

# **Monikielisyys lastenkirjallisuudessa**

Maria Kotilainen

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma

Jyväskylän yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

Syksy 2020

## TIIVISTELMÄ

**Kotilainen, Maria. 2020. Monikielisyys lastenkirjallisuudessa. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Kasvatustieteiden laitos. 41 sivua + liitteet.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten monikielisyys näkyy Suomessa 2010-luvulla julkaistussa lastenkirjallisuudessa. Tehtävänä oli kartoittaa sitä, miten monikielisyys teemana näkyy uusimmassa lastenkirjallisuudessa ja millaista kuvaa monikielisyudesta lastenkirjoissa rakennetaan.

Tutkimusaineisto koostui viidestä 2010-luvulla julkaistusta lastenkirjasta. Aineistossa oli mukana sekä tietokuvakirjoja että kaunokirjallisia lasten kuvakirjoja. Aineisto analysoitiin käyttämällä laadullista aineistolähtöistä sisälönanalyysia.

Tutkimustulokset osoittivat, että monikielisyys tuli esiin lastenkirjoissa kerronnassa kertojan välittämänä, dialogeissa, juonen rakenteen tasolla ja tekstiä tukevassa kuvituksessa. Monikielisyyttä kuvattiin lastenkirjoissa haasteena, voimavarana, funktionaalisenä kielenkäyttönä ja osana kulttuurista moninaisuutta. Monikielisyiden kuvaustavat esiintyivät lastenkirjoissa limittäin ja rakensivat monikielisydestä kuvaa moniulotteisena ilmiönä.

Tutkimuksen perusteella yhteiskunnan kielellinen moninaistuminen näkyy uusimmassa Suomessa julkaistussa lastenkirjallisuudessa. Moninaisuutta heijastava ja välittävä lastenkirjallisuus voi herätellä lasten kiinnostusta eri kielii ja kulttuureita kohtaan ja lisätä ymmärrystä erilaisia ihmisiä kohtaan. Monikielisille lapsille se voi antaa samastumiskohteita ja tukea heidän monikielistä identiteettiään. Siksi varhaiskasvatuksen opettajien olisi hyvä pysähtyä aika ajoin pohtimaan sitä, kuinka moninaista kuvaa ympäröivästä yhteiskunnasta he lapsille kirjavalinnoillaan tarjoavat.

Asiasanat: lastenkirjallisuus, monikielisyys, kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>MONIKIELISYYS</b> .....	<b>6</b>
	2.1 Monikielisyys osana kulttuurista moninaisuutta.....	6
	2.2 Monikielisyys varhaiskasvatuksessa .....	8
<b>3</b>	<b>LASTENKIRJALLISUUS</b> .....	<b>10</b>
	3.1 Lastenkirjallisuus ja lastenkirjallisuuden tutkimus .....	10
	3.2 Lukeminen ja kirjallisuuskasvatus varhaiskasvatuksessa .....	14
	3.3 Kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus lastenkirjoissa .....	17
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>20</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>21</b>
	5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	21
	5.2 Aineiston keruu ja kuvaus .....	22
	5.3 Aineiston analyysi .....	24
	5.4 Eettiset ratkaisut.....	27
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>29</b>
	6.1 Monikielisyyden esiintyminen lastenkirjoissa .....	29
	6.2 Monikielisyyden kuvaustavat lastenkirjoissa.....	34
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>39</b>
	7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	39
	7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet .....	43
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>45</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>49</b>

# 1 JOHDANTO

Globalisaation ja liikkuvuuden lisääntymisen myötä yhteiskuntamme moninaistuu kielellisesti ja kulttuurillisesti, mikä näkyy myös varhaiskasvatuksen arjessa. Kun kielten ja kulttuurien kirjo laajenee, yhä useamman varhaiskasvatuskäisen lapsen äidinkieli on muu kuin suomen tai ruotsin kieli (Tainio & Kallioniemi 2019). Siten myös syntyperäiset suomalaiset lapset kohtaavat yhä useampia kieliä ja kulttuureita arjessaan. Kielellinen moninaisuus eli monikielisyys nähdään nykyään sekä yksilön että koko yhteiskunnan voimavarana (Latomaa, Saukkonen & Sriubaliute-Norho 2016, 157). Onkin tärkeää pysähtyä pohtimaan sitä, miten lasten kehittyvää monikielisyyttä voitaisiin tukea varhaiskasvatuksen pedagogiikassa.

Tässä kandidaatintutkielmassa tarkastelun kohteena on se, miten lisääntynyt monikielisyys teemana näkyy ja miten sitä kuvataan Suomessa julkaistussa lastenkirjallisuudessa. Lastenkirjallisuutta on tärkeää tutkia, koska sillä on tärkeä rooli lapsen tasapainoisen kasvun ja kehityksen tukemisessa. Aikuisten ja lasten yhteiset lukuhetket ja luettuun tekstiin liittyvät keskustelut tukevat muun muassa lapsen sanavaraston kehitystä, tarkkaavaisuutta ja keskittymiskykyä. Parhaimmillaan yhteiset lukuhetket voivat herättää lapsen oman lukuinnostuksen. (Lerkkanen, Salminen & Pakarinen 2018.) Tämän lisäksi lapsille lukeminen kehittää lasten ajattelutaitoja ja empatiakykyä (Tomé-Fernández, Senís-Fernández & Ruiz-Martín 2019, 206). Koska lapsille lukeminen kehittää lasten kielellisiä taitoja, lukeminen on erityisen tärkeää silloin, jos lapsen suomen kielen taito on vasta kehittymässä (Komi 2019, 39).

Varhaiskasvatuksessa lukemiston tulisi olla laadukasta ja monipuolista. Kansallisen koulutuksen arviontikeskuksen eli Karvin vuonna 2019 tekemän raportin (Repo ym. 2019, 95) mukaan kuitenkin vain puolet varhaiskasvatuksen ammattilaisista arvioi, että heidän lapsiryhmässään luetaan lapsille pedagogisesti harkittuja, rikasta kieltä sisältäviä kirjoja. Raportin tulos on huolestuttava, koska sen mukaan varhaiskasvatuksessa ei huomioida lastenkirjallisuuden merkitystä lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukemisessa. Moni-

naisuutta heijastava lastenkirjallisuus voi tarjota erilaisille lapsille mahdollisuuden löytää samastumisen kohteita. Toisaalta lastenkirjallisuuden lukeminen ja siitä keskusteleminen voi auttaa lapsia ymmärtämään muita ihmisiä eri kieliin ja kulttuureihin.

Tutkimukseni tehtävänä on selvittää, miten monikielisyys esiintyy ja millaista kuvaa siitä ilmiönä rakennetaan uusimmassa lastenkirjallisuudessa. Tutkimusaineistoni koostuu viidestä Suomessa 2010-luvulla julkaistusta lasten kuvakirjasta, joita tutkin laadullisesti, aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Tutkimukseni tavoitteena on herätellä varhaiskasvatuksen opettajia pohtimaan sitä, millaista kuvaa päiväkodin lastenkirjat rakentavat todellisuudesta. Ympäristön yhteiskunnan ja lasten oman monikielisuuden näkyväksi tekeminen lastenkirjallisuuden avulla voi tukea lasten kielellisiä identiteettejä ja herättää lasten kiinnostusta kieliä ja kulttuureita kohtaan.

## 2 MONIKIELISYYS

### 2.1 Monikielisyys osana kulttuurista moninaisuutta

Ihmiset ovat aina liikkuneet ja olleet vuorovaikutuksessa erikielisten ryhmien kanssa. Monikielisyys onkin ollut tyypillistä useimmille ihmisryhmille. (Honko & Mustonen 2018a, 25.) Länsimaissa tietoisuus monikielisyudesta on herännyt kuitenkin vasta viime vuosikymmenten aikana. Sitä ennen yksikielisyyttä on pidetty oletusarvona ja monikielisyyttä poikkeamana normaalista. Tämä yksikielinen ajattelutapa, *yksikielisyysideologia*, juontaa juurensa kansallisuusaatteeseen ja sen mukaiseen käsitykseen siitä, että yhdellä kansalla kuuluu olla vain yksi tietty kieli, kansalliskieli, joka luo kansakunnan sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja kansallista identiteettiä. (Latomaa ym. 2016, 16.) Monikielisyys on siten aiemmin nähty ongelmana yhteiskuntien yhtenäisyydelle, ja sen on lisäksi pelätty vaikuttavan kielteisesti yksilön kehitykseen. Nykyään monikielisyys nähdään kuitenkin sekä yksilön että yhteiskunnan voimavarana. (Latomaa ym. 2016, 157; Halme 2011, 89.) Monikielisyys edistää ymmärrystä eri kulttuurien välillä. Yksilön monikielisyys voi edistää ajattelua ja oppimista kehittämällä muun muassa tarkkaavuutta ja luovuutta, minkä lisäksi monikielisyys voi ehkäistä jopa ikääntymiseen liittyviä muistihäiriöitä. Se voi myös auttaa yksilöä sopeutumaan uusiin tilanteisiin ja olla merkittävä voimavara työelämässä. Tämän lisäksi monikielisyys auttaa rakentamaan yksilön joustavaa identiteettiä. (Honko & Mustonen 2018a, 28.)

Yksikielisyysideologiaan pohjautuvassa arkiajattelussa monikielisenä saatetaan pitää vain sellaista ihmistä, joka osaa kaikkia puhumiaan kieliä yhtä hyvin kuin syntyperäiset kielenkäyttäjät. Monikielissä ympäristöissä eri kieliä käytetään kuitenkin usein eri tarkoituksiin, jolloin ratkaisevaa on se, pystyykö ihminen ilmaisemaan itseään niissä kielenkäyttötilanteissa, joissa hän kieltä tarvitsee. Tällöin on kyse kielten *funktionaalisesta eriytymisestä*: eri kieliä tarvitaan eri tarkoituksiin ja niitä voidaan osata eriasteisesti. Tällainen tilanteinen "osa-

kielitaitokin” on kielitaitoa. Näin ollen monikielisinä voidaan pitää kaikkia, jotka käyttävät jokapäiväisessä elämässään enempää kuin yhtä kieltä. Monikielisen ihmisen osaamat kielet muodostavat hänen kielirepertuaarinsa. (Latomaa ym. 2016, 20, 22, 15.) Eri kielten käyttäminen rinnakkain voi synnyttää kielikontakteja, joissa kielet sekoittuvat keskenään ja syntyy uudenlaista kieltä (Latomaa ym. 2016, 158). Halmeen (2011, 90) mukaan kielten sekoittaminen kertoo yksilön pyrkimyksestä toimia tarkoituksenmukaisesti monikielisessä tilanteessa. Honko ja Mustonen (2018b, 121) toteavat, että kielivalinnoilla kielenkäyttäjä voi esimerkiksi osoittaa kuulumista johonkin ryhmään, osoittaa tai luoda valtasuhteita, tyyliä, leikitellä tai välittää tietoa. Tällaiseen tilanteeseen moninaisuuteen, jossa eri kielet limittyvät ja vuorottelevat, voidaan viitata käsitteellä *translanguaging*.

Kielen avulla ihminen ymmärtää ja muokkaa maailmaa. Kielessä on käsitteitä, jotka sopivat kuvaamaan erityisen hyvin ympäröivää kulttuuria. Siten kielen voidaan sanoa olevan kiinteä osa kulttuurille ominaista tapaa ajatella ja toimia. (Halme 2011, 87.) Monikielisyys voidaankin nähdä osana *kulttuurista moninaisuutta*. Aiemmin käytetty käsite *monikulttuurisuus* on merkitykseltään monitulkintainen, ja sillä viitataan usein kapeasti etupäässä maahanmuuttajien kulttuuriin tapoihin ja käytänteisiin (Pesonen 2015, 27), joten monikulttuurisuuden sijaan käytän kandidaatintutkielmassani uudempaa ja merkitykseltään laajempaa kulttuurisen moninaisuuden käsitettä. Pesosen (2015, 30) mukaan kulttuurisella moninaisuudella voidaan viitata dynaamisiin kulttuuriin piirteisiin, kuten etnisyys, kieli, kansallisuus, luokka, uskonto, ideologia, sukupolvi, ikä ja seksuaalisuus. Moninaisuuden käsitteellä voidaan siis tavoittaa monenlaisia muuttuvia kulttuurisia eroja ja yhtäläisyyksiä suhteessa vallitseviin ideologioihin. Tämän määrittelyn mukaisesti monikielisyys ilmentää samanaikaisesti sekä kielellistä että kulttuurista moninaisuutta. Omassa tutkielmassani olen kiinnostunut ensisijaisesti kielellisestä moninaisuudesta, mutta koska kieli voidaan määritellä osaksi kulttuuria, oletukseni on, että kielellistä moninaisuutta käsittelevissä kirjoissa moninaisuus ei jää vain kieleen.

Honko ja Mustonen (2018b, 123) tuovat esiin sen, kuinka ympäröivän yhteiskunnan ideologiset rakenteet, kuten kulttuuriset, taloudelliset tai poliittiset arvot, mutta myös laajemmat globaalit muutokset vaikuttavat siihen, miten eri kieliin ja eri kielten puhujiin suhtaudutaan. Esimerkiksi englannin kielellä on *lingua francana* eli eräänlaisena yhteisenä käyttökielenä paljon kielenkäyttäjiä ensikielisten puhujien lisäksi, koska kielellä on globaalisti merkittävä asema. Kielenkäyttäjän erilaiset toimintayhteisöt valtasuhteineen puolestaan voivat mahdollistaa tai rajoittaa kielenkäyttäjän toimijuutta ja osallistumista erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Valtaväestön asenteet vaikuttavat esimerkiksi siihen, miten monikielisen ihmisen osallisuutta tuetaan ja annetaanko hänelle mahdollisuuksia harjoittaa kielitaitoaan ja tuntee yhteenkuuluvuutta yhteisössä. Koska kielen avulla välitetään ja luodaan merkityksiä, arvoja ja ideologioita, kielenoppimisen ei tulisi olla vain kielen sanojen tai rakenteiden oppimista, vaan kielenkäyttäjän tulisi oppia myös toimintayhteisön sosiaalisia käytänteitä, eli sitä, miten erilaisissa tilanteissa toimitaan. Kieli ei synny eikä kehity tyhjiössä, vaan osana toimintaa ja vuorovaikutusta. (Honko & Mustonen 2018a, 24 & 29; Honko & Mustonen 2018b, 123, 125 & 127.)

## 2.2 Monikielisyys varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa on yhä enemmän monikielisiä lapsia. Suomen jälkeen puhutuimmat äidinkielet eli kotikielet päiväkodeissa ovat venäjä, kurdi, viro ja arabia (Tainio & Kallioniemi 2019, 33, ks. liite 1). Kotikieltä tuetaan varhaiskasvatuksessa rohkaisemalla lasten huoltajia kotikielen käyttämiseen kotona lasten kanssa, huomioimalla lasten kotikieliä varhaiskasvatuksessa leikkien, laulujen, pelien ja kirjojen avulla ja hyödyntämällä varhaiskasvatuksessa kotikielisen henkilöstön kielitaitoa (Tainio & Kallioniemi 2019, 34–35). Halmeen (2011, 88) mukaan kasvattajan on tärkeää olla tietoinen siitä, että kaikkia kieliä ei arvosteta yhteiskunnassa yhtä paljon. Kielen arvostukseen vaikuttaa se, millainen status kielellä on: virallisen aseman saavuttaneilla kielillä



on korkea status toisin kuin vähemmistöjen puhumilla kielillä, joilta virallinen asema puuttuu.

