’. Kümmerling-Meibauerin mielestä käsite on kuitenkin liian laaja, sillä se pitää sisällään kaikki alle kaksi- tai kolmivuotiaalle julkaistut kirjat värityskirjoista kuvasanakirjoihin ja ääneen luettaviin kirjoihin. (Kümmerling-Meibauer, 2011.) Kuvakirjan materiaali tai tekstin määrä ei mielestäni ole niinkään olennaista, kuten ei myöskään rajanveto ensikirjan ja lelun välillä. Keskeisenä

pidän sitä, että teos sisältää selkeitä kuvia ja että sen olemus on kirjallinen. Käytän tietoisesti hieman epämääräistä määritelmää 'kirjallinen', sillä liian tarkka määritelmä rajaisi mielestäni pois ensikirjoihin luettavia teoksia. Jos määrittäisin ensikirjan sanomalla, että siinä on sivuja, joita lapsi voi käänellä itsenäisesti tai aikuisen avustamana, sulkin esimerkiksi Suvilehdon (2014) tutkimuksessa esiintyneet haitarikirjat ensikirjojen ulkopuolelle.

Joissain tapauksissa ensikirja lähenee lelua. Niissä voi olla läppiä tai luokkuja, ne voivat olla yhdistettyinä pehmoleluun tai ne voivat sisältää palapelin. Jotkut kirjat päästävät esimerkiksi eläinten ääniä lapsen painaessa nappia, jolloin itsenäiseen lukuelämykseen yhdistyy myös auditiivinen ärsyke. Kirja voi olla myös eläimen tai esineen, esimerkiksi auton muotoinen, jolloin kirja itsessään on viite sisällöstään. Tyypillistä on myös erilaisten materiaalien käyttö. (Kümmerling-Meibauer, 2011.) Omassa aineistossani kirjoissa *Silitä ja pajaa pehmeitä eläimiä* (Deneux, 2015a) ja *Silitä minua* (Brook-Piper, 2015) on käytetty tekstiilejä, joilla pyritään luomaan illuusio eläimen turkista tai kiiltävästä evästä. Käsitettä 'lelukirja' voidaan kritisoida sen arvottavuuden ja epätarkkuuden vuoksi, ja parempi käsite olisi 'monimuotoinen lastenkirja', joka kuvaa paremmin moninaisten ilmaisukeinojen ja perinteisestä kirjaformaattista poikkeavia käytäntöjä (Bengtsson, 2012, 32), joita jotkin ensikirjat edustavat. Vaikka ensikirjojen kirjo on laaja, on lajin sisältä kuitenkin löydettävissä yhdistäviä tekijöitä. Näitä ovat, kuten edellä jo mainitsin, esimerkiksi lapsen katseenkiinnittävä kuvitus sekä vähäinen tai täysin puuttuva teksti (Kümmerling-Meibauer, 2011). Ensikirja on kirjaimellisesti lapsen ensikosketus kirjallisuuteen, jota tutkitaan kaikin aistein: värikkäät kuvat kiinnittävät katseen, kirja itsessään kutsuu tarttumaan, maistamaan, puremaan, heittelemään ja kääntelemään sivuja. Sivujen kääntäminen luo Suvilehdon mukaan muistijatkumon, kun lapsi katsoo mitä seuraavalla aukeamalla on ja muistelee miltä edellinen aukeama näytti. (Suvilehto, 2014.)

Apua ensikirjojen määrittelyyn voi yrittää hakea kuvakirjagenren määrittelyn kautta. On kuitenkin huomattava, että käsite 'kuvakirja' ei sekään ole yksiselitteisesti määriteltävissä. Kuvakirjan määritelmät vaihtelevat yksinkertaisista kuvauksista kuten "lastenkirja, jonka sivuilla on sanoja ja kuvia" kompleksisempiin, painotekniset ratkaisut huomioiviin kuvuksiin, kuten "alle kouluikäisille suunnattu nelivärinen kirja" (Oittinen, 2004, 24). Rhedin pitää keskustelua kuvakirjan oikeasta muodosta turhana. Hän lähtee määrittelyssään siitä ajatuksesta, että kuvakirjaa ei voida määritellä muotoa tai sisältöä koskevin kriteerein. Kuvakirjoja, tai kuvitettuja kirjoja, on monenlaisia. (Rhedin, 1992, 10.) Edellä käyttämäni



ensikirjojen epämääräinen määritelmä 'kirjamainen' heijastaa samaa ajatusmaailmaa. Mielestäni on turha takertua oikean muodon määrittelyyn, kun käyttötarkoitus on selvä. Ensikirjojen kohdalla oikean muodon määrittely ja rajanveto esimerkiksi lelukirjaan on nähdäkseni turha myös siitä syystä, että pienelle lapselle kaikki esineet ovat ympäristön tutkimisen välineitä.

Tutkijoiden piirissä vaikuttaisi aineistoni perusteella olevan erimielisyyttä siitä, kuuluvatko ensikirjat kuvakirjojen genreen. Rhedin erottaa ensikirjat (pekböcker) kuvakirjoista (bilderböcker) sanomalla ensiksi mainittujen koostuvan toisistaan riippumattomista kuvista. Kuvakirjat taas muodostavat kuvien kautta kertomuksen, jota teksti tukee. Rhedin kuitenkin jatkaa Furulandin ja Orvigin kirjoituksiin tukeutuen, että yksi kirja voi lukijan iästä ja lukutavasta riippuen toimia ensikirjana, kuvakertomuksena ja kuvakirjana (Rhedin, 1992, 16 – 17). Rhedin on oikeassa siinä, että aivan pienimpien lasten ensikirjoissa kuvien välillä ei yleensä ole jatkumoa. Ensikirja ei yleensä sisällä tarinaa eli konfliktia toiveen ja täyttymyksen välillä. Nikolajeva toteaaakin, että tarinaan ei riitä se, että lapsi tunnistaa asioita tai tapahtumia, vaan niiden välille täytyy syntyä syy-seuraussuhde. Esimerkkinä voidaan sanoa, että nukkumaanmeno ei ole tarina, mutta kadonnut unilelu on. (Nikolajeva, 2004, 49.) Jos kuvakirjan määritelmänä pidetään tarinallisuutta ja siten suljetaan ensikirjat kuvakirjagenren ulkopuolelle, täytyisi voida vastata kysymykseen, mitä ensikirjat sitten ovat, jos eivät kuvakirjoja? Sue Downingin kuvittama *Katso, katso!* (2014) on mielestäni oiva esimerkki Rhedinin väitteen heikkoudesta. *Katso, katso!* on pieni, erittäin kevyt pahvikirja, jossa on selkeät kuvat ja vain vähän tekstiä. Tarina ei suoraan avaudu juonellisena tai aukeamalta toiselle jatkuvana. Jokaisella aukeamalla on kaksi eläimen poikasta, jotka näkevät tai kokevat jotain ensimmäistä kertaa: pupu ja peura nuuhkivat kieloa, anka ja karhu katselevat hyppivää kalaa. Jatkumo syntyy kuitenkin hienovaraisesti siten, että toinen aukeaman eläimistä on myös seuraavalla aukeamalla. Karhu siis ihmettelee kalan lisäksi mehiläistä ja peura katsoo liihottelevaa perhosta.

Lastenkirjallisuuden voi jakaa kahteen kategoriaan: suuriin, eppisiin tarinoihin (grand narratives) sekä pieniin, arkipäivän kuvauksiin (small narratives). Suurin osa lapsille suunnatuista kirjoista on Nikolajevan mukaan suuria tarinoita, jotka on kasattu ”taiteen sääntöjen mukaan” ja joissa on dramaattisia tapahtumia. (Nikolajeva, 2004, 53.) Emiri Hayashin kuvittamassa *Jäljet lumessa* (2015) on suuren narratiivin tuntua, sillä siinä on selvä konflikti eli kadonnut sisko, joka ratkeaa tarinan lopussa. Etsintä ja avun pyytäminen ovat monista kansansaduista tuttu tema.

Nikolajevan määritelmää tulkiten ensikirjat edustavat pieniä narratiiveja eli ovat arkipäivän kuvauksia, joissa tarkastellaan tuttuja asioita. Ensikirjat ovat turvallisia, sillä niihin ei liity samanlaista jännitystä kuin isompien lasten tarinoihin. Tarinat ovat enimmäkseen ennalta arvattavia ja katharsis saavutetaan pelon sijaan ilon ja tietämisen kautta. Esimerkiksi Georgie Birkettin läppäkirja *Kuka on piilossa?* (2011) ja *Mikä piilottelee norsun takana?* (Mathy, kuv., 2015) edustavat näitä turvallisia yllätyksiä. Molemmissa teoksissa idea on sama: sivut on suunniteltu niin, että lukija saa aavistuksen siitä, mikä on piilossa. Birkettin *Kuka on piilossa?* (2011) -läppäkirjan ensimmäisellä aukeamalla kiharatukkainen lapsi punavalkoraidallisessa puvussa kurkkii sinisen auton ikkunasta. Auton ikkunasta näkyy silmä, soikea musta kuono ja pyöreä korva. Auton etuosa muodostaa läpän, jonka läpi lukija saa vihjeen tulevasta. Läppään painettu teksti ”Kuka tuo on? Auto on tiellä.” kehottaa lukijaa siirtämään estettä. Kääntämällä läppää eli auton etuosaa, lukijalle paljastuu vihreä-asuinen nalle. Läpän teksti vahvistaa havainnon, ”Kukkuu, nalle! Sinähän siellä.” Nyt ikkunasta näkyy kurkistava lapsi eli perspektiivi siirtyi auton toiselle puolelle.

### 2.1.1 Suomalaisen ensikirjan historiasta

Suvilehto on tutkinut suomalaisen ensikirjan historiaa ja artikkelissaan *Kirja kasvun väli-teenä – suomenkieliset ensikirjat 1970–2010-luvuilla*, jossa hän esittelee vauvoille suunnattua kotimaista kirjallisuutta ja esittelee eri vuosikymmenille tyypillisiä teemoja 40 vuoden ajalta. Tutkiessaan ensikirjoja Suvilehto huomasi, että 1970-luvulla korostettiin arki-realismia, mutta kirjoilla saattoi olla myös opetuksellisia pyrkimyksiä, kuten numeroiden tai värien opettelemista. Seuraavalla vuosikymmenellä ensikirjoissa korostuivat kasvatusmyönteisyys, vanhempien itseluottamuksen kasvattaminen sekä aikuisen ja lapsen aktiivinen toimijuus. Vanhemman tehtäväksi nähtiin kehitystä tukevien virikkeiden tarjoaminen ja lapsen ohjaaminen lapsikeskeisesti toimimaan ”ikäkaudelleen sopivasti”. (Suvilehto, 2014.) Suvilehdon havainnot ovat mielestäni erityisen kiintoisia, kun ne sijoitetaan aikansa lastenkirjallisuuden kontekstiin – nämä vuosikymmenet olivat Laukan mukaan etenkin kuvakirjallisuuden kannalta kukoistusvuosia, joiden aikana lastenkulttuuriin haluttiin panostaa ja sitä arvostettiin (vrt. Laukka, 2001, 28; myös luku 2.2 tässä tutkielmassa).

Kun puhutaan 1990-luvusta, ei voida ohittaa taantuman vaikutusta. Myös Suvilehto nostaa artikkelissaan esille ajan keskustelun perheiden tukemisesta ja syrjäytymisen sekä muiden ongelmien ehkäisystä. Ensikirjoilla on ilmeisesti pyritty tukemaan perheitä ja siten vaikut-

tamaan lapsiin positiivisesti aikana, jolloin vaikeudet koskivat entistä useampaa perhettä. Suvilehdon mukaan vanhemmille suunnatussa ohjauksessa korostettiin edelleen lasten valmiuksien ja taitojen kehittämistä sekä vanhempi–lapsi-suhdetta, mutta myös lapsen itsetunnon tukemista ja omiin kykyihin luottamisen opettamista. Kuitenkin myös esteettiset seikat, kuten ”ryömijän perspektiivi” näkyvät 90-luvun ensikirjoissa. (Suvilehto, 2014.)

Uuden vuosituhannen alussa ensikirjoissa korostui lukuhetki lapsen ja vanhemman yhteisenä vuorovaikutustilanteena. Suvilehto uskoo ensikirjojen rohkaisevan vanhempia luontevaan ja iloa tuottavaan kommunikointiin, mikä näkyy muun muassa joidenkin kirjojen lopusta löytyvistä kokoavista kysymyksistä, jotka antavat virikkeitä kirjasta keskusteluun. Loruttelu tarjoaa oivan tilaisuuden kokea kosketuksen, äänen ja sanan yhteyttä viihdyttävällä ja hoivaavalla tavalla. (Suvilehto, 2014.) Sosiologisesta näkökulmasta lastenhoidon ja kasvatuksen ammattilaisten tieto, heidän käsitteensä ja puhetapansa kuuluvat myös tavallisten vanhempien arkipuheessa. Tämä 1900-luvun empiriaan ja psykologispedagogisiin teorioihin nojaava lapsi- ja lapsuustietämys toimii lasten kehityksen tarkkailun ja ohjaamisen perustana. (Alanen, 2001, 164–165.)

### 2.1.2 Kuvan ja sanan merkitykset ensikirjoissa

Jo varhaiset lapsen kuvakäsityksistä kiinnostuneet tutkijat havaitsivat, että vuodenikäiset lapset kiinnostuvat eniten kuvista, joissa on päävärein esitettyjä esineitä lapsen ympäristöstä. Kümmerling-Meibauer nostaa esiin psykologian tutkijan James Sullyn huomion, että lapset yrittävät tarttua kuvan esineisiin, mikä Sullyn mukaan osoitti, ettei pieni lapsi erota kuvaa ja todellista esinettä toisistaan. (Kümmerling-Meibauer, 2011.) Kuvakirjassa on syytä pohtia, mitä on ilmaistu sanoin ja mitä kuvin, sillä vaikka molemmat elementit toimivat kuvakirjassa samanaikaisesti, ovat niiden toimintamekanismit erilaiset. Oittisen (2004, 40) mukaan monet tutkijat korostavat kuvan tilallisuutta ja sanan ajallisuutta.

Kuvat antavat lisätietoja sanoin kerrottuun tarinaan. Oittisen (2004, 41) mukaan ne sijoittavat tarinan aikaan, paikkaan, kulttuuriin ja antavat tarinan henkilöille maiseman, kodin tai muuta taustaa, jota kertoja ei ehkä ole tuonut ilmi. Omassa aineistossani tämä näkyy selkeimmin Eetu-kirjoissa *Haleja ja suukkoja* (Zobel-Nolan, 2013) sekä *Eetu osaa – osaatko sinäkin?* (Sande, 2012; myöhemmin tässä tutkielmassa *Eetu osaa*). Kuvituksen ansiosta lukija saa kuvituksen perusteella tietää, että Eetu ja hänen perheensä ovat valkoihoisia ja asuvat todennäköisesti omakotitalossa, jonka pihalla on omenapuu ja koiran-

koppi. Eetu on vauvamaisen pyöreä, lähes kalju ja hänet on kuvattu miltei jokaisessa kuvassa hymyilevänä. Eetun ystävä Emma taas on mustaihoinen, länsimaalaisen feminiinisesti puettu tyttö, joka esiintyy joissain Eetu-kirjoissa sivujuonteena. Emma onkin lähes yhtä marginaalinen hahmo, kuin Eetun isä, joka esiintyy kirjoissa vain muutaman kerran. Omassa aineistossani Eetun isä esiintyy kahdella sivulla läppäkirjassa *Haleja ja suukkoja* (Zobel-Nolan, 2013). Ensimmäisessä kuvassa hän saapuu kotiin pahvilaatikon kanssa ja viimeisessä hän on kietonut kätensä Eetun äidin hartioille ja he katselevat hymyillen kissaa ja koiraa halaavaa poikaansa. Emma on mukana kurkistuskirjassa *Eetu osaa* (Sande, 2012), jossa hän esiintyy tasa-arvoisemmin kuin esimerkiksi aineistoni ulkopuolisessa Eetu-kirjassa *Hyvää yötä, pikku ystävä* (), jossa Emma näkyy yhdellä aukeamalla: toisessa kuvassa valokuvassa ja toisessa pehmolelua halaamassa. Teoksessa *Eetu osaa* (Sande, 2012) sekä Emma että Eetu esiintyvät yksin kahdessa ja yhdessä kahdessa kuvassa.

Kuvan ja sanan välinen riippuvuussuhde ei ole vakio, vaan se voi vaihdella aukeama aukeamalta, kuvajohteisesta sanajohteiseen. Kuva ja sana voivat olla myös toisiinsa kietoutuneita, lähes erottamattomia. Tämä tekee kuvakirjasta joustavan ilmaisumuodon. (Oittinen, 2004, 30.) Ensikirjojen kohdalla tällainen vaihtelu kuvajohteisesta sanajohteiseen ei oman aineistoni perusteella ole tyypillistä. Väittäisin, että ensikirjat ovat lähes poikkeuksetta kuvajohteisia ja tekstin merkitys on vain täydentää kuvan tarinaa. Kuvakirjan visuaalisuus on enemmän kuin kuviensa summa. Visuaalinen ilme koostuu Oittisen mielestä kuvituksen lisäksi muun muassa kannesta, kirjainten muodosta, otsikoista, painoasusta, suunnittelusta ja paperin laadusta. Myös koko, muoto, materiaali ja kuvituksen tyyli ovat erottamaton osa lopullista ilmettä. (Oittinen, 2004, 40.) Edellä luetellut seikat ohjaavat myös aikuisen valintoja, sillä visuaaliset piirteet antavat meille vihjeitä teoksen sisällöstä ja luovat siten mielikuvan oletetusta kohderyhmästä. Oittinen (2004, 29) lainaa David Lewisin ajatusta kuvakirjoista ekosysteeminä, joissa yksinään epätäydelliset kuvat ja sanat muodostavat vuorovaikutuksellisen riippuvuussuhteen ja muuttuvat siten eläviksi. Tämä luonnehdinta sopii mielestäni myös ensikirjoihin. Sanat täydentävät kokemusta ja tuovat kuvat pikkuhiljaa eläviksi lapsen mielessä.

Rhedin arvioi vuonna 1992 julkaistussa kirjassaan, että sen aikainen (ruotsalainen) kuvakirjallisuus oli kehittänyt aiempaa yhteneväisemmän ja kompleksisemmän suhteen todellisuuteen. Erityisesti kuvan ja sanan välinen suhde oli Rhedinin mukaan kehittynyt dynaamisemmaksi, ollen usein runollista, dramaattista, ekspressiivistä, symbolista ja monitulkintaista. Kuvitus ilmensi aikaansa ja oli esteettisesti ansioitunutta. Ajan kuvakirjallisuuden

narratiivit rakentuivat yhä enemmän tekstin ja kuvan yhteispeliin, minkä johdosta kuvan merkitystä ei voinut poissulkea. (Rhedin, 1992, 10–11.)

## 2.2 Kuvakirjojen historiasta ja monimuotoisuudesta

Painetun tekstin ja kuvan yhteyden voi Rhedinin mukaan jäljittää muinaiseen Egyptin saakka, jossa Kuolleiden kirjassa (n.1370 eaa.) ylä- ja alareunan kuvat ikään kuin sulkevat tekstin sisäänsä (Rhedin, 1992, 24). Keskiajalla kirjojen koristelu kuvin hioutui huippuunsa, kun sivuihin maalattiin värikkäitä ja taidokkaita kuvia. Esteettisesti miellyttävä lopputulos oli tärkeä, mutta kuvitusta ei voida täysin irrottaa tekstistä, sillä kuvat myös avaavat tekstin sisältöä. Kirjojen kuvitus yleistyi kuitenkin vasta, kun kirjapainotekniikka keksittiin 1400-luvulla. Tällöin värikkäät käsin maalatut kuvat saivat väistyä yksiväristen ja yksinkertaistettujen vedosten tieltä. Värit palasivat kuvitukseen vasta 1800-luvulla. (Rhedin, 1992, 25.)

Yleisemmin hyväksytty tapa on laskea kuvakirjan historia alkavaksi Johan Amos Comeniuksen vuonna 1658 julkaistusta *Orbis sensualium Pictus* -teoksesta. Tosin tämäkin tulkinta voidaan problematisoida riippuen siitä, mitä kuvakirjan määritelmää käytetään. (Oittinen, 2004, 18–19). *Orbis sensualium Pictus* on vaikeasti määriteltävissä sen monipuolisen sisällön vuoksi. Tulkinnat ovat vaihdelleet lastenkirjallisuuden ensimmäisestä kuvakirjasta kuvitettuun monikieliseen aapiseen, joskin tavallisin määritelmä on koulukirja. (Lehtonen, 1981, 47.) Suomessa Comeniuksen teos julkaistiin ensimmäisen kerran vuonna 1680 Turun piispa Johannes Gezelius vanhemman kääntämänä. Ensimmäinen painos tuhoutui seuraavana vuonna Turun palossa, joten varmuudella ei tiedetä julkaistiinko se ainoastaan latinaksi vai oliko jo ensimmäinen painos kaksikielinen. Lasten ja nuorten käännöstietokirjallisuuden historiaa tutkinut Niklas Bengtson pitää kuitenkin pedagogisista syistä epätoennäköisenä, että ensimmäinen painos olisi ollut yksikielinen. (Bengtsson, 2012, 26–29.) Comenius itse omisti teoksensa kaikille, myös pikkulapsille ja hän kehottikin vanhempia ”ottamaan lapset syliinsä ja katselemaan yhdessä heidän kanssaan tutuimpien ja tavallisimpien esineitten kuvia ja keskustelemaan niistä” (Lehtonen, 1981, 50). Eli tämä ensimmäinen kuvakirja toimi myös ensikirjana.

