

**Monikulttuurinen lapsuuskuva 2010-luvun suomalaisessa  
lasten kuvakirjallisuudessa**

Jonna Asikainen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Monografiamuotoinen

Syyslukukausi 2022

Kasvatustieteen laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Asikainen, Jonna. 2022. Monikulttuurinen lapsuuskuva 2010-luvun suomalaisessa lasten kuvakirjallisuudessa. Erityispedagogiikan pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 111 sivua + liitteet.**

Monikulttuurisuutta tarkastelevaa lastenkirjallisuutta on käsitelty aiemmin kansainvälisessä tutkimuksessa, mutta tutkimusta suomalaisesta monikulttuurisesta lastenkirjallisuudesta on tehty verrattain vähän. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaista monikulttuurista lapsuuskuvaavaa 2010-luvun kotimainen lastenkirjallisuus tuottaa.

Tutkimusaineisto koostui kymmenestä 2010-luvulla julkaistusta suomalaisesta lasten kuvakirjasta. Tutkimuksen lähestymistapa oli laadullinen, ja aihetta lähestyttiin lapsuudentutkimuksen kautta. Lapsuuskuvaavaa tarkasteltiin narratiivisuuden ja representaation käsitteitä hyödyntäen. Aineiston teosten tekstitykset ja kuvitukset analysoitiin sisällönanalyysin menetelmiä hyödyntäen.

Tutkimustuloksissa aineistojen narratiivit lähestyivät monikulttuurisuutta niin suomalaisen kuin monikulttuurisen henkilön näkökulmasta. Osassa aineistosta monikulttuurisuutta ei käsitelty tekstityksissä ollenkaan. Monikulttuurisuuden representaatioista muodostui tekstitysten ja kuvitusten kautta kuusi (6) yläluokkaa: ulkonäkö monikulttuurisuutta kuvaavana tekijänä, kieli monikulttuurisuutta kuvaavana tekijänä, Suomeen saapumisen taustatekijät, kulttuuri-identiteettiin vaikuttavat tekijät, kulttuurien rinnakkainelo, sekä monikulttuurisuuden kuvaukset aistien kautta.

Tutkimustulosten mukaan monikulttuurinen lapsuuskuva on laajentunut vuosien saatossa moninaisemmaksi. Tulokset rakensivat lasten kuvakirjallisuuden tuottamasta monikulttuurisesta lapsuuskuvaavasta inklusiivista, kulttuurisensitiivistä kuvaa. Tuloksia on mahdollista hyödyntää osana erityispedagogiikan monikulttuurisuuskasvatuksen suunnittelua.

Asiasanat: monikulttuurisuus, lapsuuskuva, kuvakirjallisuus

## SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ .....	3
<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>6</b>
<b>2 LAPSUUS YHTEISKUNNALLISENA JA KULTTUURISENA ILMIÖNÄ</b>	<b>8</b>
2.1 Kulttuurin määritelmä .....	8
2.2 Representaatio ja intertekstuaalisuus kulttuurintutkimuksessa.....	9
2.3 Lapsuus tutkimuskohteena .....	12
2.3.1 Lapsuudentutkimus.....	12
2.3.2 Lapsuuskuva.....	13
<b>3 KULTTUURINEN MONINAISUUS.....</b>	<b>15</b>
3.1 Mitä on monikulttuurisuus?.....	15
3.2 Vallan vaikutus monikulttuurisuuden käsittelyyn.....	16
3.2.1 Vallan rooli kulttuuri-identiteetin muodostumisessa.....	17
3.2.2 Asenteet .....	18
3.2.3 Kulttuurien rinnakkainelo .....	20
3.3 Monikulttuurisuus suomalaisessa yhteiskunnassa .....	22
3.3.1 Suomalainen monikulttuurisuus tilastojen valossa .....	22
3.3.2 Monikulttuurisuuskasvatus.....	24
<b>4 LASTENKIRJALLISUUS KULTTUURITUOTTEENA .....</b>	<b>28</b>
4.1 Lastenkirjallisuuden määritelmä .....	28
4.2 Lastenkirjallisuuden lapsuuskuva aikojen saatossa .....	30
<b>5 MONIKULTTUURINEN LASTENKIRJALLISUUS.....</b>	<b>34</b>
5.1 Narratiivisuus.....	34
5.2 Representaatiot.....	36

	4
5.3 Monikulttuurinen kirjallisuus .....	37
<b>6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>39</b>
<b>7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>40</b>
7.1 Tutkimuksen lähestymistapa .....	40
7.2 Aineiston keruu ja kuvaus .....	41
7.2.1 Aineiston keruu .....	42
7.2.2 Kuvakirja tutkimusaineistona .....	43
7.2.3 Aineiston kuvaus .....	44
7.3 Aineiston analyysi .....	46
7.3.1 Monikulttuurisuuden narratiivien muodostaminen .....	46
7.3.2 Monikulttuurisuuden representaatioiden analysointi .....	47
7.4 Eettiset ratkaisut .....	54
<b>8 TULOKSET .....</b>	<b>57</b>
8.1 Monikulttuurisuuden narratiivit .....	57
8.2 Monikulttuurisuuden representaatiot .....	61
8.2.1 Ulkonäkö monikulttuurisuutta kuvaavana tekijänä .....	62
8.2.2 Kieli monikulttuurisuutta kuvaavana tekijänä .....	65
8.2.3 Suomeen saapumisen taustatekijät .....	67
8.2.4 Kulttuuri-identiteettiin vaikuttavat tekijät .....	69
8.2.5 Kulttuurien rinnakkainelo .....	73
8.2.6 Monikulttuurisuuden kuvaukset aistien kautta .....	77
<b>9 POHDINTA .....</b>	<b>81</b>
9.1 Monikulttuurinen lapsuuskuva .....	81
9.1.1 Monikulttuurisuuden narratiivien laajentuminen .....	81
9.1.2 Vallan vaikutusasema kirjallisuudessa .....	83
9.1.3 Monikulttuurisuuskuvasto .....	84

9.2 Monikulttuurisuuskasvatus osana tasa-arvoista opetusta .....	89
9.2.1 Monikulttuurisuuskuvaston merkitys opetuksessa.....	90
9.2.2 Monikulttuurisuuskasvatuksen rooli opetuksessa .....	91
9.3 Monikulttuurinen lastenkirjallisuus yhdenvertaisuuden edistäjänä ....	92
9.3.1 Kirjallisuuden hyödyntäminen osana monikulttuurisuudesta keskustelua .....	93
9.3.2 Lastenkirjallisuus osana monikulttuurisuuskasvatusta .....	94
9.4 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet .....	96
9.4.1 Tutkimuksen arviointi .....	96
9.4.2 Lopuksi .....	100
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>101</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>112</b>

# 1 JOHDANTO

Globaalin liikkuvuuden kasvun vuoksi Suomi on muuttumassa yhä monikulttuurisemmaksi yhteiskunnaksi. Moninaistuva väestörakenne haastaa yhteiskuntaa mukauttamaan toimintatapojaan yhdenvertaisuuden varmistamiseksi. Varhaiskasvatus- ja koulumaailmassa lapset ja nuoret kohtaavat yhä enemmän eri lähtökohdista tulevia ihmisiä, jonka vuoksi moninaisuuden kohtaaminen ja kunnioittaminen vuorovaikutustilanteissa ovat osana opetussuunnitelmia (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022, s. 25; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, s. 17; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, s. 21).

*Kulttuurisensitiivisyyden*, eli kyvyn ymmärtää eri kulttuurisesta ja etnisestä taustoista tulevien ihmisten kokemusmaailmaa (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2021), merkitys korostuu, jonka vuoksi opettajien tulee pyrkiä opettamaan oppilaitaan monikulttuurisessa yhteiskunnassa toimimisesta. Yksi keino tähän on monikulttuurisuuskasvatus, joka pyrkii uudistamaan koululaitoksia niin, että jokaisella olisi tasavertainen mahdollisuus oppia (Banks 2007, s. 82). Monikulttuurisuuskasvatus käyttää apunaan muun muassa kirjallisuutta, jonka kautta on mahdollista syventää kulttuurien ymmärtämistä sekä yhteiselon rakentamista (Bainbridge ym. 1999, s. 183).

Tavalla, jolla monikulttuurisuutta ilmennetään kirjoissa, voi olla suuri merkitys ihmisten luomiin mielikuviin ja merkityksiin: Luodut kuvaukset voivat toimia joillekin lukijoille ainoana kosketuspintana monikulttuurisuuteen, ja ne voivat näin ollen vaikuttaa vastaanottajan tapaan kohdata monikulttuurisuutta (Aboud 2009, s. 229; ks. Mendoza & Reese 2001). Suomenkieliset monikulttuurisuutta käsittelevät lastenkirjat ovat useimmiten ulkomaalaista käännöskirjallisuutta, mutta suomalaisten kirjailijoiden teoksia aihealueesta on julkaistu verrattain vähän. Suomalaisen yhteiskunnan moninaistuessa tarve monikulttuurisuuden huomioimiseen suomalaisessa kirjallisuuden kontekstissa on kasvanut. Suomalaisen lastenkirjojen monikulttuurisuuden kuvauksista on julkaistu muutamia tutkimuksia (ks. Aerila & Kokkola 2013, Pesonen 2015), joissa

keskitytään useimmiten tarkastelemaan kuvausten mahdollisia muutoksia ajan saatossa. Heikkilä-Halttusen (2013, s. 51) mukaan puolestaan esimerkiksi saamelaisvähemmistöä käsittelevää lastenkirjallisuutta on julkaistu verrattain vähän.

Monikulttuurisuuden yleistymisen haastaa erityispedagogiikan näkökulmasta myös opettajia huomioimaan oppilaiden moninaisuuden ja sen vaikutukset osana oppimista: Kuinka voimme huomioida eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien lasten integroitumisen osaksi toimintayhteisöä? *Inklusiivisen* toimintakulttuurin periaatteiden mukaisesti jokaisella lapsella on oikeus kuulua ryhmään omana itsenään. Osana inklusion yhdenvertaisuuden toteutumista tehtävänäme on mahdollistaa jokaiselle lapselle mahdollisuus osallistua opetukseen tuen tarpeista tai kulttuuritaustasta riippumatta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022, s. 15, 29; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, s. 18). Opetusta suunniteltaessa on tärkeää huomioida monikielisyyden tuomat mahdolliset haasteet oppimiseen, sekä tarjota keinoja positiivisen minäkäsityksen ja kulttuuri-identiteetin vahvistamiseen.

Lapsille tulee tarjota moninaista kuvastoa lapsuudesta, esimerkiksi kirjallisuuden kautta, osana kulttuuri-identiteetin vahvistamista ja inklusiivisen toimintakulttuurin luomista. Kirjallisuus toimii välineenä eri kulttuurien havainnoimiseen ja ymmärtämiseen (Bainbridge ym. 1999, s. 183), ja näin ollen sen luomalla kuvastolla voi olla merkittävä rooli yhteiskunnallisen asenneilmapiirin muodostumiseen. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa, millaista kuvastoa monikulttuurisesta lapsuudesta rakennetaan 2010-luvun kotimaisessa lastenkirjallisuudessa. Tutkimustuloksia on mahdollista hyödyntää osana monikulttuurisuuskasvatuksen suunnittelua ja toteutusta.

## 2 LAPSUUS YHTEISKUNNALLISENA JA KULTTUURISENA ILMIÖNÄ

Lapsuuden määritelmä ja sen rakenteet muodostuvat sitä ympäröivän yhteiskunnan puitteissa (James ym. 1998, s. 3; Jenks 2005, s. 61). Lapsuus yhteiskunnallisena ja kulttuurisena ilmiönä muodostuu historiallisten ja kulttuuristen kokemusten, sekä niistä luotujen tarkoitusten ja tulkintojen kautta. Näin ollen lapsuuden kulttuurien väliset määritelmät voivat erota toisistaan hyvinkin paljon. (Jenks 2005, s. 53, 61.) Modernia lapsuutta konstruoidaan eri tahojen, kuten esimerkiksi perheiden, varhaiskasvatuksen ja kulttuuripalveluiden kautta (Alanen 2009, s. 13). Lapsuuden määritelmän ja sosiaalisen aseman on koettu olevan jo pitkään murroksessa, ja lapsuuden kuvailun sosiaalisesti konstruoituna ilmiönä vaativan uudelleentarkastelua (ks. James ym. 1998, s. 3, 27). Tämän tutkimuksena tarkoituksena on tarkastella lapsuuden tämänhetkistä kulttuurista roolia yhden keskeisimmän lastenkulttuurin tuotteen, lastenkirjallisuuden, kautta. Voidaksemme käsitellä lapsuutta kulttuurisena ilmiönä, on aihetta lähestyttävä kulttuurintutkimuksen kautta. Kulttuurintutkimus mahdollistaa lapsuuden tarkastelun myös kasvatustieteellisestä näkökulmasta, minkä avulla on mahdollista kehittää monikulttuurisuuskasvatuksen suuntauksia.

### 2.1 Kulttuurin määritelmä

Kulttuuri on käsitteenä hyvin laaja, ja kulttuurintutkimuksessa sen katsotaankin voivan pitää sisällään kaikkea taiteesta arkielämään (Longhurst ym. 2017, s. 33). Nieto ja Bode (2008, s. 171) tiivistävät kulttuurin käsittelemään ihmisten luomia, muokkaamia ja ylläpitämiä traditioita ja arvoja, sekä sosiopoliittisia suhteita ja maailmankuvaa: Kulttuurin jakavia ihmisiä voi yhdistää yhteinen historia, kieli, maantiede, sosiaalinen luokka, uskonto tai jokin muu jaettu identiteetti, jonka puitteissa he rakentavat yhteistä toimintakulttuuria. Niedon ja Boden mukaan



myös esimerkiksi juhlapyhät ja ruuat voivat viestittää kulttuurista yhteenkuuluvuutta, mutta usein asenteet ja arvot ovat merkittävimpiä kulttuuria määrittäviä tekijöitä.

Yhteiskunnan kulttuurisen moninaisuuden suhteen jaetulla arvomaailmalla voi olla joidenkin tutkijoiden mukaan jopa etnisyyttä tai yhteistä kieltä suurempi merkitys (Liebkind 2000, s. 18; Saukkonen 2013, s. 154). Yksilön henkilökohtaiset arvot ja näkökulmat sekä hänen rakentamansa merkitykset erottavat hänet toisista modernissa yhteiskunnassa (Banks 2008, s. 56). Vallitsevat arvot ja normit ovat usein yhteiskunnan jäsenten tiedostamatta omaksumia sanattomia sopimuksia (Pitkänen 1997, s. 70). Kulttuurin käsite ei ole kuitenkaan vakio, vaan se on osa jatkuvaa muutosta. Kulttuuri määrittyy ihmisten kautta, minkä vuoksi se on riippuvainen yhteiskunnan sosiaalisista, poliittisista ja taloudellisista tekijöistä (Nieto 2010, s. 137–138). Kulttuurin voidaankin nähdä olevan sosiaalinen konstruktio, joka opitaan ympäristöstä: Ihmisen kieli, historia, etnisuus, sosiaalinen luokka sekä muut tekijät luovat hänelle kontekstin, jonka puitteissa hän osallistuu ja määrittää omaa kulttuuriaan (Nieto 2010, s. 136, 142–143).

## **2.2 Representaatio ja intertekstuaalisuus kulttuurintutkimuksessa**

Kulttuurintutkimuksen tavoitteena on tarkastella ilmiöitä niiden aikakausien ja ympäristöjen kontekstissa. Se kytkeytyy usein osaksi muita tutkimusaloja, kuten esimerkiksi historiaa, politiikkaa tai taloutta. (Longhurst ym. 2017, s. 3.) Barker (2008, s. 9) kuvailee kulttuurintutkimuksen tarkastelevan miten ja miksi merkityksiä luodaan. Hänen mukaansa kulttuurien ominaispiirteenä voidaan pitää niiden omia sääntöjä, merkityksiä ja käytäntöjä, joita ei voida selittää täysin tarkkarajaisilla kategorioilla.

Kulttuurintutkimus on kiinnostunut tutkimaan eri sosiokulttuuristen ryhmittymien tapoja tarkastella ja rakentaa todellisuutta. Merkitysten tulkinta on keskeisessä osassa kulttuurintutkimusta, sillä siihen linkittyy usein yksilön

kulttuuritaustan vaikutus hänen ajatusmaailmansa muodostumiseen. (Longhurst 2017, s. 9.) Kulttuurintutkimuksen näkökulmasta tarkasteltuna esimerkiksi monikulttuurisuuden käsittelyyn vaikuttaa se, kenen narratiivista ilmiötä katsotaan: Millaisia tulkintoja ja representaatioita tarkastelun kohteesta luodaan, ja mitä ne kertovat ympäröivästä kulttuurista?

**Representaatio.** *Representaatio*-käsitteellä tarkoitetaan ihmisten tapaa tuottaa sekä vaihtaa merkityksiä kulttuurin jäsenten kesken kielen tai kuvien kautta. Merkityksiä tuotetaan mielessämme olevien käsitteiden avulla. (Hall 2013, s. 1,3; Rose 2016, s. 2.) Hallin (1997, s. 5, 16) mukaan kieli toimii representaation kautta, sillä tuottamamme äänet ja eleet edustavat haluamiamme merkityksiä. Hän toteaa merkitysten antamisen olevan olennaisessa osassa kulttuurien rakentumista ja ylläpitämistä. Seppäsen (2005, s. 78, 82) mukaan representaatiot rakentavat todellisuuttamme tarjoamiensa kuvien ja välineiden kautta: Ne eivät ole vain yksilöiden henkilökohtaisia merkityksiä, vaan osa kulttuurin ”yhteisesti jaettua rakennusainetta”. Näin ollen niiden tulkinta on kulttuurisidonnaista.

Turunen (2011, s. 310) kuvailee representaation jäävän aina todellisuudesta vajaaksi, sekä kyseenalaistaa ulkoisten objektien vaikutusvallan niiden rakentumiseen (ks. Knuuttila & Lehtinen 2010). Myös Seppänen (2005, s. 77) nostaa esille ulkoisten tekijöiden vaikutusvallan representaatioiden muodostumiseen: Valitut näkökulmat ja käytetyt välineet luovat narratiivia, jonka kautta esimerkiksi media tuottaa todellisuutta – sillä, kenen äänen kuulemme, voi olla merkittävä vaikutus syntyvien representaatioiden sisältöihin. Yleisölle tarjottu kuva ei heijasta aina välttämättä todellisuutta, vaan valikoidun kuvan maailmasta (Longhurst ym. 2017, s. 70).