Kivijärvi (2017, 254) painottaa sitä, miten monikielisten lasten varhaiskasvatuksen tulisi tukea erityisesti lapsen itsetuntoa, vertaissuhteita, vuorovaikutusta ja kielen kehittymistä. Vuoden 2018 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan varhaiskasvatuksen yhtenä tehtävänä on vahvistaa lasten kielellisiä taitoja ja valmiuksia ja kielellisiä identiteettejä sekä herättää lasten kiinnostusta kieliä, tekstejä ja kulttuureita kohtaan (Opetushallitus 2018, 40). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostetaan sitä, miten kielellä on merkitystä lapsen kehitykselle, oppimiselle, identiteettien rakentumiselle ja yhteiskuntaan kuulumiselle (Opetushallitus 2018, 31). Vuoden 2014 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan esiopetuksessa tunnistetaan lasten monimuotoiset kielelliset ja kulttuuriset taustat, niitä kunnioitetaan ja niiden jatkuvuutta tuetaan. Eri kielten havainnointi tukee lasten kielitietoisuuden kehittymistä ja kulttuuriseen osaamiseen ja vuorovaikutukseen liittyvää laaja-alaista osaamista. Lapsiryhmässä ja lähiympäristössä oleviin kieliin tutustuminen tukee myös lasten kielellisen ja kulttuurisen identiteetin kehittymistä. Monikielisten lasten kohdalla esiopetussuunnitelmassa painottuu opetuskielen kehityksen tukeminen ja se, että lapset saavat kokemuksen siitä, että oma kotikieli on tärkeä. (Opetushallitus 2014, 32–34.) Halmeen (2011, 92) mukaan varhaiskasvatuksen kielikasvatuksen tavoitteena on se, että eri kielet voivat elää rinnakkain varhaiskasvatuksessa.

Eri kielten näkyminen ja kuuluminen arjen toimintaympäristöissä viestii monikielisille lapsille siitä, että kaikkia käytettyjä kieliä arvostetaan, mikä puolestaan rohkaisee lapsia käyttämään osaamiaan kieliä. Se, että lapset saavat ilmaista itseään ja tulla kuulluiksi omalla äidinkielellään, tukee myös heidän osallisuuttaan ja kielellisiä identiteettejään. (Menken, Pérez Rosario & Guzmán Valerio 2018, 121.) Monikielisen kirjallisuuden lukeminen lapsille on yksi keino rikastaa varhaiskasvatuksen kieliympäristöä. Menken, Pérez Rosario ja Guzmán Valerio (2018) viittaavat monikieliseen kieliympäristöön käsitteellä *kieli-*

*maisema*, jota käytän omassa tutkimuksessani kuvaamaan sitä, miten eri kielet näkyvät ja kuuluvat lastenkirjoissa.

Inklusiivisessa kasvatustajattelussa arvostetaan moninaisuutta ja korostetaan lasten yhdenvertaisuutta. Käytännössä inklusiivisuus tarkoittaa sitä, että pyritään erilaisin päätöksin ja käytännön järjestelyin lisäämään kaikkien lasten osallisuutta ja estämään, ettei kukaan joutuisi ulkopuolelle. Lasten osallisuutta, kehittymistä ja oppimista voivat vaikeuttaa muun muassa erilaiset kielelliset, kulttuuriset, etniseen tai uskonnolliseen taustaan, ihonväriin, perhetaustaan, sukupuoleen tai lapsen kykyihin liittyvät tekijät. (Eerola-Pennanen & Turja 2017, 203–204.) Pedagoginen toiminta olisikin Eerola-Pennanen ja Turjan (2017, 204) mukaan suunniteltava siten, että se vastaa lasten moninaisuuteen ja huomioi akateemisten tavoitteiden lisäksi lapsen persoonallisuuden ja identiteetin. Olisi tärkeää, että lapsi saa tarvitsemaansa tukea ilman, että hän leimautuu erilaiseksi kuin muut (Eerola-Pennanen & Turja 2017, 205). Monikielisen lastenkirjallisuuden lukeminen ja siitä keskusteleminen voi olla yksi keino lisätä ja tukea moninaisuutta varhaiskasvatuksessa ilman, että kukaan lapsi leimautuu erilaiseksi tai poikkeavaksi.

### **3 LASTENKIRJALLISUUS**

#### **3.1 Lastenkirjallisuus ja lastenkirjallisuuden tutkimus**

Lastenkirjallisuus on osa lastenkulttuuria. Lastenkulttuuria on Mouritsenin (2002, 16) mukaan kolmenlaista: ensinnäkin on aikuisten lapsille tuottama kulttuuri, toisekseen on kulttuuri, jota lapset ja aikuiset tuottavat yhdessä ja kolmanneksi lasten oma, keskinäinen kulttuuri. Tässä kandidaatintutkielmassani keskityn ensiksi mainittuun lastenkulttuuriin tarkastelemalla aikuisten lapsille kirjoittamia kirjoja. Lapsille tuotettu kulttuuri voi olla intressiltään pedagogista ja yleissivistävää tai viihteellistä ja markkinavetoista, mutta raja pedagogisen ja markkinavetoisen kirjallisuuden välillä on häilyvä (Mouritsen 2002, 16–19). Tutkimuksessani tausta-ajatuksena on se, että moninaisuutta ilmentävä kirjalli-

suus on jo itsessään pedagogista ja yleissivistävää, sillä se tarjoaa lapsille erilais- ta, laajempaa näkökulmaa todellisuuteen. Pedagoginen kirjallisuus voi kuiten- kin olla samanaikaisesti myös elämyksellistä ja viihteellistä luettavaa. Serafini ja Layne (2013, 557) painottavat, että kuvakirjojen kirjoittajien ja kuvittajien ensisi- jainen tavoite on luoda sanoja ja kuvia yhdistelemällä taideteos, jota lukijat ymmärtävät ja arvostavat ja josta he voivat nauttia. Kuvakirja voi viihtymistä ja visuaalista nautintoa tarjotessaan olla kuitenkin samanaikaisesti oppimisen vä- line (Heikkilä-Halttunen 2010, 10).

Lastenkirjallisuus ei ole yksiselitteinen käsite (Mustola 2014, 10). Lasten- kirjallisuutta on vaikea määritellä yhtenäiseksi genreksi, koska se pitää sisällään muita kirjallisuudenlajeja, kuten lyriikkaa, epiikkaa ja draamaa (Mustola 2014, 16). Lastenkirjallisuus on myös aikuisten hallinnoima alue, sillä kirjoittajat, kus- tantajat ja kriitikot ovat aikuisia, ja kasvattajilla on paljon valtaa vaikuttaa sii- hen, mitä lapsille luetaan. Lastenkirjallisuus määrittyykin kirjallisuudenlajina ennen kaikkea lukijakuntansa, tarkemmin sanottuna lukijakunnan iän, mukaan (Mustola 2014, 16 & 15). Toisaalta monilla lastenkirjoilla on kaksoisyleisö siinä mielessä, että monet lastenkirjat on suunniteltu samanaikaisesti sekä lapsille että kirjoja lapsille lukeville aikuisille (Nikolajeva & Scott 2006, 21). Kirjaa ää- neen lukeva aikuinen voi tuoda yhteiseen kirjan lukemishetkeen omaa koke- mustaan, ymmärrystään ja tietojaan ja lapsi omia havaintojaan ja vaikutelmi- aan. Toisaalta lapset itse lukevat myös muuta kirjallisuutta kuin lastenkirjalli- suutta (Mustola 2014, 15).

Lastenkirjoista valtaosa on kuvakirjoja. Kuvituksen tehtävänä on Heikkilä- Halttusen (2010, 10) mukaan tarinan luomien mielikuvien voimistaminen. Ku- vakirja antaa lapselle tunne-elämyksen, kun lapsi oppii hallitsemaan pelkojaan tai tuntemaan esimerkiksi iloa tai empatiaa. Tomé-Fernández, Senís-Fernández ja Ruiz-Martín (2019, 206–207) toteavat, että kuvituksen ansiosta kuvakirjan ta- rinan voivat ymmärtää nekin lapset, jotka eivät vielä ymmärrä kieltä. Kuvakir- jojen ääneen lukeminen ja keskustelut kirjasta voivat lisätä lasten tietoisuutta omista ajatuksistaan ja tunteistaan sekä ymmärrystä, empatiaa ja kunnioitusta itseään ja muita ihmisiä kohtaan.

Heikkilä-Halttusen (2010, 10–11) mukaan kuvakirjoja voidaan jaotella eri tyyppeihin sen mukaan, minkälainen tekstin ja kuvan suhde niissä on: *katselukirjoissa* kuva on hallitsevassa asemassa suhteessa tekstiin. Katselukirjojen aihe liittyy usein lapsen omaan arkeen ja niissä kuvataan usein yksinkertaisia kodin esineitä tai esimerkiksi päivärutiineja. Myös *kuvatarinoissa* kuvalla on hallitseva rooli, ja niissäkin aiheena on lapsen elämänpiiri, mutta kirjassa kerrotaan yksittäisten esineiden nimeämisen sijaan lyhyehkö tarina. *Varsinaisessa kuvakirjassa* kuva ja teksti kertovat yhdessä tarinan, eikä niitä siten voi tulkita toisistaan erillään. Kuvat voivat konkretisoida esimerkiksi tunnetiloja tekstiä paremmin. Tällaisten kirjojen kuvituksessa ei pyritä ensisijaisesti esittävyYTEEN, vaan mielikuvitukselle annetaan enemmän valtaa. Aihepiiri on laajempi kuin katselukirjoissa ja kuvatarinoissa kattaen koko maailman. *Tietokuvakirjoissa* on vuosituhanen vaihteen jälkeen yhdistynyt yhä useammin kuvitteellinen ja tietoon perustuva aines, jolloin faktoihin yhdistyvät fiktiiviset tarinat. Faktan ja fiktion sekoittuminen eli *faktio* auttaa lasta samaistumaan kirjassa käsiteltävään aiheeseen. (Heikkilä-Halttunen 2010, 10–11.)

Yllä mainittujen kuvakirjatyyppeiden lisäksi Heikkilä-Halttunen (2010, 12) nostaa esille käsitteen *täsmäkirja*. Täsmäkirjoissa käsitellään arkipäivän asioita ja lapsia mietityttäviä vaikeitakin asioita realistisesti. Taustalla on ajatus siitä, että kuvakirjoilla voi olla merkittävä rooli lapsen sosiaalistamisprosessissa. Ongelmarealistisella lastenkirjallisuudella on juuret 1970-luvulla, jolloin lastenkirjallisuudessa nähtiin lapset ennen kaikkea aikuisten kasvatuksen kohteena ja lastenkirjan uskottiin voivan muuttaa maailmaa muokkaamalla lapsista kunnan kansalaisia (Heikkilä-Halttunen 2010, 13, 283, 278). Modernissa ongelmapainotteisessa lastenkirjallisuudessa luotetaan lasten suvaitsevaisuuteen ja ymmärrykseen ja kuvataan lapsen tunnemaailmaa lapsen tasolta mahdollisimman realistisesti ja kokonaisvaltaisesti. Maailmaa ei kuvata mustavalkoisesti vaan pyritään esittämään koko elämän kirjo. (Heikkilä-Halttunen 2010, 278, 283.) Heikkilä-Halttusen (2010, 279) mukaan tällaiset kuvakirjat voivat tukea lapsen tunne-elämän kehitystä ja siten helpottaa aikuisen kasvatustehtävää.

Vaikeita asioita käsitteleville lastenkirjojen juonelle on tyypillistä, että kertomuksen aluksi lukijalle esitellään päähenkilön kohtaama ongelma. Kertomuksen edetessä päähenkilö viisastuu ja oppii kohtaamistaan kokemuksista ja uskaltaa luottaa enemmän itseensä ja läheisiinsä. Usein kirjassa on onnellinen loppuratkaisu. (Heikkilä-Haluttunen 2010, 279.) Esimerkiksi kirjassa kuvattu miljöö vaihtuminen voi tuoda kirjan päähenkilön eteen uudenlaisia haasteita ja saada aikaan päähenkilön muutosprosessin. Tarinassa esiintyvän aikuisen sivuhenkilön roolina on usein ohjata lapsen kasvuprosessia. (Nikolajeva 2004, 79, 70 & 99.) Tällaiset lastenkirjat voivat tarjota heijastuspintaa ja lohtua niille lapsille, jotka kamppailevat omassa elämässään vastaavien ongelmien kanssa, mutta ne voivat myös tarjota laajempaa näkökulmaa niille lapsille, joille kirjan aihe ei ole ennestään tuttu (Heikkilä-Haluttunen 2010, 280). Viitataan lapsen kehitysprosessia kuvaavaan juonen rakenteeseen kandidaatintutkielmassani termillä *kehitystarina*.

Lastenkirjallisuuden tutkimus voidaan jakaa Mustolan (2014, 13–15) mukaan karkeasti kirjakeskeiseen ja lapsikeskeiseen suuntaukseen. Kirjakeskeisessä näkökulmassa tutkitaan kirjaa objektina lastenkirjallisuuden teorian valossa sekä kirjallisuudentutkimuksen ja nykykulttuurin ajankohtaisten teemojen kautta. Lapsikeskeisessä suuntauksessa tutkitaan kirjaa lukevan lapsen lukukokemusta, lasta lukijana ja lukemisen merkitystä lapsille sekä myös lapsia lastenkirjallisuuden kirjoittajina. (Mustola 2014, 13–14.) Omassa tutkielmassani lähestymistapa on kirjakeskeinen, eli tarkoitukseni on selvittää, miten monikielisyttä teemana käsitellään lastenkirjoissa.

Lastenkirjallisuuden tutkimukseen on tullut perinteisten tutkimussuuntauksien – kirjallisuuden historian tutkimuksen, formalistisen kirjallisuudentutkimuksen ja sosiokulttuurisen tutkimuksen – lisäksi moderneja ja postmoderneja käsitteitä, kuten *globalisaatio*, *identiteetti* ja *intertekstuaalisuus* (Mustola 2014, 18). Globalisaatio ja identiteetti ovat käsitteitä, jotka kietoutuvat myös tässä tutkielmassa käsiteltävään kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen. Yhteiskuntien globaalistuminen, eli muuttuminen kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisemmiksi, on synnyttänyt käsitteen *multiliteracies*, jolla viitataan moniluku-

taitoon, perinteistä lukutaitoa laajempaan käsitykseen lukutaidosta (Mustola & Koivula 2017, 316–317, 321). Monilukutaidolla tarkoitetaan monenlaisten tekstien tuottamista ja tulkitsemista. Se perustuu laajaan tekstikäsitteeseen: teksteinä pidetään muun muassa kuvia, numeroita, logoja ja kehonkieltä. (Mustola & Koivula 2017, 319.) Erilaiset tekstit ovat dynaamisia resursseja, joita yksilö voi käyttää erilaisissa vuorovaikutuksellisissa ja kulttuurisissa konteksteissa ja siten rakentaa omaa kielellistä ja kulttuurista identiteettiään. Myös kielenvaihtelu erilaisissa vuorovaikutustilanteissa voidaan nähdä keinona rakentaa identiteettiä. (Mustola & Koivula 2017, 321–322.) Avaan käsitettä kielenvaihtelu tarkemmin lastenkirjallisuuden kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta käsittelevässä luvussa.