Vuonna 1690 julkaistu *Curioser Spiegel* kuvasi ihmiselämän syntymästä kuolemaan, ja sitä voidaankin tavallaan pitää ensimmäisenä ensikirjana. Kuvat olivat väritettyjä ja niiden alla oli teksti. Huomion arvoisinta kuitenkin on se, että kirja oli pahvinen. (Rhedin, 1992, 26.)

Materiaalivalinnan voi tulkita viittaavan siihen, että kirja oli tarkoitettu myös pienten lasten omiin lukuhetkiin. On huomautettava, että osa tutkijoista pitää ensimmäisenä kuvakirjana vuonna 1580 julkaistua sveitsiläisen taitelija Jost Ammanin teosta *Kunst- und Lehrbüchlein für die anfahenden Jungen*. Teoksessa ei kuitenkaan ole tekstiä, joten kaikki eivät laske sitä kuvakirjaksi. Rhedin huomauttaa, että Ammanin teos voidaan nähdä aikaisena edelläkävijänä 1800-luvulla Saksassa ilmestyneille äidin ja pikkulapsen keskustelua stimuloiville kirjoille ja toisaalta 1900-luvun tekstittömille ensikirjoille (”pekbilderböcker”). (Rhedin, 1992, 26–27.) Keskustelu kuvakirjan muodosta ja siitä, onko tekstitön teos kuvakirja vai esimerkiksi taidekirja, on siis jatkuvaa. Rhedinin mukaan on tulkinnanvaraista, voidaanko näitä teoksia pitää lastenkirjallisuuden tai (lasten) kuvakirjojen edelläkävijöinä. Hän jatkaa toteamalla, että omassa ajallisessa kontekstissaan tarkasteltuna edellä mainittuja teoksia voi pitää lastenkirjallisuutena, tai ainakin kuvitettuna kirjoina (”böcker med bilder i”), mutta nykylastenkirjallisuuteen vertaaminen ei ole hedelmällistä. Rhedinin mukaan varsinaista lastenkirjallisuutta tai lapsille julkaistuja kirjoja ei tuohon aikaan ollut, joten hänen mielestään näitä ensimmäisiä teoksia voidaan aivan hyvin kutsua lastenkirjoiksi. (Rhedin, 1992, 27.)

Suomalaisen kuvakirjan historiaa voi Laukan mukaan tarkastella joko kirjoittajien ja kuvittajien historiana tai omana kirjallisuuden lajinaan. Ensiksi mainitussa keskiössä on yksittäinen teos, joka nähdään osana tekijänsä laajempaa tuotantoa, viimeksi mainitussa taas keskitytään eri vuosikymmenien merkittäviin teoksiin. Merkittävyys muodostuu Laukan mukaan estetiikan, edustetun aikakauden ja teoksen asemasta tekijänsä tuotannossa, mutta siihen vaikuttaa myös ”käsitys lapsuudesta, kasvatuksesta ja lapsen vastaanottokyvystä”. (Laukka, 2001, 27.) Laukka kummeksuu 1900-luvun ensimmäisen vuosikymmenen kuvakirjattomuutta, sillä aika oli naapurimaissamme lastenkirjallisuuden kannalta tuotteliasta. Yksi syy kotimaisen kuvakirjallisuuden vähyydelle on Laukan mukaan se, että Topeliuksen *Lukemista lapsille* -taitelijapainoksen kuvittaminen työllisti monia suomalaisia ja ruotsalaisia taitelijoita. (Laukka, 2001, 28.) Mielenkiintoista onkin, että vaikka uusia kuvakirjoja julkaistiin 1900-luvun alussa niukasti, elivät suomenmielisyyteen kasvattavat lastenlehdet kukoistuskauttaan (Havaste, 2001, 51). Tämä ristiriita kertoo ehkä tavoitteiden muuttumisesta. Voi olla, että kuvakirjat nähtiin viihdelukemisena, ja aikakaudella haluttiin korostaa lukemisen kasvattavaa ja jalostavaa päämäärää. Myös painokustannukset ovat saattaneet lastenlehdessä olla huokeammat kuin sitomista vaativassa kuvakirjassa. On

myös erittäin todennäköistä, että poliittisesti suuntautunut lastenlehti on saanut taloudellista tukea, jota tavallinen lapsille suunnattu julkaisu ei olisi saanut.

Suomalaisen lastenkuvakirjallisuuden kukoistuskaudet, joiksi Laukka (2001, 28) lukee 1940-, 1970- ja 1980-luvut, ovat olleet lyhyitä, joskin intensiivisiä. Esimerkiksi 1970-luvulla lastenkulttuuriin haluttiin panostaa, sillä ”yhteiskuntaa haluttiin muuttaa myös lasten maailmankuvan osalta”. Vaikka innostus lastenkulttuuria kohtaan välillä hiipuikin, julkaistiin vuosina 1988 – 1991 kuvakirjoja yli 40 nimikettä vuosittain. Laman vaikutuksesta julkaisutahti väheni yli puolella ja samalla inflaation kokivat myös kuvakirja-arvostelut, joiden saama palstatila romahti. Vaikka lastenkirjallisuus elpyi ja kirja-arvosteluja julkaistiin 2000-luvun alussa hieman enemmän, keskittyvät ne Havasteen mukaan lähinnä tekstin tai kirjailijan persoonaan. (Havaste, 2001, 51–53.) Lastenkirjallisuuden suosion uuteen nousuun viittaa Kirjakauppaliiton tilasto, jonka mukaan lasten- ja nuortenkirjallisuuden myynti nousi kesäkuussa 2015 7,6 prosenttia kesäkuuhun 2014 verrattuna (Kirjakauppaliitto, 2015). Havasteen (2001, 53) mukaan Suomessa painetaan uusia kuvakirjoja väkilukuun suhteutettuna paljon, edelle kirivät vain Tanska ja Islanti.

Nikolajeva pitää genrekeskustelua problemaattisena siksi, että kun lastenkirjallisuus 1600 – 1700 -lukujen aikana sai alkunsa, oli yleisellä kirjallisuudella jo tuhansia vuosia vanha historia. Hänen mielestään esimerkiksi antiikin ajan lajit, epiikka, lyriikka ja draama, ovat lastenkirjallisuudessa marginaalisuutensa vuoksi epärelevantteja. Nikolajevan näkemys on, että jos lastenkirjallisuuteen sovelletaan perinteisiä kirjallisuudenlajimääritelmiä, voisi käytännössä katsoen kaiken lapsille suunnatun kirjallisuuden niputtaa kehityskertomusten alle. Vaikka lajivastine löytyisikin, on myös huomattava statuserot. Nikolajeva esittää fantasian esimerkkinä kirjallisuudenlajista, joka lastenkirjallisuudessa on yksi tärkeimmistä genreistä, mutta jolla on perinteisesti ollut aikuistenkirjallisuudessa matala statusarvo. (Nikolajeva, 2004, 21.) Lastenkirjallisuudessa on omia uniikkeja lajejaan ja tekstityyppejään, joille on mahdotonta löytää vastinetta aikuisten kirjallisuudesta. Tällaisia ovat esimerkiksi eläin-, lelu- ja kuvakirjat. Nikolajeva ihmettelee kansansatujen lukemista lastenkirjallisuuteen, vaikka on yleisesti tunnettua, että niitä ei ole alun perin lapsille kirjoitettu eivätkä ne väkivaltaisen ja seksuaalisen kuvastonsa vuoksi lapsille sovi. (Nikolajeva, 2004, 21-22.) Oma näkemykseni on, että kansansadut mielletään lastenkirjallisuudeksi juuri mielikuvituksen sisältönsä ja usein opettavaisten tarinoidensa vuoksi. Kansansadut sisältävät siis useimmiten juuri ne elementit, joiden avulla lastenkirjallisuus usein määritellään: fantasian ja opetuksen.

Rhedin ottaa teoksessaan *Bilderboken. På väg mot teori* (1992) kantaa pienten lasten kirjojen määrittelyyn. Rhedin muistuttaa, että pedagogisesti väritynyt keskustelu siitä millaisia pienempien lasten kirjojen tulisi olla, on yhtä vanha kuin huoli siitä millaisia tarinoita lapsille voi lukea (Rhedin, 1992, 9). Lapsille sopiviksi kuvakirjoiksi luokitellaan Rhedinin (1992, 11) mukaan yleensä perinteiset, runsaasti kuvitetut ja viihdyttävät tarinat, jotka joko perustuvat kansansatuihin tai joita voidaan kutsua moderneiksi taidesaduiksi.

Kuvakirjoja arvioitaessa on lopputulos hyvin erilainen riippuen siitä, arvioidaanko teosta esteettisestä vai pedagogisesta näkökulmasta. Rhedinin mukaan osa moderneista taiteellisista kuvakirjoista on leimattu liian vaikeiksi tai lapsille sopimattomiksi, koska pedagogisesti tarkasteltuna ne eivät ole tarpeeksi selkeitä. (Rhedin, 1992, 12.) Nikolajeva on esittänyt nelikentän (Liite 2) avulla, miten lastenkirjallisuutta voidaan lähestyä. Hänen mukaansa kriteereitä tässä yksinkertaistetussa mallissa on neljä: pedagogiset, aikuisten asettamat, kirjalliset ja lapsen lukukokemuksen huomioivat. Jokaisen kriteerin pääperiaatteet voi Nikolajevan mukaan tiivistää tunnuslauseiksi, kuten ”Hyvä lastenkirja miellyttää myös aikuista” ja ”Lastenkirja on hyvä, jos sitä voi käyttää kasvatuksen apuvälineenä”. (Nikolajeva, 2004, 25.)



### 3 Kehittyvä ja taitava taapero

Tässä luvussa esittelen lapsen kehityksen kannalta tärkeitä vaiheita ensimmäisten kolmen vuoden aikana. Ensimmäisessä alaluvussa käsittelen kielen kehitystä. Toisen alaluvun, Motorinen ja kognitiivinen kehitys, olen jakanut kolmeen osaa. Aluksi esittelen erikseen motoristen ja kognitiivisten taitojen kehittymistä alle 3-vuotiaalla lapsella. Lopuksi tarkastelen lukemista vuorovaikutuksellisenä tilanteena. Näihin kehitystekijöiden merkitykseen sekä lapsen omaa toimijuutta ja aktiivisuutta korostavaan lapsikäsitukseen perustan tutkimukseni kannalta olennaisen termin lukijuus. Lukijuudella tarkoitan omaehtoista vuorovaikutusta painetun kuvan ja tekstin kanssa, tässä tapauksessa siis lapsen toimintaa eli lukijuutta ensikirjojen parissa.

#### 3.1 Kielen kehitys

Keskeistä vanhemman ja vauvan kommunikoinnissa on halu ymmärtää ja kyky ilmaista itseään. Yhteisen kielen puuttuminen ei ole ongelma, jos lähemme nykytutkimuksen lailla huomiosta, että lapsella on syntymästään asti kyky etsiä ja olla vuorovaikutuksessa. (Överlund, 1994, 308.) Äidin ja vauvan välisen siteen muodostumisessa olennaista on vuorovaikutuksen intensiteetti ja kontaktin jatkuvuus. Jo vastasyntynyt ohjailee reaktioillaan äitiä kontaktiin heidän etsiessään yhteyttä toisiinsa. Varhaisessa vuorovaikutuksessa syntyvä turvallisuus ja ennakoitavuus luovat pohjan kognitiiviselle kehitykselle. Toimiva vuorovaikutus ja turvallisuudentunne vapauttavat lapsen tutkimaan ympäristöään ja mahdollistaa itseensä ja muihin luottamisen. (Överlund, 1994, 310–311.) Lapsen kielelliset valmiudet kehittyvät harppauksin 1 – 3 vuoden iässä. Yhteiset lukuhetket aikuisen kanssa auttavat lasta ymmärtämään, että kuvat ovat symboleja, jotka edustavat todellisia asioita. Yhtenä merkinä symbolisen ymmärryksen kehittymisestä pidetään osoittamista, jolla lapsi ilmaisee kiinnostustaan ja ymmärrystään aikuisen lukemaa kohtaan. (Dwyer & Neuman, 2008.)

Lapsen noin kahta ensimmäistä vuotta kutsutaan kielenkehityksen osalta esikielelliseksi vaiheeksi. Esikielellinen kehitys alkaa heti syntymästä ja se jaetaan yleensä kolmeen osaan: kahdenväliseen (0–n.6 kk), kolmenväliseen (n.6-8 kk–18 kk) ja rinnakkaisvaiheeseen (12–24 kk). Aikuisella on kielenkehityksessä tärkeä rooli, sillä hänen tehtävänsä on olla aloitteentekijä ja vuorovaikutuksen ylläpitäjä etenkin vauvan ensimmäisten elinkuukausien aikana, kun tämä ei vielä itse pysty tietoisesti säätämään toimintaansa. (Paavola,

2011, 43–46.) Aikuisen tehtävä on myös luoda merkityksiä lapsen tahattomillekin liikkeille, kuten esimerkiksi vastasyntyneen ilmehtimiselle. Paavolan (2011, 47) sanoin aikuiset ”tulkitsevat ja ylitulkitsevat vauvan ääntelyjä, ilmeitä ja eleitä kuin ne olisivat tietoisia – eli tavoitteellista kommunikointia”.

Esikielellisen kehityksen ensimmäisessä eli kahdenvälisessä vaiheessa tyypillistä on runsas kasvotusten tapahtuva vuorovaikutus sekä tunneilmaisut vanhemman ja lapsen välillä. Vauva on kiinnostunut häneen kohdistetusta huomiosta ja osoittaa kiinnostusta ihmisääniä ja -kasvoja kohtaan. Toisessa eli kolmenvälisessä vaiheessa vuorovaikutustilanteeseen tulee mukaan ympäristö. Lapsi pystyy jakamaan huomionsa toisen ihmisen ja vaikkapa lelun välillä sekä kiinnittämään toisen ihmisen huomion haluamaansa kohteeseen. Tässä vaiheessa mukaan tulevat eleet, katse ja ääntely tavoitteellisina kommunikoinnin keinoina. Noin yhdeksän kuukauden iässä lapsi kykenee jo keskustelunomaiseen vuoropuheluun. Kolmannessa, osittain toisen kanssa päällekkäisessä, vaiheessa kommunikointi on koordinoitumpaa ja sisältää yhä useammin sanoja. Tätä esikielellisen kehityksen viimeistä vaihetta kutsutaan rinnakkaisvaiheeksi juuri siksi, että vaikka puheilmaisu lisääntyy, tarvitsee lapsi silti edelleen paljon ele- ja ääntelyilmauksia. (Paavola, 2011, 46–47; Överlund, 1994, 317.) Vuorovaikutustilanteissa aikuinen seuraa tiivistä lapsen viestintää ja vastaa sekä laajentaa viestiä sanallisesti. Lapselle syntyy näin vastavuoroisen viestinnän malli ja kasvaessaan hän omaksuu vuorottelun omaan tapaansa kommunikoida. (Paavola, 2011, 47–48.) Paavola (2011, 50) nostaa Piaget’n ja Batesin teorioihin nojaten yhdeksi esikielellisen vaiheen tärkeimmäksi taidoksi kyvyn esittää jotain konkreettista symbolin, esimerkiksi kielen, avulla.

Jaettu tarkkaavaisuus on Jerome Brunerin esikielellisen kommunikoinnin vaihteista viimeinen ja se sijoittuu noin 12–14 ikäkuukauden paikkeille. Vaiheelle ominaista on koordinoitujen katseiden ja osoittamiseleiden yhdisteleminen ja sitä pidetään merkinä lapsen siirtymisestä tavoitteelliseen kommunikaatioon. (Paavola, 2011, 51.) Kommunikatiivisia eleitä, joita lapsi oppii muita tarkkailemalla, kutsutaan myös deiktisiksi eleiksi. Niiden merkitys muuttuu lapsen pyrkimysten mukaan, esimerkiksi osoittaminen voi olla pyyntö, kysymys tai halu kiinnittää aikuisen huomio. (Capone, 2010, 178; Paavola, 2011, 52.) Noin 12–16 kuukauden iässä lapsi viestittää pyrkimyksiään sanoin tai elein eli vaikka molemmat kommunikoinnin tavat ovat läsnä samanaikaisesti, ne eivät viittaa samaan kohteeseen.

Lapsella ei siis tässä vaiheessa ole sekä sanaa että elettä, joilla hän viittaisi tiettyyn kohteeseen, kuten tuttipulloon. (Capone, 2010, 180–181.)

Lapsi tunnistaa sanoja jo ennen kuin osaa niitä itse tuottaa. Varsinainen puheen ymmärtäminen määritellään kuitenkin ”sanojen ja lauseiden merkityksen mieltämistä irrallisina tilanteesta ja nonverbaaleista tekijöistä erotettuna”, joten on kiistanalaista missä vaiheessa lapsi todella ymmärtää, mitä hänelle sanotaan (Överlund, 1994, 324). Vaikka yksilölliset erot ovat huomattavia, voidaan arvioida, että lapsi ymmärtää vuoden ikäisenä noin 20 sanaa, 14 kuukauden iässä 50, kuukautta myöhemmin jo 100 ja puolitoistavuotiaana 200 sanaa (Överlund, 1994, 324). Tutkijat eivät ole yksimielisiä siitä, mistä tämä lähes räjähdysmäinen sanastonkasvu johtuu. Mahdollinen selitys on, että lapsen fonologinen tietoisuus on tässä vaiheessa niin kehittynyt, että se pystyy käsittelemään suurempaa tietomäärää. Kyse voi olla myös siitä, että lapsi oppii luokittelemaan asioita. Sanavaraston kehittyessä näin nopeasti, voivat lapset tässä iässä hyötyä erityisesti nimeämiseen kannustavista kirjoista. (Dwyer & Neuman, 2008.)

Puhumaan oppiminen vaatii biologisen ja neurologisen kehittymisen lisäksi ympäristön suotuisan vaikutuksen (Överlund, 1994, 327). Paavola korostaakin eleiden merkitystä pienten lasten kommunikaatiossa. Hänen mukaansa aikuisten tulisi havainnollistaa puhettaan osoittamalla tai näyttämällä esineitä, joista puhuvat. Paavola viittaa tutkimuksiin, joiden mukaan ”tässä ja nyt” -puhe ja jaetun tarkkaavaisuuden tilanteissa käytetty yksinkertaistettu, lapselle tuttuja sanoja sisältävä puhe tukevat varhaista kielen kehitystä. (Paavola, 2011, 53; Överlund, 1994, 327.) Eleen ja sanan yhdistelmät alkavat esiintyä 18–24 kuukauden iässä ja ne enteilevät kahden sanan lauseiden ilmestymistä lapsen puheeseen (Capone, 2010, 181). Käytännössä eleen ja sanan yhdistäminen tarkoittaa sitä, että lapsi viestittää esimerkiksi haluaan päästä syliin nostamalla kätensä ylös ja sanomalla ”äiti”. Oppiessaan yhdistämään kaksi sanaa, lapsi saattaa sanoa ”äiti syliin”.

### **3.2 Motorinen ja kognitiivinen kehitys**

Kehityksellisten merkkipaalujen avulla pyrin todistamaan tämän tutkimuksen kannalta olennaisen käsityksen lapsista aktiivisina toimijoina, vaikka sosiologisesta näkökulmasta katsottuna voidaan väittää, että lapset ovat edelleen marginaalissa. Lapsia ei nähdä osallistujina, vaikuttajina ja toimijoina, vaan he ovat Alasen mukaan aina ikään kuin jonkin puskurin takana, taloudellisten, sosiaalisten ja kulttuuristen prosessien ulkopuolella. Lapset

nähdään perheensä osina eli vanhempiensa elinolojen kautta eikä elämänmuutosten merkitystä tai lasten hyvinvointia kysytä lapsilta itseltään. (Alanen, 2001, 166.) Oma lapsikäistykseni, joka näkyy myös tutkimukseeni liittyvissä valinnoissa, on lapsen omaa aktiivisuutta korostava. Uskon, että lapsi kehittyy parhaiten, kun aikuinen ei aina päättää hänen puolestaan, vaan enemmänkin mahdollistaa erilaiset kokeilut turvallisessa ja kannustavassa ympäristössä.