Lastenkirjallisuuden kontekstissa kirjallisuuden kautta luodut representaatiot voivat tuoda lukijalle läsnä olevaksi elementtejä, jotka puuttuvat hänen välittömästä elinympäristöstään (ks. Raymond Williams 1921–1988). Samaan aikaan ne voivat kuitenkin myös estää vuorovaikutusta luomalla yksisuuntaisen tarkasteluikkunan tarkasteltavaan ilmiöön. Tämän vuoksi on tärkeää pyrkiä tarkastelemaan, kenen näkökulmasta representaatio rakennetaan

ja voivatko sen kohteet vaikuttaa heistä luotavaan kuvaan. Representaatioissa on aina jollain tasolla mukana politiikan ja vallan asetelma. (Seppänen 2005, s. 82–83.)

Representaatiot ovat toiminnallisia, ja vaativat niitä tuottavan sekä kuluttavan osapuolen (Seppänen 2005, s. 84). Käsitettä voidaan käyttää niin tekstiä kuin visuaalista aineistoa tulkittaessa (ks. Hall 2013; Seppänen 2005). Longhurst ym. (2017, s.38) toteavat visuaalisten representaatioiden näyttäytyvän usein neutraaleina, vaikka todellisuudessa myös niihin voi kätkeytyä erilaisia merkityksiä. Representaatio yhdistyy käsitteenä vahvasti kysymyksiin tiedosta ja identiteetistä (Hall 1997, s. 5, 16). Sitä käytetään usein tutkimuksissa osana laajempaa pohdintaa esimerkiksi sukupuolesta tai ideologiasta (Seppänen 2005, s. 77).

**Intertekstuaalisuus.** Representaatioita tutkittaessa tulee huomioida myös teosten ja aihealueiden väliset yhteydet. *Intertekstuaalisuus* pohjautuu käsitykseen, jonka mukaan teokset ovat aina jollain tasolla yhteydessä toisiinsa: lukijan muodostamat merkitykset ovat syntyneet suhteessa hänen aiemmin lukemiinsa teksteihin. (Lehtonen 1996, s. 180.) Mikkosen (2005, s. 44) mukaan intertekstuaalisuus voidaan nähdä ”esiymmärryksen horisonttina”, josta tehdyt tulkinnat ohjaavat yksilöiden ajatustapaa. Se voidaankin nähdä välineenä, jonka kautta ihmiset rakentavat merkityksiä aiemmin oppimansa päälle (Lehtonen 1996, s. 181–182) – intertekstuaalisuus toimii osana representaatioiden muodostumista.

Intertekstuaalisuuden kautta voidaan myös viitata esimerkiksi teksteissä toisiin teoksiin tai ilmiöihin (Cotton & Daly 2015, s. 98). Viittausten kautta voidaan mahdollistaa tai rajoittaa lukijan tekemiä tulkintoja. Samaan aikaan tulkintojen tekeminen on jo valinta itsessään, joka pohjautuu lukijaa ympäröivään kontekstiin: Mikä saa hänet kiinnittämään huomioita juuri tiettyihin viittauksiin tai rakentamaan niistä tietynlaisia mielleyhtymiä ja merkityksiä? (Mikkonen 2005, s. 73–74.)

## 2.3 Lapsuus tutkimuskohteena

Tutkin lapsuutta kulttuurisena ilmiönä. Kulttuurisella ilmiöllä tarkoitan tämän tutkimuksen kontekstissa tapaani tarkastella lapsuutta kulttuuristen rakenteiden ja keskustelujen kautta. Tutkimuksessani lapsuuden tieteellinen tarkastelu tapahtuu kulttuurintutkimuksen alalajin, *lapsuudentutkimuksen*, kautta.

### 2.3.1 Lapsuudentutkimus

Lapsuudentutkimus lähestyy lapsuutta monitieteisenä yhteiskunta- ja kulttuuritutkimuksen alueena, pyrkien ymmärtämään lapsuuden rakentumista yhteiskunnallisessa kontekstissa (Alanen 2009, s. 9; James ym. 1998, s. 171–172). Tutkimusalue keskittyy kuvaamaan lapsia yhteisöjensä jäseninä, sekä heidän arkielämäänsä koskevia muutoksia. Näin ollen esimerkiksi monikulttuurisuuden yleistymistä Suomessa voidaan tarkastella myös lapsuudentutkimuksen kautta. (Alanen 2009, s. 9, 22.)

Lapsuudentutkimus sai alkunsa 1980-luvulla, kun sosiologian tieteenalalla kiinnostuttiin lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Teollistuneissa maissa alettiin kiinnittää huomiota vallitseviin ristiriitaisiin käsityksiin lapsista ja lapsuudesta: Näkemykset siitä, mitä lapsille haluttiin tarjota, riitelivät yhteiskunnassa heille järjestettyjen olosuhteiden kanssa. (Alanen 2009, s. 11.) Alanen (2009, s. 22–23) kuvaa lapsuudentutkimuksen paradigman näkevän lapsuuden yhteiskunnallisena konstruktiona, joka muovautuu historian saatossa. Yhteiskunnalliset instituutiot, kuten varhaiskasvatus, koulu ja lastensuojelu, toimivat osana lapsuuden rakentamista niin lapsia osallistamalla kuin turvallisia puitteita ylläpitämällä. Lapset ovat aktiivisia sosiaalisia toimijoita, jotka rakentavat myös itse lapsuuttaan instituutioiden ja yhteiskunnan raamien puitteissa. Lapsuutta koettuna ilmiönä on kuitenkin haastavaa määritellä sen yksilöllisyyden vuoksi. Lapsuudentutkimus on pyrkinyt vuosien saatossa lähemmäksi lapsilähtöisyyttä esimerkiksi modernin pedagogiikan kehittämisen kautta. (Alanen 2009, s. 22–23; vrt. James & Prout 1997, s. 7–33.)

Yhtenä lapsuuden tulkintavälineenä pidetään *sukupolvijärjestystä*, jonka mukaan lapsuus sijoittuu niihin kulttuurisiin rakenteisiin, sekä prosesseihin, joissa näitä rakenteita luodaan ja ylläpidetään. Näin ollen lapsuuden tulkinta muuttuu mahdollisen lapsikäsitteksen muutoksen mukana. (Alanen 2009, s. 12–13.) Ympäristön vaikutuksen tulkintaan voi nähdä kulttuurien välisissä eroavaisuuksissa lapsuuden pituuden ja merkityksen suhteen (Alanen & Bardy 1990, s. 9). Eri aikakausien lapsikäsitteiksi on mahdollista tarkastella myös vertailemalla lapsia käsitteleviä kulttuurituotteita, kuten kirjoja ja elokuvia, vuosien varrelta.

### 2.3.2 Lapsuuskuva

Tarkastelen lapsuudentutkimuksen kentältä erityisesti monikulttuurista *lapsuuskuva* (eng. *childhood image*). Eri aikakausien, ryhmien ja yksilöiden muodostamista käsityksistä lapsista ja lapsuudesta puhutaan lapsuuskuvana. Lapsuuskuvat ohjaavat lapsuuden roolia yhteiskunnassa, sekä vaikuttavat osaltaan lasten todellisuuden muodostumiseen ohjaamalla lapsiin suhtautumista sekä heidän itseymmärrystään. (Alanen & Bardy 1990, s. 10–11; Lämsä 2017, s. 12, 14.) Tässä tutkimuksessa keskityn tarkastelemaan representaatioiden rakentamaa lapsuuskuva 2010-luvun asenneilmapiiristä monikulttuurisuutta kohtaan. Tutkimuksessa lapsuuskuva lähestytään lapsille suunnatun kulttuurituotteen, lastenkirjallisuuden, kautta (ks. Lämsä 2017, s. 16). Lämsän (2017, s. 12) mukaan lastenkirjallisuuden kaltaiset julkiset kuvat tarjoavat mahdollisuuden kulttuuristen käsitysten tarkasteluun.

Lapsuus on kokenut historian saatossa jatkuvaa konstruointia, jonka seurauksena sen rakenteita uudistetaan tai otetaan uudelleen käyttöön (Alanen 2009, s. 19). Lapsuus ei muovaudu tyhjiössä, vaan heijastelee yhteiskunnan arvoja. Modernin lapsuuden katsotaan kietoutuvan osaksi talouden ja politiikan verkostoa, mikä heijastuu osaltaan lasten sosiaalisten asemien ja maailmojen rakentumiseen (Alanen & Bardy 1990, s. 13). Lapsuuden itseisarvon merkitys on noussut tänä päivänä esimerkiksi pedagogiikan kentällä, jossa opetussuunnitelmissa korostetaan lapsen merkitystä yksilönä ja yhteisön

jäsenenä (ks. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014).

Lapsuuskuva-termiä on kritisoitu sen tavasta tuoda esille käsityksiä lapsuudesta aitojen lapsuuden kokemusten sijaan. (Alanen & Bardy 1990, s. 10–11; ks. Dieter Richter 1987.) Alasen ja Bardy (1990, s. 10–11) mukaan lapsuutta käsittelevät ideologiat sekä historialliset esineet ja kuvat luovat todellisuuskuvaa entisaikain lapsuudesta, mutta ovat silti vain representaatioita: Keskustelu lapsuudesta tapahtuu usein aikuisten näkökulmasta, jolloin lapsuuden kuvat yhdistetään usein todellisuuteen ilman lasten kokemusten tai *toimijuuden* tavoittamista. Toimijuudella tarkoitetaan yksilön kykyä toimia itsenäisesti. Lapsuudentutkimuksessa toimijuus nähdään keskeisenä käsitteenä, joka korostaa lasten kykyä ilmaista ajatuksiaan, tehdä päätöksiä ja olla osana yhteiskunnan muutosta. (James & James 2008, s. 9.)

### 3 KULTTUURINEN MONINAISUUS

Arvot, elämäntavat, instituutiot sekä muut osa-alueet jakavat ihmisiä erilaisiin ryhmittymiin tuomalla kulttuuriimme moninaisuutta (Banks 2007, s. 119). Kulttuurien moninaisuuden nähdään usein muodostuvan etnisyyden kautta, vaikka todellisuudessa kyseessä on monitahoisempi ilmiö: Voimme ajatella meidän jokaisen toimivan osana erilaisia ja useita kulttuureja taustamme ja arvomaailmojemme mukaisesti.

#### 3.1 Mitä on monikulttuurisuus?

Maapallolla sijaitsee lähes 200 valtiota sekä jopa 10 000 eri kulttuuria (Liebkind 2000, s. 171). Globalisoitumisen myötä valtioiden väestöt muuttuvat yhä moninaisemmiksi, ja monikulttuurisuus on läsnä jokapäiväisessä arjessamme. *Monikulttuurisuus*-termillä viitataan eri kulttuurien väliseen rinnakkais- ja yhteiseloön, sekä kulttuurien keskinäiseen sekoittumiseen ja vuorovaikutukseen (Rantonen & Savolainen 2010, s. 32). Banksin (2006, s. 121) mukaan monikulttuurinen yhteiskunta koostuu taustoiltaan etnisesti eroavista yksilöistä, joista monet ryhmät jakavat keskenään yhtenevät arvot. Jaettua arvopohjaa voidaan kuitenkin toteuttaa eri tavoin, ja eri yhteisöillä voi olla toisistaan poikkeavia käsityksiä hyvän elämän määritelmästä (Saukkonen 2013, s. 115).

Monikulttuurisuus-termiä on kritisoitu kulttuurien nivomisesta homogeenisiksi ja etnisyydeltään selvärajaisiksi joukoiksi (Rantonen & Savolainen 2010, s. 18). *Etnisyys* on Huttusen (2005, s. 117, 119, 148) mukaan kulttuuriin perustuva väline erottautua ja tehdä eroja muiden välille: Etnisyyden kautta käsitellään usein ryhmien välisiä suhteita ja mahdollisia jännitteitä. Hän lisää etnisten ryhmien jäseniä yhdistävän lisäksi oletuksen yhteisestä alkuperästä. Etnisyyden käsitteen määritelmä vaihtelee kulttuurien ja kontekstien mukaan, ja esimerkiksi Suomessa asuvilla maahanmuuttajilla on jokaisella eri etnisyyden konteksti lähtömaassaan. Saukkosen (2013, s. 115) etnisesti monikulttuurisen yhteiskunnan määritelmässä koko väestö ei ole

syntyperältään samasta maasta, vaan osan asukkaiden tausta on jäljitettävissä muualle. Hänen mukaansa asukkaat tuovat osaltaan yhteiskuntaan etnistä ja kulttuurista moninaisuutta eri kielten puhumisen, uskontojen harjoittamisen, sekä toisistaan poikkeavien traditioiden kautta. Monikulttuurisuuspolitiikassa on usein taustalla ajatus kulttuurien kirjon rinnakkainelosta yhteiskunnassa (Rantonen & Savolainen 2010, s. 18).

Kulttuurinen moninaisuus pitää sisällään elämäntapojen, arvojen ja asenteiden muodostamia merkityksiä (Saukkonen 2013, s. 154). Kulttuurijakoja tarkastellessa korostuvat eri yksilöitä yhdistävät sosiaaliset tekijät: Raunio ym. (2011, s. 20) katsovat kulttuurin merkitsevän kulttuurisen identiteetin rakentamista poliittisessa viitekehyksessä, mutta korostavat kuitenkin myös ihmisten tiedostamattoman ryhmäkuuluvuuden tunteen merkitystä. Kulttuurisen tietämyksen voidaan katsoa alkavan rakentua yksilön saadessa lisätietoa kulttuurien moninaisuudesta. Lopulta tietämys laajenee kunnioitukseksi eri uskontoja ja kulttuureja kohtaan yksilön arvopohjan laajentumisen myötä. (Bennett ym. 2021, s. 5.)

### **3.2 Vallan vaikutus monikulttuurisuuden käsittelyyn**

Eri kulttuurien rinnakkainelo tuo mukanaan keskustelua normien ja arvojen rakentumisesta: Voidaankin pohtia, keiden näkemysten puitteissa yhteiskuntajärjestelmää ja kulttuuria luodaan. Niedon ja Boden (2008, 171) mukaan valta on aina osa yhteiskuntaa ja kulttuuria: Vallan käytön kautta on mahdollista määrittää ja muokata vallitsevaa asenne- ja arvomaailmaa sekä yhteiskunnallisia normeja. Normatiivisia näkemyksiä voi olla ajoittain hankalia havaita, mutta ne kytkeytyvät valtakulttuurin luomiin oletuksiin esimerkiksi heteroseksuaalisuuden tai valkoisuuden normeista (Savolainen 1995, s. 13). Vallan roolia kulttuurin määrittäjänä on syytä tarkastella, jotta saadaan todenmukaista kuvaa siitä, miltä osin kulttuuri rakentuu edustamaan koko väestöä ja millä tavoin se mahdollisesti heijastelee yhteiskunnassa vallitsevia valtasuhteita.



### 3.2.1 Vallan rooli kulttuuri-identiteetin muodostumisessa

Raunio ym. (2011, s. 32) ovat käsitelleet vallankäyttöä kulttuurissa, ja toteavat kulttuuristen valtasuhteiden luovan osaltaan raameja yksilöiden itsemääräämisoikeuden toteutumiselle. Heidän mukaansa vallitsevat valtasuhteet määrittävät jäsenten kulttuuri-identiteettien kehittymistä osana heidän sosiaalista ympäristöään, ja vaikuttavat tätä myöten myös heidän ajatus- ja arvomaailmaansa. Yhteiskunnan valtasuhteisiin linkittyä usein *intersektionaalisuus*. Intersektionaalisuus käsittelee erinäisten yksilön ominaisuuksien, kuten esimerkiksi iän, etnisyyden tai sukupuolen vaikutuksia hänen yhteiskunnallisen asemansa muodostumiseen. Käsite yhdistyy usein syrjintää koskeviin keskusteluihin, ja intersektionaalisuuden kautta pyritäänkin vaikuttamaan tasa-arvon edistämiseen. (Terveystieteiden tutkimuskeskus 2021.)

Raunio ym. korostavat, että vallan merkitys identiteetin rakentumisessa on nähtävissä myös enemmistöissä, sillä etnisyys ei ole ainoastaan vähemmistön ominaisuus. Huttunen ym. (2005, s. 34–35) toteavat yhteiskuntarakenteista löytyvän aina ihmisiä, joilla on enemmän valtaa, ja tämän myötä mahdollisuus vaikuttaa ympäristöömme käsityksiin siitä, mikä on esimerkiksi ongelmallista tai ”meidän kulttuuriamme”. Yhteiskunnan instituutiot toisintavat usein valtakulttuurin arvoja ja voivat tätä kautta luoda eroja eri kulttuurien välille (Banks 2007, s. 119). Valtarakenteita ja eriarvoisuutta on nähtävissä kuitenkin myös kulttuuriryhmien sisällä, jolloin osa yhteisön jäsenistä voi määritellä ryhmässä vallitsevia normeja tai asenneilmapiiriä (Huttunen ym. 2005, s. 34–35). Savolaisen (1995, s. 22–24) mukaan valtaapitävien tapa määritellä ja arvottaa asenteita sekä traditioita on nähtävissä myös yhteiskunnallisessa kontekstissa: Valtakulttuuri määrittää usein ympäristössä vallitsevat normit, eikä koe tarpeelliseksi oppia tai ymmärtää vähemmistöjen tapoja. Vähemmistöjen kohdalla valtakulttuurin tapojen omaksumisesta saattaa jopa riippua henki.

Vallan käyttöön kulttuurin kontekstissa liittyy osaltaan myös *toiseuden* (eng. *othering*) käsite. Toiseuden tai toiseuttamisen kautta kuvataan suhdetta tutun ja vieraan tai normin ja poikkeuksen välillä. Usein toiseuttaminen on yhteydessä valtasuhteisiin, joissa toinen osapuoli nähdään erilaisena tai jopa

alempiarvoisena. (Löytty 2005, s. 161–162.) Löytyn (2005, s. 161–162, 174) mukaan toiseuttaminen saa aikaan yksinkertaistetun kuvan kohteestaan, mikä voi johtaa erojen korostamiseen tai stereotyyppisten käsitysten ylläpitämiseen. On tärkeää huomioida yksilöiden välisissä kohtaamisissa olevan taustalla aina heidän aiemmat kokemuksensa (Ahmed 2000, s. 12, 15; Löytty 2005, 167), jotka voivat heijastua tuleviin vuorovaikutustilanteisiin.