### **3.2 Lukeminen ja kirjallisuuskasvatus varhaiskasvatuksessa**

Ihmiset ovat kautta aikojen kertoneet toisilleen tarinoita selittääkseen erilaisia todellisuuksia. Ensin tarinat olivat suullisia ja myöhemmin kirjoitettuja. (Tomé-Fernández, Senís-Fernández & Ruiz-Martín 2019, 205.) Ennen kuin lastenkirjallisuus alkoi syntyä Euroopassa, lukutaitoiset lapset lukivat aikuisille suunnattuja kirjoja. Stevensonin (2010) mukaan lastenkirjallisuus syntyi 1700-luvun alkupuolella, kun lapsuus alettiin nähdä omana aikuisuudesta erillisenä ikävaiheenaan (Mustola 2014, 9). Suomessa lastenkirjallisuuden synty ajoittuu 1800-luvun puolivälin tienoille. Sitä ennen suomalaisille lapsille luettiin sarjakuvia, aikuisten romaaneja ja uskonnollisia tekstejä. Lapsille lukemista ei ole aina myöskään arvostettu, vaan lukemista on voitu pitää ajanhukkana. (Laine 2018, 28–29.)

Lukemisella on nykytiedon mukaan monenlaisia hyötyjä lapselle: Lukeminen tukee lapsen sanavaraston kehittymistä ja kielen ja kuullun ymmärtämisen taitoja. Lisäksi lukeminen tukee lapsen kehittyvää tietoisuutta kirjoitetun kielen rakenteesta ja lukutaidon alkeita. Yhteinen lukeminen keskusteluineen tarjoaa myös mahdollisuuden tunnekokemusten jakamiseen ja lapsen maailmankuvan laajenemiseen. (Lerkanen, Salminen & Pakarinen 2018.)

Laineen (2018, 21–22) mukaan lukeminen on aina sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusprosessi, jossa lukukokemus vaikuttaa siihen, miten lukemisen merkitys rakentuu vuorovaikutuksena lukijan ja tekstin välillä. Yhteisöllisellä lukemisella Laine viittaa sosiaaliseen, yhdessä tapahtuvaan lukemiseen, jossa lukemiseen osallistuu enemmän kuin yksi lukija. Lapsille ääneen lukeminen on esimerkki tällaisesta yhteisöllisestä lukemisesta. Yhteisölliseen aikuisten ja lasten yhteiseen lukemiseen voi liittyä vahva läheisyyden, hoivan ja turvan tunne (Laine 2018, 26). Turvallisuutta voi tuoda myös tuttujen tarinoiden lukeminen uudestaan ja uudestaan eli niin kutsuttu toistolukeminen. Tutun tarinan kuunteleminen tuo lapselle tunteen, että hän hallitsee lukutilannetta. Lisäksi samojen tarinoiden kuuleminen tukee lapsen kielen oppimista tehokkaammin kuin aina uusien tarinoiden kuunteleminen. Lapsi voi kokea jonkin kirjan itselleen merkitykselliseksi myös siksi, että kirja puhuttelee lasta aiheellaan. (Laine 2018, 27.) Varhaiskasvatuksessa voi siten olla hyvä pysähtyä lapsia kiinnostavaan tai aiheeltaan ajankohtaiseen kirjaan pidemmäksi aikaa, lukea sitä uudestaan ja uudestaan ja käsitellä tarinaa lasten kanssa eri tavoin.

Suojalan (2009, 43) mukaan uusia kirjoja lapsille lukiessa on tärkeää käyttää ennakoivaa lukutapaa, jossa viritetään lasten odotuksia ja liitetään kirjan aihe lapsen omaan kokemusmaailmaan ja tietämykseen keskustelemalla esimerkiksi kirjan kansikuvasta tai nimestä ennen itse kirjan lukemista. Myös Serafini ja Layne (2013, 555) painottavat, että kuvakirjaa on tärkeä tarkastella aina ensin kokonaisuutena, jonka osia voi sitten analysoida erikseen. Kuvan visuaalisten elementtien huomioiminen on Serafinin (2012, 457) mukaan välttämätöntä kirjan merkityksen ymmärtämisen kannalta. Lasten kanssa on hyvä keskustella siitä, miten kuvat rakentavat merkityksiä. Yhdessä voidaan tutkia kirjan visuaalisia elementtejä, kuten kuvissa käytettyjä värejä, kuvien ja tekstin asettelua, kuvien kokoa ja perspektiiviä ja keskustella siitä, minkälaisia vaikutteita ne synnyttävät. Kuvien lisäksi voidaan kiinnittää huomiota myös *peritekstuaalisiin elementteihin* eli kirjassa varsinaisen tekstin lisäksi esiintyviin muihin teksteihin esimerkiksi kirjan kansissa ja tutustua mahdolliseen omistuskirjoitukseen tai kirjailijan huomautuksiin. (Serafini 2012, 458–459.)

Kirjallisuuskasvatus sisältyy varhaiskasvatuksessa *Kielten rikas maailma ja Ilmaisun monet muodot* -oppimisen alueisiin. Vuoden 2018 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan varhaiskasvatuksessa tutustutaan lastenkirjallisuuteen monipuolisesti. Käytettävien tekstien tulee olla rikkaita ja vaihtelevia sisältäen puhetta sekä visuaalisia, auditiivisia ja audiovisuaalisia tekstejä. Varhaiskasvatuksessa lapsille kerrotaan tarinoita ja lapsia pyydetään myös keksimään niitä itse. (Opetushallitus 2018, 42.) Esiopetussuunnitelman perusteissa korostuu lapsen kiinnostuksen herättäminen puhuttua ja kirjoitettua kieltä, lukemista ja kirjoittamista kohtaan (Opetushallitus 2014, 32).

Kasvattajan oma näkemys hyvästä kirjallisuudesta vaikuttaa siihen, millaisia kirjoja hän valitsee luettavaksi lapsille (Rissanen & Mustonen 2017, 301). Monissa päiväkodeissa tehdään kirjastovierailuja, joissa lapset saavat itse valita kirjoja, mikä varmistaa sen, että lasten omat toiveet tulevat huomioituksi kirjavalinnoissa. Varhaiskasvatuksen opettaja on kuitenkin vastuussa varhaiskasvatuksessa luettavan lastenkirjallisuuden laadusta ja monipuolisuudesta, ja hänen on huolehdittava siitä, että päiväkodin kirjallisuuskasvatus on tavoitteellista pedagogista toimintaa (Rissanen & Mustola 2017, 303–304). Tomé-Fernándezin ym. (2019, 207) mukaan lastenkirjojen tulisi kuvata moninaisuutta realistisella tavalla vahvistamatta stereotyyppioita kuvituksessa tai tekstissä. Lisäksi kirjojen tulisi olla lasten mielestä mielenkiintoisia ja lasten saatavilla. Suojalan (2009, 42) mukaan varhaiskasvatuksessa luettavien kirjojen on tarjottava lapsille mahdollisuus kokea samastumista ja empatiaa, käsitellä tunteita, kokea huumoria ja saada kielellisiä elämyksiä. Lastenkirjallisuuden tulisi myös tukea lapsen omaa itseilmaisua ja luovaa suhdetta kieleen. Onkin tärkeää, että moninaisessa lapsiryhmässä myös eri kulttuuritaustaiset lapset saisivat samastumisen kohteita lastenkirjallisuudesta. Se onnistuu, jos kirjojen luoma kuva ympäröivästä maailmasta heijastaa ympäristön moninaisuutta.

Mustolan ja Koivulan (2017, 322) mukaan varhaiskasvatuksessa on pyrittävä takaamaan kaikille lapsille yhtäläiset mahdollisuudet kehittää monilukutaitoaan kannustavassa, turvallisessa ja monipuolisessa ympäristössä. Laine (2018, 32) korostaa sitä, miten lukemisen edistämisessä on tärkeää painottaa



asioita, jotka vaikuttavat pitkäkestoisesti lasten elämään, kuten turvallisuutta ja läheisyyttä synnyttävä yhteinen lukeminen, luovuutta edistävä elämyksellinen lukeminen sekä ryhmään kuuluvuutta ja sosialisatiota edistävä ääneen lukeminen.

### 3.3 Kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus lastenkirjoissa

Lastenkirjallisuutta tutkineen Kümmerling-Meibauerin (2013, v) mukaan monikielisillä lasten kuvakirjoilla voidaan tarkoittaa joko kirjoja, joissa sama teksti on käännetty kahdelle tai useammalle kielelle ja erikieliset tekstit esiintyvät kirjassa rinnakkain tai kuvakirjoja, joissa yhdistellään eri kieliä ja vaihdetaan joustavasti kielestä toiseen. Viimeksi mainitut kirjat yleensä edellyttävät sitä, että lukijalla ja kirjan kuuntelijalla on ainakin perustaidot käytetyistä kielistä. (Kümmerling-Meibauer 2013, v.) Kielenvaihtelusta kirjan sisällä voidaan käyttää myös termiä *koodinvaihto*. Monikielisissä kuvakirjoissa koodinvaihdolla voidaan tarkoittaa kielten vaihtelun lisäksi vaihtelua kaikkien erilaisten kulttuurisesti välittyneiden visuaalisten ja lingvististen koodien välillä. Esimerkiksi kuvitus ja muut visuaaliset keinot voivat auttaa lukijaa ymmärtämään tekstin sisältöä. (Kümmerling-Meibauer 2013, viii.) Omassa tutkielmassani tutkin lastenkirjoissa esiintyvää kielen yhdistelyä ja vaihtelua kiinnittäen huomion myös kuvituksen rooliin merkitysten välittämisessä.

Ensimmäinen monikielinen lasten kuvakirja oli tsekkiläisen Johann Amos Comeniuksen tietokirja *Orbis sensualium pictus*, ('Näkyvä maailma') joka ilmestyi vuonna 1658. Kirjan pääkieliä ovat latina ja saksa, mutta lisäksi kirjassa käytetään ranskaa, tsekkiä, italiaa, espanjaa ja englantia. Monikielisiä lasten fiktiivisiä kuvakirjoja alkoi ilmestyä kuitenkin varsinaisesti vasta 2000-luvulla. Usein monikielisten lastenkirjojen kirjoittajat ovat olleet maahanmuuttajia, jolloin kirjoilla on omaelämäkerrallinen konteksti. Monikielisiä lastenkirjoja on havaittu olevan vain vähän sellaisissakin maissa, jotka ovat virallisesti kaksikielisiä. Näissä maissa usein julkaistaan samasta kirjasta erilliset julkaisut eri kielillä. Sellaisissa lastenkirjoissa, jotka sisältävät katkelmia eri kielillä, katkelmat on

usein käännetty kirjan pääkielelle, jolloin kirjan monikielisyyden idea ei pääse kokonaan oikeuksiinsa. (Kümmerling-Meibauer 2013, v-vi.)

Ghiso ja Campano (2013) ovat tutkineet monikielisiä lasten kirjoja Yhdysvalloissa. He toteavat, että kielen oppimista, monikielisyyttä ja maahanmuuttoa käsittelevät kirjat heijastavat kielten yhteiskunnalliseen asemaan liittyviä ideologioita ja arvostuksia (Ghiso & Campano 2013, 48). Usein kirjat välittävät valtakulttuurin arvoja ja vahvistavat vallitsevia kielten hierarkioita sen sijaan, että kirjoissa arvostettaisiin kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta ja ymmärtämystä erilaisuutta kohtaan. Tällaiset kirjat eivät heijasta lasten todellista maailmaa kielellisine käytänteineen ja erilaisine kulttuurisine taustoineen. (Ghiso & Campano 2013, 54).

Kümmerling-Meibauerin (2013, vii) mukaan monikielisen todellisuutemme ja käsityksen monikielisyydestä voimavarana tulisi heijastua myös monikieliseen lastenkirjallisuuteen ja opetukseen. Maahanmuuttajataustaisilla lapsilla monikieliset lastenkirjat edistävät toisen kielen oppimista ja tukevat lasten omia äidinkieliä ja kulttuureita. Monikieliset lastenkirjat edistävät myös valtakielen puhujien kielitaitoa ja kielellisen tietoisuuden kehittymistä. (Kümmerling-Meibauer 2013, v-vii.) Cottonin (2008, 29) mukaan eri kielisten lasten kuvakirjojen lukeminen voi auttaa ymmärtämään paremmin erilaisia kulttuureja ja käytäntöjä ja arvostamaan niin samankaltaisuuksia kuin erojakin kulttuurien välillä. Tutustuminen eri kieliin ja kulttuureihin monikielisen lastenkirjallisuuden avulla tukee siten kulttuurienvälistä oppimista (Kümmerling-Meibauer 2013, vii; Cotton 2008, 20). Suomalaisten lasten- ja nuortenkirjojen monikielisyyttä tutkinut Sirkku Latomaan (2013, 145) korostaa hänkin sitä, miten monikielisen lastenkirjallisuuden avulla monikieliset lapset voivat saada samastumisen kohteita ja yksikieliset voivat herkistyä huomaamaan ja ymmärtämään monikielisyyttä ympärillään. Kirjallisuuden avulla voidaan siten luoda kielimyönteistä ilmastoja ja tukea lasten monikielisyyttä.

Latomaan (2013, 139) mukaan monikielisisille lapsille samastumisen kohteita tarjoavaa Suomessa julkaistua lasten- ja nuortenkirjallisuutta on jo olemassa, joskaan sitä ei ole vielä kovin paljon. Koska Latomaan kartoituksessa oli myös

nuortenkirjoja mukana, on perusteltua keskittyä selvittämään, miten monikielisyys näkyy erityisesti varhaiskasvatusikäisille lapsille suunnatuissa kirjoissa. Latomaan katsausta lukuun ottamatta monikielisyyttä ei ole tutkittu paljonkaan suomalaisessa lastenkirjallisuudessa.

Kulttuurista moninaisuutta on tutkittu kansainvälisessä lastenkirjallisuuden tutkimuksessa jo vuosikymmenten ajan, mutta suomalaiseen lastenkirjallisuuden tutkimukseen se on juurtunut vasta viime vuosina (Pesonen 2015, 18). Esimerkiksi Jaana Pesonen (2015, 5) on tutkinut väitöskirjassaan monikulttuurisuutta suomalaisissa kuvakirjoissa. Pesosen mukaan kuvakirjat voivat haastaa vallitsevan käsityksen normaaliudesta ja tarjota inklusiivisemmän käsityksen siitä, ketä ”meihin” kuuluu. Hänen mukaansa lastenkirjallisuus voi tarjota lukijalleen mahdollisuuden kyseenalaistaa omia tiedostamattomia käsityksiä itsestä ja muista ja siten auttaa lukijaa tulemaan kulttuurisesti tiedostavammaksi. Kirjat heijastavat ja muovaavat lukijan kulttuurista ymmärrystä ja osallistuvat näin ollen myös lukijan identiteettien rakentamiseen (Pesonen 2015, 20). Pesonen (2015, 26) mukaan sosiaalinen todellisuus, kulttuuri ja lastenkirjallisuus ovat jatkuvassa liikkeessä ja vuorovaikutuksessa keskenään: lastenkirjallisuus ei ainoastaan heijasta ympäröivää todellisuutta, vaan lastenkirjallisuuden avulla voidaan rakentaa uudelleen ja muuttaa sosiaalista todellisuutta.