### 3.2.1 Motoristen taitojen kehittyminen alle 3-vuotiaalla lapsella

Motorisella kehityksellä viitataan niihin muutoksiin, jotka mahdollistavat ensin lapsen tahdonalaisen liikkumisen ja myöhemmin liikkumistaitojen laadullisen kehittymisen. Ympäristön merkitys on suuri, sillä taidot karttuvat vain harjoittelemalla, vaikka myös geeniperimä ohjaa kehitystä. (Sääkslahti, 2015, 51.) Vastasyntyneen nivelet ovat kasassa ja lihakset heikot, sillä kohdussa ei ole tilaa liikkua. Pituuskasvu on nopeaa ensimmäisten elinviikkojen aikana, kun nivelet pääsevät ojentumaan, ja vastasyntyneen mittasuhteille onkin alussa leimallista hyvin pitkät raajat. Pään ja keskivartalon kasvu ohittavat kuitenkin pian raajojen venymisen, jolloin vauvan mittasuhteet muuttuvat jälleen. Aikuisen kehoon suhteutettuna lapsilla on huomattavan iso pää, mikä tuottaa alussa haasteita, kun lihakset kehittyvät jaksakseen kannatella raskasta päätä. (Sääkslahti, 2015, 26–27.) Aluksi vastasyntynyt toimii synnynnäisten refleksiensä, esimerkiksi imeminen poskea kosketettaessa, varassa, mutta noin neljän kuukauden iässä mennessä nämä refleksit sammuvat ja korvaantuvat pysyvillä heijasteilla. Esimerkiksi tasapainoheijasteet sivulle, eteen ja taakse eli pyrkimys korjata asentoa vaikkapa kaatuessa ovat tällaisia geneettisiä, pysyviä refleksejä. (Sääkslahti, 2015, 51–52.)

Motorisiksi perustaidoiksi kutsutaan taitoja ja taitojen yhdistelmiä, joita tarvitaan itsenäiseen arjesta selviämiseen. Näitä taitoja ovat esimerkiksi käveleminen, juokseminen, heittäminen ja potkaiseminen, ja ne tulisi oppia ennen seitsemättä ikävuotta. (Sääkslahti, 2015, 56.) Perustaa näille taidoille luodaan jo vastasyntyneen kanssa, kun tämä pääsee ojentamaan kehoaan. Parin kuukauden iässä vauva alkaa harjoitella vatsallaan oloa ja pään kohoamista. Pään nostaminen kehittävät niskan, hartioiden ja yläselän lihaksia. Muita vauvuuden motorisen kehityksen saavutuksia ovat muun muassa kääntyminen, istuminen, ryömiminen, konttaaminen ja seisomaan nousu. Ensimmäiset itsenäiset askeleet lapsi ottaa noin 1-vuotiaana. Pientä taaperoa innostavat työntäminen, vetäminen, heittäminen, kerää-

minen, kasaaminen ja kiipeily. Innostuessaan taapero saattaa kiihdyttää vauhtinsa lähes juoksuksi. (Sääkslahti, 2015, 77.) Osaaminen kehittyy jatkuvasti lapsen käyttäessä kehoaan, kokeillessaan sen rajoja ja mahdollisuuksia sekä iloitessaan uusista taidoistaan. Lukemisen edellyttää kirjan käsittelytaitoja. Lapsen tulee oppia istumaan, kääntämään sivuja, katsomaan ja osoittamaan kuvia (Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2005).

### 3.2.2 Kognitiivisten taitojen kehittyminen alle 3-vuotiaalla lapsella

Kognitiolla tarkoitetaan henkisiä taitoja, kuten mielikuvitusta, päättelykykyä, käsityskykyä ja muistia. Kognitiivisiin taitoihin kuuluu kyky tiedon ymmärtäminen sekä sen käsittely, luokittelu, muistaminen ja hyödyntäminen. Nämä taidot korostuvat ongelmallisissa ja uusissa tilanteissa, jotka vaativat tiedon soveltamista. (Bartolotta & Shulman, 2010, 36.)

Muistin kehittymisen kohdalla puhutaan usein varhaislapsuuden amnesiasta eli kyvyttömyydestä muistaa ennen 3–4-vuoden ikää tapahtuneita asioita. Syiksi tälle on esitetty lasten kehittymättömiä aivoja, jotka eivät pysty koodaamaan, säilyttämään ja hakemaan muistoja pitkällä aikavälillä. Myös kielen kehittymättömyyttä eli kyvyttömyyttä muuttaa tapahtumia kielelliseen muotoon ja myöhemmin sanallistaa niitä, on esitetty syyksi. (Rovee-Collier & Cuevas, 2009, 11.) Pienten lasten muistin testaamista vaikeuttavat edellä mainitut sanaston puuttumisen lisäksi koejärjestelyiden nopea ”vanhentuminen”. Samaa koetta on vaikea toistaa, sillä nopean fyysisen kehityksen vuoksi vauvan muistia ja oppimista testaava koe ei sovi liikkuvalla taaperolle. 2000-luvulla tehdyt tutkimukset kuitenkin osoittavat, että varhaislapsuuden amnesiassa onkin enemmän kyse muistitekniikoista kuin aivojen kehittymättömyydestä. (Rovee-Collier & Cuevas, 2009, 35.) Ne vauvat, joiden kanssa uusi asia kerrattiin ennen sen unohtumista, pystyivät palauttamaan oppimansa mieleen jopa viikkojen kuluttua (mt.,15).

Itsenäinen liikkuminen mahdollistaa uusien virikkeiden saamisen, mikä näkyy myös kielenkehityksessä. Ei ole sattumaa, että yleensä ensimmäiset askeleet ja ensimmäinen sana tulevan samoihin aikoihin. (Bartolotta & Shulman, 2010, 35.) Toisaalta muistin ja sanaston kehittyminen näkyvät lapsen eleissä jo ennen ensimmäistä sanaa. Osoittaminen on merkki ymmärryksestä kielestä symbolina ja lapsi alkaa yleensä käyttää osoittamista juuri ennen ensimmäistä sanaansa (Capone, 2010, 180). Piaget’n mukaan siirtyminen esittävään ajatteluun tapahtuu samanaikaisesti sekä kielessä että muissa toiminnoissa. Aluksi symbolinen leikki suuntautuu itseen (n.12kk) ja sitten toisiin (n.15kk). (Paavola, 2011, 54–55.)

### 3.3 Lukeminen varhaisen vuorovaikutuksen tilanteena

Ensikirjojen usein värikäs kuvitus ja erilaiset teemat stimuloivat lapsen mielikuvitusta. Lukeminen käynnistää kielenkehitystä ja luo läheisyyttä aikuisen ja lapsen välille. Silti pienimpien lasten kirjallisuus on ollut aliarvostettu tutkimuskohde. Yksi syy vähäiselle tutkimukselle on pienten lasten puutteellinen kyky ilmaista itseään sanallisesti, mikä on haaste luotettavalle tutkimukselle. (Kümmerling-Meibauer, 2011.) Pienten lasten kohdalla aikuisen aktiivinen ja mahdollistava rooli korostuu. Tässä alaluvussa esittelen aikuisen ja lapsen välisten lukuhetkien merkitystä vuorovaikutuksen ja kielellisten taitojen kehittymisen näkökulmasta.

Rhedin mainitsee ääneen lukemisen yhdeksi kuvakirjagenren ominaispiirteeksi. Kuvakirjat ovat sukupolvia yhdistävää kirjallisuutta (”flergenerationslitteratur”), koska toiseen kirjalliseen systeemiin kuuluvat vanhemmat valitsevat kirjat ja lukevat niitä lapsille. Valintaan voivat vaikuttaa myös muut aikuiset, kuten kirjastonhoitajat, kriitikot tai kirjakauppiaat. Lastenkirjallisuudella onkin siten kaksi yleisöä: aikuiset eli välittäjät ja lapset eli lukijat. (Rhedin, 1992, 133.) Tämä on erityisen totta pienimpien lukijoiden kohdalla, joilla on hyvin rajalliset mahdollisuudet vaikuttaa siihen millaisia kirjoja heille luetaan. Jo pieni vauva voi toki ilmaista kiinnostuksen puutetta kääntämällä katseen pois (ulkoisen tapahtuman estämisestä kts. Paavola, 2011, 51) ja liikkuva vauva tai taapero voi itse hakea kirjan, jota hän haluaa itse lukea tai jota hän haluaa aikuisen lukevan ääneen. Viimeksi mainittu tilanne, jossa lapsi on hyvin aktiivinen toimija edellyttää, että kirjat ovat lapsen ulottuvilla, esimerkiksi matalalla avohyllyllä. Aikuisen herkkyyys nähdä lapsen aloitteet tai pienimpien kohdalla kiinnostuksen puute on olennaisen tärkeää miellyttävän lukuhetken onnistumiseksi. Ilman herkkyyttä miellyttäväksi yhteiseksi lukuhetkeksi tarkoitettu tilanne muuttuu herkästi aikuisjohtoiseksi toimintatuokioksi.

Aikuisen ja lapsen yhteisessä lukuhetkessä keskeinen vuorovaikutuksen väline on kirja. Ei siis ole yhdentekevää millainen kirja on, vaan sen tulisi olla lapsen kehitysvaiheeseen sopeva (Dwyer & Neuman, 2008). Koen tärkeäksi, että aikuinen selvittää lapsen kiinnostuksen ja taitojen tason lukemalla hänelle välillä haastavampia kirjoja. Esimerkiksi tarinallisia ensikirjoja luettaessa aukeamalta toiselle jatkuva tarina luo mahdollisuuden myös vanhemman ja lapsen väliseen keskusteluun, esimerkiksi kommentteihin kuten ”Mitähän sitten tapahtuu? Minne kissa meni?” Tällainen keskustelu on nähdäkseni omiaan vahvistamaan paitsi kielellisiä taitoja, myös syy-seuraus-suhteen hahmottamista. Lapsi voi osallistua kes-

kusteluun jo ennen kuin on oppinut puhumaan äännelemällä ja osoittelemalla kuvia (Dwyer & Neuman, 2008).

Lapselle lukemisen tilanteet ovat vuorovaikutuksellisia ja lapsella on niissä oma aktiivinen roolinsa merkitysten luomisessa ja viestien vastaanottamisessa. Näissä tilanteissa lapsi on yleensä kiinnostunut kuulemaan ja keskustelemaan kirjassa kuvatuista asioista. (Laurinen, 1998, 100–101.) Laurinen argumentoi vuorovaikutteisten lukutilanteiden osoittavan, että ”lapset havainnoivat luettua tekstiä ja kirjan kuvia tavalla, joka edisti heidän kehitystään”. Hänen lukutilanteita ja niiden synnyttämiä keskusteluita kuvaavassa tutkimusaineistossaan tämä näkyi siten, että nuorimmat lapset (3–4-vuotiaat) opettelivat tulkitsemaan kuvia tekstin kautta, kun taas viisivuotias opetteli uusia sanoja, laski ja testasi kuvituksen ja tekstin vastaavuutta. Syynä tähän optimointiin Laurinen pitää pienten lasten kykyä käyttää ympäristön ärsykeitä hyväkseen parhaalla mahdollisella tavalla. (Laurinen, 1998, 122–123.)

Vanhempien ja pienten lasten välisten lukuhetkien on todettu lisäävän sanallista vuorovaikutusta (Kümmerling-Meibauer, 2011). Vuorovaikutteinen lukemistilanne tarjoaa Laurisen mukaan toistuvia yllykkeitä sanaston opetteluun. Tässä toistolla on keskeinen merkitys. (Laurinen, 1998, 114.) Kirjojen lukeminen stimuloi kielenkehitystä, lapsen kiinnostusta ja motivaatiota lukemaan oppimiseen sekä opettavat, että kirjoitettu kieli edustaa erilaista kommunikointia kuin puhe (Dwyer & Neuman, 2008). Kirjoitettu kieli on aluksi pienelle lapselle vieras, mutta keskustelu (kuva)kirjan äärellä auttaa nivomaan kirjallisen kielen piirteet puheeseen, eli lapsen jo osaamaan kieleen (Laurinen, 1998, 124). Ensikirjat, jotka sisältävät hyvin vähän tekstiä, ovat pienelle oivallista luettavaa, koska niiden ”osoita ja sano” -tyyppinen rakenne imitoi lapsen tapaa kommunikoida (Jalongo, Dragich, Conrad, & Zhang, 2002).

Keskustelevien lukutuokioiden kautta lapsi oppii lukutaitoa, äidinkieltä kirjoitetussa muodossa ja kirjojen tietosisältöjä. Lukemisella on Laurisen mukaan suuri merkitys äidinkielen oppimisessa. On tärkeää, että lapselle luetaan ja että hän lukee itse. Lukuhetket ovat vuorovaikutustilanteita, joissa lapsi dialogien kautta tutustuu kirjojen sisältöön ja saa käsityksen siitä, mihin lukutaitoa tarvitaan. (Laurinen, 1998, 100.) Suvilehto korostaa varhaisten lukukokemusten merkitystä erityisesti vuorovaikutuksen, mutta myös fonologisen tietoisuuden heräämisen sekä lukemaan oppimisen kannalta (Suvilehto, 2014). Lukeminen monipuolistaa kieltä, sillä se tarjoaa erilaisia lauserakenteita ja myös uusia sanoja (Dwyer & Neuman, 2008) Lukeminen on näkemistä, oli kyse sitten kuvan katsomisesta, sanan visuaa-

lisen hahmon näkemisestä eli lukemisesta tai sanan herättämästä mielikuvasta. Kuvakirjan lukeminen on katseen suuntaamista ja tarkkailemista, nähdyn perusteella oivaltamista ja päättelystä. Lapsi havainnoi katseellaan jo kauan ennen sanallisen ilmaisun kehittymistä. (Oittinen, 2004, 40.) Tämä tukee käsitystäni lukukokemusten merkityksellisyydestä jo varhaislapsuudessa sekä kuvan ja sanan vuorovaikutuksen merkityksellisyyttä ensikirjoissa. Tulkintani mukaan kuvan merkityksen asteittainen väheneminen lastenkirjoissa tukee lapsen mielenkiinnon suuntautumista kuvan näkemisestä sanojen näkemiseen eli lukemiseen.

Lukuvalmiuksien kehittymistä taaperoiässä tutkinut Boh Young Lee (2011) korostaa kirjojen tuntemuksen merkitystä, sillä ne ovat hänen mukaansa ensiarvoisen tärkeä indikaattori tulevasta lukutaidosta. Lee on laatinut taaperoikäisten opettajille muistilistan havainnoitavista taidoista, jotka hän on lajitellut kolmeen kategoriaan: kirjankäsittelytaitoihin, tekstin tuntemukseen ja tulkintaan. (Lee, 2011.) Lista nostetut taidot heijastavat eittämättä Leen taustaa, sillä hän on opiskellut Koreassa ja myöhemmin väitellyt ja työskennellyt tutkijana Yhdysvalloissa. Omasta näkökulmastani suomalaisen varhaiskasvatustutkimuksen ja Edu-Care-ajattelun edustajana osa vaatimuksista, kuten ”Ymmärtää tekstin etenevän ylhäältä alas”, ”Osaa osoittaa isoa alkukirjainta pyydettäessä” tai ”Osaa kertoa merkityksellisen, eheän tarinan kirjan kuvien avulla” kuulostavat vähintäänkin hurjilta vaatimuksilta, kun kyse on 2–3 -vuotiaista lapsista.

Ajatus lasten lukukäyttäytymisen eli lukijuuden systemaattisesta tarkastelusta jo varhaiskasvatustutkimuksen alussa ei itsessään ole lainkaan huono ajatus. Kiinnittämällä enemmän huomioita sanakasvatukseen sekä positiivisen kirjasuhteen luomiseen, voitaisiin kenties ehkäistä ongelmia tulevaisuudessa. Partridge (2004) mukaan lapsen oppimisvalmiuksien kannalta laadukkaana lukuhetken voi määritellä kymmenen strategian kautta:

1. Luo rutiini
2. Tee lukemisesta miellyttävä kokemus
3. Lue usein
4. Lue suosikkikirjoja uudestaan
5. Liitä teksti lapsen kokemusmaailmaan ja yksinkertaista sitä tarvittaessa
6. Kiinnitä huomiota lapsen antamiin vihjeisiin
7. Puhu teksistä
8. Lue erilaisia kirjoja
9. Kannusta lasta keskustelemaan
10. Kannusta lasta liittämään lukemansa leikkeihinsä



Kuten Leen (2011) havainnoitavien taitojen lista, myös nämä strategiat heijastavat mielestäni amerikkalaisen yhteiskunnan haasteita. Suomalaisille lapsille luetaan paljon (Suvilehto, 2014), mutta köyhälle amerikkalaislapselle saatetaan lukea vain 20 minuuttia kuukaudessa (Partridge, 2004). Kuten edellä olen esittänyt, lukemisen hyödyt ovat merkittävät. Ei siis ole ihme, että köyhien perheiden lapset ovat altavastaaajia astuessa koulumaailmaan. Vuonna 2012 15-vuotiaiden suomalaisnuorten PISA-tulokset olivat lukemisen osalta 527 pistettä, kun OECD-maiden keskiarvo oli 496. Tämä tarkoitti maiden keskinäisessä vertailussa sijaa 6/64. Huomattavaa oli ero poikien ja tyttöjen menestyksessä, joka oli jopa 62 pistettä tyttöjen hyväksi, kun keskiarvo OECD-maissa oli 38 pistettä. (OECD Education GPS.) Jostain syystä lukuinto ei siis tavoita suomalaisia poikia samoin kuin tyttöjä. Olennaista meillä ei ehkä olekaan lukemisen lisääminen, vaan mielekkyyden tuominen lukemiseen. Tässä ikätasoon sopiva ja kiinnostava lukeminen on avainasemassa, kuten esitin tämän luvun alussa.

## 4 Aineiston ja tutkimusmenetelmien esittely

Tässä luvussa esittelen aluksi tutkimusmenetelmiä eli lähiluvun ja tapaustutkimuksen teoreettista taustaa. Sen jälkeen esittelen ensikirja-aineistoni ja kerron lyhyesti niiden julkaisijasta eli Sandvikista. Lopuksi paneudun tapaustutkimuksen kohteeseen eli poikani Aleksin esittelyyn. Esittelen tutkimuksen kannalta tärkeimmät tiedot Aleksin kehityksestä, kasvuympäristöstä sekä lukuhistoriasta.

### 4.1 Tutkimusmenetelmät

Tutkimukseni voi jakaa kahteen keskenään keskustelemaan osaan: aineistoanalyysiin eli ensikirjojen lähilukuun ja tapaustutkimukseen eli case study -osioon. Tapaustutkimuksellisessa osiossa havainnoin poikani kielenkehitystä sekä hänen kirjasuhteensa eli lukijuutensa muodostumista. Tavoitteena on luoda kuva siitä, millainen lukija Aleks on noin 14 – 15,5 kuukauden iässä.

#### 4.1.1 Lähiluku

Ensikirjojen tutkimisessa olen soveltanut lähiluvun menetelmää. Lähiluvulla tarkoitetaan kurinalaista tekstiin syventymistä, jonka tarkoituksena on ymmärtää tekstin merkityksiä, olivat ne sitten ilmeisiä tai piilotettuja (Brummet, 2010, 3). Tavoitteenani on löytää merkityksiä, yhteneväisyyksiä ja mahdollisesti myös kritiikinaiheita. Haasteeksi saattaa muodostua ensikirjojen rajallinen tekstimäärä, joka toisaalta mahdollistaa jokaisen sanan huomiointin. Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan aio paneutua semiotiikkaan, joten en ole erityisesti korostanut esimerkiksi kohtia, joissa kirjasinkoko tai -muoto poikkeaa muusta tekstistä.

Tekstistä nousevat merkitykset ovat aina lukijan kulttuurisidonnaisia tulkintoja ja siten oikeastaan vain hyviä arvauksia, jotka voidaan perustella (Brummet, 2010, 8). Aika- ja kulttuurisidonnaisuuden lisäksi lukemiseen ja luetun tulkintaan vaikuttaa teoksen konteksti. Arvioimme kokonaisuutta alussa saamamme vaikutelman mukaan, eli jos elokuva on alussa koominen, suhtaudumme sen tapahtumiin koomisina sattumuksina loppuun saakka. (Brummet, 2010, 10.) Teos on mielestäni helppo tunnistaa ensikirjaksi ensi näkemältä. Tämä vaikuttaa teokseen kohdistuneisiin odotuksiin. Lukija ei välttämättä odota teoksessa

olevan lainkaan tekstiä tai hän odottaa sen olevan riimimuotoista. Kulttuuriset konventiot ja ennakkokäsityksemme siis ohjaavat luentaamme. Näitä käsityksiä voi myös lähteä haastamaan lukemalla tekstiä niin sanotusti vastakarvaan (Pesonen, 2015, 68), mitä en tässä tutkielmassa ole tehnyt lukuun ottamatta eläintematiikan kritisointia luvussa 5.1.4.