### 3.2.2 Asenteet

Kulttuurien kohdatessa syntyy vääjäämättä keskustelua erilaisista tavoista ja tottumuksista. Ihmiset kokevat usein heille tutuksi tulleet toimintatavat turvallisiksi ja saattavat siksi suhtautua muutokseen varauksella. Pitkäsen (1997, s. 67) mukaan on inhimillistä tuntea pelkoa itselleen uutta ja erilaista kohtaan, ja usein epävarmuus voi ruokkia uhkakuvia. Hän toteaa ihmislunnon kaipaavan usein elämäänsä selkeyttä ja ennustettavuutta, jonka vuoksi muutokset ympäristössä saattavat aluksi järkyttää. Tarve ennakoida tapahtumien kulkua sekä luoda sisäisiä odotuksia ja skeemoja voi osaltaan ruokkia ennakkoluulojen tai yleistysten rakentumista: Ne auttavat yksilöä ennakoimaan tapahtumien kulkua uusissa tilanteissa sekä selittämään itselle outoja asioita. Ennakkoletukset voivat kuitenkin muuttua ongelmallisiksi, mikäli käsityksiä ei tarkastella kriittisesti. (Pitkänen 1997, s. 67.)

Tarkasteltaessa maahanmuuttajien sekä erinäisten vähemmistöjen asemaa ja rooleja yhteiskunnassa, korostuu vallitsevan asenneilmapiirin merkitys osana osallisuuden tunteen muodostumista. Asenteen voidaan katsoa koostuvan kolmesta osatekijästä: *Kognitiosta, emootiosta ja käyttäytymisestä* (Mähönen & Jasinskaja-Lahti 2013, s. 251). Kognitiolla viitataan yksilön henkilöistä luomiin mielikuviin ja jaotteluihin. Yksilöistä ja ihmisryhmistä laadituilla kognitiivisilla luokitteluilla voidaan toisintaa tiedostetusti tai tiedostamatta stereotyyppioita. Stereotyyppioilla viitataan tiettyyn kohderyhmään suuntautuvia, usein negatiivissävytteisiä, oletuksia ja uskomuksia (Barker 2008, s. 264). Emootiot eli tunteet määrittävät asenteesta kohteeseen huokuvia tunnetiloja, kuten ihailua tai pelkoa. Viimeinen osatekijä, käyttäytyminen, ilmentää asennetta konkreettisesti

esimerkiksi äänenpainon tai kehonkielen kautta. Käyttäytymisen kautta ihminen tuo muiden näkyville hänen henkilökohtaisia ajatuksiaan ja asenteitaan. (Mähönen & Jasinskaja-Lahti 2013, s.251.)

Mähösen ja Jasinskaja-Lahden (2012, s. 251–252) mukaan käyttäytyminen on yksi tapa tuoda esille *eksplisiittisiä* eli julkilausuttuja asenteita. Eksplisiittisten asenteiden katsotaan olevan tiedostettuja ja yksilöiden voivan vaikuttaa niiden ilmaisuun. Asenteita saatetaan tuoda esiin joko suoraan tai kiertoteitse esimerkiksi korostamalla yksilöiden välisiä eroja. Tiedostettujen asenteiden vastakohtana voidaan pitää *implisiittisiä* eli automaattisesti aktivoituvia asenteita. Implisiittiset asenteet eivät ole tahdonalaisia ja niitä on vaikeampi hallita. Implisiittisissä asenteissa on usein havaittavissa ympäröivän kontekstin vaikutusta: Esimerkiksi Mähösen ja Jasinskaja-Lahden (2011) tutkimuksessa havaittiin suomalaisnuorten asenteisiin maahanmuuttajia kohtaan vaikuttavan omien kokemusten lisäksi myös suomalaisen yhteiskunnan näkökulma. Asenteet maahanmuuttajia kohtaan linkittyvät etnisen asenteen käsitteeseen, jolla tarkoitetaan asenteita etnisiä ulkoryhmiä kohtaan. Etnisen asenteen käsite itsessään ei sisällä oletusta asenteen sävystä, vaan asenteet voivat vaihdella myönteisestä kielteiseen. Kielteisten asenteiden voidaan katsoa olevan lähellä ennakkoluulon käsitettä. Asenteiden syntymiseen ja muovautumiseen voidaan kuitenkin vaikuttaa. Tutkimusten mukaan vuorovaikutuksella on huomattava merkitys myönteisten asenteiden kehittymiselle. Vuorovaikutuksen ei tarvitse olla suoraa, vaan myös välillinen tai kuviteltu kontakti voivat vaikuttaa positiivisesti. Välillisellä vuorovaikutuksella voidaan tarkoittaa esimerkiksi havaintoja myönteisistä vuorovaikutussuhteista yksilön lähipiirissä. Kuviteltua kontaktia on puolestaan mahdollista harjoittaa esimerkiksi monikulttuurisen kirjallisuuden kautta, jolloin lukija voi luoda mielikuvituksellaan vuorovaikutussuhteita kirjan henkilöiden kanssa. Ympäristön tuki vuorovaikutustilanteiden syntymiselle ja kehitykselle on avainasemassa myönteisten asenteiden luomisessa. (Mähönen & Jasinskaja-Lahti 2013, s. 251–253.)

Asenteita käsiteltäessä esiin nousee myös rasismien kohtaaminen. Ilmiönä rasismi on monimuotoinen ja pitää sisällään niin hienovaraista piilorasismia kuin suoranaista toiseen ihmiseen tai ihmisryhmään kohdistuvaa vihaa ja syrjintää. Rasismi kytkeytyy usein ksenofobian käsitteeseen, joka pitää sisällään epäluuloisuutta, vieroksunta sekä vihamielisyyttä ulkoryhmää kohtaan. (Rantonen & Savolainen 2010, s. 25–26.) Monikulttuurisessa yhteiskunnassa kulttuurien välisistä yhteneväisyyksistä ja eroavaisuuksista on voitava käydä keskustelua. Kulttuurieroista keskustellessa on kuitenkin vaarana ajautua yleistämisen kautta haitallisiin stereotypioihin ja vääriin johtopäätelmiin (Nieto & Bode 2008, s. 172). Kulttuurien välisiä eroavaisuuksia ei ole syytä mystifioida, vaan pyrkiä vuorovaikutuksen kautta tapahtuvaan oppimiseen (Raunio ym. 2011, s. 26). Monikulttuurisuuden hyötyjen saavuttaminen vaatii molemmien puolista avautumista ja avarakatseisuutta, sekä vähemmistön ja enemmistön keskinäisen dynamiikan uudelleenmäärittelyä. Vähemmistön tarkoituksena ei ole toimia vain eksoottisena lisänä valtakulttuuriin, vaan tuoda omaa osaamistaan ja näkemystään osaksi yhteiskunnan vahvistamista. (Rantonen & Savolainen 2010, s. 26.)

Saukkosen (2013, s. 154) mukaan ihmiset eivät useimmiten ärsyynny niinkään vähemmistöjen eri kieli- tai uskontotaustasta, vaan eripuraa aiheuttavat erilaiset arjen kokemukset. Kulttuuritutkimuksen ajattelutavan mukaan jokaisesta kulttuurista löytyy opittavaa (Banks 2009, s. 22). Pitkänen (1997, s. 69) toteaa ryhmien homogeenisyyden estävän sisäisiä jännitteitä, jonka vuoksi ryhmässä ei myöskään pääse tapahtumaan kehitystä. Nieto ja Bode (2010, s. 84) haastavat ajatustapaa vielä pidemmälle tuomalla esiin kysymyksen siitä, voiko edes homogeenisimmän ryhmän sisällä vallita vain yksi kulttuuri, kun otetaan huomioon ryhmän jäsenten luokka-, kieli-, tai fyysiset erot.

### **3.2.3 Kulttuurien rinnakkainelo**

Ennakkoluulojen kohtaamisen ja niiden purkamisen mahdollistamiseksi ihmisten täytyy päästä kosketuksiin toisten kulttuurien kanssa. Liebkind (2000, s. 171) esitti ajatuksen, jonka mukaan kulttuurien väliset kohtaamiset vaativat

molemminpuolista sopeutumista. Hän korostaa vähemmistöjen joutuvan yleisesti muutospaineen alaiseksi, vaikka sopeutumisen tulisikin vaatia jokaisen osapuolen panosta. Puhuttaessa kulttuurierojen kohtaamisesta, esiin nousevat usein termit *assimilaatio* ja *pluralismi*. Assimilaatiolla tarkoitetaan prosessia, jonka myötä vähemmistön edustaja sulautuu valtakulttuuriin, kadottaen usein samalla oman kulttuurisen identiteettinsä (Yoon ym. 2010, s. 110). Assimilaation mukaan etnisyyden häivyttämisen kautta voidaan ehkäistä konflikteja sekä varmistaa yksilöille enemmän valinnanvaraa yhteiskunnassa. Assimilaatiota on kuitenkin kritisoitu sen tavasta keskittyä tarkastelemaan asioita vain valtakulttuurin näkökulmasta, minkä vuoksi esimerkiksi kulttuuristen erojen vaikutuksia oppimiseen ei ole huomioitu. (Banks 2006, s. 115, 118.) Kulttuurierojen sivuuttamisen taustalla voidaan nähdä ajatus kulttuurien yhdenmukaistamisesta: Esimerkiksi maahanmuutto on usein nähty yksisuuntaisena prosessina, jossa maahanmuuttajien on haluttu mukautuvan tulomaan kulttuuriin (Rantonen & Savolainen 2010, s. 18, 26).

Pluralismi eli moniarvoisuus puolestaan korostaa kulttuurien monimuotoisuutta ja eroavaisuuksia, nostaa ne keskiöön osana yhteiselon toteutumista: Moninaisen yhteiskunnan tulisi koostua eri kulttuuriryhmien edustajista, jotka jakavat keskenään yhteiset arvot ja sitoutumisen yhteisten sääntöjen noudattamiseen (Banks 2006, s. 114; Pitkänen 1997, s. 71). Banksin esittämän kritiikin mukaan pluralismi ei valmistelee toimimaan oman kulttuuriryhmän ulkopuolella, ja ryhmien välisten vuorovaikutussuhteiden tarkastelu jää vajaaksi (Banks 2006, s. 118). Raunio ym. (2011, s. 31) toteavat kuitenkin pluralistisen yhteiskunnan jäsenten olevan yhdenvertaisia ja heidän eriävät taustansa nähdään kulttuuria rikastuttavina tekijöinä. Vastakohtana assimilaatiolle, vähemmistöjä kannustetaan oman kulttuurin ja kielellisen identiteetin säilyttämiseen (Yoon ym. 2010, s. 110). Paras tapa sitoutua demokraattiseen yhteiskuntaan on sosiaalista jaettua kulttuuria yksilöille ja ryhmille: Yhteiskunnan jäseniä yhdistävät heidän jakamansa arvot, normit ja ideologiat, sekä niiden noudattaminen (Banks 2006, s. 115). Suomalainen yhteiskunta pyrkii vastaamaan etniseen monimuotoisuuteen sopeuttamalla

maahanmuuttajat uuteen yhteiskuntaan niin, ettei heidän tarvitse luopua omasta kielestään tai kulttuuristaan. (Saukkonen 2013, s. 91.)

Nieto ja Bode (2008, s. 173) nostavat esille *kulttuurihybridin* käsitteen, jonka mukaan kulttuurit muodostavat alati muuttuvia identiteettejä. Käsite pitää merkityksellisenä ihmisten itselleen luomia identiteettejä esimerkiksi ammatin, seksuaalisuuden tai etnisyyden kautta. Tämän vuoksi kulttuuri-identiteetin voidaan katsoa muodostuvan jokaisen yksilöllisestä yhteiskunnallisesta kontekstista käsin. Kulttuurihybridi huomioi identiteetin muodostumisprosessissa eri tekijöiden vaikutukset yksilötasolla (Huttunen ym. 2005, 31).

### **3.3 Monikulttuurisuus suomalaisessa yhteiskunnassa**

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaista monikulttuurisuuskuvastoa suomalainen lastenkirjallisuus on tuottanut viime vuosina. Pesosen (2012, s. 247) mukaan lastenkirjat heijastavat aikansa sosiaalista ja kulttuurista mielipideilmastoa. Näin ollen tämän tutkimuksen tuloksia voidaan osaltaan hyödyntää kartoittamaan suomalaisen yhteiskunnan tämänhetkistä asenneilmapiiriä monikulttuurisuutta kohtaan.

#### **3.3.1 Suomalainen monikulttuurisuus tilastojen valossa**

Globaali muuttoliike on lisännyt maiden moninaisuutta viime vuosikymmeninä (Haj Yahya 2021, s. 660), mikä on nähtävissä myös Suomen katukuvassa. Suomessa keskeisin moninaistumisen taustatekijöistä on maahanmuutto (Raunio ym. 2011, s. 18). Suomeen kohdistuu maahanmuuttoa niin Suomen kansalaisten kuin ulkomaalaisten toimesta. Tilastokeskuksen (2021) mukaan Suomessa asui vuonna 2020 yhteensä 444 031 ulkomaalaistaustaista henkilöä, ja heihin lukeutui yli 180 eri kansalaisuusryhmän edustajia.

Suomessa maahanmuuttoa koskevassa keskustelussa puhutaan ensimmäisen sekä toisen sukupolven maahanmuuttajista. Ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajat ovat syntyneet ulkomailla ja muuttaneet

Suomeen, kun taas toisen sukupolven maahanmuuttaja on syntynyt Suomessa ja vähintään toinen hänen vanhemmistaan on ulkomaalainen. (Tilastokeskus 2021.) Suomessa asuvat maahanmuuttajaperheet ovat moninainen, heterogeeninen joukko. Perheet eroavat toisistaan esimerkiksi maahanmuuton syiden, kotoutumisen, kielen ja uskonnon suhteen. (Terveystieteiden tutkimuskeskus 2022.) Suomeen kohdistuva maahanmuutto johtuu useimmiten pakolaisuudesta, perhesyistä sekä työstä ja opiskelusta. (Ekholm 2001, 163; Forsander & Ekholm 2001, 108.) Maahanmuuttoa ilmenee myös paluumuuton muodossa: Vuonna 2020 Suomeen paluumuutti 9 638 Suomen kansalaista (Tilastokeskus 2021).

Huttunen ym. (2005, s. 16–17) toteavat Suomessa olleen aina monikulttuurisuutta, mutta lisääntynyt maahanmuuttoliike on nostanut aiheen eri tavalla ajankohtaiseksi. Vaikkakin maahanmuutto on viime vuosina aiheena puhututtanut suomalaisia, on Suomen pakolaisten ja maahanmuuttajien määrä väestöön suhteutettuna Euroopan pienimpiä (Rantonen 2010, s. 164). Raunio ym. (2011, s. 18) mukaan Suomen poliittisessa ja yhteiskunnallisessa ilmapiirissä korostetaan kansalaisten yhtenäisyyttä erilaisuuden ja moninaisuuden mukaan. Maan perinteinen etninen, kulttuurinen ja kielellinen monimuotoisuus on tyypillisesti keskittynyt väestöllisesti pieniin ja alueellisiin ryhmiin, kuten saamelaisiin. Näitä kulttuuriryhmiä koskevat keskustelut eivät ole saaneet usein kovin suurta painoarvoa valtakunnallista politiikkaa käsittelevissä keskusteluissa. Kasvava maahanmuuttoliike ja moninaisuuden lisääntyminen voivat kuitenkin muuttaa tilannetta: Moninaisuuden lisääntyminen näkyy yhä enemmän osana katukuvaamme ja arkeamme. Kun kulttuurisesta moninaisuudesta tulee luonnollinen osa elämäämme, muuttuvat myös asenteemme ja ajatuksemme kohtaamisten myötä. (Raunio ym. 2011, s. 17–18.)

Vaikkakin asenteet monikulttuurisuutta kohtaan ovat muuttuneet vuosikymmenten aikana, on Suomessa yhä paljon tehtävää asenneilmapiirin edistämiseksi. Oikeusministeriön vuonna 2017 julkaisemassa selvityksessä esimerkiksi naapuruston monimuotoisuutta piti täysin tai jokseenkin myönteisenä asiana keskimäärin 60–70 % vastaajista. Samassa selvityksessä kuitenkin noin 50–60 % kyselyyn vastaajista myönsi, ettei haluaisi tiettyihin

etnisiin ryhmiin kuuluvia edustajia naapureikseen. (Jauhola ym. 2017.) Vuoden 2019 Eurobarometrin mukaan puolestaan 73 % suomalaisista kokee syrjinnän romaneja kohtaan olevan yleistä, kun taas koko EU-alueella vastaavasti ajatteli 61 % vastaajista. Lisäksi yli puolet vastaajista (65 %) koki syrjinnän etnisyyden tai ihonvärin perusteella olevan Suomessa yleistä. (Eurobarometri 2019.) Kokemukset rasismista ja syrjinnästä voivat vaikeuttaa uuteen kotimaahan sopeutumista entisestään. Multiculturalism Policy Indexin (MCP) vuoden 2020 raportin mukaan Suomessa on kuitenkin menty huimasti eteenpäin monikulttuurisen politiikan suhteen viimeisen parinkymmenen vuoden aikana, vaikkakin työtä riittää vielä erityisesti maan alkuperäiskansojen oikeuksien ajamisen suhteen.

### 3.3.2 Monikulttuurisuuskasvatus

Suomalainen opetusjärjestelmä pyrkii käsittelemään opetuksessaan yhteiskunnallisia ilmiöitä ja taitoja. Monikulttuurisuuden näytellessä yhä isompaa roolia arjessamme, on tärkeää tarjota lapsille ja nuorille työkaluja moninaisessa, globaalissa maailmassa toimimiseen (Nganga 2020, s. 93). *Monikulttuurisuuskasvatus* (eng. *multicultural education*) näkee moninaisuuden yhteiskuntaa rikastuttavana tekijänä, tarjoten sen jäsenille monipuolisia näkemyksiä sekä yhdenvertaisia mahdollisuuksia (Banks 2008, s. 1).

Monikulttuurisuuskasvatuksen perustana on antirasistinen, kriittisen pedagogiikan lähestymistapa, jonka mukaan monikulttuurisuuden käsittely kuuluu kaikille ja sen tulisi olla läsnä kaikessa opetuksessa. Se on prosessi, jonka kautta on mahdollista tuoda sosiaalista oikeudenmukaisuutta koulumaailman käytänteisiin. (Nieto & Bode 2008, s. 44.) Monikulttuurisuuskasvatus heijastelee myös Suomen perustuslakia (731/1999, 17 §), jonka mukaan jokaisella on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kulttuuriaan. Tavoitteena on saavuttaa ymmärrys vähemmistöjen näkemysten moniarvoisuudesta kriittisen yhteiskuntapoliittisen tarkastelun ja keskustelun kautta (Yoon ym. 2010, 110). Esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa pyritään tarjoamaan lapsille työvälineitä kulttuurisensitiiviseen vuorovaikutusosaamiseen moninaisessa maailmassa.



Toimiva ja kunnioittava vuorovaikutus eri kulttuuritaustojen edustajien kesken edellyttää ymmärrystä omasta ja muiden kulttuurista. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, s. 17; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022, s. 25).