Pesosen (2015, 39) mukaan kulttuurista moninaisuutta käsittelevät lastenkirjat on usein kirjoitettu valtaväestön näkökulmasta ja niissä usein esitetään stereotyyppisiä kulttuurieroja. Kirjat voivat siten uusintaa vallalla olevia näkemyksiä. Lastenkirjojen ideologisia ja poliittisia näkemyksiä olisikin tarkasteltava kriittisesti (Pesonen 2015, 40). Omassa tutkimuksessani on tärkeää tiedostaa, että lastenkirjojen kielivalinnat ja kielille annetut merkitykset voivat ilmentää ja uusintaa stereotyyppioita ja valtasuhteita, mutta myös muuttaa niitä. Olen tutkielmassani kiinnostunut selvittämään sitä, miten monikielisyyttä teemana käsitellään ja kuvataan ja millaisia pohdintoja siihen liittyy. Seuraavassa luvussa esittelen tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset sekä kuvaan tutkimuksen toteuttamista.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, miten monikielisyys näkyy Suomessa 2010-luvulla julkaistuissa lastenkirjoissa. Aineistoon kuuluu sekä lähtökohtaisesti suomeksi kirjoitettuja että suomeksi käännettyjä lastenkirjoja. Tutkimuksessa selvitetään, miten monikielisyys teemana näkyy lastenkirjoissa ja millaista kuvaa monikielisydestä lastenkirjoissa rakennetaan.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten monikielisyys esiintyy lastenkirjoissa?
2. Millaista kuvaa monikielisydestä lastenkirjoissa rakennetaan?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimukseni kohteena on 2010-luvulla julkaistu monikielisyyttä käsittelevä tai ilmentävä suomalainen lastenkirjallisuus. Monikielisyyttä ilmentävällä lastenkirjallisuudella tarkoitan kirjoja, joissa ei esiinny lainkaan termiä monikielisyys, eikä sitä käsitellä kirjassa erillisenä teemana, mutta monikielisyys näkyy useamman kuin yhden kielen käyttämisenä kirjan teksteissä tai kuvituksissa.

Tutkimusotteeni on laadullinen. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 28) ja saamaan siitä mahdollisimman syvällistä ja yksityiskohtaista tietoa (Patton 2002, 16). Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti (Hirsjärvi ym. 2016, 164), niin että aineiston avulla voidaan saada mahdollisimman kattavasti tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 86).

Toteutan tutkimukseni tapaustutkimuksena, jossa pyritään keräämään tarkkaa, yksityiskohtaista tietoa pienestä joukosta tapauksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 135). Pyrin tutkimuksessani hankkimaan mahdollisimman edustavan otoksen 2010-luvulla julkaistusta monikielisyyttä käsittelevästä tai ilmentävästä lastenkirjallisuudesta. Valitsemani lastenkirjallisuus koostuu etupäässä kuvakirjoista, koska varhaiskasvatus- ja esiopetusikäisille kirjoitetaan ja luetaan useimmiten juuri kuvakirjoja.

Kümmerling-Meibauerin (2013, viii) mukaan lastenkirjallisuuden ja monikielisuuden välistä moninaista yhteyttä voi ymmärtää vain tieteidenvälisen tutkimuksen avulla. Eri näkökulmat täydentävät toisiaan ja yhdessä korostavat monikielisen lastenkirjallisuuden merkitystä. Omassa tutkimuksessani pyrin yhdistämään kielitieteen ja kirjallisuustieteen käsitteitä varhaiskasvatustieteen tutkimuskenttään. Oma tulokulmani lastenkirjallisuuden tutkimiseen on kirjoihin keskittyvä näkökulma. Vaikka tutkin kirjoja ensisijaisesti teksteinä, olen kiinnostunut myös siitä, miten moninaista todellisuutta lastenkirjallisuus luki-

jalleen välittää. Pohtiessani sitä, miten lastenkirjallisuudessa rakentuva kuva monikielisydestä heijastaa ympäröivää todellisuutta, kiinnostuksen kohteena on tekstin ja todellisuuden välinen suhde (Nikolajeva 2004, 35).

## 5.2 Aineiston keruu ja kuvaus

Tutkimukseni on aineistolähtöinen. Aineistoni koostuu lapsille suunnatuista, 2010-luvulla julkaistuista kirjoista, jotka käsittelevät tai ilmentävät monikielisyttä. Rajasin aineiston uusimpiin, 2010-luvulla julkaistuihin monikielisyttä käsitteleviin lastenkirjoihin, koska halusin tarkastella, näkyykö kansainvälises-tikin viime vuosina lisääntynyt kulttuurinen ja kielellinen moninaistuminen tuoreimmassa lastenkirjallisuudessa. Latomaan (2013, 139) mukaan vielä vuonna 2013 monikielisyttä esiintyi vain harvoin Suomessa julkaistussa lasten- ja nuorten kirjallisuudessa.

Aloitin aineistonkeruun tekemällä hakuja Keski-Suomen alueen Keski-kirjastojen tietokannassa ja tutustumalla sen jälkeen haussa löytyneiden kirjojen kuvauksiin internetissä ja selailemalla kirjoja kirjakaupassa. Olen tutkimukses-sani kiinnostunut nimenomaan monikielisydestä, mutta koska kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus usein kulkevat käsi kädessä, pidin mahdollisena, että myös kulttuurista moninaisuutta käsittelevissä kirjoissa näkyy monikielisyttä. Siksi hyväksyin aineistonkeruuvaiheessa mukaan myös hakusanalla *monikulttuurisuus* löytämäni kirjat. Haulla, jossa luokkana oli *lastenkirjallisuus* ja asia-sanana *monikulttuurisuus*, löytyi kirjaston tietokannasta seitsemän kirjaa. Kaikki nämä kirjat olivat ilmestyneet vasta 2000-luvulla. Näistä seitsemästä kirjasta rajasin kolme pois sillä perusteella, että niissä monikulttuurisuus oli sivujuonne, jolla viitattiin lähinnä kirjan päähenkilön ihonväriin. *Maailmankoulu*-internetsivuston kirjavinkkilista varhaiskasvatukseen soveltuvista eri aiheita käsittelevistä kirjoista auttoi minua löytämään vielä kaksi lastenkirjaa, jotka sivuston mukaan käsittelevät moninaisuutta ja monikielisyttä (<https://maailmankoulu.fi/kuvakirjoja-ja-kirjavinkkeja-varhaiskasvatukseen-ja-1-2-luokkalaisille/>).

Koska kirjastot olivat koronaviruksen aiheuttaman poikkeustilanteen vuoksi keväällä 2020 kiinni, etsin kirjoja internetin kirjakaupoista ja nettiantikvariaateista ja päädyin tilaamaan yhteensä kuusi kirjaa. Pysin huolehtimaan siitä, että lopullinen aineisto olisi mahdollisimman edustava ja sisältäisi eri ikäisille varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kohderyhmään kuuluville lapsille kirjoitettuja kirjoja. Aineisto on tarpeeksi kattava silloin, kun se antaa mahdollisimman monipuolisen kuvan siitä, miten monikielisyys näkyy varhaiskasvatustilanteissa lapsille luettavissa lastenkirjoissa.

Kuudesta kirjasta valitsin viisi kirjaa tarkempaa analyysia varten. Yhden kirjan jätin pois sen vuoksi, että se oli kouluikäisille suunnattu lastenromaani. Aineiston koko ei ole suuri, koska pyrin teosten syvälliseen sisällönanalyysiin määrällisten havaintojen sijaan ja koska kyseessä on kandidaatintutkielma, johon riittää pienehkö aineisto. Lopulliseen aineistoon valikoitui kirjoja eri lastenkirjallisuuden genreistä ja eri kuvakirjatyypeistä. Kolme kirjoista edustaa kaunokirjallisuutta, kun taas kaksi on lasten tietokuvakirjoja. Kaunokirjallisten kirjojen voidaan sanoa olevan täsmäkirjoja siinä mielessä, että ne käsittelevät monikielisyyttä ilmiönä, joka aiheuttaa ongelman tai herättää pohdintaa kertomuksen alussa (Heikkilä-Halttunen 2010, 12). Toinen tietokirjoista perustuu puhtaaseen faktatietoon, kun taas toisessa sekoittuu faktaa ja fiktiota. Heikkilä-Halttunen (2012, 11) viittaa käsitteellä *faktio* tällaisiin vuosituhannen vaihteen jälkeen yleistyneisiin hybrideihin kirjoihin, joissa kuvitteellinen ja tietoon perustuva aines sekoittuvat. Yksi aineistoni kirjoista on käännetty englannista suomeksi, mutta muut on kirjoitettu alun perin suomeksi. Esittelen aineistolähteeni taulukossa 1. Yksityiskohtaisemmat lähdetiedot kirjoista löytyvät lähdeluettelosta ja lyhyet kuvaukset kirjojen sisällöistä löytyvät liitteistä (ks. liite 2).

TAULUKKO 1. Aineistolähteet

Kirjailija	Julkaisuvuosi	Kirjan nimi	Kuvittaja	Teema ja genre
Moira Butterfield	2018	<i>Meidän maailmamme – Lasten elämää eri maissa</i>	Harriet Lynas	Kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus, erilaisuus; tietokuvakirja
Riina Katajavuori	2017	<i>Mennään jo naapurisiin</i>	Salla Savolainen	Kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus; tietokuvakirja
Kaarina Majander	2012	<i>Emma ja yllätysvieras</i>	Kiba Lumberg ja Kaarina Majander	Erilaisuuden hyväksyminen; täsmäkirja
Sanna Pelliccioni	2019	<i>Onni-poika saa uuden ystävänsä</i>	Sanna Pelliccioni	Kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus; täsmäkirja
Johanna Venho	2018	<i>Kaksi päätä ja kahdeksan jalkaa</i>	Hanneriina Moisseinen	Uuden kielen oppiminen; täsmäkirja

### 5.3 Aineiston analyysi

Analysoin aineistoa laadullisesti, sillä tarkoitukseni oli pyrkiä ymmärtämään, miten monikielisyttä ilmiönä käsitellään nykypäivänä lapsille luettavassa kirjallisuudessa. Pattonin (2002, 570) mukaan ei ole olemassa yhtä metodologiaa, joka sopisi minkä vain laadullisen aineiston analyysiin ja takaisi laadukkaan lopputuloksen. Tutkijan on tutustuttava aineistoon ja tehtävä sen mukaan päätös siitä, mikä analysointitapa sopisi parhaiten aineiston analysointiin.

Päädyin valitsemaan laadullisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin analyysimetodikseni, koska sen avulla laajasta ja moninaisestakin aineistosta voidaan muodostaa tiivis sanallinen kuvaus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Aineistoa järjestämällä ja käsitteitä yhdistämällä voidaan vastata tutkimuskysymyksen eli saada käsitteellinen ymmärrys tutkittavasta asiasta. Tuloksena voi olla malli tai käsitejärjestelmä tai aineistoa kuvaavia käsitteitä tai teemoja. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112 & 113.)



Aineistolähtöinen sisällönanalyysi etenee siten, että ensin aineistoa pelkistetään eli redusoidaan, seuraavaksi sitä ryhmitellään eli klusteroidaan ja lopuksi aineiston avulla luodaan teoreettisia käsitteitä eli aineistoa abstrahoidaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.) Analyysin alussa on määriteltävä tutkimuksen analyysiyksikkö, joka voi olla sana tai lause tai useampia lauseita sisältävä ajatuskokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Valitsin tutkimuskysymysteni pohjalta analyysiyksiköksi yksittäiset sanat, ilmaukset ja tekstikatkelmat, jotka käsittelevät tai ilmentävät monikielisyyttä sekä ilmaukset, joissa puhutaan joko yksittäisistä kielistä tai kielestä yleisellä tasolla. Pyrkimyksenäni oli saada analyysin avulla mahdollisimman kattava kuva siitä, miten monikielisyys aineistossani näkyy ja millaisia erilaisia näkemyksiä ja merkityksenantoja kieliin ja monikielisyyteen ilmiönä liittyy. Ennen varsinaisen analyysin alkua tutustuin aineistoon lukemalla sitä uudestaan ja uudestaan saadakseni kokonaiskuvan siitä, mitä kaikkea se sisältää.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistoa pelkistetään eli rajataan valitsemalla siitä vain tutkimuskysymysten kannalta olennaista tietoa analysoitavaksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Pelkistin aineistoani etsimällä siitä monikielisyyttä käsitteleviä ja ilmentäviä ja eri kieliä käsitteleviä ilmauksia. Koodasin ilmaukset eri väreillä tutkimuskysymyksittäin. Seuraavaksi poimin eri tutkimuskysymyksiin liittyvät ilmaukset ja kirjoitin ne ylös eri tiedostoihin. Tämän jälkeen pelkistin ilmaukset niin, että niistä jäi vain tutkimuskysymyksen kannalta olennainen tieto näkyviin. Pyrin kuitenkin säilyttämään ilmaukset mahdollisimman alkuperäisessä muodossa, koska yksittäiset sanavalinnatkin voivat vaikuttaa siihen, millainen kuva ilmiöstä analyysin myötä rakentuu. Pelkistettyjä ilmauksia oli yhteensä 50.

Aineiston pelkistämisen jälkeen aineistoa ryhmitellään etsimällä ilmauksista samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia ja yhdistelemällä keskenään samankaltaisia ilmauksia alaluokiksi. Ryhmittelyn jälkeen aineistoa abstrahoidaan eli käsitteellistetään niin pitkälle kuin mahdollista. Abstrahointi tapahtuu siten, että alaluokkia yhdistämällä muodostetaan yläluokkia, yläluokkia yhdistelemällä muodostetaan pääluokkia ja näitä yhdistelemällä muodostetaan aineiston

kokoava käsite (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109–110). Pattonin (2002, 476, 454) mukaan ei ole yhtä ”oikeaa” kieltä aineistosta nousevien teemojen nimeämiseen: tutkija voi käyttää analyysissä joko tutkittavien käyttämiä alkuperäisiä käsitteitä tai luoda omia, ilmiötä kuvaavia käsitteitä analyysinsä pohjalta. Ryhmittelin aineistoa yhdistelemällä samantyyppisiä pelkistettyjä ilmauksia alaluokiksi, joita oli yhteensä 28. Abstrahoin aineistoa yhdistelemällä alaluokkia yläluokiksi niitä yhdistävän tekijän perusteella. Yläluokkia oli yhteensä 8. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta yläluokat olivat monikielisyys 1) kertojan välittämänä, 2) dialogeissa, 3) juonen rakenteen tasolla ja 4) tekstiä tukevassa kuvituksessa. Toisen tutkimuskysymyksen osalta yläluokat olivat monikielisyys 1) haasteena, 2) voimavarana, 3) funktionaalisen kielenkäyttönä ja 4) osana kulttuurista moninaisuutta. Koska muodostamilleni yläluokille ei löytynyt enempää yhdistäviä tekijöitä, abstrahoinnin jatkaminen ei ollut mielekästä tämän analysointivaiheen jälkeen. Analyysi perustui aineistossa oleviin alkuperäisiin ilmauksiin, mutta luokitusten nimiä laatiessa käytin hyväksi sekä aineistossa esiintyneitä käsitteitä että itse luomiani aineiston sisältöä kuvaavia käsitteitä. Analyysin kulkua ja käsitteiden luomista havainnollistavat esimerkit löytyvät liitteistä tutkielman lopussa (liite 3).

Pyrin analysointivaiheessa yllä kuvaamaani aineistolähtöiseen sisälönanalyysiin ja tarkoitukseni oli, että ennen kaikkea tutkimuskysymykseni ohjaavat sitä, mitä aineistostani poimin analysoitavaksi. Tiedostan kuitenkin, että analyysiin on voinut vaikuttaa ennakkokäsitykseni ja laatimani teoreettisen viitekehysten näkökulmat. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 96) painottavatkin, että objektiivisia havaintoja ei ole olemassakaan, vaan tutkijan käyttämät käsitteet ja analyysimetodit vaikuttavat siihen, millaisia tuloksia tutkija saa. Pohdintaluvussa suhteutan tutkimukseni tuloksia myös aiempiin tutkimuksiin, jolloin analyysi ei ole puhtaasti aineistolähtöistä, vaan pikemminkin teoriaohjaavaa. Teoriaohjaavassa analyysissä teoriaa voidaan käyttää apuna analyysin eri vaiheissa, vaikka analyysiyksiköt on valittu aineistolähtöisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96).