#### 4.1.2 Tapaustutkimus ja sen toteuttaminen tässä tutkimuksessa

Hirsjärvi kuvaa tapaustutkimuksen olevan ”yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta tosiinsa suhteessa olevia tapauksia.” Sen tyypillisiin piirteisiin kuuluu muun muassa se, että kiinnostuksen kohteena ovat usein prosessit ja että yksittäistapausta tutkitaan yhteydessä ympäristöönsä eli luonnollisissa tilanteissa. (Hirsjärvi, 2008, 130–131.) Creswell (2013, 97) lisää määritelmään tutkimustiedon monikanavaisen hankinnan. Tapaustutkimuksen tavoitteena on esittää yleisiä tulkintoja erityisten havaintojen perusteella. Havainnot eli tuotettu tieto on avoimesti sidoksissa aikaan ja paikkaan, sekä kertoo juuri silloin vallinneista olosuhteista, ilmiöistä, prosesseista, merkityksistä ja tiedosta. Juuri aika- ja paikkasidonnaisuus, eli tapauskohtaisuus ja siitä syntyvä keskustelu on tapaustutkimuksen vahvuus. (Peltola, 2007, 111.) Tapaustutkimus on monipuolinen ja joustava lähestymistapa, jossa teorian ja empirian välisen vuoropuhelun avulla pyritään antamaan uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2007). Tutkijan tehtävä on tarjota välineitä kokemuksen jäsentämiseen esimerkiksi liittämällä tapahtuma käsitteisiin ja keskusteluihin, joihin se ei alun perin liity. Näin tutkija mahdollistaa lukijan myötäeläytyminen tapahtumaan. (Peltola, 2007, 123.)

Peltolan (2007, 112) mukaan yleistysten tekeminen ainutlaatuisuuden perusteella on tapaustutkimuksessa haaste, sillä ”päämääränä ei ole ainutlaatuisuuden kuvaus sen itsensä vuoksi, vaan ilmiöiden ymmärtäminen ainutlaatuisten ominaisuuksiensa ja niiden taustalla olevien asiayhteyksien välisenä vuoropuheluna.” Olennaista on muodostaa kokonaisuus, jota lähdetään usein monitieteellisesti, yksilöiden ja arvosidonnaisesti tulkitsemaan (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2007). Jäsentely tapahtuu vertailemalla erilaisia tapauksia, sekä etsimällä yhdistäviä ja erottavia piirteitä (Peltola, 2007, 112). Tutkijan tulee myös arvioida tutkimustoimiensa kuten käytettyjen käsitteiden, rajausten ja tiedonkeruutavan vaikutusta tapauksen muotoutumiseen. Tällöin tapaus lakkaa olemasta vain tutkimuksen kohde tai väline tiedon tuottamiseen ja muuttuu tutkijan oman oppimisprosessin tulokseksi. (Peltola, 2007, 123.) Tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen nousee yleistämistä

tärkeämmäksi, sillä olennaisinta on vastata kysymyksiin kuinka ja miksi (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2007). Tapaustutkimuksessa ei siis ole olennaista etsimällä etsiä erikoisia tapauksia niiden itsensä vuoksi, mutta erityispiirteet voivat muodostua mielenkiintoiseksi näkökulmaksi, kun tapaus asetetaan kontekstiinsa ja verrataan muihin ilmiöistä saatuihin tietoihin.

Kvalitatiivisen tutkimuksen validiteettia ja reliabiliteettia on vaikea, ellei mahdotonta, arvioida tarkasti, sillä sitä ei yleensä mitata numeerisesti, toisin kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa (Gagnon, 2010, 22). Reliabiliteetti eli tutkimuksen luotettavuus jaetaan yleensä kahteen osaan: sisäiseen ja ulkoiseen luotettavuuteen. Ensimmäisellä tarkoitetaan sitä, että toinen tutkija päätyisi aineiston suhteen samaan lopputulokseen eli tekisi samat päätelmät. Jälkimmäisellä eli ulkoisella luotettavuudella mitataan sitä, saisiko toinen tutkija saman datan eli tutkimusaineiston, jos hän keräisi sitä samassa tai samanlaisessa ympäristössä käyttäen samaa menetelmää kuin alkuperäisen tutkimuksen tekijä. (Gagnon, 2010, 22–23.)

Ajallisesti tutkimukseni kesti helmikuun lopusta huhtikuun puoliväliin. Tutkimuskohde eli Alekski oli tuolloin noin 14–15,5 kuukautta vanha. Pääasiallisena tiedonkeruumenetelmänä käytin havainnointia. Koska olin itse osallisena monissa havainnoimissani tilanteissa, kirjasin havaintoni ja tapahtumien kulun pääasiallisesti jälkikäteen. Video- ja valokuvausta käytän havaintojeni tueksi ja tutkimusaineiston monipuolistamiseksi. Koen, että valokuvat ja videokuvat katkelmat täydentävät tapaustutkimuksen aineistoa. Havaintoni kerään tutkijan päiväkirjaan. Tämän lisäksi olen tutkinut Aleksin vauvakirjaan tehtyjä merkintöjä kehityksellisistä merkkipäivistä, kuten kävelemään oppimisesta.

## 4.2 Aineistona ensikirjat

Tutkimusaineistona minulla on 17 Vaukirjat-kerhon julkaisemaa ensikirjaa. Vaukirjat on osa norjalaista kustannusyhtiö Sandsvikia, jolla on kirjakerhotoimintaa Norjan ja Suomen lisäksi Ruotsissa, Saksassa ja Yhdysvalloissa. Yrityksen ideana on tarjota ”oikea kirja oikeaan aikaan.” He myös kannustavat vanhempia lukemaan lapsilleen ja korostavat läheisyyden ja yhteisten lukuhetkien merkitystä lapsen kehitykselle. ([www.sandviks.com/about/](http://www.sandviks.com/about/)) Kirjakerho Vaukirja julkaisee ensi- ja lastenkirjojen lisäksi tietopainotteisempia kirjoja lukemista ja laskemista harjoitteleville lapsille. Sandvikin muita Suomessa toimivia ”haaroja” ovat vanhemmille suunnattu tukea ja tietoa tarjoava sivusto Vau.fi, nimikointitarroja myyvä nimilaput.fi sekä 7–10 -vuotiaille tytöille tarkoitettut

Twinsy-kirjakerho ja -sivusto sekä uutuutena Disney-kerho. ([www.vaukirja.fi/vaukirjasta](http://www.vaukirja.fi/vaukirjasta).) Ainakin Oulun neuvoloissa vanhemmat saavat odotusaikana Sandvikin julkaiseman *Odot-tajan oppaan*, jossa on erikseen äidille ja isälle suunnatut tieto-osiot raskauden etenemisestä, synnytyksestä, lapsen ensiviikoista sekä tilaa muistiinpanoille.

Päädyin Vaukirjojen teoksiin, koska olen ollut ammatillisesta mielenkiinnosta kirjakerhon jäsen jo ennen äidiksi tuloa. Meillä siis oli jonkin verran ensikirjoja jo ennen Aleksin syntymää. Aiemmin en kuitenkaan tilannut kuukauden kirjapakettia kuin silloin, kun siihen kuului jokin erityisen mielenkiintoinen kirja. Aleksin syntymän jälkeen kirjoja on tullut systemaattisemmin, vaikka olen edelleen saattanut perua osan tai koko kirjapaketin, jos se ei ole vaikuttanut houkuttelevalta. Aineiston ”vanhin” teos on lyhyt, kontrastivärinen ensikirja *Katso, katso!* (2014), jota on luettu Aleksille ensiviikoista lähtien. Aineisto karttui tutkimusprosessin aikana uusilla kirjoilla lähes kuukausittain. Perustelen tekemääni rajaus-ta myös sillä, että meillä ei juurikaan ole muiden kustantajien ensikirjoja.

Olen pyrkinyt valitsemaan aineiston monipuolisesti, vaikka se onkin kotikirjastostamme ja vain yhden kustantajan julkaisemaa. Aineistoon kuuluu erilaisia kosketuspintaisia teoksia, läppä- ja luukkukirjoja, riimimuotoisia ja ei-riimiteltyjä tekstejä. Yhteistä kaikille kirjoille on melko pieni koko ja pahvisivut. Liitteeseen 1 on taulukoitu jokaisen teoksen nimi, koko, sivumäärä, materiaali, keskeiset hahmot sekä teoksen erityispiirre, kuten ”luukkukirja” tai ”erittäin kevyt”. Alaluvuissa 5.1.1 – 5.1.3 tarkastelen aineistoa lähemmin.

Sandviks on nähdäkseni ottanut Suomessa näkyvän roolin vanhempien tukijana ja varhaisen lukuinnostuksen herättäjänä. Uusia asiakkaita houkuttelee ilmaisella liittymispakettil-la, johon tutkimushetkellä kuuluivat kangaskirja, puhallettava kangaspäällysteinen pallo ja pieni katselukirja. Tässä tutkimuksessa en tarkemmin paneudu kirjakerhoon kuulumisen syihin, mutta uskon pääsyyn olevan helppous. Kirjakerho on perheille helppo tapa saada valmiiksi valikoitua ja ikätasonmukaista lukemista lapsilleen suoraan kotiin. Meillä koti-kirjasto on, ikävä kyllä, korvannut kirjastokäynnit ainakin toistaiseksi. Vielä toistaiseksi omien kirjojen tarjoama toisto ja tuttuus sekä satunnaiset uudet kirjat ovat riittäneet viihdykkeeksi. Ehkä kirjakerhojen viehätys perustuu osin myös siihen, että vanhemmat voivat täydentää lapsen omaa kotikirjastoa tarpeen mukaan muilla kirjoilla. Perusta kertyy kerran kuussa tulevilla kirjapaketeilla ja loppu on vanhempien omasta aktiivisuudesta kiinni.

Lukemista vanhempien ja lasten välisenä vuorovaikutuksellisenä hetkenä korostetaan joidenkin ensikirjojen takakansissa olevilla ohjeilla. Esimerkiksi *Tanssi, mun vauvani!* (kuv., Kubler, 2011) takana lukee näin:

Keinuta, pompota ja körötä lastasi. Leikkikää sormilla ja varpailla, ja naurakaa yhdessä! Pikkuiselle oman kehon löytäminen on iso ilo. Ja hän oppii nopeasti käyttämään sitä (. . .) Rytmii on ihmisellä verissä – eivätkä taaperot tee siitä poikkeusta. Tanssikkaa, hyppikää ja taputtakaa lorujen ja riimien tahdissa. Silloin lapsen on helpompi seurata niitä ja oppia vähitellen toistamaan ne itsekin. Tällainen liikkuminen on hauskaa ja tukee lapsen puhekehitystä.

Erään kirjapaketin mukana tullut esittelykirja taas toteaa sanakirjoista ja kielen kehityksestä:

Vaikka kestäisikin vielä tovi, ennen kuin lapsesi oppii sanomaan sukkahousut tai moottoripyörä, koskaan ei ole liian aikaista alkaa tutustua sanoihin. Sanat ja niiden merkitykset yhdistyvät pikkuhiljaa lapsen mielessä, jo paljon ennen kuin äänteet ja puhe kehittyvät. Ensimmäiset sanani -kirja on omiaan juuri tähän kehitysvaiheeseen. Lue sanoja ääneen, osoita kuvia ja anna lapsen nauttia iloisesta yhdessäolosta.’

(Clarke, 2015.)

Tässä vanhemmille suunnatussa saatekirjeessä on sekä opettavainen että lohduttava sävy. On kuin kirjoittaja haluaisi rohkaista vanhempia sanomalla, että juuri sinun lapsesi puhe kehittyi omaa, hyvää tahtiaan eikä kiirehtimiselle ole tarvetta. Samalla kirjoittaja kuitenkin rohkaisee vanhempia käyttämään monipuolista kieltä ja sanoittamaan esineitä lapselle, korostaen iloisen yhdessäolon merkitystä.

### 4.3 Tapaus Aleksi

Tapaustutkimukseni keskittyi poikaani Aleksiin, joka oli tutkimushetkellä 14 – 15½ kuukauden eli reilun vuoden ikäinen. Seuraavaksi taustoitan tutkimuskohteen taustoja eli esittelen lyhyesti Aleksin kehitystä, kasvuympäristöä sekä Aleksin lukuhistoriaa. Tapaustutkimuksen tulokset esittelen luvussa 5.2.

#### 4.3.1 Kehitys

Aleksi on vanhempiansa ensimmäinen lapsi, joka syntyi hieman ennenaikaisesti raskausviikolla 36+6. Ennenaikaisuuden vuoksi Aleksin verensokeri- ja bilirubiiniarvoja seurattiin sairaalassa useiden päivien. Liiallinen bilirubiini eli hemoglobiinin hajoamistuote aiheuttaa keltaisuutta ja joka suurina pitoisuuksina vaurioittaa aivokudosta ensimmäisen elinviikon aikana. Vastasyntyneen keltaisuutta hoidetaan sinivalolla (Qvist & Korppi, 2009). Aleksi sai sinivalohoitoa kahdesti ennen kotiutumista. Hoito toteutettiin kuituoptisella valotyönlä eli BiliSoft-laitteella, joka mahdollistaa lapsen syöttämisen ja sylissä pitämisen myös hoidon aikana.

Neuvolaseurannassa huomattiin poikkeuksellisen nopea päänkasvu, jonka vuoksi Aleksin pään alue on tutkittu ultraäänitutkimuksella kahdesti vesipäisyyden tai muun poikkeavuuden poissulkemiseksi. Ultraäänitutkimuksen lisäksi kaksi eri lasten neurologia on tutkinut Aleksin ja haastatellut vanhempia. Rakenteellista tai kehityksellistä poikkeavuutta ei näissä tutkimuksissa tai normaalissa neuvolaseurannassa havaittu, joten diagnoosiksi annettiin hyvänlaatuinen suuripäisyys, joka johtuu likvor- eli aivo-selkäydinnestetilöiden väljyydestä. Runsaan pulauttelun vuoksi Aleksin maitoa on paksunnettu johanneksenpuujauheella noin puolen vuoden ikään saakka. Kiinteät ruoat on aloitettu neuvolan ohjeistuksen mukaan neljän kuukauden iässä. Pulauttelusta huolimatta Aleksi on aina syönyt hyvin ja paino olikin ensimmäisen vuoden SD +2 -käyrän tietämillä.

Motorinen kehitys on ollut normaalia, joskin vantterasta ruumiinrakenteesta johtuen hieman vaivanloisen oloista. Aleksi on nopeasti rauhoittuva, valoisa ja hieman arka lapsi. Päivähoidon aloitus vaikuttaa tehneen hänestä hieman rohkeamman. Uudet aikuiset ja tilanteet eivät enää ujostuta yhtä paljon kuin alle 1-vuotiaana, vaikka Aleksi saattaa aluksi tarkkailla tilannetta mieluiten äidin sylissä.

#### 4.3.2 Kasvuympäristö

Aleksi on syntynyt ja kasvanut tähänastisen elämänsä Pohjois-Suomessa sijaitsevassa yliopistokaupungissa. Aluksi perhe asui vuokralla 60 neliön kokoisessa asunnossa luhtitalon alimmassa kerroksessa. Aleksi nukkui vanhempiansa kanssa makuuhuoneessa ja hänen lelujaan ja kirjojaan pidettiin olohuoneessa. Vuokra-asunto alkoi käydä ahtaaksi ja vaaralliseksi liikkumaan opettelevalle lapselle, joten Aleksin ollessa 11,5 kuukautta perhe muutti

omakotitaloon. Uudessa kodissa Alekski sai oman huoneen, jossa hän nukkui alusta saakka. Vaikka Aleksilla on oma huone ja kaikkia leluja säilytetään siellä, saavat leikit levitä ympäri taloa. Ainoastaan vanhempien työhuoneeseen ei saa mennä turvallisuussyistä, joten sen ovi pidetään aina suljettuna.

Aleksin ensikirjat ovat Ikean nelilokeroisen Kallax-hyllyn yläosassa ja alaosassa säilytetään leluja ja palapelejä kahdessa kangaslaatikossa. Tutkimuksen aikana hyllyn päällä oli ksylofoni ja Fisher-Pricen muovinen maatila, jotka eivät suuren kokonsa vuoksi mahdu lelulaatikoihin. Matalan hyllyn tarkoituksena on mahdollistaa lapsen itsenäiset leikit, sillä kirjat ja lelut ovat lapsen ulottuvilla. Aikuisen apua tarvitaan ainoastaan hyllyn päällä olevien suurten lelujen kanssa, mutta koska nämä lelut ovat Aleksille mieluisia, ne ovat hyllyn päällä ainoastaan yöaikaan. Äidille on tärkeää, että lelut ja kirjat siivotaan illalla takaisin paikoilleen, jotta lattialla ei ole mitään, mihin voisi pimeässä kompastua. Lastenhuoneen sisustusvalinnoissa näkyy äidin saama varhaiskasvatuskoulutus. Lelujen pitäminen lapsen saatavilla heijastelee montessori-pedagogiikkaa, samoin kuin kaapiston peiliovet, joista lapsi voi tutkia itseään. Talon läpi kulkevalle käytävälle ei ole laitettu mattoja, jotta Aleksin olisi helpompi harjoitella kävelemistä ja juoksemista joko taaperokärryn kanssa tai ilman. Vanhemmat kannustavat liikunnallisuuteen ja uusien taitojen harjoitteluun esimerkiksi sallimalla juoksemisen ja pallopelit sisällä sekä rakentamalla olohuoneen sohvapöydästä majan, jonka ali on hauska kontata.

Perheen isä on musikaalinen ja Alekski onkin saanut pienestä asti kosketuksen erilaisiin analogisiin ja elektronisiin soittimiin. Perheellä on sähköpiano, jota Alekski soittaa mielellään. Myös serkkujen vanha ksylofoni on päivittäisessä käytössä. Tutkimuksen aikana Alekski soitti ksylofoniaan puisilla rytmikapuloilla lähes päivittäin. Alekski nauttii myös laulusta, ja perheessä lauletaankin paljon sekä oikeita lauluja että eri tilanteisiin riimiteltyjä, itse keksittyjä lauluja. Nukutusrituaaleihin kuuluu olennaisesti vanhempien laulamat (tuutu)laulut ja Vau'kirjojen *Rakkaimmat kehtolauluni* -CD.

Perheessä on lähes aina televisio auki, mikä lienee tapa äidin lapsuudesta. Vanhemmat tiedostavat television häiritsevän joskus Aleksin leikkejä, sillä välkkyvä ruutu ja liike kiinnostavat herkästi lapsen huomion. Alekski on noin puolivuotiaasta asti ollut erityisen kiinnostunut säätiedotuksesta, mutta esimerkiksi lastenohjelmista kiinnostaa vain Pikku Kakosessa maanantaisin esitettävä Timppa (Timmy Time). Vauhdikkaan Timppa-lampaan



seikkailuita tai Fröbelin Palikoiden laululeikkejä katsellaan joskus tabletilta, mutta muuten Aleksin ruutuaika on melko vähäistä.

#### 4.3.3 Aleksin lukuhistoria

Kümmerling-Meibauerin mukaan lapsen ensikohtaaminen kirjan kanssa tapahtuu noin 12 kuukauden ikäisenä (Kümmerling-Meibauer, 2011). Aleksille on luettu satunnaisesti jo sikiövaiheessa (raskausviikon 20 jälkeen) ja säännöllisesti noin kahden viikon iästä, jolloin perhe kotiutui sairaalasta. Alkuaikoina kirja ei kiinnostanut Aleksia millään tavalla, mutta luin samaa kirjaa joka ilta luodakseni nukahtamista helpottavan iltarutiinin. Tuo ensimmäinen kirja oli Vaukirjojen *Katso, katso!* (2014) jossa yksivärisiä pahvisivuja vasten on kuvattu valkoisia eläinhahmoja. Joka aukeamalla oli pieni riimi, esimerkiksi

Katso, katso pikkuinen, näitkö sinäkin jo sen? Kalan loikan loiskuvaisen,  
välkehtivän, ihmeellisen.

Katso tuonne pikkunalle, katso meren ulapalle.  
(Downing, 2014.)