Monikulttuurisuuskasvatus kuuluu kaikille lapsille ja nuorille, ja on tärkeässä roolissa moninaisuuteen tutustumisen ja positiivisten asenteiden muodostumisen suhteen (Nieto & Bode 2010, s. 40). Varhaiskasvatustilain (540/2018, 3 §) mukaan varhaiskasvatuksen tulee toteuttaa lapsen kulttuuriperintöön perustuvaa monipuolista pedagogista toimintaa, jonka kautta on mahdollista saavuttaa positiivisia oppimiskokemuksia. Varhaiskasvatuksen tehtävänä onkin edistää demokraattisia arvoja, kuten yhdenvertaisuutta ja moninaisuuden arvostusta, sekä inklusion toteutumista (Varhaiskasvatustilain 540/2018, 3 §; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022, s. 21). Inklusiivisen toimintakulttuuriin tavoitteena on varmistaa jokaisen lapsen osallisuus sekä oikeus tulla kohdelluksi tasa-arvoisesti. Lasten ja perheiden moninaisuus nähdään osana kulttuuriperinnön laajenemista, ja jokaisen lapsen kulttuuri-identiteetin muodostumista tuetaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022, s. 11, 19; Esiopetussuunnitelman perusteet 2014, s. 22.)

Tutustumalla muihin kulttuureihin, yksilön on mahdollista syventyä ihmisyyden kokemukseen sekä oppia samalla uutta tietoa myös omasta kulttuuristaan: Paras keino tutustua omaan kulttuurihistoriaan ja taustaan on tarkastella sitä muiden kulttuurien näkökulmasta (Banks 2008, s. 1). Yksilön kulttuuritaustan huomioiminen osana opetusta on merkittävässä roolissa oppimisen kannalta, minkä vuoksi uuden oppiminen tulisi ankkuroida yksilön aiempiin kokemuksiin (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022, s. 22).

Globaalin liikkuvuuden lisääntymisen myötä eri uskonnot ja kulttuurit näkyvät aiempaa enemmän varhaiskasvatus- ja koulumaailmassa. Moninaisuuden käsittely onkin yhä keskeisemmässä roolissa opetussuunnitelmissa ja opetuksen toteutuksessa. Monikulttuurisuuskasvatus tarjoaa opettajille välineen tuoda tietoisuutta ja ymmärrystä eri kulttuureista

osaksi lasten arkea. Mahdollistamalla heille tilaisuuden tutustua yhteiskunnan moninaisuuteen, opettaja voi pedagogiikan kautta tukea koulu yhteisön positiivisen asenneilmapiirin rakentumista ja negatiivisten olettamusten haastamista. (Bennett ym. 2021, s. 1–3; Iwai 2015, s. 81.)

Kysyttäessä tavoista toteuttaa monikulttuurisuuskasvatusta kouluissa, monet opettajat kertovat huomioivansa monikulttuurisuuden esimerkiksi juhlapäivien tai ruokien kautta (Nganga 2020, s. 98). Nganga (2020, s. 94) toteaa kulttuurisesti tiedostavan opettajan pyrkivän kyseenalaistamaan omia näkemyksiään sekä alitajuisia ajatuksiaan eri kulttuureista, välttämällä näin stereotyyppien toisintamista. Hän korostaa opettajien roolia yhteistyötahojen tunnistamisessa ja hyödyntämisessä sekä instituutioiden harjoittaman syrjinnän haastamisessa. Niedon ja Boden (2010, s. 40) mukaan joillekin opettajille rasismista keskusteleminen ja sen huomaaminen voi olla haastavaa: Kuitenkin vain syrjintää tarkastelemalla ja sen tiedostamalla on mahdollista luoda uusia positiivisia rakenteita. Kulttuurisen tietoisuuden vahvistamisen kautta opettajan ymmärrys kulttuurista laajenee, ja hän näkee kulttuurin koostuvan traditioiden lisäksi arvoista, maailmankuvasta ja poliittisista suhteista. Monikulttuurisuuskasvatuksen sensitiivinen lähestyminen edellyttää opettajalta kulttuurihistorian tuntemusta. Tämän kontekstin huomioiminen auttaa opettajaa valitsemaan kulttuurisesti sensitiivisiä, ei-puolueellisia opetusratkaisuja. (Banks 2007, s. 101; Nieto & Bode 2012, 171.) Iwa (2015, s. 86) toteaa tärkeimmässä roolissa olevan kuitenkin opettajan positiivisen lähestymistavan aiheeseen sekä selkeän tavoitteen monikulttuurisuuskasvatuksen toteutukselle. Hänen mukaansa monikulttuurisuuskasvatuksen kautta on mahdollista vahvistaa oppilaiden itsetunnon ja identiteetin positiivista kehitystä, sekä arvostusta muita ihmisiä ja moninaisuutta kohtaan.

Opettajan tehtävänä on tukea jokaista oppilasta hänen kulttuurisen identiteettinsä muodostuksessa, sortumatta kuitenkaan etnosentrisyyteen tai stereotyyppien toisintamiseen (Banks 2007, s. 112–123). Kulttuuri-identiteetin rakentumisen tukeminen on myös yksi varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tavoitteista, jonka kautta pyritään mahdollistamaan lapsille kyky omaksua,

käyttää ja muuttaa kulttuuria (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, s. 39; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022, s. 25). Monikulttuurisuuskasvatusta toteuttaessaan opettajien on tärkeää reflektoida omia asenteitaan, sillä mahdolliset ennakkoluulot voivat välittyä huomaamattomistakin ilmaisuista: Mikäli lapsella ei ole aiempaa kosketuspintaa moninaisuuteen, voi hän tiedostamattaan omaksua aikuisten kautta välittyneitä negatiivisia stereotyyppioita (Kim ym. 2016, s. 408–409, 416).

## 4 LASTENKIRJALLISUUS KULTTUURITUOTTEENA

Kirjojen lukeminen yhdessä aikuisen kanssa on lapselle usein merkittävä kokemus. Heikkilä-Halttunen (2018, s. 39) toteaa aikuisen kanssa tapahtuvan lukemisen ja kirjojen katselemisen kehittävän lapsen kielitaitoa sekä tiedonkäsittelyn ja oivaltamisen perustaitoja: Kuvakirjojen monitasoinen kieli tukee sanavarastoa ja tämän myötä myös lapsen puheenkehitystä. Lapsuudentutkimuksessa kirjallisuus on usein keskeinen keino tarkastella lapsuutta ja lapsia tutkimuskohteena. Lastenkirjallisuus tarjoaa lapselle kosketuspintaa häntä ympäröivään maailmaan. Teosten kuvitusten kautta lukijalle välittyy viestejä kirjailijan maailmankuvasta ja näkemyksistä (Laukka 2001, s. 63). Nodelmanin (2005, s. 131–134) mukaan kuvakirjat ovat osaltaan vuorovaikutuksen väline, joka ilmentää vallitsevaa kulttuuri-ideologiaa. Niiden kautta lukija jäsentee tietoaan häntä ympäröivästä maailmasta sekä omasta paikastaan siinä. Lastenkirjallisuuden tuottamat narratiivit tarjoavat lapselle samaistumis pintaa hänen omaa elämäänsä sivuaviin teemoihin.

### 4.1 Lastenkirjallisuuden määritelmä

Kirjallisuus -käsitteen katsotaan tarkoittavan kirjoituksia, joilla on tiettyjä ominaisuuksia: Voisiko tämä tarkoittaa lastenkirjallisuuden olevan siis lapsille suunnattua kirjallisuutta? (Mustola 2014, s. 10.) Lastenkirjallisuus -termille ei ole yksiselitteistä määritelmää, sillä kirjallisuudenlaji pitää sisällään monia eri tyyliä edustavia teoksia (Nodelman 2008, s. 137, 139). Haj Yahyan (2021, s. 662) mukaan Goldberg (1978) määrittelee lastenkirjallisuuden sisällöllisesti runoutta ja proosaa tarjoavaksi kirjallisuudenlajiksi, jonka kohdeyleisöä ovat tyypillisesti 5–13-vuotiaat. Hunt (1993, s. 3) puolestaan toteaa lastenkirjallisuuden määrittämisen olevan haasteellista sen lajien häilyvien rajojen vuoksi: Hänen mukaansa lastenkirjallisuutta ei voida määrittää tekstin

tyylin tai sisällön mukaan, sillä genren edustajien tuotanto on hyvin moninaista. Hunt nostaa kuitenkin Goldbergin tapaan lukijakunnan yhdeksi kirjallisuudenlajeja määritteleväksi tekijäksi.

Vaikkakin lastenkirjallisuuden voidaan katsoa olevan lapsille suunnattua, tulee kuitenkin ottaa huomioon kirjoitusten olevan aikuisten tuotoksia. Teokset saattavat vaikuttaa helppotajuisilta, mutta niiden takaa löytyy aina aikuisen näkemys lapsesta ja lapsuudesta (Nodelman 2008, s. 148). Teokset saattavat sisältää myös lastenkirjallisuuden genrelle tyypillistä intertekstuaalisuutta, joskin viittaukset ovat usein aikuisen näkökulmasta luotuja eivätkä avaudu kaikille lapsille (Desmet 2001, s. 3). Rosen (1984, s. 2) tulkinnan mukaan kirjailijat eivät kirjoita teoksiaan oikeille lapsille, vaan pikemminkin mielikuviansa luomille hahmoille. Rudd (2005, s. 25) toteaa lastenkirjailijoiden kirjoittavan usein myös nuorelle itselleen ja heijastelevan teksteissään ajatuksiaan itsestään sekä omasta kasvutarinastaan. Näin ollen lastenkirjallisuus ei ole koskaan täysin irrallaan aikuisten maailmasta, vaan osa aikuisuuden ja lapsuuden välistä suhdetta. Lapset eivät ole määräysvallassa heitä koskevasta kirjallisuudenlajista, vaan aikuiset hallinnoivat ja muovaavat genreä eri roolien, kuten kirjailijan tai kustantajan, kautta. (Mustola 2014, s. 13.) Teokset eivät kuvaa välttämättä lasten ajatusmaailmaa, vaan heijastelevat niiden takana olevien aikuisten ajatuksia ja arvoja. Ihmiset, joilla on valtaa tuottaa ja jakaa tekstejä, hyötyvät usein niiden tukemista arvoista. (Nodelman 2008, s. 90, 208.) Spitzin (1999, s. 21) mukaan lastenkirjallisuuden kautta on kuitenkin mahdollista ylläpitää tai haastaa vallassa olevia ideologioita.

Lastenkirjallisuudessa liikutaan usein lapsuuden ja aikuisuuden välimaastossa, kuten esimerkiksi J.M. Barrien Peter Pan -teoksissa (Rudd 2005, s. 21–23). Kirjat ylistävät mielikuvituksen voimaa ja pyrkivät luomaan välimatkaa aikuisten kaupalliseksi miellettyyn maailmaan (Lurie 1998, s. x-xi). Kaupallisuuden torjumisen kuvauksia on nähtävissä erityisesti Ronja, Ryövärintytär -kirjan (Lindgren, 1981) tapaisissa seikkailukertomuksissa. Lastenkirjat käsittelevät yleisesti lapsuuden rakenteita ja lasten asemaa, joskin joskus jopa tätä tiedostamatta. Usein teemoja käsitellään erinäisten metaforien ja

eläinhahmojen kautta. (Rudd 2005, 25.) Bettelheimin (1984, s. 33, 35) mukaan satujen tapa konkretisoida lasten sisäistä maailmaa erilaisten henkilöhahmojen kautta auttaa heitä käsittelemään heille merkittäviä elämäntapahtumia. Satujen kerronta vastaa lasten tapaa kokea maailmaa, jonka vuoksi lasten on helppo samaistua kertomuksiin. Kertomukset on yleensä kirjoitettu kertojaäänellä, joka mahdollistaa lukijalle kirjan hahmojen ajatusmaailmoihin ja näkökulmiin asettumisen (Stephens 2005, s. 80).

Haj Yahyan (2021, s. 662) mukaan kirjallisuus on tärkeä väline moraalien rakentumisessa. Lapset oppivat kirjallisuuden kautta kielen lisäksi näkemyksiä ideologioista ja ympäröivästä maailmasta (Hunt 2005, s. 1). Kirjallisuuden tehtävänä on kasvattaa ja sosiaalistaa yksilöitä yhteiskunnan jäseniksi: Lastenkirjat mahdollistavat oppimisen ja elämyksien kokemuksia esteettisen ja mielikuvitusta ruokkivan sisällön kautta (Rastas 2013, s. 7). Heikkilä-Halttunen (2018, s. 39–41) mukaan lapset saavat kirjallisuudesta vastauksia heitä mietityttäviin kysymyksiin: Lasten on mahdollista työstää omien elämänsä tapahtumia turvallisesti kirjojen tarinoiden kautta. Lastenkirjojen tarinoissa esiintyy usein realistisia arkikuvauksia, joihin lukija pystyy asettamaan itsensä. Kirjojen kerronta jättää tarinoihin aukkoja, joita lapsi täydentää oman kontekstinsa puitteissa (Benton 2005, s. 97). Lapsi saattaa alkaa kertoa kirjaa luettaessa omaa, kirjan kertomukseen pohjautuvaa tarinaa: Lapset oppivat kirjallisuuden kautta parhaiten, kun he pääsevät prosessoimaan käsiteltyä kertomusta yhteisen keskustelun kautta (Benton 2005, s. 90–91). Aikuisen kanssa tapahtuva kirjojen katselu ja lukeminen on yhteydessä lapsen kielitaidon vahvistumiseen ja oivalluksen kokemuksiin (Heikkilä-Halttunen 2018, s. 39).

## **4.2 Lastenkirjallisuuden lapsuuskuva aikojen saatossa**

Lastenkirjallisuudelle tyypillisiä elementtejä on havaittavissa teoksista ja tuotoksista kautta aikojen: Jopa varhaisen sivilisaation ohjeissa on nähtävissä samankaltaisuuksia nykypäivän lastenkirjallisuuteen. Tämän lisäksi erilaiset kulttuuriperintönä siirtyneet kansantarinat ja tuutulaulut, sekä vanhat

käytösoppaat ja lasten raamatut ovat olleet osaltaan pohjustamassa kirjallisuudenlajin kehitystä. (Rudd 2005, s. 20.)

**Lapsuuskuvan murros.** 1800-luvun lapsikäsitteiden uudelleenmuotoutuminen romantiikan aikakauden mukaiseksi oli merkittävässä roolissa lastenkirjallisuuden muodostumisen kannalta: Aate korosti lapsuuden viattomuutta ja spontaaniutta sekä ihmisen suhdetta luontoon. Romantiikan aikakauden myötä lapsia ei nähty enää ”pieninä aikuisina”, vaan lapsuus tunnistettiin omaksi kehitysvaiheeksi sille ominaisine tarpeineen. (Ihonen 2003, s. 12; Omaheimo 2010, s. 26, 32.) Romantiikan aika lomittui valistuksen ajanjaksoon, minkä vuoksi kirjallisuudessa on nähtävillä kytköksiä kasvatukselliseen näkökulmaan: Ajan lastenkirjallisuuden kertomukset kertoivat usein tottelemattomista lapsista ja heidän tekojensa seuraamuksista, kuten esimerkiksi Heinrich Hoffmannin *Jörö-Jukka* -teos vuodelta 1845. Tutkijoiden mukaan lapsikuolleisuuden laskun myötä vanhemmat uskalsivat kiintyä lapsiinsa enemmän, mikä näkyi panostuksena lasten hyvinvointiin. (Ihonen 2003, s. 13–14.)

**Uskonnon vaikutus lastenkirjallisuuteen.** Lastenkirjallisuutta edelsivät Euroopassa uskonnollisen sisällön ja eläinalllegorioiden värittämät teokset. Suomenkielinen lastenkirjallisuus alkoi yleistyä vasta 1800-luvun puolivälin jälkeen. Tätä ennen ilmestyneet suomenkieliset kirjat olivat lähinnä käännöksiä vieraista kielistä, ja kirjoja luettiin pääosin englanniksi, ranskaksi, saksaksi sekä ruotsiksi. (Ihonen 2003, s. 14.) Suomalaisen lastenkirjallisuuden murroskohta sijoittui 1900-luvulle. Edellisen vuosisadan vaikutteet heijastuivat kirjallisuuteen, ja lastenkirjallisuuden hahmokaarti koostui vahvasti elävistä leluista sekä inhimillistetyistä eläimistä. 1900-luvun alun teoksiin heijastui vielä uskonnollinen sävy, johon yhdistyi rakkaus isänmaata kohtaan. (Orlov 2003, s. 49.) Kantavana teemana suomalaisessa kirjallisuudessa onkin ollut maan historia ja kansallisidentiteetin muodostus.

Lastenkirjallisuudessa ei ole suhtauduttu aina sensitiivisesti eri kulttuureiden ja niiden tapojen esittämiseen. 1950–1960-luvuilla kirjojen teemoissa alkoivat nousta esiin kolonialistisimperialistista maailmankuvaa

edustavat kertomukset, joiden sisältö saattoi sisältää jopa rasistista kielenkäyttöä. Tarinat keskittyivät usein erityisesti Afrikan eksotisointiin ja eri kulttuurien eroavaisuuksien alleviivaamiseen. Eri kansojen elämiä käsitteleviä matkakertomuksia kerrottiin usein kristinuskon paatoksen värittämänä uskonnollisissa julkaisuissa. (Heikkilä-Halttunen 2013, s. 32–33.)

**Kohti lasten toimijuutta.** 1960–1970-luvuilla lastenkirjallisuus alkoi saada yhteiskunnallisia vaikutteita: Kirjallisuuden kautta pyrittiin tukemaan lasten roolia yhteiskunnan aktiivisina toimijoina (Heikkilä-Halttunen 2003, s. 216). 1970-luvulla huoli ympäristön saastumisesta ja luonnonsuojelun merkityksen korostumisesta näkyivät myös kirjojen teemoissa, kuten Marja-Liisa Puputin teoksessa *Tinttamarin matka aurinkoon* (1972) sekä Leena Krohnin vuonna 1970 ilmestyneessä *Vihreässä vallankumouksessa* (Heikkilä-Halttunen 2003, s. 228–229). Suomalaisten maailmankuva laajeni television yleistymisen kautta, ja ihmisten katseet kääntyivät kohti kehitysmaita ja rotusyrjintää: Lastenkirjallisuudessa solidaarisuuden teemaa tuotiin esille kertomuksilla ystävyyydestä yli kulttuurirajojen, sekä jopa räikeillä esimerkeillä maailman epätasa-arvoisuudesta (Heikkilä-Halttunen 2003, s. 34–37). Maailmasta haluttiin tarjota todenmukainen kuva ja aiemmin vallinneen holhoavan otteen heltymisen myötä lapsille sallittiin myös negatiivisten tunteiden ilmaisu ja käsittely. Realistisen maailmankuvan aluevaltaus näkyi myös lastenkirjallisuuden henkilöhahmoissa, joissa peikot, noidat ja haltijat joutuivat astumaan syrjään tavallisten lasten ja realistisemman kerronnan tieltä. (Heikkilä-Halttunen 2003, s. 216, 228.) Kirjojen lapset saattoivat eksyä tarinoissa uskomattomiin seikkailuihin sekä tarjota lukijoille turvallisesti kosketuspintaa heidän elämäänsä askarruttaviin huoliin uuden sisaruksen syntymästä vanhempien avioeroon.