Koska tutkimusaineistoni koostuu kuvakirjoista, kiinnitin tekstien lisäksi huomiota myös siihen, miten monikielisyyttä käsitellään kuvissa ja millaista kuvaa ne luovat monikielisydestä ilmiönä. Tukeuduin analyysia tehdessäni Nikolajevan ja Scottin (2006, 211) ajatukseen siitä, että kuvien avulla voidaan ilmaista jotain sellaista, mikä ei tekstissä tule ilmi, jolloin teksti ja kuva yhdessä rakentavat kuvaa vallitsevasta todellisuudesta tai luovat kokonaan uuden todellisuuden. Tarkastelinkin kuvia erityisesti siitä näkökulmasta, vahvistavatko ne tekstin merkitystä, tuovatko ne uutta näkökulmaa siihen tai ovatko ne jopa ristiriidassa tekstin kanssa.

## 5.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimusaineiston keruu ja sen käsittely edellyttävät eettistä harkintaa muun muassa tutkimuksessa käytettävien avainkäsitteiden valinnan osalta. Pyrin kandidaatintutkielmassani käyttämään asenteiltaan neutraaleja käsitteitä, kuten kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus ja monikielisyys. Ei-syntyperäiseen suomen puhujaan viitataan termillä monikielinen.

Pattonin (2002, 570) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuus on sidoksissa ennen kaikkea tutkijan toimintaan ja taitoihin. Tutkijalta vaaditaan metodologisen osaamisen lisäksi systemaattisuutta, sinnikkyyttä ja luovuutta. Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että aineistoa luetaan läpi useita kertoja, ja tutkija testaa myös vaihtoehtoisia tulkintoja (Patton 2002, 478). Tehdessäni analyysia etenin systemaattisesti niin, että poimin mukaan kaikki ilmaukset, jotka liittyivät tutkimusaiheeseen, pelkistin ilmaukset ja aloin luokitella aineistoa vasta tämän jälkeen. Alustavien luokittelujen jälkeen palasin pelkistettyihin ilmauksiin ja luokittelin ilmauksia uudelleen niin, että sain karsittua päällekkäisiä luokkia.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkimusprosessi on valintoineen ja rajauksineen tehty mahdollisimman läpinäkyväksi: Hyvän tieteellisen käytännön mukaisessa tutkimuksessa tutkijan on noudatettava rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Tutkimus-

menetelmien on täytettävä tieteellisen tutkimuksen kriteerit, ja tutkimuksen tulokset tulee raportoida yksityiskohtaisesti ja julkaista vastuullista ja avointa toimintatapaa noudattaen. Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tehdyssä tutkimuksessa annetaan muiden tutkijoiden työlle ja saavutuksille niille kuuluva arvo viittaamalla muiden julkaisuihin asianmukaisella tavalla. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6; Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133.) Omassa kandidaatintutkielmassani pyrin kuvamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti tutkimuksen eri vaiheet aineiston keruusta aina tulosten analysointiin ja johtopäätösten tekemiseen saakka. Teoreettisessa viitekehyksessä ja pohdinnassa noudatin tieteellistä viittaustapaa, jotta lukijalle olisi selvää, milloin kyse on muiden tutkijoiden tutkimustuloksista tai johtopäätöksistä ja milloin on kyse omista havainnoistani ja pohdinnoistani.

Tutkimustuloksia julkaistaessa on huomioitava se, että lasten kuvakirjojen kirjoittajilla ja kuvittajilla on tekijänoikeus julkaisemiinsa kirjallisiin ja taiteellisiin teoksiin. Tekijänoikeuslain (404/1961, 14 § ja 22 §) mukaan teosta ja siitä poimittuja suoria lainauksia saa kuitenkin käyttää tieteellisessä tutkimuksessa, jos käyttö on hyvän tavan mukaista. Valitsin käyttämäni aineistolähteet niin, että lainaukset eivät ole tarpeettoman laajoja. Huolehdin siitä, että kaikkien aineistolainausten lähteet on ilmaistu selkeästi lainauksen yhteydessä. Kuvakirjojen kuvat puolestaan rinnastetaan julkisiin taideteoksiin, ja niitä saa käyttää tieteellisessä esityksessä silloin, kun kuva liittyy selkeästi tekstiin havainnollistaen sitä (Tekijänoikeuslaki 404/1961, 25 §, Kuvasto ry 2019). Koska tutkin sitä, miten monikielisyys näkyy lastenkirjojen teksteissä ja kuvituksissa, oli perusteltua käyttää tulosluvussa myös kuvia havainnollistamaan analyysin tuloksia.

## 6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tuloksia tutkimuskysymyksittäin. Luvussa 6.1 vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen analysoimalla sitä, miten monikielisyys esiintyy lastenkirjoissa ja luvussa 6.2 vastaan toiseen tutkimuskysymykseeni tarkastelemalla sitä, millaista kuvaa monikielisydestä lastenkirjoissa rakennetaan. Alalukujen kokoavat taulukot havainnollistavat aineiston abstrahointia tutkimuskysymyksittäin.

Aineistossani edustetut lastenkirjallisuuden genret vaikuttivat monikielisydestä hahmottuvaan kuvaan niin tekstin kuin kuvakerronnankin tasoilla. Tietokuvakirjoissa tuli esille kielten ja kulttuurien kirjo, kun taas kaunokirjallisissa täsmäkirjoissa monikielisyys tuli ilmi erityisesti juonen ja dialogin tasolla päähenkilöiden kehitystarinoina. Kaikille lastenkirjoille oli kuitenkin yhteistä se, että monikielisyys nähtiin niissä osana kulttuurista moninaisuutta.

### 6.1 Monikielisyysden esiintyminen lastenkirjoissa

Vaikka kaikissa aineistoon kuuluvissa lastenkirjoissa esiintyi monikielisyyttä, yhdessäkään kirjassa monikielisyyttä ei mainittu sanana eikä sitä käsitelty erikseen mainittuna teemana. Sen sijaan monikielisyys ilmeni muulla tavoin kerronnassa, pääasiassa tekstin mutta jonkin verran myös kuvituksen tasolla. Vastatakseni ensimmäiseen tutkimuskysymykseen laadin aineiston perusteella luokituksen, jonka mukaan monikielisyys esiintyi 1) kertojan välittämänä (kaikkitietävän kertojan tai minäkertojan äänellä), 2) dialogeissa, 3) juonen rakenteen tasolla ja 4) tekstiä tukevassa kuvituksessa (ks. taulukko 2).

TAULUKKO 2. Monikielisyden esiintyminen lastenkirjoissa. Aineiston abstrahointi.

Alaluokka	Yläluokka
Tietoruudut eri kielistä Esimerkit eri kielten sanoista Lukijalle suunnatut neuvot ja rohkaisu eri kielten oppimiseen Monikielisten kielitaidon kuvaus Monikielisten pohdinnat eri kielistä, kielitaidostaan ja kielenoppimisesta	Monikielisyys kertojan välittämänä
Koodinvaihto puheenvuoron sisällä Monikielinen vuorovaikutus	Monikielisyys dialogeissa
Oppimisprosessin kuvaus Haasteiden ja ennakkoluulojen voittaminen Kehittyvä monikielisyys	Monikielisyys juonen rakenteen tasolla
Erikieliset tekstit kuvituksessa Kieliin ja kielenoppimiseen liittyvä kuvitus, joka havainnollistaa ja tulkitsee päähenkilöiden tunnetiloja ja tilanteen tunnelmaa	Monikielisyys tekstiä tukevassa kuvituksessa

Aineistoon kuuluvissa tietokuvakirjoissa monikielisyys tuotiin esiin kirjan **kertojan välityksellä**. Monikielisyyttä esiintyi erityisesti kertojan lukijalle suuntaamina informatiivisina neuvoina ja tietoiskuina. Kirjassa *Mennään jo naapuriin* kaikkietävä kertoja esittelee faktoja eri kielistä ja kulttuureista lukijalle suunnatuissa tietolaatikoissa, joissa kerrotaan esimerkiksi jonkin kielen puhujien määrä tai kuvataan kielten sukulaisuussuhteita. Sen sijaan monikielisiä perheitä eri kielineen ja kulttuureineen esitellään minämuotoisten kertojen avulla, jolloin myös kertoja on osallisena kirjan tapahtumista. Kirjan päähenkilöt pohdiskelevat eri kielten eroja ja arvioivat omaa kielitaitoaan ja kielenoppimistaan. Minämuotoinen kertoja vaihtuu siirryttäessä uuteen perheeseen, ja kertojana on joko tutustuttavan perheen monikielinen lapsi tai kirjan päähenkilö, 8-vuotias Vellamo-tyttö, jonka vierailuja eri perheissä kirja kuvaa. Seuraava aineisto-esimerkki havainnollistaa sitä, miten kieleen liittyvää tietoa välitetään kerronnan lomassa kirjassa *Mennään jo naapuriin*. 3-vuotias Edna kertoo vanhempiansa

hämmästelleen sitä, kuinka hyvin hän jo puhuu suomea, ja kuvitukseen on upotettu teksti, jossa lukee: "Ednan ja Amielin kotona puhutaan amharaa. Se on yksi Etiopian yli 80 kielestä." Tietokuvakirjassa *Meidän maailmamme* puhutellaan lukijaa suoraan rohkaisemalla häntä opettelemaan uusia sanoja eri kielillä ja käyttämään niitä omassa puheessaan. Kertoja kuvaa sitä, miten kielenoppiminen voi olla hauskaa ja kuuluu kaikille. Molemmissa tietokuvakirjoissa kertojat antavat esimerkkejä erikielisistä sanoista suomennoksineen.

Kaunokirjallisissa täsmäkirjoissa monikielisyys nousi esille minämuotoisen tai eläytyvän kertojan välittämänä päähenkilön kieliin ja kielenoppimiseen liittyvissä pohdinnoissa, mutta ennen kaikkea monikielisyys tuli näkyväksi kirjan henkilöiden välisissä **dialogeissa** eri kielten limittäisenä käyttönä. Seuravassa, *Emma ja yllätysvieras* -kirjan aineistoesimerkissä päähenkilö Emma on Marokossa tutustumassa luokkatoverinsa Ahmedin kulttuuriin ja kotimaahan. Emmalla on tarinan alussa ollut ennakkoluuloja eri kulttuurista tullutta luokkatoveriaan kohtaan, mutta Marokossa hän saa lämpimän vastaanoton:

Salaam Aleikum Emma, olet lämpimästi tervetullut kotiimme. Ahmedin ystävä on meidänkin ystävämme, ja kotimme on sinun kotisi, vanha kumaraselkäinen vanhus sanoo Emmalle vakavasti katsoen häntä silmiin.

Edellä esitetyssä esimerkissä esiintyy koodinvaihto: vanhuksen puhe Emmalle sisältää sekä arabiaa että suomea. Kirjassa esiintyvä kielenvaihtelu on luonteva osa dialogia, eikä arabiankielisiä ilmauksia käännetä suomeksi. Tässä koodinvaihdon tehtävänä on havainnollistaa lukijalle monikielisyttä antamalla maistiaisuuksia uudesta kielestä. Usein lastenkirjoissa esiintyvä koodinvaihto on kuitenkin funktionaalista kielenkäyttöä, jossa kirjan monikielinen henkilö käyttää äidinkieltään oman ilmaisun tai viestinnän tukena, kun hän ei tiedä jotakin sanaa itselleen vieraalla kielellä. Tästä on kyse myös *Onni-poika saa uuden ystävänsä* -kirjasta poimitussa esimerkissä, jossa persiaa puhuva Bahar ihmettelee suomalaisia pääsiäisperinteitä: "Mitä ihmettä? Vietättekö tekin nowruzia?"

Monikielisyys tuli esille kaikissa kaikissa kaunokirjallisissa täsmäkirjoissa **juonen rakenteen tasolla**. Kirjoissa esiintyi päähenkilön kehitystarina, jossa päähenkilö vapautui tarinan alussa kokemistaan erilaisuuteen liittyvistä pelois-

ta ja monikielisyyteen liittyvistä haasteista ja ennakkoluuloista. Kaikkien täsmäkirjojen tarinassa oli kyse muutoksesta päähenkilön ajattelussa: erilaisuuteen ja kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät ennakkoluulot, pelot ja muut kielteiset tunteet vaihtuivat vähitellen myönteisiksi tunteiksi, ja päähenkilö oppi kunnioittamaan erilaisia kieliä, kulttuureita ja ihmisiä. Samalla kun päähenkilön suhtautuminen monikielisyyteen muuttui, hänen oma monikielisyytensä vahvistui. Kirjassa *Kaksi päätä ja kahdeksan jalkaa* kuvataan sitä, miten Amir alkaa opettelemaan suomen kieltä. Hän tuntee aluksi pelkoa vierasta kieltä kohtaan ja häpeää sitä, ettei vielä osaa suomea tarpeeksi hyvin: "Amir painuu kyyryyn pulpetin päälle. En keksi, en osaa." Amir saa kannustusta suomen kielen käyttämiseen kielitaidon puutteista huolimatta, jolloin hän rohkaistuu käyttämään suomea ja huomaa vähitellen oppivansa sitä: "Vähitellen kirjaimista tulee ihan kokonaisia sanoja. Suomen kieltä. Matikka, pytikkä. Palikka. Pallo. Pisara." Opittuaan uutta kieltä Amirin pelko vierasta kieltä kohtaan muuttuu hallittavaksi.

Tekstien lisäksi monikielisyyttä ilmeni myös kirjojen **tekstiä tukevassa kuvituksessa**. Tietokuvakirjojen kuvituksessa monikielisyys esiintyi kuviin upotetuissa erikielissä teksteissä, jotka oli sijoitettu kirjan sivuille niin, että ne erosivat kirjan leipätekstistä graafiselta ulkoasultaan. Monikielisyys näkyi kuviin upotettuina teksteinä kirjan henkilöiden seinillä esimerkiksi tauluissa, vaatteissa ja tavaroissa. Tekstien sisältönä oli yleensä erilaisia toivotuksia, elämäneuvoksia tai runoja. Tällä tavoin kuvitukseen sisällytettyä monikielisyyttä voidaan nimittää monikielistä kieliympäristöä kuvaavaksi *kielimaisemaksi* (Menken, Pérez Rosario & Guzmán Valerio 2018). Kirjojen kielimaiseman funktiona oli kuvata monikielisen lapsen asuinympäristöä ja havainnollistaa samalla monikielisyyttä. Kirjassa *Mennään jo naapuriin* varsinaiset kuvat olivat tyyliltään realistisia, kun taas *Meidän maailmamme* -kirjassa piirrosjälki oli naiivin pelkistettyä: esimerkiksi kaikki lapset on piirretty suu leveässä hymyssä.

Kaunokirjallisissa täsmäkirjoissa monikielisyys esiintyi kuvituksessa kirjan henkilöiden monikielisyyteen liittyviä tunteita havainnollistavana ja tulkit-



sevana kuvituksena. Esimerkiksi kirjassa *Kaksi päätä ja kahdeksan jalkaa* kuvitus tulkitsee päähenkilö Amirin tunteita ja ajatuksia hänen opetellessaan hänelle vierasta suomen kieltä. Suomen kieltä kuvataan otusmetaforan avulla, mitä havainnollistaa myös kirjan kuvitus (kuva 1):

Se on suuri ja laatikkomainen, yhtä leveä kuin koko tie. Siitä kuuluu kolinaa ja paukahte-lua! Se on vähän niin kuin suomen kieli. Se liikkuu hitaasti ja tasaisesti eteenpäin. Amir ei näe sen silmiä. Ei voi tietää, mitä se ajattelee.