Kun Aleksin päivärytmi alkoi vakiintua noin kolmen kuukauden iässä, iltasadusta tuli tärkeä rauhoittumishetki meille molemmille. Tuohon aikaan luin yleensä yhdestä kolmeen ensikirjaa riippuen siitä, miten levoton vauva oli. Joskus taas, jos poika oli oikein väsynyt, saatoin vain laulaa *Sinisen unen* ja jättää iltasadun väliin. Iltasatukirjoja pyrin vaihtelevaan siten, että vähintään yksi kirjoista oli tuttu, jo monta kertaa luettu, jotta uusi kirja ei virkistäisi lasta juuri ennen nukkumaanmenoa. Kesällä, Aleksin ollessa noin puolivuotias, aloin kyllästyä ensikirjoihimme ja kokeilin lukea vanhemmille lapsille tarkoitettuja kirjoja, kuten Michael Bondin ja Fred Banberyn *Nuori karuherra Paddington* (1973) ja Ulf Löfgrenin *Pieni suuri Jussi-kirja* (2008). Suureksi ihmeekseni Aleks on useamman kerran, vaikka ei toki aina, jaksanut keskittyä koko kirjan ajan. Se, mitä vauva saa ”isojen lasten” kuvakirjan lukemisesta on tietenkin mysteeri. Kümmerling-Meibauerin (Kümmerling-Meibauer, 2011) mukaan noin kolmivuotias pystyy seuraamaan yksinkertaista tarinaa, mitä *Paddington* ei suinkaan ole. Oma arvioni on, että näissä tilanteissa läheisyys ja lukeminen tapahtumana oli tärkeämpi kuin itse kirja, sen kuvitus tai tarina.

Alexi oppi ryömimään 9.9.2015 ollessaan 8,5 kuukauden ikäinen. Tämä vaikutti iltarutiineihimme siten, että lukeminen ja iltamaito eivät enää riittäneet rauhoittamaan, vaan väsyminen vaati fyysistä ponnistelua – muutoin poika saattoi jopa tunnin ajan nousta yhä

uudelleen seisomaan pinnasängyssään. Lukuhetket lyhentyivät dramaattisesti, sillä kirjat eivät enää samalla tavalla kiinnostaneet, kun maailma avartui liikkumisen myötä. Tämä kulminoitui noin vuoden iässä, kun Alekski opetteli kävelemään. Tuolloin kirjat eivät kiinnostaneet ollenkaan, niitä korkeintaan heiteltiin. Sana jäi kirjaimellisesti jalkoihin, mutta yllättäen kiinnostus palasi vähän ennen kuin Alekski täytti 14 kuukautta. Silloin hän alkoi hakeutua itsenäisesti kirjahyllylleen, ottaa tietyn kirjan ja selata sitä. Tähän kirjoista kiinnostumisen uuteen vaiheeseen keskityin tutkimuksessani.

## 5 Aineiston analyysi

Tässä luvussa esittelen aineistoni ensikirjat, jotka olen jakanut kolmeen kategoriaan: opettavaiset narratiivit, eläimet sekä aktiivinen ja osaava taapero. Käsittelen lyhyesti myös kuvitusta näiden kolmen näkökulman kautta. Luvussa 5.2. avaan tapaustutkimuksen tuloksia eli esittelen Aleksin toimintaa ensikirjojen lukijana.

### 5.1 Vaukirja-kerhon ensikirjat

Aineistoni koostui 17 ensikirjasta, jotka kaikki ovat Vaukirjan julkaisemia käännöskirjoja. Määrä oli hieman hankala, sillä jokaista teosta ei voinut tarkastella itsenäisesti, mutta koko aineistoa käsitellessä erityispiirteet olisivat hukkuneet massaan. Tuntui luonnolliselta luokitella tutkimusaineistoni ensikirjat kategorioihin ja tarkastella niitä pienempinä kokonaisuuksina. Ongelmaksi kuitenkin muodostui, millä perusteella teokset kannattaa ryhmitellä. Aloitin levittämällä kaikki kirjat eteeni ja pinoamalla niitä yhdistävien piirteiden mukaan. Syntyi neljä luokkaa: 1) toimintaa esittelevät ja toiminnalliset teokset, joissa tehdään, seurataan tekemistä tai jotka kutsuvat lukijan mukaan toimintaan, 2) tietokirjoiksi luettavat ensikirjat, 3) ominaisuuksia esittelevät kirjat, joissa kuvaillaan esimerkiksi eläinten turkin ominaisuuksia ja 4) ”piiloskirjat”, jotka voisi sisällyttää toiminnallisiin ensikirjoihin, mutta jotka halusin nostaa esille niiden erityisten taitteknisten ominaisuuksien vuoksi. Kirjotusvaiheessa tämä alkuperäinen jako ei enää tuntunut mielekkäältä, vaan lukemani teorian valossa tuntui järkevämältä tehdä jako uusiksi. Muodostuneet kolme luokkaa, 1) Opettavaiset narratiivit, 2) Eläimet sekä 3) Aktiivinen ja osaava taapero, tuntuivat luontevimmalta ja hedelmällisimmältä.

Luokittelu on tietenkin keinotekoinen, sillä aineistossani kaikissa teoksissa on esimerkiksi eläimiä. Heikoimmin eläimet näkyvät *Tanssi, mun vauvani!* -leikkilorukirjassa (kuv., Kubler, 2011) ja vahvimmin *Mitä eläimet sanovat?* (Träff, suom., 2011) -äänipaneelikirjassa. Ensiksi mainitussa eläimiä mainitaan kuudessa lorussa seitsemästätoista, jälkimmäisessä on eläinten kuvia ja napit, joita painamalla kuulee kyseisen eläimen äänen. Muissa aineistoni ensikirjoissa eläimet ovat mukana enemmän tai vähemmän aktiivisina toimijoina, joten myös toiminnallisten eläinkirjojen ryhmä olisi ollut mahdollinen. Esimerkiksi *Eetu osaa* -luukkukirjassa (Sande, 2012) jokaisella aukeamalla esitellään jotain tekevä tai osaava eläin ja luukun takaa paljastuu Eetu tai Emma, jotka myös osaavat kyseisen taidon. Tai-

dot liittyvät alle 1-vuotiaan lapsen motoriseen kehitykseen, kuten ryömimiseen, sormiruokailuun ja taputtamiseen. Tässä kirjassa eläimet ja lapset ovat siis yhtä aktiivisia ja taitavia.

Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen jokaista kategoriaa omana kokonaisuutenaan ja selvennän niiden erityispiirteitä. Perustelen myös miksi eläimet ovat omana kategorianaan, vaikka lähes jokaisessa aineistoni teoksessa on eläimiä.

### 5.1.1 Opettavaiset narratiivit

Ensimmäisen kategorian teoksia yhdistää tarinallinen opettavaisuus. Tämän luokan kirjoissa tarinat ovat opettavaisia, kuten *Näin kylvetät dinosauruksen ja peittelet leijonan nukkumaan* (Clarke, 2015a) tai tulevat tarinan lomassa, kuten *Jäljet lumessa* -teoksessa (kuv., Hayashi, 2015). Teoksilla voi siis olla selkeitä pedagogisia tai didaktisia pyrkimyksiä, joita tekijä, ja myös lukija, haluavat lapselle välittää. Näissä kirjoissa halu vaikuttaa lapsen käsitteisiin on puettu fiktiiviseen tekstiin ja iloisiin kuviin, joiden avulla tiedosta halutaan tehdä hauskaa, viihdyttävää ja rinnastaa se leikkiin. Kuvakirjojen pedagoginen potentiaali on nähty erityisesti abstraktin tiedon välittämisessä. Ajatus kuvan ja tekstin yhdistämisestä oppimisen edistämiseksi on satoja vuosia vanha. Tälläkin saralla on ainakin Rhedinin mukaan kuitenkin tapahtunut edistystä ja uusia kuvakirjan muotoja on kehitetty. (Rhedin, 1992, 11–12.) Selkeät pedagogiset pyrkimykset kääntyvät kuitenkin helposti itseään vastaan, sillä opetuksellisuus saattaa korostua narratiivin kustannuksella.

Jane Clarcken kirjoittamat ja Georgie Birkettin kuvittamat tuplakirjat *Näin kylvetät dinosauruksen ja peittelet leijonan nukkumaan* (myöhemmin tässä tutkimuksessa *Näin kylvetät..*) ja *Näin harjaat krokotiilin hampaat ja syötät ovelan apinan* (myöhemmin tässä tutkimuksessa *Näin harjaat..*) (2015ab) ovat opettavaisia tarinoita. Niissä inhimillisiä piirteitä saava eläin on tekemisen, kuten pesun kohteena. Toimija tarinoissa on lapsi ja ulkopuolinen kertojääni kuvaa, kuinka esimerkiksi vastahakoisen leijonan saa petiin kädenkäänteessä. Iltarutiini on useimmille taaperoilta tuttu. Iltapesun jälkeen ei ehkä vielä niin nukuttaisi, joten yöpuvun vaihtamisen jälkeen voi vielä vähän tanssia ennen kuin unikaveri kainalossa käpperrytään sänkyyn kuuntelemaan iltasatu.

Leijona ei tahdo mennä nukkumaan. Kylvetetty on, ja hampaatkin pesty...  
jihuu, nyt leikitään!

”Yöpuku päälle, leijona kulta.” Hetki tanssitaan ennen unta.

Unitanssi! Hii-haa! Hytkykää, loikkikaa, kikatelkaa.

Nosta leijona syliin – ja petiin se kannan. Halaa, silitä ja pusuja anna.

Unikaveriksi tuttu nalle vihernuttu.

(Clarke, 2015a)

Tarina havainnollistaa lapselle tutun iltarutiinin asettamalla hänet toiminnan kohteesta toimijaksi. Toisaalta tarinan voi ajatella välittävän vanhemmille viestiä siitä, että rutiinitkin voivat olla hauskoja, että esimerkiksi nukkumaan mennessä voi vähän haussutellakin. Lapsi saa asettua vanhemman rooliin, kun hän tarinan lapseen samaistuen ohjaa villin leijonan nukkumaan. Toinen mahdollinen samaistumisen kohde on nukkumaan menevä leijona. Villiin leijonaan samaistuva lapsi saa kokemuksen mukavasta rauhoittumisesta ja levollisesta nukahtamisesta turvallisen ja tärkeän ihmisen kanssa.

Hoh, hoh hoijaa, leijona maukuu.

Silmät kiinni pian jo painuu.

Hyvän yön suukko korville, kuonolle ja tassuille. Kauniita unia leijonalle!

(Clarke, 2015a)

Teoksessa *Jäljet lumessa* (kuv., Hayashi, 2015) pupuveli etsii siskoaan, mutta toiset eläimet eivät ole nähneet pientä puputyttöä. Lopulta pikkulintu kehottaa pupua etsimään kotoa, ja sieltähän sisko löytyy. Tarinassa on sopivasti jännitystä, kun lukija etsii kadonnutta siskoa yhdessä pupupojan kanssa. Tarinaan on kätkeyty oivallisesti numerot yhdestä viiteen. Laskeminen on integroitu osaksi juonta, kuten seuraavassa esimerkissä teoksen kahdelta ensimmäiseltä aukeamalta:

Pikku pupu etsii siskoaan. Onko kukaan nähnyt sitä?

Minä en ole nähnyt, vastaa poro.

Kaksi karhunpentua telmii hangessa. Ne eivät ehdi vastata.

Me emme ole nähneet jälkeäkään siskostasi, sanovat jäällä tanssivat hiiret.

Tarinan edetessä lukija tapaa erilaisia eläimiä, joita on aina yksi enemmän kuin edellisellä aukeamalla. Samalla lukija saa harjoitusta persoonapronominien käytössä sekä sanojen taivutuksessa, kuten edellä olleessa esimerkissä nähdään. Yksi poro vastaa ensimmäisessä persoonassa ”minä” ja kaksi karhunpentua toisessa persoonassa ”me”. Kielto sana ”ei” on suomen kielessä verbi, joten se taipuu persoonittain kuten nähdä-verbikin. Kielen moni-

muotoisuus tulee tarinassa esille ikään kuin varkain, samoin kuin laskeminenkin. Teos ei kuitenkaan tunnu opettavaiselta, vaan tarina saa olla pääosassa. Tarinan selkeä juonellisuus ei ole tyypillistä pienimmille tarkoitetuissa ensikirjoissa, eikä tarina tässäkään teoksessa ole mutkikas tai polveileva. Tapahtumien välillä on kuitenkin löydettävissä löyhä kausaliiteetti, mikä riittää syy-seuraussuhteen rakentumiseen (Nikolajeva, 2004, 54).

*Silitä minua* (Brook-Piper, 2015) olisi aiheensa vuoksi voinut lukea myös eläinkirjojen tai aktivoivien kirjojen kategoriaan, mutta halusin nostaa sen esille tässä ryhmässä. *Silitä minua* (Brook-Piper, 2015) on tunnustelukirja, jonka jokaisella aukeamalla on eri eläin, joka pyytää lukijaa silittämään itseään. Teos konkretisoi lapselle adjektiivit pehmeä, kova, hieno, kiiltävä ja sileä assosioimalla sanan, eläimen ja visuaalisen ja/tai kosketuksen kokemuksen. Teoksessa, joka ei tuota yhtenäistä, aukeamalta toiselle jatkuvaa tarinaa, yhdistyy siis monta opetuksellista elementtiä, kuten että kilpikonnän kuori on kova.

Samoin kuin *Silitä minua* (Brook-Piper, 2015), myös *Täällä me asumme!* (Deneux, 2015b) on eläimiä käsittelevä kirja, jonka luen opettavaiseksi narratiiviksi. Se lähenee tietokirjaa, sillä aukeaman vasemmalla puolella on yleensä esitetty aikuinen eläin ja oikealla sen eläimen poikaset pesässään. Ensimmäisellä aukeamalla on lumpeen lehdellä istuva sammakko ja lammikossa uivat nuijapäät, toisella matoa kantava lintuemo ja puunkolosta kurkistavat linnunpoikaset. Ainut tietokirjasta etäännyttävä seikka on tekstissä poikasista käytetty ilmaus ”vauva”. Esimerkiksi sammakoiden kohdalla lukee ”Sammakkovauvojen koti on lammessa”, kun mielestäni olisi parempi ilmaista nuijapäiden kodin olevan lammessa.

### 5.1.2 Eläimet

Eläimet ovat hyvin tyypillinen aihe ensikirjoissa. Yksi mahdollinen selitys on, että aikuiset itse tukevat lasten eläinsuhdetta luomalla eläinhahmoja, joihin lapset samaistuvat (Melson, 2005, 18). Esimerkkeinä tällaisista samaistuttavista hahmoista voidaan esittää Richard Scarryn hahmot (Hammar, 1978, 103) tai Mauri Kunnaksen ihmismäisesti käyttäytyvät eläimet. Eläinhahmojen inhimillisuus vaihtelee puhekyvystä ihmismäiseen pukeutumiseen ja käytökseen länsimaisessa kaupunkiympäristössä. Beatrix Potterin eläinhahmot puolestaan puhuvat, käyttävät vaatteita ja syövät lautasilta, mutta elävät metsässä ja liikkuvat lajilleen tyypillisesti. Ne siis elävät eläinmaailmassa samalla heijastaen ihmisten maailmaa. On kuitenkin kyseenalaista pitävätkö lapset eläintarinoista juuri eläinhahmojen vuoksi, vai siksi, että he ovat kiinnostuneita itse tapahtumista. (Hammar, 1978, 103–110.)

Kuten edellä esitin, lähes kaikki aineistoni seitsemäntoista teosta olisi voitu lukea eläin-kategoriaan. Nikolajeva korostaa, että eläin- ja leluhahmot ovat vain kerrontateknisiä ratkaisuja eivätkä kerro genrestä mitään. Esimerkiksi Rudyard Kiplingin *Viidakkokirjalla* (1894) ja Jean de Brunhoffin *Babar*-kirjoilla on Nikolajevin mukaan vain vähän yhteistä, eikä niiden keskinäinen vertailu ole yhtä hedelmällistä kuin *Viidakkokirjan* tarkastelu robinsonadina. Yleensä ihmismäisesti käyttäytyvä eläin tai lelu esittää lasta, mutta myös poikkeuksia on, kuten Kennet Grahamen *Kaislikossa suhisee* (1908), jossa aikuisten esittäminen eläiminä luo kerrontaan satiirisen sävyn. (Nikolajeva, 2004, 23.) Tästä syystä rajasin eläinkirjat viiteen: *Huhuu! Pöllö puhuu* (Davenport & Roberts, 2015), *Silitä ja pajjaa pehmeitä eläimiä* (Deneux, 2015a), *Pehmeät kaverit* (Greig, 2013), *Mitä eläimet sanovat?* (Träff, suom., 2011) ja *Katso, katso!* (Downing, 2014).

*Katso, katso!* (Downing, 2014) on perinteisen oloinen, pieni ja kevyt ensikirja. Jokaisen sivun tausta on yksivärinen ja tekstiä on vain kahden tai kolmen lyhyen virkkeen verran. Kuvatut eläinhahmot ovat nekin hyvin pelkistettyjä. Ne ovat kokonaan valkoiset ja näyttävät siltä, kuin kuvittaja olisi leikannut eläimen ääriiviivat valkoisesta paperista, piirtänyt eläimelle silmät ja ehkä kuononpään tai nokan ja sen jälkeen liimannut kuvan värikkäälle taustalle. Kuvituksessa on vain pieniä värillisiä yksityiskohtia, kuten kielon kukat tai perhosen siivet. Kokonaan mustavalkoinen *Silitä ja pajjaa pehmeitä eläimiä* (Deneux, 2015a) sisältää tunnustelupintoja ja lyhyitä riimejä, jotka kuvaavat eläimiä. Neljällä ensimmäisellä aukeamalla toisella sivulla on musta ja toisella valkoinen eläin. Eläinpareihin liittyy myös jokin toinen vastakohta: myyrä kurkistaa tunnelistaan ja kani valmistautuu loikkaamaan kolostaan, pöllö huhuilee oksallaan ja lepakko liitelee. Mustan ja valkoisen vastakainasettelu särkyi hieman kahdella viimeisellä aukeamalla. Toiseksi viimeisellä aukeamalla on mustavalkoinen panda sekä musta ja kaksi valkoista perhosta, viimeisellä aukeamalla kaksi pingviiniä ja kaksi jääkarhua.

Hillittyjen värisävyjen ja täysin valkoisten eläinten käyttö teoksessa *Katso, katso!* (Downing, 2014) sekä kaksivärisyys *Silitä ja pajjaa pehmeitä eläimiä* (Deneux, 2015a) -tunnustelukirjassa luovat rauhallisen tunnelman ja suuren kontrastin. Tutkimusten mukaan lapset suosivat värillisiä kuvia jo yhden kuukauden iässä (Werner, 2011). Mustavalkoisuus onkin epätyypillinen ratkaisu ensikirjan kuvituksessa. Teoksessa yhdistyvät esteettiset pyrkimykset ja aistielämykset (tunnustelupinnat, kiiltävät yksityiskohdat). Kuvat ja tekstit paljastavat tiedonmurusia eläinten ominaisuuksista ja käyttäytymisestä. Pöllö ja lepakko ovat aktiivisia yöllä, viekas kissa vaanii vikkellä hiirtä ja kiharaturkkiset karitsat ovat lai-

tumella. Eläinten käyttäytymisestä luodaan turvallinen ja osittain inhimillinen, jopa lapsellinen kuva. Reipas sudenpentu ei luonnossa varmasti tyydy vain vahtimaan karitsoita, eikä pieni pingviini taida hihkua haluavansa leikkiä.

Samaa eläinten inhimillistä on nähtävillä *Pehmeissä kavereissa* (Greig, 2013). Pieni possu on kömpinyt karsinaansa iltapalalle ja nukkumaan ja ”pirteä pikku hiironen” istuu liinalla syömässä juustoa. Hiiren takana näkyy lattialistaan nakerrettu aukko, josta näkyy ilmeisesti hiiren koti sänkyineen. Tekstit ovat riimimuotoisia ja kertovat jotain eläimestä. Tekstin lopussa on suuremmalla kirjasinkoolla onomatopoeettinen ääni, joka muilla kuin ensimmäisellä aukeamalla kuvaa eläimen päästävää ääntä.

Karitsa on valkoinen ja pehmeä:  
turkki säkkärä ja kakkärä,  
vauhdissa on villaväkkärä.  
bää bää  
(Greig, 2013.)

Teksti on asemoitu aukeaman vasemmalle puolelle sivun alalaitaan. Sen yläpuolella kuva omenapuusta, oravasta ja auringosta. Tausta on yksivärinen. Oikealla puolella kuvan keskiosassa istuu hymyilevä karitsa. Karitsan yläpuolella näkyy oksalla linnunpesä, jossa istuu kolme sinistä pikkulintua. Kuvassa näkyvät myös karitsaa katselevat hiiri ja leppäkerttu. Kurkisteleva hiiri näkyykin kirjan kaikilla muilla aukeamilla paitsi viimeisellä, jossa pääosassa on hiiri. Tämä hiiri on piirteiltään kuitenkin hyvin eri näköinen kuin aiemmissa kuvissa esiintynyt täytehahmo, joten kyseessä tuskin on sama hiiri.