Lastenkirjojen kuvitusmaailma alkoi varovaisesti vapautua 1950-luvulta lähtien. Modernit ja kevyemmät kuvitukset haastoivat käsitystä kirjojen ulkomuodosta ja kuvituksen merkityksestä juonen kannalta. Amerikkalaisen kulttuurin ja television rantautuminen Suomeen näkyivät myös lastenkirjallisuudessa: Televisiosta ja sarjakuvista tutut hahmot, kuten Lassie tai Jason, päätyivät seikkailemaan myös käännöskirjallisuuden teoksissa. (Heikkilä-



Halttunen 2003, s. 219; Laukka 2003, s. 122–124, 130–133.) Vaikutteiden ottaminen ja maailmankuvan laajentuminen vaikuttivat tapaamme suhtautua eri kulttuureihin: 1980-luvulla lastenkirjallisuudessa alkoi näkyä yhä enemmän vaikutteita kulttuurisesta yhteneväisyydestä sekä erilaisiin kulttuureihin ja perinteisiin tutustumisesta (Heikkilä-Halttunen 2013, s. 38).

## 5 MONIKULTTUURINEN LASTENKIRJALLISUUS

Lasten kuvakirjoissa monikulttuurisuuden kuvauksia on havaittavissa niin tekstin kuin kuvituksen muodossa. 1900-luvun alkupuoliskolla monikulttuurisuutta käsiteltiin lähinnä eri eläinlajien syntyperien kautta, kun taas nykypäivänä tuotannon kirjo on laajentunut. Monikulttuurinen sisältö on osassa kirjoja kantava teema, kun taas joissain teoksissa aihealue saattaa olla havaittavissa ainoastaan kuvituksesta, ilman asian esiin tuomista kirjan tekstissä. Antirasistista lastenkirjallisuutta tutkineen Pesosen (2012, s. 239, 248) mukaan kirjojen kuvauksilla ja niissä käytetyllä kielellä on merkitystä lapsen osallisuuden tunteelle: Kirjojen kuvaukset eri kulttuuri- ja etnisten ryhmien edustajista voivat osaltaan vaikuttaa lapsen identiteetin rakentumiseen sekä vahvistaa tunnetta ulkopuolisuudesta tai joukkoon kuulumattomuudesta. Hän toteaa joukkoon kuulumisen -teeman käsittelyn kirjallisuuden kautta toimivan usein välineenä moraaliseen pohdintaan ja antirasististen asenteiden vahvistamiseen.

### 5.1 Narratiivisuus

Kertomusten *narratiivien* kautta voidaan tarkastella niiden rakentamaa kuvaa todellisuudesta (Mitchell 1981, s. viii). Thornborrowin ja Coatesin (2005, s. 5, 10) mukaan narratiivien kautta käsitellään niiden suhdetta kulttuuriin ja sosiaalisiin ilmiöihin. He toteavat kertomuksilla olevan rooli yhteiskunnan kulttuurisessa pääomassa (ks. Bourdieu 1992), mutta korostavat niiden vastaanottoon olevan riippuvainen narratiivisesta ja kulttuurisesta kontekstista. Narratiivit voidaan nähdä tulkinnan välineenä, jonka kautta vuorovaikutus ja sosiaaliset prosessit muodostuvat: Narratiiveja yhdessä luomalla muovataan ympäröivää sosiaalista todellisuutta (Meretoja 2018, s. 10).

Ryan (2004, 8) toteaa narratiivisuuden olevan ikään kuin ”mentaalinen kuva, jonka tulkitsija rakentaa tekstiin”. Thornborrowin ja Coatesin (2005, s. 40) mukaan narratiivisyys rakentuu inhimillisen toimijan ja hänelle kertomuksessa

tapahtuvien muutosten ympärille, jonka vuoksi monikulttuurisuutta käsittelevät narratiivit ovat havaittavissa päähenkilöiden toimijuutta tarkastelemalla.

**Kenen näkökulmasta tarinaa kerrotaan?** Monikulttuurista kirjallisuutta käsitellessä on tärkeää huomioida, keiden tarinat ja äänet pääsevät esiin realististen kuvausten varmistamiseksi (Ward & Warren 2019, s. 406). Iwain (2015, s. 82–84) mukaan kirjallisuuden teosten tehtävänä on tuoda tarinoihin esiin todenmukaisia henkilöitä sekä esittää kulttuureja ja traditioita faktoihin pohjautuen: Kulttuurien kuvausten on oltava aitoja ja tarkoituksenmukaisia, sekä henkilöhahmojen stereotypioihin sortumattomia yksilöitä. Kirjojen kuvitusten hän toteaa tuottavan lukijoilleen mielikuvia hahmoista ja heidän elämästään, joiden pohjalta lapset voivat täydentää omia ennakkotietojaan ja - käsityksiään hahmojen edustamaa kulttuuria koskien. Kirjojen intertekstuaalisten viittausten on oltava yksinkertaisia eivätkä ne saa lykätä merkitysten rakentumista (Desmet 2001, s. 3).

Osa lastenkirjoista saattaa pitää sisällään myös erilaisia arkkityyppejä, jotka voivat luoda lukijalle ennakkoluuloja ja olettamuksia – toisaalta oikein käsiteltyinä arkkityyppien näkeminen voi herättää lapsissa keskustelua ja ymmärrystä eri kulttuureista (Bennett ym. 2021, s. 4). Kuvitusten visuaaliset narratiivit herättävät lukijan mielenkiintoa maailmaa kohtaan, sekä tarjoavat mahdollisuuden ilmaista vaikeasti sanoitettavia tunteita ja ajatuksia. Kirjojen visuaalinen sisältö voi tuoda esille ihmisryhmien samankaltaisuutta yli kulttuurirajojen. (Cotton & Daly 2015, s. 91.) Myös Aboud (2009, s. 229) näkee monikulttuurisen kirjallisuuden mahdollisuutena tuoda esiin ihmisten yhteneväisyyksiä: Hänen mukaansa kirjallisuuden tulisi tarjota lukijoille kuvastoa moninaisista ihmisistä, sekä korostaa etteivät yhtäläisyydet tai eroavaisuudet yksilöiden välillä ole määrittävänä tekijänä rinnakkainelolle. Aboud korostaa kaikkien ihmisten jakavan pohjimmiltaan samanlaisia tunteuksia, vaikka ihonvärit eroaisivatkin toisistaan. Myöskään Pesosen (2012, s. 248) mukaan monikulttuuristen teosten tarkoituksena ei ole alleviivata hahmojen erilaisuutta, vaan tuoda esiin yhteneväisyyksiä yli kulttuurirajojen.

## 5.2 Representaatiot

Monikulttuurisuutta esitellään lastenkirjallisuudessa kuvitusten ja tekstien kautta. Tyypillisesti kirjan hahmon monikulttuurinen tausta tuodaan esiin hänen ulkonäkönsä kautta. Kuvituksella onkin merkittävä rooli monikulttuurisessa lastenkirjallisuudessa (Yokota 1993, s. 159). Pesosen (2012, s. 241–242) monikulttuurista lastenkirjallisuutta käsittelevässä tutkimuksessa aineistosta nousi esille ihonvärin rooli suomalaisuudessa: Käsitellyissä teoksissa vaalean ihon nähtiin määrittävän suomalaisuutta, kun taas tumma ihonväri merkitsi ”jotain muuta”, eri kulttuuriperimää.

Bennett ym. (2021, s. 7–8) toteavat monikulttuurisesta lastenkirjallisuudesta löytyvän usein yksi tai useampi neljästä teemasta: maahanmuutto, juhlapyhät, sukupolvien väliset tarinat ja muistot tai ymmärryksen rakentuminen. Kulttuurien kohtaamisen kautta käsitellään usein eri kulttuurien yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Erityisesti maahanmuuttoa käsittelevissä kirjoissa keskitytään kuvaamaan kulttuurien yhteentörmäyksiä: Yoonin ym. (2010, s. 109, 112) mukaan kirjallisuudessa esiintyy usein kertomuksia maahanmuuttajataustaisista henkilöistä, jotka vastustavat aluksi valtakulttuuria, mutta ”sopeutuvat” siihen myöhemmin. He toteavat erityisesti maahanmuuttajiin kohdistuvan paineen sopeutua osaksi uutta, valtaa pitävää kulttuuria: Esimerkin kaltaiset kuvaukset voivat saada lapset ja nuoret uskomaan, että yhteiskunnassa arvotetaan kulttuurien rinnakkaineloa sijaan valtakulttuurin omaksumista. Monissa kirjoissa korostetaan esimerkiksi pakolaisuuden haasteita, ja luodaan vaikutelmaa siitä, että yksilöiden olisi jätettävä oma kulttuurinsa kokonaan taakse sopeutuakseen uuteen ympäristöön (Ward & Warren 2019, s. 410). Kulttuurien rinnakkaineloa korostavissa tarinoissa puolestaan tuodaan esille viittauksia toisiin kulttuureihin, ja hahmot saattavat puhua eri kielillä (Yoon ym. 2010, s. 114–115).

Pakolaisuutta lastenkirjallisuudessa käsittelevässä artikkelissaan Ward ja Warren (2019, s. 407) esittelevät Liangin ym. (2009) löytäneen tutkimuksessaan pakolaiskertomuksista kolme kantavaa teemaa: kotimaan, matkan, sekä uuteen maahan saapumisen. Kotimaa-teeman käsittelyssä keskitytään teoksissa usein

kertomaan mitä kotimaassa tapahtui ja miksi sieltä piti lähteä. Matkakuvaukset puolestaan pitävät sisällään niin kuvailua universaalista ja yksilön matkasta kuin symbolisesta matkasta. Usein yksilön matkaa kuvastavissa kertomuksissa mennään myös pintaa syvemmälle henkilön tunnemaisemaan. Saapumista uuteen maahan pidetään kirjojen kertomuksissa usein uuden elämän alkuna: Kirjan henkilöllä on edessään arki uudessa ympäristössä, jossa tavat ja tottumukset saattavat poiketa hyvinkin paljon hänen aiemmista kokemuksistaan. Uuteen ympäristöön tutustumista sivuaa usein kaipuun tunne entistä kotimaata kohtaan. (Ward & Warren 2019, s. 407–409.)

### 5.3 Monikulttuurinen kirjallisuus

Cain (2002, s. 134) mukaan monikulttuurisuus kirjallisuudessa on tarkoittanut yleisesti etnisiä ja rodullisia vähemmistöjä koskevaa ja heitä huomioivaa kirjallisuutta: Sen tavoitteena on ollut herättää yhteiskunnallista keskustelua vallitsevien ideologioiden vallankäytöstä sekä lisätä kulttuurien moninaisuuden hyväksyntää. Monikulttuurinen kirjallisuus haastaa vallitsevaa kaanonia tuomalla esille moninaisten ryhmien jäseniä ja heidän ääntään (Bainbridge ym. 1999, s. 183; Cai & Bishop 1994, s. 59). Maahanmuuttajia koskeva kirjallisuus on keskittynyt pääosin kuvailemaan vähemmistöjen asemaa yhteiskunnassa sekä kulttuurien yhteentörmäyksiä arjessa. Kertomuksissa nousevat esiin tarinat eri sukupolvien välisistä riidoista, eroista kulttuuriyhteisöjen sisällä sekä lasten ja nuorten identiteetin etsinnästä. (Rantonen 2010, s. 167.)

Monikulttuurinen kirjallisuus haastaa osaltaan yhteiskunnassa vallitsevaa narratiivia tuomalla esiin ääniä eri kulttuurisista lähtökohdista (Yoon ym. 2010, s. 110). Teokset tarjoavat lapsille työväliseen muihin maihin ja kulttuureihin tutustumiseen, sekä oman kulttuuriperinnön omaksumiseen. (Cotton & Daly 2015, s. 90; Haj Yahya 2021, s. 662.) Lastenkirjallisuudessa monikulttuurisuuden kautta käsitellään usein sekä erilaisten ihmisten hyväksyntää että oman itsensä hyväksymistä ja voimaantumista. Sen avulla on mahdollista tarjota lukijoille tietoisuutta kulttuurien moninaisuudesta sekä opettaa heitä

oikeudenmukaisuudesta. Keskeisessä roolissa on yhteiskunnalliseen asenteiden muutokseen ja sensitiivisyyden kehittämiseen tähtääminen. (Cai 2002, s. 134, 145.) Monikulttuurisen tekstin pyrkimyksenä on pluralismin mukaisesti tuoda esille opetuksia eri kulttuurien rinnakkainelosta (Yoon ym. 2010, s. 109).

Yokota (1993, s. 158–159) esittää monikulttuurisen kirjallisuuden haasteena olevan usein kulttuurisen paikkansapitävyyden: Teoksissa ei ole välttämättä tavoitettu kulttuurin arvoja tai uskomuksia, eivätkä ne välity tekstistä. Informaation tarkkuudella on suuri merkitys monikulttuurisuutta käsiteltäessä, sillä ihmiset pohjaavat usein uskomuksensa teosten välittämään kuvaan. Tämä saattaa heijastua stereotypioihin sekä kulttuurien yhteen nivomiseen – esimerkiksi Aasiaa käsitellään usein yhtenä yksittäisenä kulttuurina eri kulttuuriryhmien ja -historian sijaan. Yokota (1993, s. 158–159) korostaakin kirjallisuudessa olevan tarvetta moninaisia taustoja käsitteleville teoksille, joissa huomioidaan eri kulttuurit yksilöllisine piirteineen.

Maahanmuutto ja monikulttuurisuus eivät ole uusia aiheita suomalaisessa kirjallisuudessa: 1900-luvulla genren tuotantoa edustivat muun muassa inkeriläiset ja karjalaiset evakkokirjailijat (Rantonen 2010, 165). Monikulttuurisuuden kuvaukset keskittyivät usein esittelemään teoksen päähenkilön joukkoon kuulumattomana ulkopuolisena, mutta tänä päivänä kirjallisuudessa näkyy yhä moninaisempia kuvauksia erilaisista perheistä ja etnisistä taustoista (Pesonen 2012, s. 238, 246).

## 6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämä tutkimus keskittyy tarkastelemaan lastenkirjallisuuden kontekstissa nykyajan monikulttuurisuuden lapsuuskuvaa. Tutkimuksessa suoritetaan poikkileikkaus 2010-luvun monikulttuurisesta lastenkirjallisuudesta, ja analysoidaan lapsuudentutkimuksen keinoin kyseisen ajanjakson tapaa kuvata kulttuurien moninaisuutta. Valikoimalla otannaksi edeltävänä vuosikymmenenä julkaistuja teoksia, on mahdollista kartoittaa sitä, millaista lapsuuskuvaa tämänhetkinen kirjallisuus tuottaa monikulttuurisuudesta.

Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

1. Mistä narratiivista monikulttuurista lapsuuskuvaa lähestyttiin?
2. Millaisia representaatioita monikulttuurisesta lapsuuskuvasta kirjoissa rakennettiin?

## 7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tarkastelen tutkimuksessani aineistossa esiintyneitä monikulttuurisuuden *narratiiveja*, sekä niiden tapaa esittää monikulttuurista lapsuuskuvaa. Käytän narratiivia tutkimuksessani analyttisenä työkaluna. Tarkoitan narratiivilla tässä tutkimuksessa tarinallista lähestymistapaa, jolla monikulttuurisuus on tuotu teoksissa esille. Lapsuuskuvan käsittely on tutkimuksessani yhteydessä *kulttuurisen kuvaston* havainnointiin. Kulttuurisella kuvastolla tarkoitetaan tämän tutkimuksen kontekstissa lastenkirjallisuudessa esiintyviä sanallisia tai visuaalisia keinoja lapsuuskuvan representaatioiden esittämiseen (ks. Lämsä 2017). Kulttuuriset kuvastot ja niiden tulkinta ovat sidoksissa vastaanottajaa ympäröivään kontekstiin (Lämsä 2017, s. 20–21). Lapsuuskuvan lisäksi tutkin aineiston teksteistä ja kuvituksista monikulttuurisuuden representaatioita. Lastenkirjojen luomat representaatiot eivät ole syntyneet tyhjiössä, vaan niissä on nähtävissä yhteiskunnallisen asenneilmapiirin vaikutus. Tämän vuoksi keskityn erityisesti tarkastelemaan monikulttuurisuuden konstruktivistista representaatiota, eli sitä, millaista todellisuutta analysoimani lastenkirjat tuottavat monikulttuurisuudesta (Hall 2013, s. 1; Seppänen 2005, s. 95).

### 7.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimuksen lähestymistapa on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Aineiston lähestyminen laadullisen tutkimuksen kautta mahdollistaa syvällisemmän ja yksityiskohtaisemman informaation saavuttamisen (Patton 2002, s. 5). Tutkimus keskittyy tarkastelemaan lapsuutta kulttuurisena ilmiönä, sekä lastenkirjallisuutta lapsuuskuvan rakentamisen välineenä. Lastenkirjallisuuden, eli lapsille tuotetun kulttuurisisällön, tutkiminen sijoittuu lapsuudentutkimuksen alle (Alanen 2009, s. 25). Lapsuudentutkimuksen lähestymistavan kautta minun on mahdollista kartoittaa tutkimuksessani kirjallisuuden kautta konstruoitua 2010-luvun yhteiskunnallista lapsuuskuvaa.



Tarkastelen tutkimuksessani tarinoiden tekstimuotoista lähestymistapaa monikulttuurisuuteen narratiivin käsitettä hyödyntäen. Representaatioita puolestaan tulkitsen tutkimalla aineiston tekstityksiä ja kuvituksia yhdessä. Narratiivisuus ja representaatio sivuavat tutkimuksessa usein toisiaan: Tässä tutkimuksessa keskityn tarkastelemaan narratiiveja tarinallisuuden kautta, kiinnittäen huomiota teosten päähenkilöiden suhteeseen monikulttuurisuutta kohtaan. Representaatioiden tutkimisessa huomioin kuvan ja tekstin välisen suhteen kuvausten ja mielikuvien rakentamisessa.