KUVA 1. Amirin kohtaaminen suomen kielen kanssa. Yksityiskohta Johanna Venhon (2018) kirjasta *Kaksi päätä ja kahdeksan jalkaa*. Kuvitus: Hanneriina Moisseinen.

Kuvitus vaihteli täsmäkirjoissa tyyliltään realistisesta tyyliteltyyn ja liioittelemaan ilmaisuun. Tunnelmaa tuotettiin värisävyillä ja henkilöhahmojen sijoittamisella sivuille. Myös henkilöiden asennot ja ilmeet ilmensivät heidän tunteitaan. Esimerkiksi kirjassa *Kaksi päätä ja kahdeksan jalkaa* (kuva 1) pelokas Amir kuvataan pienenä, tummana, käsiään huitovana hahmona sivun oikeassa alakulmassa, kun taas suomen kieli kuvataan suurikokoisena ja kulmikkaana, laatikkomaisena olentona, jonka ilme on tulkittavissa pelokkaaksi tai tuskastuneeksi.

## 6.2 Monikielisuuden kuvaustavat lastenkirjoissa

Lastenkirjoissa monikielisuudesta rakennettiin monitahoista kuvaa. Muodostin aineistossa esiintyvistä monikielisuuden kuvaustavoista neljä yläluokkaa, jotka ovat: 1) monikielisyys haasteena, 2) monikielisyys voimavarana, 3) monikielisyys funktionaalisenä kielenkäyttönä ja 4) monikielisyys osana kulttuurista moninaisuutta (taulukko 3).

TAULUKKO 3. Monikielisuuden kuvaustavat lastenkirjoissa. Aineiston abstrahointi.

Alaluokka	Yläluokka
Kielteiset tunteet Vaikeudet Ponnistelu	Monikielisyys haasteena
Myönteiset tunteet Oppiminen Kielitaito Moninaisuuden ymmärtäminen Kunnioitus kieliä ja kulttuureita kohtaan Erilaisuuden hyväksyminen ja ystävien saaminen Muutoksen mahdollisuus	Monikielisyys voimavarana
Kommunikaatiota tukevat strategiat Toiminnallinen kielenkäyttö ja toimijuus Arjen kielivalinnat Kielten eri funktiot	Monikielisyys funktionaalisenä kielenkäyttönä
Kielen ja kulttuurin yhteys Monikielinen media	Monikielisyys osana kulttuurista moninaisuutta

Erityisesti aineiston täsmäkirjoissa kuvattiin sitä, miten kirjan henkilöillä saattoi olla aluksi kielteisiä tunteita vieraita kieliä kohtaan, uuden kielen oppiminen saattoi tuntua vaikealta tai monikielinen saattoi kohdata erilaisia vaikeuksia vuorovaikutustilanteissa muiden ihmisten kanssa. Tällöin monikielisyys näyttäytyi **haasteena**. Monikielisyyteen liittyi vaikeuksia oppia kieltä, ymmärtää muita tai tulla itse ymmärretyksi ja saada ystäviä. Monikielisuuden

näkemistä haasteena kuvaa seuraava esimerkki kirjasta *Onni-poika ja ystävät*. Onnin naapuriin on muuttanut persiaa puhuva Aram-poika, johon Onni on juuri tutustunut. Myöhemmin illalla Onni esittää paljon kysymyksiä isälleen: ”Isi, miten se Aram ei puhu ollenkaan suomea? Voiko se saada yhtään kaveria? Miten ne voi asua täällä, jos kukaan ei ymmärrä niitä?” Monikielisyyskokeeseen haasteena saattoi liittyä kokemus kielten erilaisuudesta. Kirjassa *Kaksi päätä ja kahdeksan jalkaa* eläytyvä kertoja kuvaa Amirin tunteita ja ajatuksia:

Suomi on merkillinen kieli. Se on kokonaan erilainen kuin se kieli, jota Amir puhuu kotona. Matikka, pytiikka. Sanat juuttuvat kurkkuun kulmikkaina, jäävät kuivina kielen alle. Amirin oma kieli on täynnä pehmeitä kurkkuaanteita, lauseet liukuvat suussa.

Monikielisyys nähtiin kaikissa lastenkirjoissa jollain tavalla **voimavarana**. Sen nähtiin tuottavan myönteisiä tunteita eri kieliä kohtaan ja liittyvän uuden oppimiseen, kielitaidon kehittymiseen, moninaisuuden ymmärtämiseen, eri kielten ja kulttuureiden kunnioittamiseen, erilaisuuden hyväksymiseen ja uusien ystävien saamiseen sekä mahdollisuuteen saada aikaan laajempaa yhteiskunnallista muutosta. Kirjassa *Onni-poika saa uuden ystävänsä* Onnin isä hämmästelee sitä, miten nopeasti Onni ja hänen persiaa äidinkielenään puhuva ystävänsä Aram oppivat uusia sanoja toisiltaan: ”Uskomatonta, miten äkkiä nuo lapset oppivat uuden kielen ja uudet asiat, Onnin isi ihmettelee --.” Tietokuvakirjassa *Meidän maailmamme* kaikkietävä kertoja esittää kirjan lukijalle monikielisyysmahdollisuutena saada ystäviä, oppia uusia tapoja ja ymmärtää moninaisuutta:

Hauskanpito on tärkeää kaikille maailman ihmisille asuinpaikasta riippumatta. Jos sinua onnistaa, saat ystäviä ympäri maailmaa. Samalla ehkä opit heidän kieltään ja tapojaan ja oivallat, millä tavoin he ovat erilaisia ja samanlaisia kuin sinä.

Jokin tietty kieli saattoi olla monikieliselle päähenkilölle erityisen tärkeä, jolloin hänellä oli vahva motivaatio oppia sitä. Käsite *oma kieli* viittasi aineistossa siihen, että kyseinen kieli oli kirjan henkilölle rakas, hän käytti sitä itselle läheisten ihmisten kanssa ja koki varmuutta kielen käyttäjänä. Kirjassa *Kaksi päätä ja kahdeksan jalkaa* eläytyvä kertoja kuvaa, kuinka monikielinen Amir pohtii omaa kieltään:

Hoo-kirjain karahtaa kurkussa. Se on hänen omaa kieltään. Sitä, jota he kotona äidin ja isän ja Aishan ja Ambran kanssa puhuvat. Sillä kielellä hän osaisi kirjoittaa runon.

Yllä oleva aineistoesimerkki havainnollistaa kielen omistajuutta eli sitä, miten kieli on osa identiteettiä ja ryhmään kuuluvuutta ja kielen käyttäjä kokee hallitsevansa kielen.

Kielen käyttöön tai oppimiseen saattoi liittyä monenlaisia, keskenään ristiriitaisiakin tunteita, jolloin monikielisyys koettiin samanaikaisesti sekä haasteeksi että voimavaraksi. Tästä on esimerkkinä seuraava aineistolainaus kirjasta *Emma ja yllätysvieras*. Kertoja kuvaa Emman ponnistelua uuden kielen sanojen oppimiseksi. Emma tuntee kuitenkin mielihyvää ponnistellessaan uuden kielen opiskelussa, sillä hän uskoo, että hänen oppaansa Defi olisi hänestä ylpeä:

Osa ruokien nimistä on niin pitkiä ja vaikeita lausua, että Emma saa ponnistella pystyäkseen toistamaan niiden nimiä Anisa-tädin perässä. Mutta ainakin hän yrittää parhaansa. Defi olisi hänestä varmasti ylpeä.

Monikielisyyttä kuvattiin lastenkirjoissa mahdollisuutena käyttää eri kieliiä eri yhteyksissä, jolloin eri kielet palvelevat eri tarkoituksia. Siten kielillä osoitettiin olevan erilaisia **funktioita**. Kirjassa *Mennään jo naapuriin* kuvattiin monikielisten kielirepertuaareja eli kerrottiin, mitä kieliiä monikieliset osasivat ja mitä kieliiä he eri tilanteissa tai eri ihmisten kanssa käyttivät. Arjen kielivalinnoissa tietty kieli liittyi usein tiettyyn ihmissuhteeseen. Seuraava lainaus monikielisel-tä Leónalta havainnollistaa kyseistä ilmiötä ja nostaa samalla esiin englannin kielen aseman kansainvälisenä yleiskielenä, lingua francana, jota monikieliset ihmiset saattavat käyttää silloin, kun eivät osaa toistensa kieliiä: "Minä puhun äidin kanssa islantia ja isän kanssa suomea. Keskenään he puhuvat englantia. Nyt koetamme kaikki ruveta puhumaan islantia, koska isä osaa kyllä sitäkin." Esimerkissä näkyy myös se, miten arjen kielivalinnat eivät monikielisisissä perheissä välttämättä ole pysyviä, vaan niistä voidaan neuvotella. Leónan isän kielirepertuaaria kuvataan puolestaan seuraavasti: "Leónan isä puhuu englantia, kurdin kieltä, espanjaa, suomea, islantia ja persiaa, mutta hän ajattelee englanniksi ja suomeksi." Aineistoesimerkissä kielen tehtävänä ei ole vain mahdollistaa ihmisten välistä viestintää, vaan kieli voi olla myös itsekseen ajattelun ja

pohdinnan väline. Edellä lainattu katkelma havainnollistaa myös sitä, miten ajattelunkin kieliä voi olla useita.

Pienelle lapselle kieli voi kuitenkin olla ennen kaikkea keino päästä lähelle toista ihmistä. Kielen lisäksi kommunikaatiota ovat myös eleet, ilmeet, läheisyys ja yhdessä toimiminen, minkä monikielinen Vasili näyttää ymmärtävän kirjassa *Mennään jo naapuriin*: ”Ymmärrän kaikkia kieliä. Tärkeimmät niistä ovat hymy, nauru, leikki ja syli.”

Tietokuvakirjassa *Meidän maailmamme* kertoja tukee lukijan aktiivista toimijuutta uudella kielellä. Kertoja rohkaisee lukijaa tutustumaan ennakkoluulottomasti uusiin kulttuureihin ja kieliin: ”Näe maailma uusin silmin ja opettele tavallisten asioiden ja esineiden nimiä vierailta kielillä. Valitse seuraavista mieleinen sana ja ota se käyttöön.” Kielenkäyttäjä nähtiin kirjassa aktiivisena toimijana, joka voi tehdä valintoja, toteuttaa ja kehittää monikielisyyttään.

Monikielisyyttä kuvattiin sekä tietokuvakirjoissa että täsmäkirjoissa **osana kulttuurista moninaisuutta** kertomalla eri maiden perinteistä tai antamalla esimerkkejä siitä, miten samakin sana voi tarkoittaa eri asioita eri kulttuureissa. Esimerkkinä tästä on tietolaatikon teksti kirjasta *Mennään jo naapuriin*:

Sambusa on kolmionmuotoinen piirakka, jonka sisällä voi olla lihaa tai kalaa, sipulia, paprikaa, kasviksia ja chiliä. Intialainen samosa ja arabialainen sambusa ovat pienempiä kuin somalialainen sambusa.

Tietty kieli yhdistyikin lastenkirjoissa tyypillisesti tiettyyn kulttuuriin, kuten Ghanasta Suomeen muuttanut Eugene kertoo kirjassa *Mennään jo naapuriin*: ”Kerran kuussa tapaamme ghanalaisia ystäviämme. Silloin pukeudumme ghanalaisiin värikkäisiin asuihin, puhumme omaa kieltämme – ja tanssimme.” Eugenin oma kieli tarkoittaa tässä yhteydessä kieltä, jota hän käyttää hänelle läheisten ihmisten kanssa. Samalla hän kokee kielen osaksi omaa kulttuuria.

Kielen ja kulttuurin suhteessa voi olla kyse myös keskustelukulttuurien eroista: uuteen maahan muuttaessa ei riitä, että opettelee uuden kielen, vaan on myös opittava, miten sillä viestitään. Tätä havainnollistaa seuraava, kirjasta *Mennään jo naapuriin* poimittu katkelma, jossa Salsabiila kertoo isänsä sopeutumisesta uuteen kieleen ja kulttuuriin:

Kun isä tuli Suomeen kymmenen vuotta sitten, hän ihmetteli, miksi ihmiset eivät bussipysäkillä puhu toisilleen. Bussissakin kaikki haluavat istua yksin. Nyt isä on tottunut.

Kielen ja kulttuuriin väliseen suhteeseen liittyivät myös lastenkirjoissa esiintyvät pohdinnat omakielisten televisio-ohjelmien ja lastenkirjallisuuden merkityksestä. Kielen osaaminen nähtiin keinona päästä sisälle omaan kulttuuriin, jolloin monikielisen oli mahdollista omaksua ja pitää yllä omaa kulttuuriaan samalla kun omaksui uuden maan kulttuuria ja tapoja. Erityisesti kirjassa *Mennään jo naapuriin* vahvistettiin kuvituksen avulla tekstissä esiintyvää ajatusta siitä, miten eri kielet ja kulttuurit voivat elää keskenään sulassa sovussa samankin kodin sisällä. Esimerkiksi sisustuksessa itämaiset matot ja vieraskieliset tekstit yhdistyivät suomalaiseen muotoiluun ja suomalaisille lapsille tuttuihin leluihin tai muihin tavaroihin (kuva 2.)



KUVA 2. Kulttuurista moninaisuutta. Yksityiskohta Riina Katajavuoren (2017) kirjasta *Mennään jo naapuriin*. Kuvitus: Salla Savolainen.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tulosten perusteella monikielisyyttä esiintyi lastenkirjoissa kertojan välittämänä, dialogeissa, juonen rakenteen tasolla ja tekstiä tukevassa kuvituksessa. Kaikkitietävä kertoja kuvasi kirjoissa eri kielten ominaispiirteitä ja kirjan henkilöiden kielitaitoja. Eläytyvä kertoja puolestaan kuvasi päähenkilön tunteita ja ajatuksia hänen opetellessaan uutta kieltä. Monikielisyys ilmeni kirjoissa myös päähenkilöiden minämuotoisina omaan kieliin, kielenkäyttöön ja kielenoppimiseen liittyvinä pohdintoina. Kirjan henkilöiden välisissä dialogeissa monikielisyys ilmeni eri kielten limittäisenä käyttönä eli koodinvaihtona ja monikielisenä vuorovaikutuksena. Juonen rakenteen tasolla monikielisyyttä esiintyi päähenkilön kehitystarinassa, jossa monikielisyys näyttäytyi kirjan päähenkilölle haasteena, johon kuitenkin lopulta sopeuduttiin. Kirjan kuvitus oli kauttaaltaan tekstiä tukevaa. Kuvituksessa monikielisyyttä esiintyi eri kielisissä kuviin upotetuissa teksteissä ja kehitystarinoiden kuvituksissa, jossa kuvat tukivat juonen kaarta visualisoimalla monikielisen kielenkäyttäjän tunnetiloja hänen kohdatessaan erilaisuutta ja voittaessaan vaikeuksia.

Kertojanroolien vaihtuminen kirjassa vaikutti monikielisyudesta muodostuvaan mielikuvaan. Kaikkitietävän kertojan kautta lukijalle välitettiin objektivistia tietoa eri kielistä. Kaikkitietävä kerronta oli sävyllään pedagogista (Mouritsen 2002, 18) rohkaisten lukijaa tutustumaan uusiin kieliin, kulttuureihin ja ihmisiin. Minämuotoisen kertojan äänellä lukijalle välitettiin kirjan henkilöiden omia kieleen liittyviä pohdintoja. Minämuotoinen kerronta mahdollisti lukijalle samastumisen kirjan henkilöiden elämäntilanteeseen. Monikielisen lapsen elämää kuvattiin kirjoissa realistisesti ja moniulotteisesti luottaen lapsilukijan suvaitsevaisuuteen ja ymmärrykseen, mikä on tyypillistä modernille täsmäkirjallisuudelle (Heikkilä-Halttunen 2010, 278, 283).