Eläinten ääntelyihin keskittyvät keskenään hyvin erilaiset *Huhuu! Pöllö puhuu* (Davenport & Roberts, 2015) ja *Mitä eläimet sanovat?* (Träff, suom., 2011). Ensiksi mainittu on pirtein värein kuvitettu ja siinä eläimet on kuvattu tyylytelysti. Tekstit ovat lyhyitä ja ytimekkäitä: ” Pöllö huhuilee. Huhuu!” Muutamaaan sanaan on saatu mahdutettua paljon informaatiota. Ensinnäkin se sisältää eläimen nimen, toiseksi se nimeää eläimen ääntelytavan ja kolmanneksi antaa ”ääninäytteen”. Tutuiksi tulevat pöllön huhuilun lisäksi possun röhkinä, lampaan määintä, hevosen hirnunta, ankan kaakatus, lehmän ammunta, hiiren piipitys sekä kanan kotkotus. Viimeisellä aukeamalla kaikki esitellyt eläimet on kerätty yhteen ja lukija haastetaan muistelemaan miten eri eläimet ääntelevät. *Mitä eläimet sanovat?* (Träff, suom., 2011) jatkaa samaa linjaa ja esittelee kuusi eläintä. Erikoisuutena muuhun aineistoon verrattuna on valokuvien käyttö kuvituksessa sekä äänipaneeli. Paneelin nappeja painamalla lukija kuulee eläimen äänen – tämän kirjan kanssa ei siis tarvitse tyytyä aikuisen



ääntelyyn, vaan lapsi voi kuunnella ääniä myös itsenäisesti. Lehmän, lampaan, koiran ja hevosen kohdalla lukija tutustuu myös näiden eläinten poikasiin. Kissoista on esitelty vain pennut ja myös kukko esiintyy yksin. Jokaisella aukeamalla on vasemmalla pienempi kuva sekä teksti, joka toistuu jokaisen eläimen kohdalla melko samanlaisena.

Miltä kuulostaa kissa, kun se naukuu?  
 Paina nappulaa, jossa on kissan kuva, ja kuuntele.  
 Osaatko naukua kuin kissa?  
 Missä ovat kissimirrin silmät?  
 (2011.)

Viimeisen aukeaman vasemmalla sivulla on jokaisesta eläimestä vielä pieni kuva ja niiden yläpuolella teksti: ”Joko muistat nuo äänet, jotka kuulet? Niitä yhdessä nyt matkitaan!”. Oikealle puolelle on kerätty jokaisella aukeamalla olleen otsikon ja niistä on koostettu laulu. Sävelenä on *Oi katsopas, vaari, tuota hauvaa*, jonka alkuperäinen sanoittaja ja säveltäjä on Bob Merrill. Uusille sanoille ei ole ilmoitettu tekijää, mutta teoksen on suomentanut Tytti Träff. Laulun toinen säkeistö menee näin:

Miten haukahtaa koira, mitäs luulet? (Hau, hau!)  
 Miten hevoset hirahtaa? (Iihahaa!)  
 Joko muistat nuo äänet, jotka kuulet?  
 Niitä yhdessä nyt matkitaan!  
 Ammuu! Kukkokeikuu! Miau! Bää!  
 Hau hau! Iihahaa!

*Mitä eläimet sanovat?* on siis monipuolinen teos, joka monella tapaa haastaa perinteisen ensikirjan. Aihepiiri on tuttu, mutta valokuvien ja äänen käyttö, sekä laulun sisällyttäminen tähän melko suurikokoiseen (23 x 24 cm) teokseen tekevät siitä persoonallisen kokonaisuuden.

### 5.1.3 Aktiivinen ja osaava (lapsi)lukija

Joskus jo ensikirjan nimi ilmaisee aktiivisuutta ja korostaa lapsen omaa tekemistä, kuten esimerkiksi katsomista (Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2005). Samoin kuin eläinkirjojenkin kohdalla, aktiivisuus teoksen nimessä tai edes sen sisällössä ei välttämättä ole ainut aineiston luokitteluperuste. Kuten jo aiemmin opettavien narratiivien kohdalla totesin, esimerkiksi *Silitä minua* (Brook-Piper, 2015) sopisi aiheensa puolesta myös eläinkirjoihin. Sen nimi sisältää myös aktiivisuuteen kutsuvan, tai käskävän, verbin ”silitä”. Tässä kategoriassa pelkkä tekemisen mahdollisuus ei ollut luokitteluperuste, vaan tärkeintä

on lapsen kykyjen ilmaiseminen joko kuvituksen tai tekemisen kautta. *Tanssi mun vauvani!* (kuv., Kubler, 2011), *Eetu osaa* (Sande, 2012), *Haleja ja suukkoja* (Nolan, 2013) ja *Kuka on piilossa?* (Birkett, 2011) esittävät taapero- ja vauvahahmot aktiivisina tekijöinä, jotka istuvat, tanssivat, kastelevat kukkia ja leikkivät. *Mikä piilottelee norsun takana?* (Mathy, kuv., 2014), *Värikäs lelukirja* (Watt, 2014) sekä *Omat iloiset sanani* (Marttinen, suom., 2013) taas korostavat lapsen omaa osallisuutta ja löytämisen riemua.

*Tanssi mun vauvani!* (kuv., Kubler, 2011) koostuu seitsemästätoista liikunnallisesta leikki-  
lorusta ja -ohjeesta. Lorut ovat enimmäkseen vanhoja tuttuja värssyjä, kuten Missä on peukalo? ja Tämä pieni possu. Jotkin lorut kertovat eläimistä, mutta tässä yhteydessä eläimet liittyvät lapsen kehoon, esimerkiksi possut ovat lapsen varpaita. Pääosassa eläinlorutuksis-  
sakin on siis lapsi, joka tulkintani mukaan on sekä teon kohde että tasavertainen osallistuja. Tulkintaani tukee takakannen teksti

Keinuta, pompota ja körötä lastasi.

Leikkikää sormilla ja varpailla, ja naurakaa yhdessä! Pikkuiselle oman kehon löytäminen on iso ilo. Ja hän oppii nopeasti käyttämään sitä – taputtamaan käsiä, vilkuttamaan, ryömimään, konttaamaan.

(kuv., Kubler, 2011)

Pienen lapsen mahdollisuudet liikkua ja kokea ympäristöään ovat pitkälti aikuisen varassa. Aikuisen vastuu vuorovaikutuksen ja toiminnallisuuden mahdollistajana korostuu ensimmäisten vuosien aikana. Varhaisen vuorovaikutuksen tukeminen kirjojen välityksellä on Suvilehdon mukaan 2000-luvun ensikirjoja määrittänyt teema. Hän korostaa vuorovaikutuksen merkitystä itsesäätelyn ja mielen kehitykselle sekä sosiaalisen kasvun perustana. Lapsen ja aikuisen yhteisiin lukuhetkiin kannustaa myös äitiyspakkauksen mukana jaettavat ensikirjat. (Suvilehto, 2014.) Vuoden 2014 äitiyspakkauksen mukana tullut kaksikielinen *Loruttele sylitellen* (Pulli, 2013) muistuttaa rakenteeltaan *Tanssi, mun vauvani!* -loruleikkikirjaa. Myös *Lorutele sylitellen* sisältää loruja leikkiohjeineen sekä iloisen kuvituksen, jossa vauvat ja taaperot seikkailevat. Teoksen takakannessa vanhempia kannustetaan koskettamaan lastaan sekä leikkimään hänen kanssaan ja siten vahvistamaan kiintymyssuhdetta.

Neljä aineistoni kirjaa, *Eetu osaa* (Sande, 2012), *Haleja ja suukkoja* (Zobel-Nolan, 2013), *Kuka on piilossa?* (Birkett, 2011) ja *Mikä piilottelee norsun takana?* (Mathy, kuv., 2014), perustuvat kuvituksen yllätyksellisyyteen. *Haleja ja suukkoja* (Zobel-Nolan, 2013) sekä

*Kuka on piilossa?* (Birkett, 2011) sisältävät jokaisella aukeamalla läpän, joka paljastaa jotain uutta. Ensiksi mainitussa läppä aukeaa oikealle laajentaen siten aukeamaa lähes sivun leveydeltä, toiseksi mainitussa läppä on aukeaman keskellä. *Mikä piilottelee norsun takana?* (Mathy, kuv., 2014) ei ole läppäkirja, mutta myös siinä lukija saa vihjeen tulevasta. Jokainen sivu jäljittelee kuvaamansa eläimen muotoa ja sivut on aseteltu siten, että lukija näkee osan seuraavasta eläimestä, mutta ei muita eläimiä. Esimerkiksi ensimmäisellä aukeamalla olevan kirahvin takaa näkyvät silmät ja pitkä, ohut häntä. Sivua kääntämällä lukija näkee, että kyseinen eläin on apina. Useamman lukukerran jälkeen lukija oppii muistamaan, mitä luukun, läpän tai kirahvin takana on, joten yllätyselementti ei toimi kovin kauan. Tulkintani onkin, että yllätyksellisyyden jälkeen hauskuus piilee siinä, että lukija voi testata omaa muistiin. Luukkujen ja läppien alla piilottelevat yksityiskohdat ovat omiaan myös osoittamaan, että esine tai asia ei katoa, vaikka sitä ei näkyisi. Eetun äiti on tuolin takana ja seepra apinan takana, vaikka eivät ole koko ajan näkyvillä. Ehkä tähän oivalukseen liittyy läppien ja sivujen kääntelyn riemu, mikä tapaustutkimuksessani tuli hyvin selkeästi esille esimerkiksi *Värikkään lelukirjan* (Watt, 2014) kohdalla. *Värikäs lelukirja* sisältää läppien lisäksi kurkistusaukkoja, erilaisia tunnusteltavia pintoja sekä ”kaiverrettuja” kohtia, jotka ohjaavat lukijaa seuraamaan sormellaan esimerkiksi auton reittiä tai porkkanan ääriiviivoja.

*Omat iloiset sanani* (Marttinen, suom., 2013) on neljän pienen sanakirjan kokonaisuus. Kirjat *Minun kotini*, *Katsellaan eläimiä!*, *Omat tavarani* ja *Hyvää yötä!* sisältävät arkisia esineitä ja tavallisimpia eläimiä. Jokaisella aukeamalla on vasemmalla sivulla kuvattu ja nimetty esineitä tai eläimiä ja oikealla puolella on kuva lapsesta toimimassa esineiden kanssa. Esimerkiksi kirjassa *Hyvää yötä!* on ensimmäisellä sivulla yöpuku, vaippa, sisätossut ja housut. Aukeaman oikealla puolella on kuvattu poika riisumassa sukkaa. Kuvan yläpuolella on tilannetta selventävä teksti ”On nukkumaanmeno aika. Onni riisuu vaatteensa.”

#### 5.1.4 Kuvituksesta

Eetu-sarjan kirjoihin olen viitannut jo aiemmin tässä tutkielmassa. Aineistooni kuuluu kaksi sarjan kirjaa, *Eetu osaa* (Sande, 2012) ja *Haleja ja suukkoja* (Zobel-Nolan, 2013). Molemmat teokset on kuvittanut Mandy Stanley. Kuvituksessa on käytetty kirkasta väritystä ja erikoisuutena ovat valokuvien kollaasimainen käyttö yksityiskohdissa. Valokuvia on käytetty etenkin vaatteissa, luomassa oikean näköisiä pintoja. Molemmissa aineistoni Eetu-

kirjoissa on neulevaatteet näyttävät siltä, kuin ne olisi valokuvasta leikattu oikean muotoiseksi paloiksi, jotka sitten on liimattu muuhun kuvitukseen ja kokonaisuuden ympärille on piirretty musta ääriiviiva. Ääriiviiva ei kuitenkaan ole terävä ja tussimainen, vaan enemmänkin vahaliitumainen ja epäyhtenäinen. Mustan ääriiviivan käyttö hahmojen erottamiseen taustasta on ensikirjoille tyypillinen kuvitustekninen ratkaisu (Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2005), jota kuitenkin esiintyy aineistossani vain kuudessa teoksessa. Georgie Birkett käyttää mustaa vahaliitumaista ääriiviivaa kuvittamissaan *Näin harjaat...* (2015b) ja *Näin kylvetät..* (2015a), mutta ei teoksessa *Kuka on piilossa?* (2011). Annie Kublerin (2011) kuvittamassa *Tanssi, mun vauvani!* ääriiviivan käyttö on haalempaa, ikään kuin tylppäkärkisellä lyijykynällä vapaasti piirrettyä. Musta ääriiviiva vaikuttaisi olevan Stanleyyn suosima ratkaisu, sillä se on käytössä myös teoksessa *Pehmeät kaverit* (2013).

*Tanssi, mun vauvani!* -leikkilorukirjassa (kuv., Kubler, 2011) kuvituksen pääosassa ovat vauvat ja taaperot. Tässäkin teoksessa eläimet näkyvät kuvituksen sivuosassa sekä joissakin loruissa. Esimerkiksi toiseksi viimeisellä sivulla alalaidassa kelta-oranssi kissa jahtaa harmaata hiirtä. Kissan ja hiiren välissä on loru:

Hiiri, hiiri puuron keitti,  
kärpänen, kärpänen vettä heitti.  
Missä lähde, missä lähde?  
Täällä!

Kissan päällä on leikkiohje ”Kipitä vauvan käsiä ja jalkoja pitkin, ja kutita lopuksi kainalosta.”

Kuvituksessa saattaa olla mukana myös huumoria. *Värikkäässä lelukirjassa* (Watt, 2014) viimeisellä aukeamalla on esitetty mustia ja valkoisia asioita. Vasemmalla sivulla on iso pingviini, jolla on päässään tupsupipo. Varsinainen pipo on kuitenkin aukko, josta lukija näkee edellisellä aukeamalla olleen oven. Pingviinin pipo onkin siis ruskea, ja siinä lukee ”Kop kop! Onko ketään kotona?” Myös loruleikkikirjaan *Tanssi, mun vauvani!* (kuv. Kubler, 2011) on tuotu komiikkaa. Ensimmäisen aukeaman viimeinen loru on *Näin ne hienot herrat ratsastaa*. Lorun vieressä ovat leikkiohje sekä kuva pienestä pojasta, joka ratsastaa keinuhevosella väärin päin.

Osassa aineistoni teoksista oli mukana kuvituksellinen yksityiskohta, joka toistui jokaisella aukeamalla. Kyse oli Mauri Kunnaksen Herra Hakkaraiseen verrattavissa oleva hahmo, jonka lukija voi etsiä kuvasta. Aineistossani Stanleyyn kuvittamissa teoksissa oli tällainen

yksityiskohta. *Eetu osaa* -kirjassa se oli sininen pikkulintu ja *Haleja ja suukkoja* -teoksessa hiiri. Sekä sininen lintu että pieni hiiri esiintyivät myös *Pehmeät kaverit* -teoksessa, mutta tässä teoksessa niiden etsimiseen ei kannustettu, toisin kuin Eetu-kirjoissa.

Jokaisella aukeamalla on pieni hiiri. Näytä se lapsellesi. Lapsi oppii pian huomaamaan, että Pikku-Eetu -kirjoihin on piilotettu jotain kivaa etsittävää.

(Zobel-Nolan, 2013).

Jokaisella aukeamalla on sininen lintu, jonka voit näyttää lapsellesi. Pian hän muistaa, että kaikkiin Eetu-kirjoihin on piilotettu jokin hauska yksityiskohta, jota on mukava etsiä yhdessä.

(Sande, 2012).

Takakannen lukuohjeet ovat siis lähes samanlaiset molemmissa. Vuoden 2012 versiossa korostetaan yhdessä etsimisen hauskuutta, kun taas vuotta myöhemmin fokus tuntuu olevan lapsen omassa toiminnassa.

Ensikirjojen aihevalintoja ja kuvitusta on mielestäni syytä myös kritisoida. Mikä on perustelu esimerkiksi sille, että lapsille suunnataan kirjoja maatilan eläimistä, joita suurin osa lukijoista ei ole koskaan edes nähnyt? Valintaa ei siis voida perustella lapsen elinpiiriin kuuluvien asioiden sanoittamisella. Eläinteeman toistuvuuteen otettiin kantaa myös Vaukirjojen omassa blogissa, jossa Sandviksin Ruotsin toimituspäällikkö Niklas Collings (2015) kirjoittaa näin:

Possuja, kissoja, matoja. Viidakon eläimiä, maatilan eläimiä, merieläimiä. Yhdet puhuvat, toiset syövät pannukakkua. Eläimiä, jotka ratkovat arvoituksia, eläimiä, jotka näyttävät söpöiltä. Tuntuuko sinustakin siltä, että joka toisessa lastenkirjassa seikkailee liuta eläimiä? Oletko huomannut, että iltasatua lukiessa täytyy jatkuvasti ammua, haukkua tai maukua?

Collings perustelee eläinten käyttöä lastenkirjoissa lasten ja eläinten erityisellä suhteella:

Lapsen on helppo samaistua eläimiin, ja he nauttivat, kun eläimille on lastenkirjamaailmassa annettu inhimillisiä piirteitä. Eläimet tuovat jo pienessäkin lapsessa esiin halun kommunikoida ja osoittaa hellyyttä.

Ehkä yksi selitys on, että eläimet kykenevät osoittamaan lasta kohtaan sellaista kärsivällisyyttä, joka meiltä aikuisilta joskus unohtuu. Kun lapsi antaa suloiselle kissalle rajunkömpelön halauksen, tai kun koiranpennun kanssa leikkiminen muuttuu hieman liian rajuksi, eläin ei läksytä lasta, tai käske tätä jäähyllä. Se todennäköisesti loikkaa pois vähin äänin, palatakseen kohta takaisin, tai alkaa nuolla lapsen kasvoja. Lapsuudessa luodaan pohja ihmisen ja

eläimen välisen yhteyden syvimmälle olemukselle: sille, että yhteisymmärrykseen ja rakkauteen ei välttämättä tarvita sanoja. (Collings, 2015.)

Eläimen ja lapsen suhde näyttäytyy Collingsin kirjoituksessa puhtaana ja vilpittömänä. Eläin saa lähes yli-inhimillisiä ominaisuuksia lapsen kasvattajana ja lohduttajana. Eläin ei koskaan suutu, toisin kuin aikuinen, joka ei ymmärrä lapsen viattomuutta ja keskeneräisyyttä. Totuushan ei tietenkään ole näin yksinkertainen eivätkä kaikki eläimet pidä lapsista, kuten eivät kaikki lapset eläimistä. Nikolajeva mainitsee lelu- ja eläinkirjat erityisesti lastenkirjallisuudelle tyypillisinä. Hänen mukaansa eläin- ja luontokertomukset lienevät peruja romantiikan ajan käsityksestä lasten ja luonnon erityisestä suhteesta. Elävät lelut taas koetaan sopiviksi hahmoiksi, sillä ne ovat osa lasten elinpiiriä. (Nikolajeva, 2004, 23.) Sekä lapset että eläimet voidaan kategorisoida villeiksi olennoiksi, jotka tulee sosialisoinnin kautta kasvattaa sivistyneiksi perheenjäseniksi (Melson, 2005, 18–19). Lasten koetaan olevan lähempänä luontoa ja heidän ehkä uskotaan näkevän ja ymmärtävän asioita, joita rationaalisuuden ”pilaamat” aikuiset eivät näe.

On vaikea kuvitella, miksi jo pienet lapset olisivat erityisen kiinnostuneita juuri eläimistä. Psykologinen tutkimus on todistanut vauvojen olevan kiinnostuneita vahvoista kontrasteista, kirkkaista väreistä, selkeistä ja symmetrisistä geometrisistä kuvioista sekä erityisesti ihmiskasvoista (Dwyer & Neuman, 2008). Nämä ominaisuudet eivät selitä ainakaan aivan pienten lukijoiden kiinnostusta eläimiä kohtaan. Eläinten käytöstä terapiassa on kirjoitettu ainakin 1960-luvulta lähtien, mutta kehityspsykologian ja lapsitutkimuksen suuret nimet, kuten Piaget, Bronfenbrenner, Bowlby ja Csikzentmihalyi, ovat ohittaneet lasten eläinsuhteen merkityksellisyyden. Psykoterapiassa lasten eläinsuhde on saanut enemmän huomiota, sillä Freud huomasi eläinten toistuvan lasten unissa huomattavan usein. (Melson, 2005, 7–12.)

Lapset ovat taipuvaisia uskomaan, että he ymmärtävät eläinten ”puhetta” ja he saattavat puhua eläimelle samaan tapaan kuin leikkitoverilleen tai jopa kertoa asioita, joita eivät ihmisille kerro. Eläinten koetaan ymmärtävän sanatonta viestintää ja tunnetiloja. (Melson, 2005, 47–48.) Lapsen kannalta eläimen ymmärtäväksi koettu katse tai lohduttava läsnäolo saattavat tarjota suurempaa lohdutusta kuin elottoman, vaikkakin rakkaan esineen, kuten pehmolelun halaaminen. Eläimen kanssa kommunikointi ei vaadi kieliopillisesti oikeaa ilmaisua tai keskustelutaitoa, sillä lapset kokevat eläimen ymmärtävän. (Melson, 2005, 50–51.) Oma tulkintani on, että eläinkirjojen viehäytys selittyy ainakin osittain erilaisella

kommunikointitavalla. Aineistoni eläinkirjoihin kuului usein eläimen äänen matkimista, mikä varmaan huvittaa lapsia, sillä ääntely poikkeaa suuresti aikuisen normaalista puheesta.