Lapsuuskuvaa narratiivien ja representaatioiden kautta tarkastellessani ovat tutkimuskontekstissa läsnä minun tutkijana havainnoille luomani merkitykset. Tätä merkitysten tulkintaa korostavaa tieteenfilosofiaa kutsutaan hermeneutiikaksi (Patton 2002, s. 113). Hermeneutiikka käsittelee tulkintaa ohjaavia ehtoja ja niitä koskevia sääntöjä (Mikkonen 2005, s. 66). Hermeneuttisen tutkimusperinteen mukaan merkityksiä ei ole mahdollista lähestyä koskaan täysin neutraalisti, vaan tulkintaa ohjaavat tutkijan kulttuuriset taustatekijät ja yhteiskunnallinen narratiivi. Merkitysten taustalla on aina tulkitsijan henkilökohtainen konteksti, josta käsin hän aineistoa lähestyy. (Patton 2002, s. 113; Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 6). Näin ollen on minunkin huomioitava tapaani tulkita aineistoa vaikuttavan kulttuurisen kontekstini (Patton 2002, s. 115).

## **7.2 Aineiston keruu ja kuvaus**

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella lastenkirjallisuuden rakentamaa monikulttuurista lapsuuskuvaa. Tutkimusaineistoa analysoimalla on mahdollista löytää yhdistäviä tekijöitä kotimaisen lastenkirjallisuuden tavasta kuvata lapsuutta ja kulttuurista moninaisuutta. Käsitelen seuraavissa kappaleissa aineiston otannan muodostumista sekä tutkimuksen lähestymistä kuvakirjallisuuden kautta.

### 7.2.1 Aineiston keruu

Tutkimusaineisto koostuu kymmenestä (10) 2010-luvulla julkaistusta suomalaisista lasten kuvakirjoista. Aineiston etsinnässä hyödynnettiin Lastenkirjainstituutin Onnet-tietokantaa. Tietokannan kokoelmasta löytyy yli 42 000 lasten ja nuorten kirjallisuuden teosta asiasanoin lueteltuina. Koska tutkimuksen tavoitteena on kuvata nimenomaan monikulttuurisuuden kuvauksia lastenkirjallisuudessa, muodostui otanta tarkoituksenmukaiseksi kriteeriotannaksi (Patton 2002, s. 238). Kuvakirjojen kriteereiksi valikoituivat seuraavat: kirjojen julkaisuajankohdan tuli sijoittua aikavälille 2010–2019, ja teosten tuli löytyä Onnet-tietokannasta hakusanalla 'monikulttuurisuus'. Lisäksi teosten alkuperämaan tuli olla Suomi, ja niiden tuli sisältää sekä kuvitusta että tekstiä. Määritin kirjojen kohdeyleisöksi noin 3–8-vuotiaat lapset, ja kirjojen keskimääräiseksi pituudeksi 20–60 sivua. Monikulttuurisuus-hakusanan käyttäminen yhdessä valitun julkaisuajankohdan kanssa tuotti alun perin 183 hakutulosta. Tämän jälkeen karsin hakutuloksista pois käännöskirjallisuuden teokset, sekä selvästi yli 60 sivuiset kirjat. Lopulta vertasin saamiani hakutuloksia Jyväskylän kaupunginkirjastosta samoilla hakukriteereillä löytyviin teoksiin, ja lopulliseen aineistooni valikoitui kymmenen kuvakirjaa. Lopulliseen analyysiin valikoituneen aineiston otoskoko on laadullisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti suhteellisen pieni. Tämä mahdollistaa aineiston syvällisemmän tarkastelun ja analysoinnin. (Eskola & Suoranta 2014, 18.)

Koska suomalaisten monikulttuurisuutta käsittelevien lastenkirjojen tarjonta on vielä melko pientä, ei hakukriteerejä vastaavia teoksia löytynyt jokaiselta vuodelta, ja esimerkiksi vuosilta 2012, 2016, ja 2018 aineistoon valikoitui useampi teosta kultakin vuodelta. Vaikkakin aineiston kirjojen ilmestymisvuodet eivät edusta jokaista 2010-luvun vuotta, koen aineiston kuvaavan kuitenkin vuosikymmenen asenneilmapiiriä monikulttuurisuuden kuvauksia kohtaan. Aineistoa valitessani tein tietoisin valinnan valita kirjasarjoista, kuten Päiväkoti Heippakamu ja Onni-poika, vain yhden teoksen sarjaa edustamaan.

### 7.2.2 Kuvakirja tutkimusaineistona

Kuvakirjan määrittely on haastavaa teosten laajan kirjon vuoksi: Kuvakirjana voidaan pitää esimerkiksi niin kuvitettuja teoksia, kuin ponnahtuskirjoja tai pelkkää kuvaa sisältäviä kirjoja (Oittinen 2003, s. 130). Ne ovat pääsääntöisin lapsille ja nuorille suunnattuja, ja viestivät eri tavalla kuin kuvat tai tekstit muissa aihe yhteyksissä. Kuvakirjojen muotokieli ja sisältö ovat usein muita kirjallisuudenlajeja vapaampia. (Nodelman & Project Muse 2013, s. 6–7.) Lewisin (2001, s. 4–5) mukaan kuvakirja voi kertoa samaan aikaan yhden tai useamman tarinan – tai olla kertomatta tarinaa ollenkaan. Kuvituksen ja tekstin välinen vuorovaikutussuhde näkyy kuvien tavassa viitata tekstin sisältämiin termeihin, kuten esimerkiksi ”kissaan”. Tyyli valinnat fonttien ja pilkutusten suhteen viestittävät puolestaan lukijalle tietoa äänenpainosta sekä sivulla vallitsevasta tunneilmapiiristä. (Oittinen 2003, s. 132.)

Teksti ja kuvitus vuorottelevat usein kerronnassa, antaen lukijan täydentää aukkoja tarinassa. Kuvitus tukee tekstiä ja vaikuttaa tapaamme tarkastella tarinaa. (Oittinen 2003, s. 130–131.) Sen tarjoama visuaalinen kerrontatapa tukee ja täydentää tekstiä, kutsuen lukijaa osallistumaan (Heikkilä-Halttunen 2018, s. 40; Lewis 2001, s. 31). Laukan (2001, s. 64–65) mukaan lapsi eläytyy kuvien esteettiseen sisältöön tiedostamattomalla tavalla, ja saa intuition kautta välittömän havainnon kuvituksesta ja sen merkityksistä. Tutkimusten mukaan kuvakirjojen kautta on mahdollista kommunikoida universaalisti ilman yhteistä puhuttua kieltä (Nodelman & Project Muse 2013, s. 2013). Kuvakirjat saattavat vaikuttaa ensinäkemältä helppolukuisilta, mutta tarkempi tutkiminen paljastaa kuitenkin niiden moniäänisen sisällön, joiden tulkinta vaatii lukijalta kykyä syvällisempään tarkasteluun (Hunt 2005, 7–8). Jokainen lukija tarkastelee kuvitusta omasta kontekstistaan käsin, jonka vuoksi tekstitystä vaille olevassa kuvassa voi olla väärin tulkittamisen vaara: Teksti tarjoaa kuvalle puitteet, jonka kautta käsittelemme sen sisältöä (Nodelman & Project Muse 2013, s. 151, 162).

### 7.2.3 Aineiston kuvaus

**Xing ja sukulaiset. 2010. Kirjoittaja: Leena Virtanen. Kuvitus: Salla Savolainen. Tammi.** Pienenä Kiinasta Suomeen adoptoitu Xing-tyttö alkaa pohtia koulun alkaessa sukujuuriaan: Onko hänellä vielä sukulaisia Kiinassa? Tuntisiko Kiina-äiti hänet vielä? Xingin vanhemmat pyrkivät auttamaan parhaansa mukaan lasta tutustumaan omiin juuriinsa.

**Emma ja yllätysvieras. 2012. Kirjoittaja: Kaarina Majander. Kuvitus: Kiba Lumberg & Kaarina Majander. Kiban aurinkogalleria.** Emman mielestä hänen uuden monikulttuurisen luokkansa oppilaat eivät ”ymmärrä musiikista mitään”, ja hänen vierustoverinsa Ahmedin vaatteet ”haisevat oudolle”. Tulevaisuudesta saapuva Defi vie Emman tutustumaan Ahmedin kotimaahan Marokkoon sekä kulttuurien moninaisuuteen ja suvaitsevaisuuteen.

**Onni-poika saa uuden ystävän. 2012. Kirjoittaja: Sanna Pelliccioni. Kuvitus: Sanna Pelliccioni. Minerva.** Onnin naapuriin muuttaa Iranista pakolaisena Suomeen tullut Aram-poika. Naapureille tervetuliaislahjaksi leivottu pulla saa poikien välille syntymään ystävyuden, jonka kautta he tutustuvat toisiinsa kulttuureihin jopa ilman yhteistä kieltä.

**Aurinkolinnut. 2016. Kirjoittaja: Mila Teräs. Kuvitus: Ilona Partanen. Karisto.** Natalia Nokkonen on kiukkuinen vanha nainen, joka ärsyyntyy pihalta kantautuvista lasten leikkien äänistä. Rikottuaan vahingossa teekannunsa kannen, hän päättää kuitenkin viedä kannun lapsien leikkeihin, ja tempautuu mukaan heidän värikkäisiin juhliinsa.

**Rebekan rapupäivä. 2016. Kirjoittaja: Veera Salmi. Kuvitus: Elina Warsta. Otava.** Päiväkoti Heippakamu -kirjasarjan ensimmäisessä osassa tutustutaan Rebekkaan, jonka aamu on lähtenyt huonosti käyntiin heidän kiirehtiessään isän kanssa päiväkotiin. Paha mieli ei meinaa väistyä

millään, kunnes lopulta ystävien kanssa vietetyt rapujuhlat vievät voiton harmista.

**Toiveretki. 2016. Kirjoittaja: Katri Tapola. Kuvitus: Sanna Pelliccioni. Myllylahti Oy.** Kaisa-prinsessa lähtee metsäretkelle prinssiystäviensä Paulin ja Salaman kanssa. Retken aikana ystävykset poimivat sieniä ja marjoja, sekä kertovat toisilleen tarinoita eläimistä ja muinaisista seikkailuista.

**Mennään jo naapuriin. 2017. Kirjoittaja: Riina Katajavuori. Kuvitus: Salla Savolainen. Kustannusosakeyhtiö Tammi.** Kahdeksanvuotias Vellamo lähtee tutustumaan monikulttuurisiin perheisiin ja heidän arkeensa ympäri pääkaupunkiseutua.

**Kaksi päätä ja kahdeksan jalkaa. 2018. Kirjoittaja: Johanna Venho. Kuvitus: Hanneriina Moisseinen. Karisto.** Amirin opettaja kertoi heidän kirjoittavan tänään koulussa runon, jossa on riimejä. Amir ei tiedä, mikä on riimi, eikä saa muodostettua sanoja oudolla palikkakielellä. Viimein paperille alkaa syntyä runo, jonka sanoma yllättää Amirin itsensäkin.

**Oivan laiva. 2018. Kirjoittaja: Katri Tapola. Kuvitus: Karoliina Pertamo. Kustantamo S&S.** Kuvakirja kertoo Oivan kekseliäästä ideasta tehdä laiva appelsiininkuoresta, sekä leikin voimasta.

**Tuikun tärkeä tehtävä. 2019. Kirjoittaja: Johanna Lestelä. Kuvitus: Johanna Lestelä. Otava.** Tuikulla on huoli, josta hän ei pääse eroon. Hän tunnustaa äidilleen tiuskineensa ystävälleen Oivalle. Onneksi äiti tietää, mikä tilanteeseen auttaa: anteeksipyyntö.

## 7.3 Aineiston analyysi

Analysoin aineistoa tutkimuskysymyksieni ohjaamana kahdesta eri näkökulmasta: niiden sisältämien monikulttuurisuuden narratiivien ja representaatioiden kautta. Seuraavissa kappaleissa avaan analysointiprosessia vaiheittain sekä tarjoan tyyppiesimerkkejä analyysissä tekemistäni ratkaisuista.

### 7.3.1 Monikulttuurisuuden narratiivien muodostaminen

Tarkastelin tutkimuksessani teoksissa esiintyneitä monikulttuurisuuden narratiiveja. Narratiivien tarkasteleminen keskittyi tämän tutkimuksen kontekstissa kertomusten tarinarakenteisiin. Analysoin monikulttuurisuuden narratiivien rakentumista kirjojen päähenkilöiden kautta: Kenen näkökulmasta tarinaa kerrotaan, ja kenen ääni siinä kuullaan? Olin kiinnostunut tarkastelemaan päähenkilöiden toimijuuden ja monikulttuurisuuden välisiä yhteyksiä, eli sitä, miten monikulttuurisuus näkyy osana teosten päähenkilöiden toimintaa kirjassa.

Narratiiveja tarkastellakseni kokosin taulukkoon analysoitujen teosten päähenkilöiden muodostamat narratiivit suhteessa monikulttuurisuuteen (liite 1). Analyysissä muodostui neljä (4) narratiivityyppiä monikulttuurisuuteen: *päähenkilönä monikulttuurinen hahmo, jolla haasteita uuteen kulttuuriin sopeutumisessa, päähenkilönä suomalainen hahmo, joka tutustuu monikulttuurista taustaa edustaviin ihmisiin, päähenkilönä monikulttuurinen hahmo, joka pohtii omaa kulttuuri-identiteettiään, ja henkilöhahmojen monikulttuurista taustaa ei käsitellä tekstissä.* Narratiivityyppi ”henkilöhahmojen monikulttuurista taustaa ei käsitellä tekstissä” piti sisällään teokset, joiden tarinoiden keskeiset narratiivit rakentuivat monikulttuurisuuden sijaan muiden teemojen, kuten esimerkiksi leikin tai ystävyuden, ympärille. Narratiivityyppien muodostaminen mahdollisti tarkastella, kenen näkökulmasta monikulttuurisuutta haluttiin teoksissa lähestyä. Avaan narratiivityyppien rakennetta tarkemmin tulososiossa.

### 7.3.2 Monikulttuurisuuden representaatioiden analysointi

Operationalisoin tutkimuksessani lapsuuskuvaa representaation käsitteen kautta. Representaatioita tutkiakseni valitsin tutkimusaineistoni tekstien ja kuvitusten analyysimenetelmäksi sisällönanalyysin. Sisällönanalyysi menetelmänä mahdollisti minun tarkastella valitsemaani aineistoa sekä poimia sieltä keskeisiä merkityksiä monikulttuurisuuden representaatioista (Patton 2002, s. 453). Sisällönanalyysi on laadullisessa tutkimuksessa usein käytetty perusmenetelmä, jonka kautta voidaan saavuttaa aineistoa kuvailevaa informaatiota. Sitä ei ohjaa suoranaisesti mikään yksittäinen epistemologia tai teoria, mutta niiden lähtökohtia voidaan soveltaa analyysin suorittamiseen. (Patton 2002, s. 453; Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 1.) Analyysimenetelmän pyrkimyksenä on tunnistaa aineistosta tutkimuskysymyksen kannalta keskeiset sisällöt ja merkitykset (Patton 2002, 453).

Tutkimukseni kohteena on valmis aineisto, lasten kuvakirjat, jonka vuoksi päädyin käyttämään analyysimenetelmänäni *aineistolähtöistä analyysiä*. Aineistolähtöisessä analyysissä aihealueen aiemmillä havainnoilla tai teorioilla ei ole merkitystä, sillä tutkimuksen tulokset rakentuvat käsiteltävän aineiston pohjalta. On kuitenkin huomioitava, kuten jo aiemmin todettu, etteivät havainnot voi olla koskaan täysin neutraaleja, vaan analysoinnin taustalla vaikuttavat tutkijan asettamat käsitteet ja tutkimusasetelmat. (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.) Seuraavissa kappaleissa käyn läpi sisällönanalyysiä vaihe vaiheelta, muodostaen kokonaiskuvan analyysiprosessista.

**1. vaihe: Aineiston läpikäyminen.** Tuomen ja Sarajärven (2018, luku 4) mukaan aineiston analyysi lähtee liikkeelle kiinnostavan aiheen, tässä tutkimuksessa monikulttuurisuuden, valikoimisesta. Koska olin kiinnostunut nimenomaan monikulttuurisuutta ilmentävistä lastenkirjoista, karsin mahdollista otantaani tämän kriteerin avulla (Patton 2002, s. 230, 243). Aloitin analysointiprosessin lukemalla jokaisen teoksen ensin läpi, varmistaen niiden sisältävän jonkinlaisia monikulttuurisuuden ilmentymiä. Aineiston läpikäymisen kautta on mahdollista varmistaa aineiston soveltuvan valitun tutkimuskohteen tarkasteluun. Läpikäyminen myös edesauttaa tutkijaa

syventymään aineistoon ja saamaan siitä kokonaiskuvan ennen analyysin aloitusta. (Patton 2002, s. 440.)

**2. vaihe: Analyysiyksiköiden muodostaminen.** Varmistettuani aineiston sopivuuden tutkimukseen, siirryin aineiston tekstitysten litterointiin. Vaikkakin lastenkirjat ovat jo valmiiksi tekstimuodossa, on Pattonin (2002, s. 463) mukaan analysoinnin alkuvaiheessa tärkeää muuntaa aineisto yksinkertaisempaan muotoon sen sisällön tarkastelua varten. Aineistoni analyysiyksiköt muodostuivat monikulttuurisuuden teemaa sivuavista ilmaisuista, jotka poimin tekstistä litterointia varten. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä analyysiyksiköt valitaan tutkimuskysymyksen mukaisesti, eivätkä ne ole etukäteen sovittuja (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4). Litterointivaiheessa analyysiyksiköiksi valikoituneet ilmaisut olivat kokonaisia virkkeitä. Tekstiä syntyi Calibrin leipätekstillä yhteensä 14 sivua fonttikoon ollessa 11 ja rivinvälin 1,5.

**3. vaihe: Ryhmittely.** Listattujen litteroitujen ilmausten pohjalta lähdin suorittamaan aineistolähtöistä sisällönanalyysiä Milesin ja Hubermanin (1994) mukaan. Aloitin redusoimalla litteroidut ilmaisut pelkistettyyn muotoon (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4). Esimerkiksi ilmaisusta ”Mitä kieltä tuo on? Onko se ruotsia?’ Onni kysyy” (Onni-poika menee naapuriin, 2012) muodostui pelkistetty ilmaus *vieraan kielen ihmetteleminen*. Tämän jälkeen siirryin etsimään pelkistetyistä ilmaisuista yhtäläisyyksiä, jotka ryhmittelin niitä kuvaaviin alaluokkiin (kuvio 1).