Monikielisyys ei noussut kirjoissa esille erikseen nimeltä mainittuna teemana, vaan se kietoutui tarinaan ja siinä kuvattuihin arjen tilanteisiin. Monikielisydestä rakennettiin lastenkirjoissa kuvaa haasteena, voimavarana, funktionaalisenä kielenkäyttönä ja osana kulttuurista moninaisuutta. Vaikka erilaiset kuvaustavat nostivat esiin eri puolia ilmiöstä, ne saattoivat esiintyä rinnakkain kuvaten monikielisyyttä moniulotteisena ilmiönä. Tietokuvakirjoissa monikielisyys näyttäytyi voimavarana, funktionaalisenä kielenkäyttönä ja osana kulttuurista moninaisuutta. Kaunokirjallisissa lastenkirjoissa kielellinen moninaisuus nähtiin osana kulttuurista moninaisuutta, joka saattoi tuottaa mielenkiintoisia, haasteellisiakin tilanteita, joista kuitenkin lopulta selvittiin.

Monikielisuuden kuvaaminen haasteena liittyy yksikielisyysideologiaan, jossa yksikielisyyttä on pidetty ihanteena, ja monikielisuuden on uskottu aiheuttavan ongelmia sekä yksilölle että yhteiskunnalle. Yksikielisyysideologiassa on korostettu täydellisen kielitaidon merkitystä. Tällöin puutteellinen kielitaito on nähty ongelmana. (Latomaa ym. 2016, 157, 20.) Monikielisuuden kuvaamisen voimavarana, funktionaalisenä kielenkäyttönä ja osana kulttuurista moninaisuutta voidaan tulkita ilmentävän yksikielisyysnäkökulmalle vastakaista monikielisyysnäkökulmaa, jonka mukaan monikielisyys on sekä yksilön että yhteiskunnan voimavara. Monikielisyysnäkökulman mukainen kielikäsite on funktionaalinen, jolloin kielenkäytön nähdään liittyvän ennen kaikkea toimintaan ja vuorovaikutukseen ihmisten välillä. Kun kieliä käytetään eri tarkoituksiin, ei kaikkia kieliä tarvitse osata yhtä hyvin. Keskeistä on se, että monikielinen pystyy toimimaan ja selviää osaamillaan kielillä kohtaamissaan vuorovaikutustilanteissa. (Latomaa ym. 2016, 157, 22.) Lastenkirjallisuudessa rakentuva kuva monikielisydestä funktionaalisenä kielenkäyttönä tukee modernia kieli- ja kielenoppimiskäsitystä, jonka mukaan kieli ei ole erillinen systeemi, vaan osa toimintaa. Kieli kehittyy ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, ja kielenkäyttöön liittyy sosiaalisia käytänteitä, joita on opittava kielen sanojen ja rakenteen lisäksi. (Honko & Mustonen 2018b, 127.)



Tutkimassani lastenkirjallisuudessa monikielisyttä kuvattiin tyypillisesti osana kulttuurista moninaisuutta. Halmeen (2011, 87) mukaan kieltä ja kulttuuria ei voikaan erottaa toisistaan, koska kieli tarjoaa keinon ymmärtää ja muokata ympäröivää todellisuutta. Tutkimustulos tukee siten vallitsevaa käsitystä siitä, että kielellinen moninaisuus kytkeytyy laajempaan kulttuurisen moninaisuuden käsitteeseen (Pesonen 2015, 30). Lastenkirjoissa monikielisyys teemana kytkeytyy moninaisuuteen laajasti ymmärrettynä: kirjojen pedagogisena sisältönä on erilaisuuden hyväksyminen ja muiden ihmisten, kielten ja kulttuurien kunnioittaminen. Sitä edistää tutustuminen toisiin ihmisiin, kulttuureihin ja kieliin.

Analysoimani lastenkirjallisuus heijastaa ympäröivää moninaisuutta: toisaalta kirjoissa tulee esille englannin kielen asema *lingua francana* (Honko & Mustonen 2018a, 24) ja toisaalta niissä näkyy viime vuosina tapahtunut suomalaisen kielimaiseman moninaistuminen (Tainio & Kallioniemi 2019, 33). Kirjoissa kuvataan monikielisen lapsen arkea ja toimintaa eri kielillä. Lastenkirjallisuus tekee näkyväksi sitä, miten lapset käyttävät eri vuorovaikutustilanteissa eri kieliä. Siksi varhaiskasvatuksessakin on tärkeää tukea lapsen osallistumista ja toimijuutta lapselle itselleen merkityksellisissä arkielämän tilanteissa. Kielitaito ei ole vain yksilön taito, joten uuden kielen oppimisessa ja vuorovaikutustilanteissa ei tulisi painottaa vain yksilön motivaatiota ja ponnisteluja, vaan on kiinnitettävä huomiota siihen, mikä merkitys ympäristöllä on lapsen monikielisyiden tukemisessa. (Honko & Mustonen 2018a, 29.)

Tutkimistani lastenkirjoista välittyy toisaalta monikielisen lapsen aktiivinen toimijuus ja toisaalta aikuisen rooli lapsen kasvun tukijana. Täsmäkirjojen kehityskertomuksissa kirjan päähenkilönä oleva lapsi – kirjaa lukevan tai kuuntelevan lapsen samastumisen kohde – voittaa erilaisuutta kohtaan tuntemiaan pelkoja tai kielenoppimiseen liittyviä vaikeuksia aikuisen rohkaisun ja tuen avulla. Aikuinen voikin rohkaista ja tukea lapsen kielenoppimista ja avata lapsen silmät huomaamaan sen, miten kaikki ihmiset ovat pohjimmiltaan samantyyppisiä erilaisista kielistä ja kulttuureista huolimatta. Varhaiskasvatuksen opetta-

jan on hyvä olla tietoinen omasta roolistaan lapsen kasvun ja oppimisen tuke-  
misessa. Ei ole yhdentekevää, millaisia arvoja ja asenteita opettaja välittää lap-  
sille puhuessaan heille eri kielistä ja kulttuureista. Toisaalta pienikin kannustus  
voi saada moninaisuuden kukoistamaan lapsiryhmässä, jolloin moninaisuudes-  
ta voi tulla koko ryhmän voimavara. Moninaisuutta heijastavan lastenkirjalli-  
suuden lukeminen voi antaa monikielisille lapsille samastumisen kohteita ja  
heijastuspintaa ja tukea siten lasten kielellisiä identiteettejä (Heikkilä-Halttunen  
2010, 280; Pesonen 2015, 20). Se voi myös avartaa kaikkien lasten maailmanku-  
vaa avaamalla ovia uusiin kieliin ja kulttuureihin ja lisäämällä ymmärrystä eri-  
laisia ihmisiä kohtaan (Cotton 2008, 29; Latomaa 2013, 145). Samalla se vastaa  
Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ilmaistuihin tavoitteisiin lasten mie-  
lenkiinnon herättämisestä eri kieliä, tekstejä ja kulttuureita kohtaan (Opetushal-  
litus 2018, 40).

Tutkimukseni tuotti uutta tietoa siitä, miten monikielisyys näkyy uusim-  
massa Suomessa julkaistussa lastenkirjallisuudessa. Toisaalta se vahvisti aiem-  
pia tutkimustuloksia, joiden mukaan lastenkirjallisuuden kielimaisema on al-  
kanut moninaistua heijastaen ympäröivän todellisuuden kielellistä moninai-  
suutta (Latomaa 2013, 144). Tutkimukseni tulosten mukaan monikielisyyttä il-  
mentävät kirjat voivat lisätä ymmärrystä kielellistä ja kulttuurista moninaisuut-  
ta kohtaan kuvaamalla monikielisen lapsen kokemusmaailmaa vahvistamatta  
kuitenkaan stereotyyppisiä kulttuurieroja, mikä Pesosen (2015, 39) mukaan on  
aiemmin kirjoitetussa lastenkirjallisuudessa ollut valitettavan yleistä. Tutkimis-  
sani lastenkirjoissa kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus näyttäytyi luonte-  
vana ja kaikille kuuluvana, elämää rikastavana voimavarana, jolloin moninai-  
suutta ei käsitelty vain kielellisiä ja kulttuurisia vähemmistöjä koskevana eri-  
tyisteemana. Lastenkirjat toivat esille sitä, miten me kaikki ihmiset olemme eri-  
laisista kulttuurisista ja kielellisistä eroistamme huolimatta kuitenkin pohjim-  
miltamme hyvin samanlaisia. Toivon, että tutkimukseni herättelee kasvatusalan  
ammattilaisia pohtimaan omaa suhtautumistaan kielelliseen ja kulttuuriseen

moninaisuuteen monikielisyyskasvatusta ja kirjallisuuskasvatusta suunnitellessaan.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan oma käsitys ja ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä sekä hänen käyttämänsä tutkimusmenetelmät voivat vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin, jolloin syntyvä tieto on subjektiivista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 20), eikä tutkimustuloksia siten voi yleistää. Myös pieni otoskoko aiheuttaa laadullisessa tutkimuksessa sen, etteivät tulokset ole yleistettävissä. Yksittäisiä tapauksia tarkkaan tutkimalla voidaan kuitenkin saada esille jotain olennaista tutkittavasta ilmiöstä myös yleisemmällä tasolla. (Hirsjärvi ym. 2016, 182.) Vaikka otokseni on pieni, voi toteuttamani tutkimus tuottaa laajempaa ymmärrystä siitä, miten monikielisyys näkyy ja millaista kuvaa siitä rakennetaan suomalaisessa lastenkirjallisuudessa tällä hetkellä.

Pyrin tutkimusaineiston valinnassa objektiivisuuteen, mutta oma käsitykseni ja tietoni monikielisyudesta ilmiönä on voinut vaikuttaa siihen, millaista aineistoa valitsin tutkittavaksi ja mitä puolestaan rajasin tutkimuksen ulkopuolelle. Laadullisella tutkimusotteella tehdyssä kandidaatintutkielmassa ei tosin ole tarkoituksenmukaistaan kerätä kovin suurta aineistoa. Tutkimukseni otos edustaa melko hyvin 2010-luvulla kirjoitettuja monikielisyttä käsitteleviä lasten kuvakirjoja, koska analysoin suuren osan hakusanoilla *monikulttuurisuus* ja *monikielisyys* löytämistäni kirjoista. Tutkimuksen vahvuutena oli myös tutkimusaineiston monipuolisuus, sillä se käsitti eri ikäisille varhaiskasvatusikäisille lapsille soveltuvia sekä lähtökohtaisesti suomeksi kirjoitettuja että suomeksi käännettyjä kaunokirjallisia ja tietokuvakirjoja.

Aiemman koulutukseni kautta kertynyt tieto monikielisyudesta ilmiönä on voinut rikastaa aineiston tulkintaa, mutta se on voinut myös tuottaa ennakkokäsityksiä ja näin kapeuttaa näkökulmaani. Koska olen tarkastellut ilmiötä asiantuntijan ja tutkijan roolissa, en välttämättä ole tavoittanut kirjaa lukevan

lapsen näkökulmaa ilmiöön. Vahvistaakseni tutkimukseni luotettavuutta, käytin harkiten valittuja aineistoesimerkkejä, havainnollistin tuloksia taulukoiden avulla ja vertasin tutkimuksen tuloksia pohdintaluvussa lähdekirjallisuuteen ja muiden tutkimusten tuloksiin. Aineiston ja analyysin yksityiskohtaisen kuvauksen avulla olen tehnyt tutkimusprosessia läpinäkyväksi niin, että lukija voi seurata tekemieni johtopäätösten logiikkaa.

Tutkimuksessani tarkasteltiin aikuisten lapsille kirjoittamaa lastenkirjallisuutta. Koska lastenkirjallisuuden lukeminen lapsille ääneen on yhteisöllistä lukemista, jossa aikuisten ja lasten jaettu lukukokemus vaikuttaa lukemisen merkityksiin (Laine 2018, 21–22), olisi mielenkiintoista tutkia lasten ajatuksia ja tulkintoja lukuhetken aikana tai sen jälkeen käydyissä keskusteluissa ja selvittää esimerkiksi sitä, miten lapset tunnistavat ja hahmottavat monikielisyyden ilmiönä tässä ajassa, jossa englannin kieli on lasten arjessa läsnä jo pienestä pitäen ja muutkin lapsuuden toimintaympäristöt moninaistuvat kielellisesti ja kulttuurisesti. Toisaalta olisi kiinnostavaa tutkia sitä, miten monikielisyys näkyy siinä, miten lapset tuottavat omaa kulttuuriaan eri viestintävälineissä.

Monikielisyyttä on tärkeää tutkia, koska se koskettaa meitä kaikkia. Lastenkirjallisuus puolestaan ei ainoastaan heijasta ympäröivää todellisuutta, vaan se voi auttaa rakentamaan sitä uudelleen (Pesonen 2015, 26). Näin se voi olla muokkaamassa lasten asenteita ja kielikäsityksiä tekemällä monikielisyystä näkyvää ja arkipäiväistä (Latomaa 2013, 119, 145). Moninaisuutta heijastava lastenkirjallisuus voi parhaimmillaan ylläpitää ja kehittää yhteiskunnan monikielisyyttä (Latomaa 2013, 139). Koska lastenkirjallisuus on jatkuvasti liikkeessä ja vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteiskunnan kanssa, siinä tulee riittämään tutkittavaa tulevaisuudessakin.

## LÄHTEET

### Aineistolähteet

- Butterfield, M. 2019. Meidän maailmamme – Lasten elämää eri maissa. [Welcome to our world – A celebration of Children Everywhere] Kuvittanut H. Lynas. Suomentanut P. Pitkänen. Helsinki: Otava.
- Katajavuori, R. 2017. Mennään jo naapuriin. Kuvittanut S. Savolainen. Helsinki: Tammi.
- Majander, K. 2012. Emma ja yllätysvieras. Kuvittanut K. Lumberg & K. Majander. Helsinki: Kiban aurinkogalleria.
- Pelliccioni, S. 2019. Onni poika saa uuden ystävän. Teoksessa S. Pelliccioni Onni-poika ja ystävät. Kuvittanut S. Pelliccioni. Helsinki: Etana Editions.
- Venho, J. 2018. Kaksi päätä ja kahdeksan jalkaa. Kuvittanut H. Moisseinen. Helsinki: Otava.