Ensikirjojen teemat tuntuvat olevan melko muuttumattomia. Niissä esitetään tuttuja rutiineja, kuten vaipanvaihtoa ja syömistä, sekä sanoitetaan perhesuhteita ja lapselle tärkeitä esineitä, kuten ”tutti” (vrt. Suvilehto, 2014). Ainakin omassa aineistossani perinteiset perhesuhteet ovat voimissaan: Eetu-kirjoissa isä käy töissä ja äiti on kotona Eetun kanssa. Kulttuuriset ja ajalliset tekijät näkyvät ensikirjojen kuvituksessa. Esimerkiksi aineistossani olleessa *Omat iloiset sanani* –sanakirjakokoelman (Marttinen, suom., 2013) *Minun kotini* -kirjassa yksi retkireppuun pakatuista asioista on kännykkä. Kännykkä jo sanavalintana heijastaa mielestäni nykyaikaa, sillä se on syrjäyttänyt sanan ”(kannettavan) matkapuhelin”, jolla taas tehtiin tulkintani mukaan eroa kotona olevaan niin kutsuttuun lankapuhelimeen. Toisaalta samassa kirjasessa esitellään tulitikut ja leppäkertun muotoinen kynttilänjalka, joiden yleisyys ja merkitys alle 3-vuotiaan lapsen elämänpiirissä on kyseenalainen.

## 5.2 Aleksin ensikirjojen lukijana

Havainnoimani lukuhetket olivat moninaisia ja niiden kesto vaihteli parista minuutista noin kahteenkymmeneen minuuttiin. Tyypillinen tilanne oli sellainen, jossa Aleksin muun leikin lomassa huomaa kirjan ja istuu selaamaan sitä. Koska Aleksin on tutkimushetkellä vain reilun vuoden ikäinen, ei hän jaksakaan keskittyä kerralla kovin pitkäksi aikaa. Pitkä lukuhetki koostuukin yleensä useasta osasta, kuten seuraavassa esimerkissä:

Aleksin konttaa huoneeseensa ja ottaa hyllystä *Pehmoiset kaverit* ja *Värikkään lelukirjan*. Selaa lattialla *Värikästä lelukirjaa*, kääntelee oranssin aukeaman kurpitsaläppää. Häiriintyy, kun teen muistiinpanoja, tulee luokseni ja yrittää ottaa kynän. Laitan vihon ja kynän korkean lipaston päälle. Aleksin palaa kirjan pariin ja avaa valkoisen aukeaman. Kääntelee pilven muotoista läppää, rapsuttaa lampaan turkkia, kääntelee pilveä. Palaa kurpitsan pariin. Siirtyy kirjan oikealle puolelle ja alkaa pyörittää kirjaa. Katsoo kurpitsan alle. Menee soittamaan ksylofonia. Otan muistivihkoni ja alan taas tehdä muistiinpanoja. Soittaa pari minuuttia ja hakee *Kuka on piilossa?* -kirjan. Selaa kirjaa ensin lattialla ylösalaisin, ottaa syliin oikein päin. Katselee, laittaa taas eteensä lattialle ja jatkaa selaamista kirja väärin päin. Haluaa kynäni ja kun ei saa, menee soittamaan ksylofonia. Käyn viereisessä huoneessa. Kun tulen takaisin, Aleksin selaa *Pehmeitä kaverita*, kiinnostuu hiirestä. ”Onko siinä hiiri?”, kysyn. Aleksin laittaa huoneensa oven kiinni, avaa uudestaan, kirja luisuu oven

taakse. Alekski hakee hyllystä *Omat iloiset sanani*. Avaa kuoret, sulkee, avaa uudestaan, tutkii tarroja. Nostellessa sisällä olevat kirjat tippuvat lattialle. Jatkaa puuhastelua, ottaa punaisen kirjan, kääntelee sitä hetken ja palaa kuorien pariin. Avaa ja sulkee ne 25 kertaa. Huomaa istuvansa kaappinsa peili-oven edessä, avaa oven ja ottaa sisältä pitkän pehmeän toukkalelun. (26.2.2016)

Edellä kuvattu tuokio kesti kaikkineen noin kaksikymmentä minuuttia. Tässä tilanteessa pyrin itse olemaan mahdollisimman näkymätön, vaikka istuin alle kahden metrin päässä. Kuvauksesta huomaa, että vaikka olin tilanteessa passiivinen, tai ehkä juuri siitä syystä, olin Aleksin keskittymisen kannalta suurin häiriötekijä. Lukeminen keskeytyi kahdesti, koska tein muistiinpanoja ja Alekski kiinnostui kynästäni. Toisaalta kuvatun hetken kolmas osio todistaa, että Alekski pystyi myös uppoutumaan häntä kiinnostavaan tekemiseen. *Omat iloiset sanani* (Marttinen, suom., 2013) sanakirjat ovat ikään kuin kuorien tai pienen laatikon sisällä. Kuoret pysyvät kiinni pienen tarranauhan avulla. Tuo yksinkertainen mekanismi ja siitä lähtevä ääni kiehtovat Aleksia ajoittain valtavasti. Avaamisen ja sulkemisen sekä selaamisen liikkeet tuntuvat olevan lukemisessa tärkeintä. Noin 10 kuukauden iästä lähtien Alekski on käännellyt mielellään sivuja. Usein lukeminen eteni siten, että luin yhden sivun tai aukeaman, jonka jälkeen Alekski käänsi kirjan kannen näkyviin eli tavallaan sulki kirjan vain avatakseen sen lähes heti uudestaan. Tällöin usein nimesin sekä kannen että luetun aukeaman. Yleensä tämä tarkoitti eläimen nimeämistä, esim. pöllö, karhu, pöllö, karhu, kunnes Alekski kyllästyi ja käänsi uuden aukeaman.

Havainnoitu hetki oli merkittävä kestopensa vuoksi, mutta myös siksi, että se taltioi harvinaisen hetken, jolloin Alekski osoittaa itsenäisesti kiinnostusta koskettelupintaan.

Kääntelee pilven muotoista läppää, rapsuttaa lampaan turkkia, kääntelee pilveä. Palaa kurpitsan pariin (26.2.2016).

Vaikka tarjolla on mahdollisuus myös erilaisen materiaalin tunnusteluun, tässä tapauksessa lampaan ”turkin” silittämiseen, ei Alekski jaksaa kiinnostua siitä yhtä paljon kuin mekaanisesta avaamisesta ja sulkemisesta. Tulkintani on, että läpän alla oleva kuva, vaikka onkin tuttu, tarjoaa kiinnostavamman ärsykkeen kuin pehmeä kangas. Tulkintaani vahvistaa toinen havainto, jolloin Alekski selasi tunnustelukirjaa *Silitä minua* (Brook-Piper, 2015), mutta eri tekstuurien sijaan hän kiinnittää toistuvasti huomiota toiseen yksityiskohtaan.

Osoittaa toistuvasti papukaija-aukeaman oikeassa alalaidassa olevaa apinaa. Hokee osoittaessaan ”tua”:n tai ”tyäh”:n kuuloista ääntä. (10.3.2016)



Tässäkin esimerkissä visuaalisuus ohittaa tuntoaistin ja mikä erityistä, tämä on ensimmäinen kerta, kun Alekski systemaattisesti kiinnittää huomiota kuvituksen yksityiskohtaan osoittamalla sitä. Kuin vahvistaakseen havaintonsa ja yhteisen huomiomme kohteen hän nimeää apinan päästämällä äänen, joka kuulostaa pronominilta ”tuo”. Kyse voi olla matkimisesta, sillä itse usein lukiessa osoitan kuvien yksityiskohtia tai keskeisiä hahmoja ja nimeän ne sanomalla jotain sen tapaista kuin ”Tuossa papukaija” tai ”Siinä on se papukaija”. Lukemistilanteissa ajattelun yllukkeinä toimivat Laurisen (1998) mukaan tilanteet, joissa lapset kiinnittävät huomiota eri asioihin tai ovat eri mieltä muiden kanssa. Lapset myös toistavat mielellään kirjassa esiintyviä sanoja ja sanontoja. (mt., 124.) Toiston merkitys näkyy myös omassa aineistossani. Koska Alekski ei vielä puhu, hän käytti non-verbaalisia viestejä ja ääntelyä toiston aikaansaamiseksi.

Nimeäminen lisääntyy tutkimuksen lopulla, kun Alekski tapailee uusia sanoja.

Kävelee vanhempien makuuhuoneeseen. Sängyn jalkopäässä lattialla on *Haleja ja suukkoja*, osoittaa kirjaa ja sanoo ”kiiiija”. (1.4.2016)

Kirja-sanaa ei ole ennen tätä mitenkään erityisesti harjoiteltu, mutta se on toki tullut arjessa usein esille. Aleksin huomion kiinnittyessä lattialla olevaan kirjaan, on tapahtuma nimetty sanomalla jotain kuten ”Oliko siinä kirja!”. Kirjat ovat siis läsnä arjessa sanoina ja konkreettisina teoksina. On kuitenkin yllättävää, että se on yksi Aleksin ensimmäisistä sanoista, joita tutkimushetkellä oli vakiintunut vain kolme eli äiti (’äittää’ tai ’äittii’), lamppu (’amppuh’) ja loppu (’äppyh’). Muita vähemmän vakiintuneita, mutta välillä esiintyviä, selvästi oikeaan kohteeseen viittaavia sanoja ovat iskä, vaippa, napa, pupu ja tyhjä.

Kirjankäsittelytaidot kehittyivät tutkimuksen aikana selvästi. Tutkimuksen alussa helmikuun lopulla Alekski selasi mieluiten lattialla tai äidin käsissä olevaa kirjaa. Tutkimuksen loppupuolella huhtikuun alussa Alekski halusi itse pitää kirjaa, käänällä sivuja ja aina viimeisen sivun suljettuaan sanoi ”äppuh!” (loppu).

Alekski ei ole nukkunut toisia päiväunia ja on nukuttaessa väsynyt, mutta levoton. Laulan kaksi tuutulaulua. Otan yöpöydältäni *Täällä me asumme!* Alekski makaa kainalossani tutti suussa ja unikaveri (pupu) toisessa kädessä. Toisella kädellä selaa sivuja. Pysähtyy koira-aukeamalle. Ottaa molemmilla käsillä kiinni unikaveristaan ja nuuskuttaa sen käpälää. Sivujen kääntely hankalaa, joten autan istumaan. Selaa kirjaa, mumisee. Otan tutin pois suusta. Äänтелеe äännekkäästi ja ottaa tutin takaisin. Selaa kirjan monta kertaa, tutti

tippuu suusta. Aina selattuaan sanoo ”appu/äppu”, p-äännettä painottaen. Selatessa osoittaa eläimiä ja nimeää ne sanomalla ”tyä”. Huomaa, että kannen tipu on myös takakannessa. Silittää sormellaan kannessa olevan kananmunan reunoja ja tipua. Takakannen kohdalla ottaa sormestani kiinni ja silittää sillä tipua. Tämä toistuu monta kertaa. (4.4.2016, kokonaiskesto 14 minuuttia)

Tarinan loppumisen tunnistaminen kuuluu kirjankäsittelytaitoihin (Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2005) ja Aleksin onkin oppinut, että viimeisen sivun jälkeen kirja loppuu ja sanotaan ”loppu”. Myös osoittelu ja kuvien nimeäminen omalla kielellä on merkki kirjankäsittelytaitojen kehittymisestä. Tulkintani mukaan tämä viittaa tietoisuuden kuvan ja reaali maailman esineen samankaltaisuudesta (vrt. Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2005). Lapsi on oppinut, että kuva esittää jotain todellista objektia ja että tuolla objektilla on nimi. Omatoiminen ”lukeminen” ja tarinan kertominen tulivat tutkimuksen loppuvaiheessa esille, mikä sekin on viite paitsi lukemisen konventioiden oppimisesta myös merkki symbolien hahmottamisesta.

Alexi tuo kirjan ja otan hänet syliin. Istuu sylissä käännellen sivuja, osoittelee kuvia ja höpöttää koko ajan nousevalla ja laskevalla intonaatiolla. (9.4.2016)

Esimerkki osoittaa, että Aleksin on oppinut mitä kirjalla tehdään. Sitä luetaan ja lukeminen merkitsee äänen tuottamista. Hän tietää myös, että luettaessa myös kuvat ovat tärkeitä ja niitä osoitellaan ja niistä kerrotaan. Nousevalla ja laskevalla intonaatiolla Aleksin osoittaa tietävänsä, että kirjoja luetaan elävällä äänellä.

Kirjojen saatavuuden merkitys taaperon lukukiinnostuksen herättäjänä näkyi tutkimuksen aikana. Koska suurin osa tutkimus- ja kirjoitusprosessista tapahtui kotonamme, olivat aineiston ensikirjat usein olohuoneen pöydällä pinoissa. Näkyvillä olevat kirjat mahdollistavat spontaaneja lukuhetkiä, kuten seuraavassa esimerkissä.

Alexi istuu sylissäni sohvalla. Huomaa [olohuoneen pöydällä] pinossa olevat gradu-materiaalit. Hyppää sylistä ja menee pinojen luo. Siirtää sivuun *Pehmeät kaverit, Silitä ja pajaa pehmeitä eläimiä* tippuu lattialle. Menee kirjan luo sohvaa päytyyn. Tutkii kirjaa, joka on maassa väärinpäin. Kääntää kirjan oikeinpäin ja istuu selaamassa. (11.3.2016)

Edellä kuvattu hetki on ainoa, joka tallentui myös valokuviin.



Kuva 1. Aleksis selaa pöydältä löytämäänsä kirjaa 11.3.2016.

Kuvaan 1 on liitetty kaksi kuvaa, jotka on otettu kuuden sekunnin välein. Kuvassa 1 näkyy, miten Aleksis kääntää sivua. Kirjan pitelemisen sivua kääntäessä ei ole helppoa, sillä vaikka Aleksis kannattelee kirjaa vasemmalla kädellään, pääsee kirjan oikea puoli vääntymään pois päin. Näin ollen kirja, joka alussa oli lukijan suuntaisesti, kääntyy lähes 90 astetta. Tämä osoittaa kuinka tärkeä ensikirjan koko ja paino ovat. Lapsen on vaikea käsitellä liian suurta ja painavaa kirjaa itsenäisesti, vaikka hänellä olisi tarvittavat taidot.

## 6 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa lähdin selvittämään, millainen suhde pojallani oli kirjallisuuteen eli millainen ensikirjojen lukija hän oli reilun vuoden ikäisenä. Halusin myös selvittää, millaisia lukukokemuksia Vaukirjojen ensikirjat antavat ja millaisia merkityksiä aikuisen ja lapsen yhteisille lukuhetkille voidaan antaa. Vastauksia hain ensikirjojen lähiluvulla ja havainnoimalla poikaani hänen lukiessaan ensikirjoja. Aineistossani tekstin rooli oli lähinnä viitteellinen, sillä kuvat itsessään ovat hyvin ohjaavia. Olennaista on myös kuvakirjan ja ensikirjan ero tarinallisuudessa, jota ensikirjoissa ei juuri ole. Kun aukeamien välillä ei ole suoraa jatkumoa, vaan kirjaa voi selata missä järjestyksessä tahansa, on kuvan ja sanan muodostama narratiivi hyvin löyhä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tekstillä ei olisi merkitystä ensikirjoissa. Edellä olen esittänyt, että ensikirja itsessään on väline vuorovaikutukselliseen kielenoppimiseen. Ensikirjan kanssa lapsi oppii kirjankäsittelytaitoja kuten kuinka kirjaa pidellään oikein päin, kuinka sivuja käännellään ja miten tarina etenee aukeamalta aukeamalle, kunnes kirja loppuu. Tutkimustulokseni osoittivat, että jo 1-vuotias lapsi voi osoittaa hyviä kirjankäsittelytaitoja. Hypoteesini oli, että lukeminen voi tuottaa mielihyvää ja merkityksiä myös lapselle, joka ei vielä osaa sanoittaa kokemuksiaan.

Lapsi voi lukea yksin tai yhdessä aikuisen kanssa. Hän voi keskittyä katselemaan tai osallistua lukemiseen osoittamalla, kääntelemällä sivuja ja läppiä sekä tunnustelemalla erilaisia pintoja, mikäli kirja tarjoaa sellaisen mahdollisuuden. Tutkimus piirsi kuvan aktiivisesta ja omaehtoisesta taaperolukijasta, joka mielellään tarttuu kirjaan pitkäksikin aikaa, mikäli siihen annetaan mahdollisuus. Tässä korostuvat aikuisen aktiivisuus sekä kirjojen saatavilla olo. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt osoittamaan, että ensikirja on oivallinen väline aikuisen ja lapsen vuorovaikutukselle. Aikuisen ja lapsen yhteisten lukuhetkien tulkinta jäi tutkimuksessani sivujuonteeksi, mutta esimerkiksi kuvaus iltasadun lukemisesta avaa sitä intiimiyttä, joka lapsen ja aikuisen välille voi lukutilanteessa syntyä. Aikuisen ja lapsen välisessä lukuhetkessä voidaan myös korostaa kielen kehityksellisiä tai muita opettavaisia aspekteja, jotka ilmenevät kuvan sekä tekstin luennan että vapaan kerronnan vuoropuheluna. Koen saaneeni tutkimuskysymyksiini vastauksia, jotka ovat linjassa myös teorian kanssa. Ensikirjojen tarjoamat lukukokemukset ja lapsen lukijuus linkittyivät toisiinsa, sillä havaitsin kirjan olevan lapselle ympäristön tutkimisen väline. Sellaisena kirja on siis toiminnan mahdollistaja

## 6.1 Tutkimuksen toteutuminen ja luotettavuus

Tutkimuksen eettisyyden ja autenttisuuden kannalta pidin tärkeänä, että sen toteuttaminen vaikuttaisi mahdollisimman vähän tutkimuskohteen eli Aleksin elämään. Koska en voinut pyytää tutkimuskohteelta lupaa tutkimuksen tekemiseen, halusin minimoida sen vaikutukset ja haitat. Halusin myös tavoittaa spontaaneja hetkiä, jotka kuvaavat Aleksin lukijuutta juuri tässä ikävaiheessa. Siksi halusin välttää koeasetelmamaiset tilanteet. Ensimmäisen havainnoinnin jälkeen totesin, että en voi tehdä muistiinpanoja havainnointitilanteessa, sillä se häiritsee Aleksin keskittymistä. Toisaalta muistiinpanojen tekeminen olisi ollut käytännössä vaikeaa, sillä olin aktiivisesti osallisena monissa lukuhetkissä. Aluksi olin ajatellut käyttäväni videointia ja valokuvausta yhtenä dokumentoinnin ja havainnoinnin välineenä, mutta ongelmaksi nousi hetkien yllättävyys. En halunnut etukäteen määrätä tai keinotekoisesti luoda lukemisen tilanteita, joten kameraa etsiessä olisivat hetket menneet ohi. Toinen kuvaamiseen liittynyt haaste, jota pohdin paljon, oli perspektiivi. Kuvaamistilanteet olisivat pakostakin olleet sellaisia, joissa Alekski lukee yksin, sillä kuvaaminen lapsi sylissä olisi ollut vaikeaa. Kameran katseen suuntaaminen lapsen ilmeisiin tai liikkeisiin olisi ollut hakuammuntaa, sillä en olisi voinut seurata kuvaa näytöltä samalla.

Kümmerling-Meibauer on esittänyt kolme syytä sille, miksi ensikirjoja ei ole juurikaan tutkittu. Nämä syyt ovat pelkistetty kuvitus ja vähäinen tai puuttuva teksti, alle 3-vuotiaiden rajallinen kyky kommunikoida verbaalisesti sekä akateemisen kiinnostuksen puute. (Kümmerling-Meibauer, 2011.) Tässä tutkimuksessa en kokenut näitä tekijöitä haasteiksi, sillä yhdistelemällä tutkimustietoa etenkin esikielellisestä tutkimuksesta sekä kuva-kirjatutkimuksesta koin saavani kattavan teoriataustan tutkimuksen toteuttamiseksi. Ymmärrys siitä, että jo pieni lapsi pystyy viestimään ajatuksiaan ja pyrkimyksiään oli tutkimuksen kannalta olennaisen tärkeä. Sanoja ei aina tarvita, tai ne voivat tulla myös aikuiselta, kuten aikuisen ja lapsen välisissä lukuhetkissä, jolloin lapsi osoittaa ja aikuinen sanoittaa. Kuvitukseen en tässä tutkimuksessa juurikaan paneutunut, minkä vuoksi sivusin kuvan ja sanan kompleksista suhdetta vain lyhyesti.