## Kuvio 1

*Tyypiesimerkki pelkistettyjen ilmausten ja alaluokkien muodostuksesta*





Pelkistettyjen ilmausten muodostaminen mahdollisti analyysiyksiköiden tarkastelun ja ryhmittelyn. Pattonin (2002, s. 452–453) mukaan sisällönanalyysissä on keskeistä löytää aineistosta yhteneviä teemoja tai kuvioita, joista voidaan muodostaa ryhmiä. Luomieni alaluokkien kautta minun oli mahdollista saada alustavaa informaatiota tutkittavasta ilmiöstä. Alaluokkia syntyi yhteensä 24.

Jatkoin ryhmittelyä luomalla samankaltaisuuksia sisältävistä alaluokista keskenään tutkimustehtävään vastaavia yläluokkia. (Patton 2002, s. 475; Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4). Yläluokkia muodostui yhteensä yhdeksän. Muodostuneet yläluokat ovat nähtävissä taulukossa 1.

## Taulukko 1

*Aineiston tekstityksestä muodostetut ala- ja yläluokat*

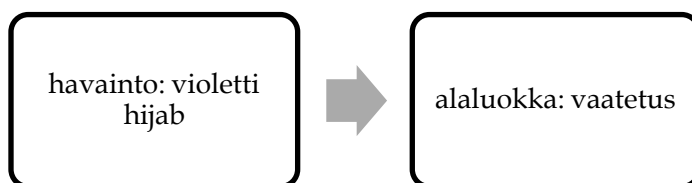
Alaluokka	Yläluokka
Vieraan kielen kohtaaminen	Kieli
Kielten oppiminen	
Kielten rakenteiden eroavaisuudet	
Monikielisyys	
Suvaitsevaisuuden käsitteleminen	Kulttuurien rinnakkainelo
Monikulttuurisuuden kohtaaminen arjessa	
Ystävyys yli kulttuurirajojen	
Pakolaisuus	Suomeen saapumisen taustatekijät
Maahanmuutto perhesyistä	
Maahanmuutto töiden perässä	
Useassa maassa asuminen	Perhesuhteet globaalissa muuttoliikkeessä
Maahanmuuton vaikutukset sukulaissuhteisiin	
Yhteys lähtömaan kulttuuriin	Henkilökohtaisen kulttuuri-identiteetin tarkastelu
Kulttuuri-identiteetin määrittelyhaasteet	
Juhlapyhien viettäminen	Kulttuurien ja uskontojen traditiot
Uskontojen kuvaukset	
Vaatetus kulttuurin merkitsijänä	Ulkonäköön liittyvät tekijät
Etnisen ulkonäön kuvaukset	
Ulkonäön perusteella tehdyt oletukset	
Eroavaisuudet yhteiskuntarakenteissa	Kulttuurierot
Eroavaisuudet sosiaalisessa kanssakäymisessä	
Ruoka	Monikulttuurisuuden kuvaileminen aistien kautta
Tuoksut kulttuuria kuvailevina tekijöinä	
Miljöön kuvaukset	

Seuraavaksi siirryin suorittamaan edellä kuvatut analyysivaiheet myös aineiston kuvituksille. Tarkastelen tekstityksistä ja kuvituksista muodostuneita yläluokkia yhdessä pääluokkien muodostamista varten.

**4. vaihe: Kuvituksen analysointi.** Analysoin kirjojen kuvituksia *visuaalista sisällönanalyysiä* mukailleen (ks. Bell 2004). Bellin (2004, s. 7–8) mukaan visuaalisen aineiston analysointi lähtee liikkeelle aineistoa koskevasta kysymyksestä, tässä tapauksessa monikulttuurisuudesta, ja sen observeimisesta. Analysoin kuvitukset aukeama kerrallaan, huomioiden kuitenkin analyysissä kirjan kokonaiskontekstin ja mahdollisen juonenkehityksen. Tekstin analyysin tavoin poimin kuvituksista monikulttuurisuuteen viittäviä analyysiyksiköitä, jotka listasin ylös. Pysin kirjaamaan analyysiyksiköt objektiivisina havaintoina tulkitsemista välttämällä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4). Havainnoista on nähtävissä tyypiesimerkki kuviossa 2. Havaintoja muodostui Calibrin leipätekstillä (fonttikoko 11, riviväli 1,5) neljä sivua.

## Kuvio 2

*Tyypiesimerkki kuvituksen havaintojen ja alaluokkien muodostamisesta*



Kuvia tulkitsemalla tarkoitukseni oli tarkastella monikulttuurisuuden representaatioita kirjoissa (ks. Hall 1997). Lähdin yhdistelemään samoihin luokkiin kuuluvia analyysiyksiköitä toisiinsa alaluokiksi. Alaluokkia syntyi yhteensä 15 (taulukko 2).

## Taulukko 2

*Aineiston kuvituksesta muodostetut ala- ja yläluokat*

Alaluokka	Yläluokka
Vaatetus	Ulkonäköön liittyvät tekijät
Hiukset	
Ihonväri	
Vieraan kielen kohtaaminen	Kieli
Monikielisyys	
Etnisesti moninaiset perheet	Etnisesti moninaiset perhesuhteet
Ystävyys yli kulttuurirajojen	Kulttuurien rinnakkainelo
Juhlapyhien viettäminen	Yhteys kulttuurijuuriin
Yhteys kulttuurijuuriin	
Uskonnolliset elementit	
Eri kulttuurien lelut	
Monikulttuurisuuden näkyminen sisustuksessa	Miljööön kuvaukset
Luonto	Miljööön kuvaukset
Ruoka	Ruoka

Jatkoin alaluokkien ryhmittelyä edelleen yläluokiksi, joista muodostuivat luokat *ulkonäköön liittyvät tekijät*, *kieli*, *kulttuurien rinnakkainelo*, *yhteys kulttuurijuuriin*, *miljööön kuvaukset*, ja *ruoka*. Seuraavaksi siirryin muodostamaan pääluokkia aineiston tekstityksistä ja kuvituksista edellä muodostetuista yläluokista.

**5. vaihe: Pääluokkien muodostaminen.** Muodostin analyysin pääluokat tarkastelemalla kirjojen tekstitysten ja kuvitusten yläluokkia yhdessä (taulukko 3). Päädyin tähän ratkaisuun, sillä lasten kuvakirjoissa tekstit ja kuvitukset ovat harvoin täysin irrallisia toisistaan, vaan muodostavat toisiaan tukevan kokonaisuuden.

### Taulukko 3

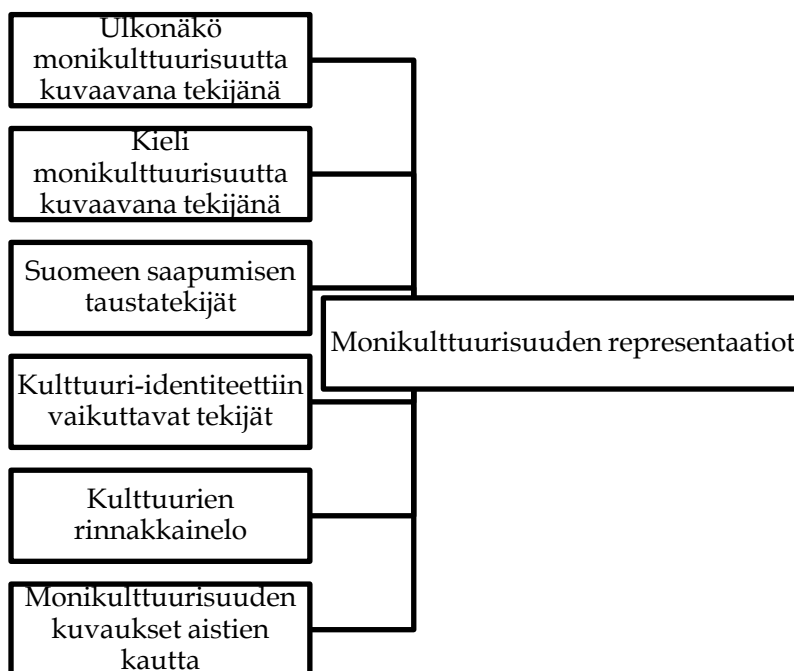
#### *Aineiston pääluokkien muodostus*

Yläluokka	Pääluokka
Ulkonäköön liittyvät tekijät	Ulkonäkö monikulttuurisuutta kuvaavana tekijänä
Kieli	Kieli monikulttuurisuutta kuvaavana tekijänä
Suomeen saapumisen taustatekijät	Suomeen saapumisen taustatekijät
Henkilökohtaisen kulttuuri-identiteetin tarkastelu	Kulttuuri-identiteettiin vaikuttavat tekijät
Yhteys kulttuuriin	
Etnisesti moninaiset perhesuhteet	
Perhesuhteet globaalissa muuttoliikkeessä	
Kulttuurien ja uskontojen traditiot	
Kulttuurien rinnakkainelo	Kulttuurien rinnakkainelo
Kulttuurierot	
Monikulttuurisuuden kuvaileminen aistien kautta	Monikulttuurisuuden kuvaukset aistien kautta
Miljööön kuvaukset	
Ruoka	

Aineiston analyysin loppuvaiheessa käsiteltyjen teosten kuvitusten ja tekstien pohjalta muodostui lopulta kuusi (6) yhteistä pääluokkaa: *ulkonäkö monikulttuurisuutta kuvaavana tekijänä, kieli monikulttuurisuutta kuvaavana tekijänä, Suomeen saapumisen taustatekijät, kulttuuri-identiteettiin vaikuttavat tekijät, kulttuurien rinnakkainelo, sekä monikulttuurisuuden kuvaukset aistien kautta.* Yhdistäväksi luokaksi muodostui *monikulttuurisuuden representaatiot* (kuvio 3).

### Kuvio 3

*Yhdistävään luokan muodostaminen pääluokkien kautta*



Käsittelen jokaista pääluokkaa ja niiden sisältöä tarkemmin omissa alaluvuissaan tulososiossa. Yhdistävä luokka monikulttuurisuuden representaatiot toimii yhdessä narratiivien kanssa monikulttuurista lapsuuskuvaa tulkitsevina käsitteinä.

## 7.4 Eettiset ratkaisut

Lastenkirjallisuutta tutkiessani tutkin samanaikaisesti myös aikakauden lapsuuskuvan rakennetta, eli sitä, kuinka lapset ja lapsuus teoksissa esitetään. Tutkimukseni kautta on mahdollista herättää keskustelua lasten ympäristöissä, kuten kodeissa tai varhaiskasvatuksessa, heille suunnatun kirjallisuustarjonnan moninaisuudesta: Edustavatko teokset nyky-yhteiskunnan moninaisuutta, ja mistä näkökulmasta aihealueita lähestytään?

**Vastaanottajan suhtautuminen tutkimukseen.** Erityisesti monikulttuurisissa ympäristöissä tutkimuksen kautta on mahdollista vaikuttaa asenteisiin itseään ja muita kohtaan, sekä tukea positiivisen kulttuuri-identiteetin rakentumista. On kuitenkin tärkeää huomioida, etten tutkijana pysty ennakkoon

määrittelemään, miten tutkimuksen lukija suhtautuu tuloksiin: Miltä esimerkiksi maahanmuuttajataustaisesta lukijasta tuntuu lukea teoksista, joiden lähtöasemana on esimerkiksi hänen kulttuurinsa tapojen oudoksuminen? Tutkimuksen lähtökohtana onkin luoda poikkileikkaus siihen, millaista kuvastoa monikulttuurisessa lastenkirjallisuudessa on esiintynyt 2010-luvulla, sekä mahdollisesti herättää keskustelua representaatioiden ajankohtaisuudesta ja sensitiivisyydestä.

**Eettisyys tutkimuksen suorittamisessa.** Pysin noudattamaan tutkimuksessani eettisiä toimintamenetelmiä ja hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, s. 6) mukaan tämä tarkoittaa tutkijalta erityistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimuksen toteuttamisessa ja tulosten arvioimisessa: Tutkimukseen tulee soveltaa kriteerien mukaisia eettisiä menetelmiä, ja asianmukaisista viittauskäytännöistä on huolehdittava. Kuvakirjojen tekstit ja kuvitukset lukeutuvat tekijänoikeuslain piiriin, ja lain mukaan julkistettuja teoksia on lupaa käyttää tieteellisessä tutkimuksessa (Tekijänoikeuslaki 404/1961, 1 §, 14 §). Asianmukaiset viittauskäytännöt tarkoittavat tekijänoikeuslain (404/1961, 22 §) puitteissa sitaattien hyvän tavan mukaista käyttöä tarkoituksen edellyttämässä laajuudessa, lähdetiedot huomioiden. Tutkijana minulla on velvollisuus raportoida myös tutkimukseni tulokset mahdollisimman tarkkaan sekä tarjota otteita analyysiprosessista läpinäkyvyyden varmistamiseksi (Patton 2002, s. 434).

Tutkimuksen eettisyyttä pohdittaessa on hyvä tarkastella myös tutkimusaiheeseen liittyviä eettisiä ulottuvuuksia. Tutkimusaiheen valinta on aina eettinen kysymys, joka ilmenee viimeistään tutkimusongelman muotoilussa (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 5). Tutkimusongelman asettelussa tutkijan tulee käsitteellistää tutkittava ilmiönsä (Rolin 2002, s. 94), mikä tässä tutkimuksessa tarkoittaa monikulttuurisuus-käsitettä. Rolinin (2002, s. 94) mukaan tutkimusongelman muotoilun eettisyydessä on kyse metodologisesta ja moraalisesta kysymyksestä: Metodologisesta näkökulmasta monikulttuurisuuden käsitteellistäminen määrittää otannasta tutkijan näkökulmasta relevantin aineiston, karsien muun pois. Tätä seuraa moraalinen

näkökulma, jonka mukaan tutkijan päätös ilmiötä käsittelevistä piirteistä ei ole koskaan täysin neutraali, vaan tutkijan roolilla on aina vaikutus aineiston tulkintaan (Eskola & Suoranta 2014, s. 209; Rolin 2002, s. 94). Pyrin määrittelemään tutkittavan ilmiön mahdollisimman neutraalisti ja tuomaan esille aineiston valinta- ja analyysikriteerit, mutta eettisyyttä tarkastellessa on huomioitava myös tutkijana näkökulmaani voivan vaikuttaa tiedostamattani sosiokulttuurinen kontekstini.

**Visuaalisen kuvaston eettisyys.** Visuaalisuus on merkittävässä roolissa nykyajan kulttuuria, ja olemme jatkuvasti erilaisten kuvitusten ympäröivinä. Visuaalisen kuvaston eettisyyttä tarkastellessa on huomioitava vallan merkitys tarjottavaan kuvastoon: Lastenkirjallisuuden sisältämä kuvasto heijastelee usein valtakulttuurin ja aikuisten ylläpitämiä arvoja (ks. Nieto & Bode 2008; Nodelman 2008). Tarkastellessani siis kuvitusten tarjoamaa lapsuuskuvaa, tarkastelen itseasiassa aikuisten luomaa rakenteellista kuvaa lapsuudesta. On tärkeää huomioida, etteivät lapset pääse vaikuttamaan itse aineistoissa heistä luotuihin representaatioihin (Seppänen 2005, s. 253), jonka vuoksi on minun tutkijana vältettävä aineistosta nousseiden tulosten yleistämistä aineiston rajallisuuden vuoksi. Lapsuudentutkimuksessa on vaarana, ettei tutkimusta suorittaessa tavoiteta sen todellisen kohteen, lasten, ääniä. Lasten mielipiteiden tutkiminen osana representaatioiden tutkimista tulee ottaa huomioon aihealueen mahdollisia jatkotutkimusaiheita tarkastellessa.



## 8 TULOKSET

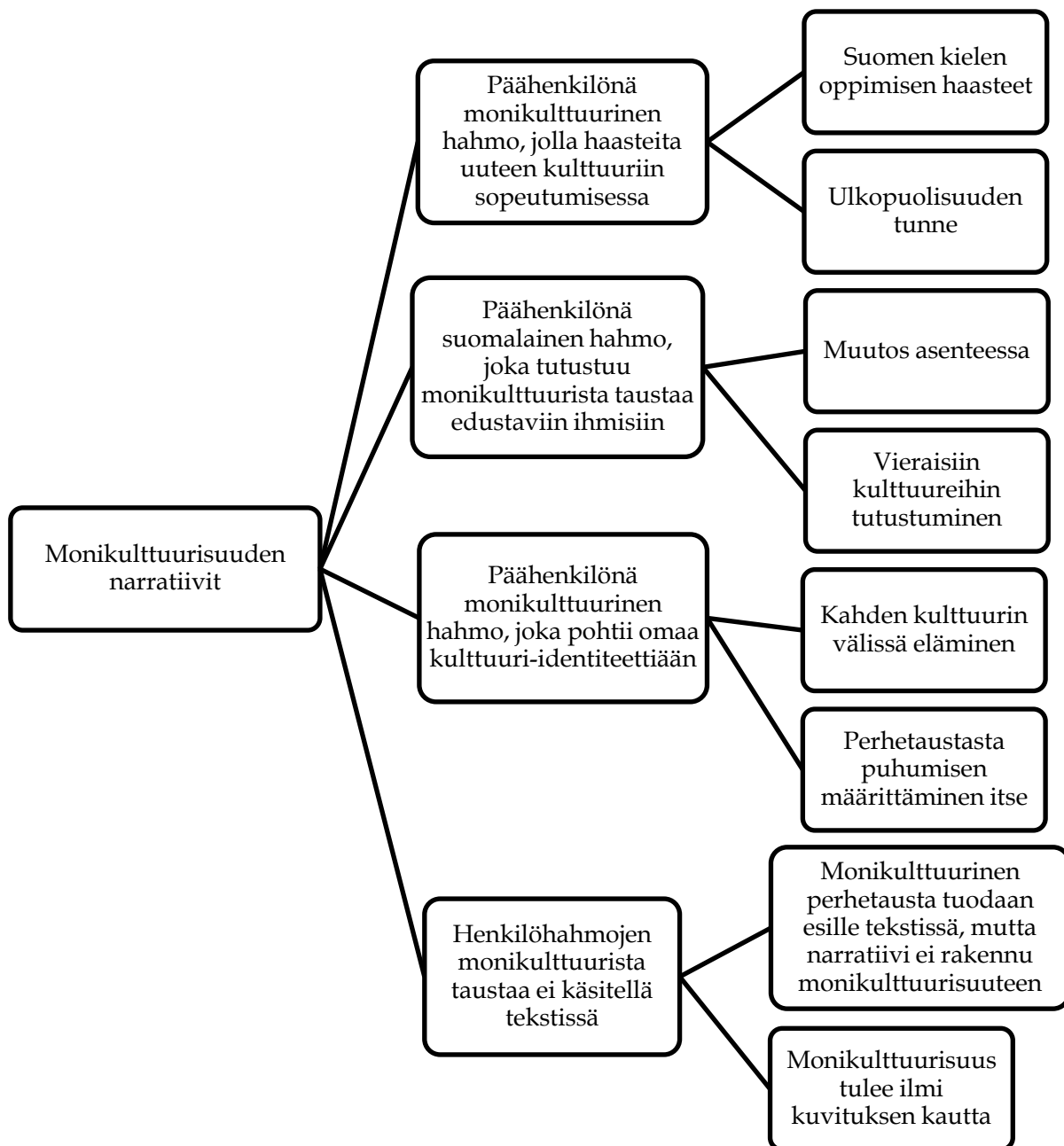
Tässä luvussa vastaan asettamiini tutkimuskysymyksiin. Ensimmäisessä osiossa tuon esille monikulttuuristen kertomusten narratiiveja, ja niissä tarkemmin sitä, kenen näkökulmasta tarinaa kerrotaan. Tämän jälkeen siirryn käsittelemään monikulttuurisuuden representaatioita aineistossa. Tutkimuksessa tulokseksi saatiin representaatioita monikulttuuristen hahmojen toimijuudesta. Aineistoesimerkkien yhteydessä en ole käyttänyt sitaattien sivunumeroita, sillä suurimmassa osassa aineiston kirjoja sivuja ei ollut numeroitu.