### Tutkimuskirjallisuus

- Cotton, P. 2008. Visualising Europe through Picture Books: Where Are We Now? Teoksessa J. Harding & P. Pinsent (toim.) What do you see? International Perspectives on Children's Book Illustration. Cambridge Scholars Publishing, 17–34.
- Eerola-Pennanen, P. & Turja, L. 2017. Yhdenvertaisuus ja moninaisuus. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Tampere: Vastapaino, 195–206.
- Ghiso, M.P. & Campano, G. 2013. Ideologies of Languages and Identity in U.S. Children's Literature. *Bookbird* 51(3), 47–55.
- Halme, K. 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa M. Nurmilaakso & A.-L. Välimäki (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, Opas 13. Helsinki: Yliopistopaino, 86–101. Saatavilla: <http://www.julkari.fi/handle/10024/80046> Viitattu 8.5.2020
- Heikkilä-Halttunen, P. 2010. Minttu, Jason ja Peikonhäntä. Lasten kuvakirjoja kipeistä aiheista. Helsinki: BTJ Finland.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2016. Tutki ja kirjoita. 21. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Honko, M. & Mustonen, S. 2018a. Kielistä kielitaitoon. Teoksessa M. Honko & S. Mustonen (toim.) *Tunne kieli: Matka mailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Finn Lectura, 18–31.
- Honko, M. & Mustonen, S. 2018b. Monikielisyttä tukeva pedagogiikka. Teoksessa M. Honko & S. Mustonen (toim.) *Tunne kieli: Matka mailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Finn Lectura, 118–141.
- Kivijärvi, T. 2017. Vieras- ja monikielisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 4.uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 250–262.
- Komi, T. 2019. Varhaiskasvatuksen laatu vaihtelee. *Lastentarha* 5/19. 38–40.
- Kümmerling-Meibauer, B. 2013. Introduction: Multilingualism and Children's Literature. *Bookbird* 51(3), iv–x.
- Laine, T. 2018. Lukeminen – yksityinen vai yhteisöllinen tapahtuma? *Kasvatus & Aika* 12(2), 21–35.
- Latomaa, S. 2013. Monikielisempi Suomi. Kirjallisuus kielitietoisuuden edistäjänä. Teoksessa A. Rastas (toim.) *Kaikille lapsille. Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 117–149.
- Latomaa, S., Saukkonen, P. & Sriubaliute-Norho, V. 2016. Monikielisyys on luovuutta! Tutkimus monikielisyyden ja taiteen yhdistämisestä. Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämässätiö Cuporen verkkojulkaisuja 36. Maaliskuu 2016. Saatavilla: <https://www.cupore.fi/fi/julkaisut/cuporen-julkaisut/sirkku-latomaa-pasi-saukkonen-ja-vaida-sriebaliute-norho-monikielisyys-on-luovuutta> Viitattu 26.6.2020
- Lerkkanen, M.-K., Salminen, J., & Pakarinen, E. 2018. Varhaislapsuuden lukuhetket tukevat lukutaitoa. *Onnimanni*, 2018 (1-2), 20-26. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/63836/1/lerkkanenetalvarhaislapsuudenlukuhetketfinal%20draft.pdf> Viitattu 7.4.2020
- Kuvakirjoja ja kirjavinkkejä varhaiskasvatukseen ja 1.-2.-luokkalaisille. Maailmankoulu-verkkosivusto. Saatavilla: <https://maailmankoulu.fi/kuvakirjoja-ja-kirjavinkkeja-varhaiskasvatukseen-ja-1-2-luokkalaisille/> Viitattu 7.4.2020
- Kuvasto ry. 2019. Kuvaoikeuksien ABC. Saatavilla: <http://kuvasto.fi/kuvaoikeuksien-abc/#rajoitussaannot> Viitattu 14.8.2020

- Menken, K., Pérez Rosario, V. & Guzmán Valerio, L.A. (2018). Increasing multilingualism in schools: New scenery and language education policies. *Linguistic Landscape* 4(2), 101–127.
- Mouritsen, F. 2002. Child culture – play culture. Teoksessa F. Mouritsen & J. Qvortrup (toim.) *Childhood and children's culture*. Odense: University Press of Southern Denmark, 14–42.
- Mustola, M. (toim.) 2014. *Lastenkirja. Nyt*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Mustola, M. & Koivula, M. 2017. Monilukutaito. Teoksessa M. Koivula, A. Siipainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus*. Tampere: Vastapaino, 315–322.
- Nikolajeva, M. 2004. *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. 2006. *How picturebooks work*. New York, London: Routledge.
- Opetushallitus. 2014. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:1*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/esiopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteet> Viitattu 5.6.2020
- Opetushallitus. 2018. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf) 5.6.2020
- Tekijänoikeuslaki 404/1961. Opetusministeriö. 1.9.1961. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1961/19610404> Viitattu 13.8.2020
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3. Edition. Thousand Oaks: Sage.
- Pesonen, J. 2015. *Multiculturalism as a challenge in contemporary Finnish picturebooks: reimagining sociocultural categories*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. 2019. *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 15:2019. Saatavilla: <https://karvi.fi/publication/varhaiskasvatuksen-laatu-arjessa-varhaiskasvatussuunnitelmien-toteutuminen-paivakodeissa-ja-perhepaivahoidossa/> Viitattu 4.6.2020

- Rissanen, M.-J. & Mustola, M. 2017. Lastenkulttuuri. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Tampere: Vastapaino, 293–306.
- Serafini, F. 2012. Taking Full Advantage of Children's Literature. *The Reading Teacher* 65(7), 457–459.
- Serafini, F. & Layne, S. 2013. Looking at Children's Literature from Two Perspectives. *The Reading Teacher* 66(7), 554–557.
- Suojala, M. 2009. Lastenkirjallisuus kielen ja kuvittelukyvyyn laajentajana. Teoksessa I. Ruokonen, S. Rusanen & A.-L. Välimäki (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, Opas 3. Helsinki: Yliopistopaino, 40–44.
- Tainio, L. & Kallioniemi, A. (toim.) 2019. Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019. Saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161302/11-2019-KUSKI.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Viitattu 4.6.2020
- Tomé-Fernández, M., Senís-Fernández, J. & Ruiz-Martín, D. 2019. Values and Intercultural Experiences Through Picture Books. *The Reading Teacher* 73 (2), 205-213.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla: <https://www.tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanta> Viitattu 4.6.2020



## LIITTEET

### Liite 1. Lasten kotikielet varhaiskasvatuksessa

TAULUKKO 4. Yleisimmät varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten kotikielet Tainion ja Kallioniemen (2019) vähemmistökieliä ja uskontoja koskevan selvityksen mukaan (n = 59)

Kieli	Mainintojen osuus vastaajajoukossa
suomi	98 %
venäjä	70 %
kurdin kielet	51 %
viro	48 %
arabia	46 %
englanti	41 %
ruotsi	41 %
thai	41 %
turkki	39 %
kiinan kielet	37 %

Taulukon prosenttiluku kuvaa sitä, kuinka monta prosenttia kyselyyn vastaajista ilmoitti kielen varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten kotikieleksi. Vastaajista 70 % mainitsi venäjän, 51 % kurdin, 48 % viron ja 46 % arabian.

Lähde: Tainio, L. & Kallioniemi, A. (toim.) 2019. Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019. Saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161302/11-2019-KUSKI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

## **Liite 2. Lyhyt esittely tutkimuksessa käytetyistä lastenkirjoista**

### **Meidän maailmamme – Lasten elämää eri maissa (Butterfield, M. & Lynas, H. 2019)**

*Meidän maailmamme* on lasten tietokirja, jossa esitellään eri kulttuureja ja kieliä. Kirjassa ei ole fiktiivistä päähenkilöä, vaan kirjan päähenkilönä on kirjan lukija. Kirjan teemana on se, miten ihmiset eri puolilla maailmaa ovat toisaalta erilaisia, mutta toisaalta samanlaisia. Kirjassa vertaillaan muun muassa eri kulttuurien vaatteita, ruokia, juhlaperinteitä, leikkejä ja koulunkäyntiä ja annetaan maistiaisista eri kielistä. Kirjassa rohkaistaan ottamaan uusia, erikielisiä sanoja omaan aktiiviseen käyttöön. Kirja soveltuu kaikenikäisille. Koska kirjassa ei ole juonta, eikä tieto rakennu aiemmin opitun varaan, kirjaa voidaan lukea lasten mielenkiinnon mukaan selaillen ja keskustellen.

### **Mennään jo naapuriin (Katajavuori, R. & Savolainen, S. 2017)**

Kirjassa kierretään suomalaisen Vellamo-tytön kanssa eri puolilla pääkaupunkiseutua tutustumassa lapsiperheisiin, joilla on moninainen kulttuurinen ja kielellinen tausta. Kirjan perheet ovat oikeasti olemassa, ja siten perheiden kuvaukset perustuvat todellisuuteen, mutta kirja ei ole puhtaasti faktoihin perustuva tietokirja. Perheitä esitellään Vellamon kokemusten perusteella ja kirjassa seikkailee kuvitteellinen siili, joka lukijan täytyy löytää joka aukeamalta, jotta se ei unohdu mihinkään perheeseen. Perhettä ja arkea kuvataan lasten näkökulmasta. Perheitä kuvataan osana suomalaista yhteiskuntaa. Kirjassa avautuu ikkunoita eri kieliin ja kulttuureihin, mutta toisaalta perheiden arjessa ja erityisesti lapsissa on paljon tuttua, mikä helpottaa henkilöhahmoihin samaistumista. Koska tekstiä on melko paljon, kirja soveltuu noin 4-vuotiaille ja sitä vanhemmille lapsille. Kirjasta voi lukea esimerkiksi aukeaman kerrallaan lasten kanssa päiväkodissa ja keskustella sen jälkeen kirjan herättämistä ajatuksista.

**Emma ja yllätysvieras (Majander, K. & Lumberg, K. 2012)**

Kirja kertoo Emmasta, jolla on ennakkoluuloja eri kulttuureista tulevia ja eri kieliä puhuvia luokkakavereitaan kohtaan. Kirjassa Emma matkaa tulevaisuudesta saapuneen sadunomaisen Defin kanssa luokkakaverinsa Ahmedin kotimaahan Marokkoon. Emma tutustuu uuteen kulttuuriin ja oppii arvostamaan kulttuurien erilaisuutta. Kirjan lopussa Emma haluaa ystäväystyä Ahmedin kanssa kielimuurista huolimatta. Tämän ennakkoluulojen voittamista käsittelevän täsmäkirjan teemana on erilaisten kulttuurien ja ihmisten ymmärtäminen ja suvaitsevaisuus. Kirja sopii erityisesti esiopetusikäisille, koska siinä puhutaan jo koulusta ja se sisältää abstraktejakin käsitteitä.

**Onni poika saa uuden ystävän (Pelliccioni, S. 2019)**

Kirja on kuvatarina kahden eri taustoista tulevan pojan ystäväystymisestä. Kirjassa suomalaisen Onnin naapuriin muuttaa Aram, persiaa puhuva poika, joka ei osaa vielä lainkaan suomea. Onnia mietityttää, miten perhe pärjää Suomessa ilman suomen kielen taitoa. Ystäväystymisen myötä puheeksi tulevat poikien perheiden kulttuurierot ja yhtäläisyydet. Esimerkiksi suomalaista pääsiäisen viettoa ja persialaista nowruzia vertaillaan kirjassa toisiinsa. Kirjan kantavana teemana on ajatus, että ystävyys ei katso kieltä eikä kulttuuria. Toista ihmistä voi ymmärtää, vaikka toisen kieltä ei osaisikaan. Esimerkiksi yhteisiä leikkejä voi saada aikaan ilman kieltä. Lapset myös opettavat kirjassa toisilleen omaa kieltään. Kirja on 2–7-vuotiaille lapsille suunnattu.

**Kaksi päätä ja kahdeksan jalkaa (Venho, J. & Moisseinen, H. 2018)**

Tämä täsmäkirja kuvaa maahanmuuttajalapsen kokemuksia uuden kielen ja kulttuurin keskellä. Kertomuksen alussa Amirin opettaja on antanut luokkansa oppilaille tehtäväksi kirjoittaa runon, jossa on riimit. Amir ei tiedä, mikä on riimi, ja hänestä tuntuu, että hän ei osaa suomea, eikä saa kirjoitettua runoa. Amir selviytyy kuitenkin opettajan kannustamana tehtävästä. Kirja kuvaa sitä, miten

vaikeaa voi olla löytää sanoja vieraalla kielellä. Kirja tarjoaa samastumisenkohteen muille maahanmuuttajalapsille ja auttaa suomea puhuvaa lasta ymmärtämään, miltä voi tuntua lapsesta, joka ei vielä osaa suomea. Kehitystarinana kirja kuvaa sitä, miten vieraaseen kieleen kohdistuvat pelot ja vaikeudet voi voittaa ja vieraasta kielestä voi vähitellen tulla oma kieli. Vaikka kirjan tapahtumat sijoittuvat kouluun ja kirjassa puhutaan runon kirjoittamisesta, kirja sopii hyvin koululaisten lisäksi myös esiopetusikäisille, joilla on jo mielikuva koulunkäynnistä, ja jotka tietävät, mitä runolla tarkoitetaan.

### Liite 3. Esimerkkejä aineiston analysoinnista

TAULUKKO 5. Monikielisyyden kuvaustavat lastenkirjoissa. Aineiston pelkistäminen.

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetty ilmaus
<i>Amir painuu kyyryyn pulpetin päälle. En keksi, en osaa.</i>	Häpeä siitä, ettei osaa jotain kieltä kunnolla
<i>Amir ei kehtaa kysyä, mitä sanat tarkoittavat, kun kukaan muukaan ei kysy. Ehkä kaikki muut tietävät.</i>	Ulkopuolisuuden tunne
<i>Koulussa vieressäni istuu se tyhmä Ahmed, joka ei edes puhu suomea kunnolla. Muutenkin se on ihan erilainen, ja sen vaatteet haisee ihan oudolta.</i>	Erilaisuuden pelko

TAULUKKO 6. Monikielisyyden kuvaustavat lastenkirjoissa. Aineiston luokittelu.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
Häpeä siitä, että ei osaa jotain kieltä kunnolla Ulkopuolisuuden tunne Erilaisuuden pelko	Kielteiset tunteet	<b>Monikielisyyshasteena</b>
Vaikeus tulla ymmärretyksi ilman yhteistä kieltä Väärinymmärretyksi tuleminen Vaikeus saada kavereita ilman yhteistä kieltä Vieras kieli sekasortoa pänsisällä Toisen kielen käyttämisen vaikeudet	Vaikeudet	
Ponnistelu oppimisen eteen Kielten oppimisen hauskuus Ylpeys omasta oppimisesta ja osaamisesta Luottamus omiin taitoihin Halu oppia	Ponnistelu Myönteiset tunteet	<b>Monikielisyysoimavarana</b>

---

Oppiminen on mahdollista Lapsilla oppiminen on nopeaa	Oppiminen	
Kielitaidon arviointi	Kielitaito	
Uusin silmin näkeminen Oivallus siitä, miten ihmiset ovat erilaisia ja samanlaisia keskenään	Moninaisuuden ymmärtäminen	
Toisten ihmisten, kulttuurien ja kielten kunnioittaminen välttämätöntä maailmanrauhan kannalta	Kunnioitus kieliä ja kulttuureita kohtaan	
Kulttuureihin tutustuminen auttaa erilaisuuden hyväksymisessä ja toisiin ihmisiin ystävystymisessä	Erilaisuuden hyväksyminen ja ystävien saaminen	
Lapset voivat muuttaa asioita	Muutoksen mahdollisuus	
Muutos alkaa pienestä		
Kuvat auttavat viestinnässä Elekieli apuna viestinnässä	Kommunikaatiota tukevat strategiat	<b>Monikielisyys funktionaalisenä kielenkäyttönä</b>
Hyödyllisten ja hauskojen sanojen oppiminen ja käyttäminen Sanojen opettaminen muille Eri kielten käyttämiseen rohkaiseminen	Toiminnallinen kielenkäyttö ja toimijuus	
Kielivalintojen kuvaus Vanhemmat puhuvat lapsille eri kieliä	Arjen kielivalinnat	

---

---

<i>Ajattelun kielinä</i> englanti ja suomi	Kielten eri funktiot	
<i>Oman kielen</i> käyttäminen ystävien ja perheenjäsenten kesken		
Englanti <i>lingua francana</i>		
Tietoa sanojen merkityksistä eri kulttuureissa	Kielen ja kulttuurin yhteys	<b>Monikielisyys osana kulttuurista moninaisuutta</b>
Erilaiset keskustelukulttuurit		
Omakieliset televisio-ohjelmat	Monikielinen media	
Omakielinen lastenkirjallisuus		

---