Tutkimuksen suurimmaksi haasteeksi nousi sen systemaattinen toteuttaminen arjessa. Tutkimus oli koko ajan mielessä, tutkimuskohde ja -materiaalit jatkuvasti saatavilla, mutta ajan löytäminen etenkin havaintojen kirjaamiselle tuntui haasteelliselta. Tutkimusajankohta myös siirtyi koko ajan elämäntilanteen aiheuttamien haasteiden sekä sairastelun vuoksi. Tammikuussa Alekski aloitti päivähoitossa, mikä vähensi yhdessä vietettyä aikaa entises-

tään – ja lisäsi sairastelua. Tapaustutkimus on vuorovaikutusta tutkimuksen kohteen kanssa (Peltola, 2007, 122), mikä jo itsessään herättää paljon kysymyksiä tutkimuseetiikkaan ja tiedon luotettavuuteen liittyen. Tässä tutkimuksessa koin haasteen olevan sitäkin suurempi, sillä tutkin pientä lasta, joka ei voinut ilmaista suostumustaan tutkimukseen. Tämän lisäksi paljastin melko yksityiskohtaisesti perheemme vauva-aikaa aina asumisjärjestelyistä neurologisiin tutkimuksiin. Tutkijan vallan lisäksi käytin vanhemman valtaa, sillä tutkin omaa lastani yhteisessä kodissamme. Jouduin siis hetkessä siirtymään äidin roolista tutkijan rooliin. Uskon, että muutos ei juuri vaikuttanut Aleksin käytökseen, vaikka muistiinpanojen tekeminen häiritsi vuorovaikutusta. Vaikka havainnoin Aleksin toimintaa kauempaa ja osallistuin tilanteeseen vain esittämällä välikommentteja, kuten ”hyvin menee” ja ”mikäs kirja se on?”, häiritsi etenkin kirjoittaminen Aleksin keskittymistä. Kynästä saattoi siis muodostua havainnointihetkeä eniten häiritsevä tekijä.

Kävin etenkin analyysivaiheessa jatkuvaa keskustelua itseni kanssa siitä, olenko keskittynyt oikeisiin asioihin. Sisäinen validiteetti kertoo, onko tutkija todella havainnoinut ja mittänyt sitä, mitä aikoi, ja että kuvaukset todella vastaavat havainnoitua todellisuutta. Ulkoisesti validi tutkimus taas on yleistettävissä ja vertailukelpoinen. (Gagnon, 2010, 30.) Myös tutkimuksen eettisyys ja subjektiivisuus mietityivät läpi prosessin, sillä tutkimuskohteena oli oma poikani. Toisaalta minulla oli erittäin selvä kuva siitä, millainen poikani oli tutkimushetkellä, mikä hänen kehityshistoriansa on, miten hän reagoi eri tilanteisiin, mikä hänen sosiokulttuurinen kontekstinsa on ja niin edespäin. Toisaalta liian läheinen suhteeni varmasti myös hämärsi käsityksiäni tai johti antamaan havainnoille värittyneitä merkityksiä. Omassa tutkimuksessani haasteita ilmeni siis etenkin sisäisessä validiteetissa ja jouduinkin koko ajan pohtimaan vastaavatko havaintoni todellisuutta vai omia tulkintojani siitä. (vrt. Gagnon, 2010, 30). Yksittäisen tapauksen perusteella ei voida tehdä yleistyksiä, mutta havaintoni kirjankäsittelytaitojen ja kielen kehittymisestä ovat linjassa teorian kanssa.

## 6.2 Jatkotutkimusaiheita

Alkuperäinen ajatukseni oli tutkia kuvan ja sanan suhdetta ensikirjoissa. Olin, ja olen edelleen, kiinnostunut siitä, millaisen kokonaisuuden ensikirjojen teksti ja kuvitus muodostavat. Ajatukseni oli tarkastella millaisen kokonaisuuden aineiston ensikirjat muodostavat juuri kuvituksen merkitysten kautta. Olen kiinnostut kuvituksen liikkeestä, jota on tutkinut

myös Muumi-kirjoihin perehtynyt tutkija Sirke Happonen. Ensikirjojen osalta kuvitusta voisi olla hedelmällistä tarkastella esimerkiksi toistuvasti esiintyvien esineiden, henkilöiden ja teemojen kautta tai pohtia ja ehkä myös kritisoida kuvitukseen poimittuja asioita, kuten eräässä aineistoni sanakirjassa esiintynyttä leppäkertun muotoista kynttilänjalkaa. Kattava tutkimus vanhempien käsityksistä hyvästä ensikirjasta tulisi myös selvittää. Kaikki löytämäni lähteet viittaavat länsimaiseen kulttuuri- ja lukuperinteeseen, joten vertaaminen vaikka aasialaisten vanhempien lukukäsityksiin olisi paikallaan.

Tutkimuksen alussa kävi selväksi, että ensikirjojen teksti on usein ikään kuin vihje, ja että todellinen merkitys rakentuu kuvan tulkinnasta sekä aikuisen ja lapsen jaetusta lukukokemuksesta. Tämä tarjoaa monta kiintoisaa jatkotutkimusaihetta, kuten aikuisen ja lapsen lukukokemusten seuranta pidemmällä aikavälillä. Tässä tutkimuksessa keskityin pariin kuukauteen, mutta aihetta voisi laajentaa ottamalla mukaan useita vanhempia lapsineen sekä seurata lukuhetkiä vaikka syntymästä aina kahteen ikävuoteen saakka. Tutkimus voisi keskittyä aikuisten kokemuksiin ja heidän lukemiselle antamiinsa merkityksiin sekä tulkitoihin ja havaintoihin lapsen kokemuksista. Tutkimuksen voisi toteuttaa esimerkiksi käyttämällä tutkittavien havaintopäiväkirjaa tai videoimalla lukuhetken kuukausittain. Näin analysoitavia lukuhetkiä kertyisi noin kaksikymmentä tutkittavaa perhettä kohden, sillä oletus on, että osallistuvat lapset olisivat vähintään parin kuukauden ikäisiä tutkimuksen alkaessa. Pitkäaikaiseen seurantatutkimukseen liittyy haasteita, joista ilmeisin on tutkittavien sitouttaminen eli kuinka motivoida perhe seuraamaan lapsen lukijuuden kehittymistä ja kirjaamaan havaintojaan jopa parin vuoden ajan.

## LÄHTEET

- Alanen, L. (2001). Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiologia ja sukupolvijärjestys. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (Toim.), *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa*. (ss. 161–186). Tampere: Vastapaino.
- Bartolotta, T. E., & Shulman, B. B. (2010). Child Development. Teoksessa B. B. Shulman & N. C. Capone (Toim.), *Language Development. Foundations, Processes, and Clinical Applications* (ss. 35–54). Sudbury: Jones and Bartlett Publishers.
- Bengtsson, N. (2012). *Elävät aakkoset. Lasten ja nuorten käännetietokirjallisuus 1600-1800-luvuilla*. Helsinki: BTJ Finland Oy.
- Brummett, B. (2010). *Techniques of Close Reading*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Capone, N. C. (2010). Gesture Development. Teoksessa B. B. Shulman & N. C. Capone (Toim.), *Language Development. Foundations, Processes, and Clinical Applications* (ss. 177–196). Sudbury: Jones and Bartlett Publishers.
- Clarke, S. (2015) Vaukirja-kerhon kuukaudenkirjapaketin saatekirje lokakuussa 2015. Tuusula: Vaukirja.
- Collings, N. (2015, marraskuun 10.) Taas yksi eläinkirja. [Web log post]. Retrieved from <https://blogi.vaukirja.fi/blogi/taas-yksi-elainkirja/>
- Creswell, J. (2013) *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (3.painos). Los Angeles: SAGE Publications.
- Dwyer, J., & Neuman, S. B. (2008). Selecting books for children birth through four: A developmental approach. *Early Childhood Education Journal*, 35(6), 489–494. <http://doi.org/10.1007/s10643-008-0236-5>
- Gagnon, Y.-C. (2010). *The Case Study As Research Method: A Practical Handbook*. Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- Hammar, U. (1978). Djurboken som samhällsbild. Exemplet Scarry. Teoksessa L. Fridell (Toim.), *Bilden i barnboken* (ss. 103–132). Stockholm: Svenska Barnboksintitutet.
- Havaste, P. (2001). Kotimainen kuvakirja kohti uutta nousukautta. Teoksessa K. Rättyä &



- R. Raussi (Toim.), *Tutkiva katse kuvakirjaan* (ss. 51–56). Tampere: Suomen nuorisokirjallisuuden instituutti.
- Hirsjärvi, S. (2008). Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes, & P. Sajavaara (Toim.), *Tutki ja kirjoita* (13. - 14. painos, ss. 119–162). Helsinki: Tammi.
- Jalongo, M. R., Dragich, D., Conrad, N. K., & Zhang, A. (2002). Using Wordless Picture Books to Support Emergent Literacy. *Early Childhood Education Journal*, 29(3).
- Kümmerling-Meibauer, B. (2011). Emergent literacy and children's literature. Teoksessa B. Kümmerling-Meibauer (Toim.), *Emergent Literacy: Children's Books From 0 to 3* (ss. 1–14). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Kümmerling-Meibauer, B., & Meibauer, J. (2005). First Pictures, Early Concepts: Early Concept Books. *The Lion and the Unicorn. A Critical Journal of Children's Literature*, 29(3), 324–347.
- Laukka, M. (2001). Kuvakirjan vuosikymmenet. Teoksessa K. Rättyä & R. Raussi (Toim.), *Tutkiva katse kuvakirjaan* (ss. 27–50). Tampere: Suomen nuorisokirjallisuuden instituutti.
- Laurinen, L. (1998). Lukea ja oppia ikä kaikki - Tehokkaan oppimisen tunnuspiirteet voi havaita jo satukirjojen äärellä. Teoksessa L. Laurinen (Toim.), *Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina*. (ss. 100–126). Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Lee, B. Y. (2011). Assessing Book Knowledge Through Independent Reading in the Earliest Years: Practical Strategies and Implications for Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 39(4), 285–290. <http://doi.org/10.1007/s10643-011-0464-y>
- Lehtonen, U. (1981). Tietopuolinen lastenkirjallisuus. Teoksessa *Lastenkirjallisuus Suomessa 1543-1850* (ss. 47–58). Tampere: Suomen nuorisokirjallisuuden instituutti.
- Majaluoma, M. (2001). Lastenkuvakirjoja... Kenelle ja miksi? Teoksessa K. Rättyä & R. Raussi (Toim.), *Tutkiva katse kuvakirjaan* (ss. 19–26). Tampere: Suomen nuorisokirjallisuuden instituutti.
- Melson, G. (2005). *Why the Wild Things Are: Animals in the Lives of Children*.

Cambridge: Harvard University Press.

Nikolajeva, M. (2004). *Barnbokens byggklossar* (2. painos.). Lund: Studentlitteratur.

OECD Education GPS. (n.d.) Retrieved from <http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=FIN&treshold=10&topic=PI>

Oittinen, R. (2004). *Kuvakirja kääntäjän kädessä*. Helsinki: Lasten Keskus.

Paavola, L. (2011). Varhaisten vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitojen kehitys. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (Toim.), *Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt* (ss. 43–61). Jyväskylä: PS-kustannus.

Partridge, H. A. (2004). Helping Parents Make the Most of Shared Book Reading. *Early Childhood Education Journal*, 32(1), 25–30. <http://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000039640.63118.d4>

Peltola, T. (2007). Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg, & P. Jokinen (Toim.), *Tapaustutkimuksen taito* (3. painos, ss. 111–129). Helsinki: Gaudeamus.

Pesonen, J. (2015). *Multiculturalism as a challenge in contemporary Finnish picturebooks : reimagining sociocultural categories*. University of Oulu.

Qvist, E., & Korppi, M. (2009). Alle kolmen kuukauden ikäinen lapsi päivystyksessä. *Duodecim*, 125(21), 2373–2379.

Rhedin, U. (1992). *Bilderboken. På väg mot teori*. Stockholm: Alfabeta Bokförlag AB.

Rovee-Collier, C., & Cuevas, K. (2009). The development of infant memory. Teoksessa N. Cowan & M. Courage (Toim.), *The Development of Memory in Infancy and Childhood* (ss. 11–42). Hove: Psychology Press.

Saarela-Kinnunen, M., & Eskola, J. (2007). Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (Toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (2. korjattu painos, ss. 184–195). Jyväskylä: PS-kustannus.

Suvilehto, P. (2014). Kirja kasvun välineenä – suomenkieliset ensikirjat. *Journal of Early*

*Childhood Education Research*, 3(2), 2–26.

Sääkslahti, A. (2015). *Liikunta varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vaukirja (n.d.) Retrived from [www.vaukirja.fi/vaukirjasta](http://www.vaukirja.fi/vaukirjasta).

Werner, A. (2011). Color perception in infants and young children. The significance of color in picturebooks. Teoksessa B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *Emergent Literacy: Children's Books From 0 to 3* (ss. 39–54). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Överlund, J. (1994). Vauvan kommunikaatiotaitojen kehitys - puheenoppimisen perusta. Teoksessa A. Iivonen, A. Lieko, & P. Korpilahti (Toim.), *Lapsen normaali ja poikkeava kielen kehitys* (2. painos, ss. 306–331). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

#### Tutkimusaineisto

Birkett, G. (kuvit.) (2011) *Kuka on piilossa?* (Träff, T., suom.). Helsinki: Vaukirja.

Brook-Piper, H. (2015) *Silitä minua.* (Clarke, S., suom.). Helsinki: Vaukirja.

Clarke, J. (2015a) *Näin kylvetät dinosauruksen ja peittelet leijonan nukkumaan.* (Haapasalo, J., suom.) Kuvittaja Georgie Birkett. Helsinki: Vaukirja.

Clarke, J. (2015b) *Näin harjaat krokotiilin hampaat ja syötät ovelan apinan.* (Haapasalo, J., suom.) Kuvittaja Georgie Birkett. Helsinki: Vaukirja.

Davenport, M. & Roberts, C. (Kuvittaja) (2015) *Huhuu! Pöllö puhuu.* (Clarke, S., suom.) Helsinki: Vaukirja.

Deneux, X. (2015a) *Silitä ja pajjaa pehmeitä eläimiä.* (Clarke, S., suom.). Helsinki: Vaukirja.

Deneux, X. (2015b) *Täällä me asumme!* (Clarke, S., suom.). Helsinki: Vaukirja.

Downing, S. (Kuvittaja) (2014) *Katso, katso!* Helsinki: Vaukirja.

Greig, E. (2013) Pehmeät kaverit. (Träff, T., suom.). Kuvittaja Mandy Stanley. Helsinki: Vaukirja.

Hayashi, E. (Kuvittaja) (2015) Jäljet lumessa. (Parpola, I., suom.). Helsinki: Vaukirja.

Kubler, A. (kuvit.) (2011) Tanssi, mun vauvani. (Träff, T., suom.). Helsinki: Vaukirja.

Mathy, V. (kuvit.) (2015) Mikä piilottelee norsun takana? (Clarke, S., suom.). Helsinki: Vaukirja.

Marttinen, T. (suom.) (2013) Omat iloiset sanani – 4 pientä kirjaa. Helsinki: Vaukirja.

Sande, H. (2012) Eetu osaa – osaatko sinäkin? (Träff, T., suom.). Kuvittaja Mandy Stanley. Helsinki: Vaukirja.

Träff, T. (Suomentaja) (2011) Mitä eläimet sanovat? Helsinki: Vaukirja.

Watt, F. (2014) Värikäs lelukirja. Kuvittaja Stella Baggott. Helsinki: Vaukirja.

Zobel-Nolan, A. (2013) Haleja ja suukkoja. Kuvittaja Mandy Stanley. Helsinki: Vaukirja.

LIITE 1

<b>Teoksen nimi</b>	<b>Koko, cm</b>	<b>Sivumäärä</b>	<b>Materiaali</b>	<b>Keskeiset hahmot</b>	<b>Erytispiirre</b>
Eetu osaa – osaatko sinäkin?	17 x 17	12	Paksu pahvi	Eetu, Emma ja eläimet	Luukkukirja
Silitä ja pai- jaa pehmeitä eläimiä	16 x 16,5	12	Paksu pahvi	Eläimet	Tunnustelukirja, kuvat mustavalkoiset
Värikäs lelukirja	19 x 19	10	Pahvi	Eläimet, joista osa käyttäytyy ihmismäisesti (ajavat autoa, käyttävät vaatteita)	Pieniä läppiä, kurkistusreikiä ja tunnusteltavia pintoja
Katso, katso	13,5 x 13,5	10	Paksu pahvi	Eläimet	Erittäin kevyt
Pehmeät kaverit	17,5 x 17,5 / kuvat 15,5 x 15,5	12 + ohjesivu	Paksu pahvi	Eläimet	Jokaisen sivun reunassa korvake, josta sivua helppo kääntää
Haleja ja suukkoja	20 x 20	10	Pahvi	Eetu ja äiti, myös isä ja kissa	Jokaisen aukeaman oikean sivun voi taittaa auki
Mikä piilottelee norsun takana?	15 x 15	11/10 (Kan- si on samal- la ensim- mäinen sivu)	Paksu pahvi	Eläimet	Eläinten muotoiset sivut
Täällä me asumme!	17 x 17	14	Paksu pahvi	Eläimet	Sivuissa ”korkeuseroja”, jotka luovat tunnusteltavia muotoja
Silitä minua	19 x 19	10	Paksu pahvi	Eläimet	Tunnustelukirja

<b>Teoksen nimi</b>	<b>Koko, cm</b>	<b>Sivumäärä</b>	<b>Materiaali</b>	<b>Keskeiset hahmot</b>	<b>Erityispiirre</b>
Mitä eläimet sanovat?	23 x 24	14	Pahvi	Eläimet	Nappia painamalla kuulee eläimen äänen
Kuka on piilossa?	15 x 15	10	Pahvi	Lapset ja lelut	Aukeaman keskellä läppä
Huhuu! Pöllö puhuu	15 x 15	10	Paksu pahvi	Eläimet	Miten eläimet sanovat
Näin harjaat krokotiilin hampaat ja syötät ovelan apinan!	21,5 x 21,5	2 x 16	Pahvi	Lapsi ja krokotiili sekä lapsi ja apina	Erilliset tarinat hampaiden pesusta ja syömisestä
Näin kylvetät dinosauruksen ja peittelet leijonan nukkumaan	21,5 x 21,5	2 x 16	Pahvi	Lapsi ja dinosaurus sekä lapsi ja leijona	Erilliset tarinat peseytymisestä ja nukkumaanmenosta
Jäljet lumessa	23 x 23	12	Pahvi	Eläimet	Kuvituksessa käytetty vain valkoista, harmaata, puna-oranssia sekä kiiltävää hopea, puput samettiset.
Tanssi, mun vauvani!	25 x 18	12	Pahvi	Vauvat ja taaperot	17 leikkilorua ohjeineen
Omat iloiset sanani – 4 pientä kirjaa	10 x 10	4 x 8	Pahvi	Lapset, esineet ja eläimet	Neljä pientä sanakirjaa, joissa sanoitetaan tuttuja esineitä ja eläimiä

## LIITE 2

Maria Nikolajevan (2004, 25) lastenkirjallisuuden arvioinnin neljä kriteeriä. (Suomentanut Merika Everilä.)

	Aikuislähtöiset kriteerit		
Pedagogiset kriteerit	1	3	Kirjalliset kriteerit
	2	4	
	Lapsen lukukokemuksen huomioon ottavat kriteerit		

1. Perinteiset pedagogiset menetelmät, joissa lastenkirjallisuuden arviointia ohjaa aikuisten moraaliset, uskonnolliset tai poliittiset arvot ja jossa lähtökohtana on, että lukeminen kehittää moraalikäsitystä. Tunnuslause: ”Lastenkirja on hyvä, jos sitä voi käyttää kasvatuksen apuvälineenä”.
2. Lukopsykologiset menetelmät, joita edistävät sellaiset tutkijat, jotka samaistuvat lapsiin ja näkevät lukemisen emotionaalisten tarpeiden tyydyttämisenä. Tunnuslause: ”Kaikki kirjat, joista lapsi pitää, ovat hyviä”.
3. Puhtaasti kirjallinen metodi, joka nostaa kirjalliset ominaisuudet itsenäisiksi arvoiksi ja keskittyy narratiivisiin aspekteihin, tulkintoihin, innovaatioihin ja niin edelleen. Tunnuslause: ”Hyvä lastenkirja miellyttää myös aikuista”.
4. Esteettiset menetelmät, joissa kirjallisuustieteelliset aspektit yhdistetään lasten lukukokemuksiin ja jossa huomio kiinnitetään lapsille olennaisiin kirjallisiin piirteisiin, kuten juoneen, henkilökuvauksiin tai huumoriin. Tunnuslause: ”Hyvässä lastenkirjassa on tunnusomaisia piirteitä”.