### 8.1 Monikulttuurisuuden narratiivit

Monikulttuurisuus oli tutkimuksen teoksissa läsnä monella eri tapaa: Osassa teoksia ympäristön monikulttuurisuus näyttäytyi kuvitusten kautta osana päähenkilöiden elinympäristöä. Toisissa kertomuksissa se oli puolestaan keskeinen osa narratiivia, johon tarina rakentui (kuviot 4). Narratiivien edustama lapsuuskuva heijasteli monikulttuurisuuden yleistymistä lasten sosiaalisissa ympäristöissä: Kulttuurinen moninaisuus näkyi teosten hahmojen naapurustossa sekä koulu- ja päiväkotimaailmassa luonnollisena osana arkea.

## Kuvio 4

### Monikulttuurisuuden narratiivit



Narratiivien kautta käsiteltiin teosten henkilöhahmojen erilaisia tapoja kohdata kulttuurista moninaisuutta: Teokset edustavat erilaisia lähtökohtia yhteiskunnan lisääntyvän monikulttuurisuuden kohtaamiseen. Seuraavissa kappaleissa esittelen analyysissä esiin nousseet neljä (4) narratiivityyppiä monikulttuurisuuteen.

**Päähenkilönä monikulttuurinen hahmo, jolla haasteita uuteen kulttuuriin sopeutumisessa.** Kaksi päätä ja kahdeksan jalkaa -teoksen

päähenkilö Amir kamppailee suomen kieleen ja uuteen elinympäristöön sopeutumisen kanssa. Kirjan tapahtumat sijoittuvat koulun oppitunnille, jossa Amir tuskailee suomen kielen haastavuuden kanssa. Hän kokee ulkopoولisuusuden tunnetta, kun ei ymmärrä opettajan antamaa tehtävänantoa eikä hänen käyttämiään ”tasaisia palikkasanoja”. Amir lohdutetaan ajattelemalla ”violettia huivia, jonka äiti sitoo päähänsä, kun lähtee ulos”, sekä äidin valmistamia perinneruokia. Kertomuksen lopussa Amir saa onnistumisen kokemuksen saamalla kirjoittamalleen runolle kannustusta opettajaltaan ja luokkatovereiltaan.

**Päähenkilönä suomalainen hahmo, joka tutustuu monikulttuurista taustaa edustaviin ihmisiin.** Emma ja yllätysvieras -teos lähestyy monikulttuurisuuden kohtaamista eri näkökulmasta: Päähenkilöllä suomalaisella Emmalla on kirjan alkaessa epäluuloinen asenne hänen ulkomaalaisia koulukavereitaan kohtaan, jotka ”eivät pukeudu normaalisti, vaan rumiin kaapuihin ja huiveihin”. Kertomuksen narratiivina on muutos Emman asenteessa hänen tutustuttuaan luokkatoverinsa Ahmedin kotimaahan ja kulttuuriin. Tarinassa lukija kulkee Emman mukana ja näkee muutoksen hänen ajattelutavassaan: Alkuun vieraat tuoksut ja äänet hämmentävät häntä, mutta kuullessaan lisää vieraasta kulttuurista ja sen historiasta, hänen ymmärryksensä kasvaa.

Monikulttuurisuuden kohtaamista suomalaisen näkökulmasta käsitellään myös Mennään jo naapuriin -kirjassa, jossa suomalainen päähenkilö vierailee kerrostalonsa monikulttuuristen asukkaiden luona oppimassa heidän kulttuureistaan. Kertomuksen narratiivi rakentuu eri kulttuurien kohtaamisen ympärille, mutta keskiössä ei ole tarinan päähenkilö Vellamo, vaan hänen kohtaamansa asukkaat. Tarinaa kerrotaan Vellamon kautta, mutta pääosassa ovat eri kulttuureita edustavien henkilöiden ajatukset ja kokemukset.

**Päähenkilönä monikulttuurinen hahmo, joka pohtii omaa kulttuuri-identiteettiään.** Xing ja sukulaiset -kirjassa käsitellään adoptio-perheessä kahden kulttuurin välillä kasvamista, sekä päähenkilön oman kulttuuri-identiteetin muodostumiseen vaikuttavia kysymyksiä. Xingin kertomuksen narratiivissa

tuodaan esille mahdollisia hämmennyksen tunteita, joita voi kytkeytyä monikulttuuriseen taustaan: Koulussa luokkatoverien esitellessä kuvia itsestään vauvana, Xingia harmittaa, ettei hänellä ole kuvia itsestään aivan pienenä. Taustastaan kysyttäessä hän kokee myös tärkeäksi saada määrittää itse, koska hänen adoptiostaan saa puhua: ”Aina ei ole kiva, että kysytään Kiina-juttuja, Xing sanoo. Hän haluaa itse päättää, koska kiinasta saa puhua.” Luokkatoverin kysyessä, onko hänellä äitiä myös Kiinassa, Xing myöntää pohtineensa asiaa useasti: ”Joo, minulla on kiinassa äiti, joka synnytti minut. Mutta hän ei voinut huolehtia minusta ja siksi hän jätti minut muiden hoitoon. Kiina-äiti ajatteli minun parastani, Xing vastaa.” Suuressa roolissa hänen pohdintojaan on Xingin vanhempien toiminta: Xing elää suomalaisten vanhempiansa kanssa suomalaisessa yhteiskunnassa, mutta hänen vanhempansa tukevat myös hänen yhteyttään Kiinaan kertomalla hänen juuristaan ja kulttuuristaan.

**Henkilöhahmojen monikulttuurista taustaa ei käsitellä tekstissä.** Viidessä kymmenestä kirjasta monikulttuurisuus ei ollut kirjan juonenkulun kannalta oleellinen seikka, ja henkilöhahmojen etnisesti moninainen tausta tuli esille lähes ainoastaan kirjojen kuvitusten kautta. Rebekan rapupäivä -kirjassa seurataan Rebekan päiväkotipäivää. Päiväkodin lapset ja aikuiset edustavat etnisesti moninaista väestöä, mutta heidän kulttuuritaustansa ei ole kertomuksessa oleellisessa roolissa. Kertomuksen narratiivina oli Rebekan tunteidenkäsittely, jota seurattiin päiväkodin tapahtumien kautta. Hänen päiväkotikaveriensa kulttuurilliset erot nousevat esiin vain ohimennen erään lapsen huutaessa toiselle vieraalla kielellä ja Rebekan pohtiessa ystäviensä erilaista ruoka-annosta: ”-- Paitsi Abdilla ja Isralla oli juustoa. ‘Miksi Isra ja Pikku-Abdi saa aina juustoa?’, minä huusin. ‘Me ei syödä lihaa’, sanoi Isra.” Teoksessa monikulttuurisuus on teemana läsnä kuvituksen kautta, mutta sen roolia ei alleviivata, vaan pikemminkin tuodaan esille osana nykypäivän moninaista väestöä.

Tuikun tärkeä tehtävä -teos käsittelee Tuikun ja hänen ystävänsä välillä ollutta riitaa, sekä anteeksipyyttämistä. Tuikun perhetausta on etnisesti moninainen: Hän asuu Suomessa vaaleaihoisen äitinsä kanssa, ja hänen

tummaihoine isänsä, "baba", asuu Nigeriassa. Vaikka teoksen tekstissä on viitattu Tuikun monikulttuuriseen taustaan, ei kertomuksen narratiivi keskity kuitenkään siihen, vaan lasten välisiin sosiaalisiin suhteisiin. Tuikun perhetausta tuodaan esille osana kirjasarjan päähenkilön elämän esittelyä, mutta sitä ei käsitellä tarinan edetessä sen enempää.

Tuikku-kirjasarjan mukaisesti myös Oivan laiva -teoksessa päähenkilöllä on monikulttuurinen perhetausta: Tummaihoine Oiva esiintyy kirjan kuvituksissa vaaleaihoisen äitinsä kanssa. Oivan isä ei ole mukana kirjasarjan kyseisessä osassa, joten hänen etnistä taustaansa ei voida määrittää. Kirjassa monikulttuurisuus ei ilmene kuitenkään muulla tapaa kuin kuvituksen kautta, ja kirja keskittyy seuraamaan Oivan mielikuvituksellisia laivaleikkejään.

Toiveretki- ja Aurinkolinnut -kirjat kuvasivat kertomuksissaan ystävyyttä, jossa osapuolet edustivat etnisesti erilaisia taustoja. Monikulttuuriset taustat olivat havaittavissa ainoastaan kirjojen kuvitusten kautta, ja kirjojen narratiivit keskittyivät käsittelemään ystävysten leikkiä: Toiveretkessä joukko lapsia lähtee leikeissään kohti mökkiä ja aavikoita, kun taas puolestaan Aurinkolinnuissa kirjan päähenkilö uskaltautuu ystävyystymään naapurustonsa lasten kanssa – ystävyystymisen seurauksena hän pääsee osaksi suuria juhlia, joissa on kuvituksen mukaan paikalla ihmisiä eri kulttuuritaustoista. Molemmissa kirjoissa monikulttuurisuus on osa päähenkilöiden sosiaalista ympäristöä ja arkea.

## 8.2 Monikulttuurisuuden representaatiot

Tarinoiden henkilöahmot edustivat joko itse kulttuurivähemmistöä tai kohtasivat monikulttuurisuutta valtaväestöön kuuluvana. Teoksissa monikulttuuriset hahmot näyttäytyivät aktiivisina toimijoina. Keskeisenä teemana oli henkilöahmojen kulttuuri-identiteetin muodostuminen, ja sitä ilmentävät sekä tukevat tekijät. Monikulttuuristen hahmojen toimijuuden lisäksi teoksissa tuotiin esille myös monikulttuurisuutta rakenteellisena ilmiönä, esimerkiksi juhlapyhien kautta. Tarkastelen aihealuetta tuloksissa yhdessä

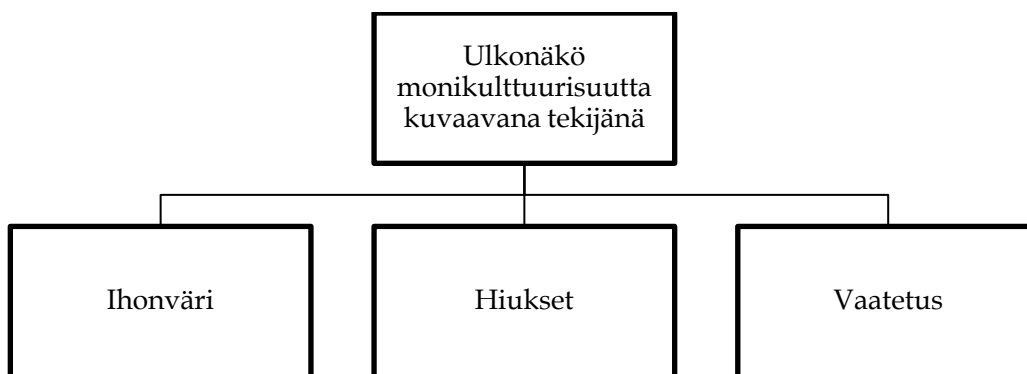
henkilöhahmoihin liitetyiden representaatioiden kanssa, sillä tavat ja tottumukset näyttäytyivät teoksissa osana hahmojen kulttuuri-identiteettiä.

### 8.2.1 Ulkonäkö monikulttuurisuutta kuvaavana tekijänä

Monikulttuurista lapsuuskuvaava lähestyttiin teoksissa usein fyysisten elementtien, kuten ulkonäön, kuvauksilla. Ulkonäön roolia monikulttuurisuuden representaatioissa tuotiin esille teosten hahmojen ihonvärin, hiusten ja vaatekustusten kautta (kuvio 5).

#### Kuvio 5

*Monikulttuurisuuden kuvaaminen ulkonäön kautta*



**Ihonväri monikulttuurisuuden kuvaajana.** Henkilöhahmojen monikulttuurista taustaa tuotiin jokaisessa analysoidussa teoksessa esiin hahmojen ulkonäön kautta. Tyypillisimmin kuvaukset koskivat hahmojen ihonväriä. Kirjoissa pyrittiin kuvaamaan ihonvärin kautta etnistä moninaisuutta, mutta päähenkilöiden etnisestä taustasta huolimatta monikulttuurisuus ei ollut kaikissa teoksissa keskeisenä teemana: Esimerkiksi kirjoissa Rebekan rapupäivä, Oivan laiva ja Tuikun tärkeä tehtävä teosten päähenkilöt edustivat etnisesti moninaisia taustoja, mutta kyseinen yksityiskohta ei ollut kirjojen juonenkulun kannalta oleellinen. Rebekan rapupäivän tapahtumat sijoittuvat päähenkilö Rebekan päiväkotipäivän ajalle, ja kirjan kuvituksessa näkyy runsaasti eri maiden kansalaisuuksia edustettuina. Aurinkolinnuissa puolestaan monikulttuurisuus tuotiin esille kuvituksissa, joissa leikkivät etnisesti eri taustoja

edustavat lapset. On tärkeää ottaa huomioon, ettei ihonväri ole ainoa moninaisuutta ilmentävä kriteeri, vaan tutkimuksessa huomioitiin monikulttuurisina myös valkoihoiset hahmot, joiden vanhemmista ainakin yksi oli ulkomaalainen.

Tuloksissa ihonvärin sekä fyysisen ulkomuodon tarkastelun kautta tuotiin esille hahmojen pohdintaa omista etnisistä taustoistaan. Monikulttuuriseen lapsuuskuvaan liittyi tulosten mukaan hahmojen itsensä suorittama kulttuuritaustansa kriittinen tarkastelu: Xing ja sukulaiset-kirjan päähenkilö Xing pohti Suomeen adoptointia edeltänyttä elämänvaihettaan ja juuriaan, sillä vauvana sijaisperheeseen asumaan muuttaneena hänellä ei ollut tietoa hänen biologisista vanhemmistaan. Hän kyseli vanhemmiltaan, muistuttaako hän kenties ulkonäöltään Kiina-isää tai -äitiä. ”Sinä voit olla samannäköinen kuin Kiina-isäsi tai Kiina-äitisi, niin kuin minäkin olen aika samannäköinen kuin mummu’, äiti sanoo.” (Xing ja sukulaiset, 2010). Ulkonäkö esiteltiin yhtenä kulttuurisesti yhdistävänä tekijänä, jonka kautta yksilön oli mahdollista kokea yhteys sukujuuriinsa. Xingin tavoin Mennään jo naapuriin-kirjassa brasilialaiskreikkalainen Nina pohti ihonvärin merkitystä kulttuurisen yhteenkuuluvuuden kontekstissa: Hän kertoi isosiskonsa todenneen, että on hyvä pyrkiä aina mukautumaan siihen maahan, missä kulloinkin on. Ninan mukaan hänen siskonsa ihonväriin suhtauduttiin eri tavoin riippuen siitä, missä maassa oltiin – Brasiliassa häntä pidettiin vaaleana, kun taas puolestaan Suomessa tummana. Ihonväriin kohdistuu usein myös tiedostamattomia oletuksia. Mennään jo naapuriin-teoksessa neljävuotias Leóna toi esille ihmisten ulkonäön pohjalta tekemiä ennako-oletuksia hänen islantilaisesta äidistään ja iranilaisesta isästään: ”Hassua, että ihmiset puhuvat äidille suomea ja isälle englantia, vaikka isä on tullut Iranista Suomeen seitsemänvuotiaana, käynyt täällä koulut ja puhuu hyvin suomea, kun taas äiti ei osaa kieltä juurikaan.” (Mennään jo naapuriin, 2017.)

**Hiukset monikulttuurisuuden kuvaajana.** Ihonvärin lisäksi hiukset viestittävät usein yksilön kulttuuritaustasta. Analysoiduissa kirjoissa henkilöhahmojen kampaukset vaihtelivat etnisestä ryhmästä riippumatta, mutta

jokaisen hahmon hiustyyli oli luonnollinen. Yhdelläkään monikulttuurisella hahmolla ei ollut kirjojen kuvituksissa värjättyjä hiuksia. Ei-valkoihoiset henkilöt kuvattiin kirjoissa ruskeasilmäisinä ja tummahiuksisina. Aasialaistaustaisilla hahmoilla yleisimmät hiustyyliä olivat mustat suorat hiukset, ja tummaihoisten hahmojen hiukset kuvattiin puolestaan usein erilaisilla kiharoilla tai leteillä. Hiusten kautta on mahdollista tuoda esiin omaa kulttuuri-identiteettiään, ja kulttuureissa on usein pitkät perinteet hiustenlaiton suhteen. Etiopialaisen Ednan hiustenlaitto kuvattiin Mennään jo naapuriin-kirjassa äidin ja tyttären yhteisenä prosessina: ”Viikonloppuisin äiti purkaa letit Ednan päästä, pesee tukan ja letittää hiukset uutta viikkoa varten kahdeksalle letille. Letittäminen kestää 45 minuuttia.” (Mennään jo naapuriin, 2017.)

**Vaatetus monikulttuurisuuden kuvaajana.** Fyysisten tekijöiden lisäksi osalla hahmoista monikulttuurinen tausta tuotiin esille heidän pukeutumisensa kautta. Mennään jo naapuriin-kirjassa osa Vellamon tapaamista naapureista oli pukeutunut kulttuuriensa perinteisiin vaatteisiin, ja Vellamo pääsi itsekin kokeilemaan yllään marokkolaista päähinettä. Omaa kulttuuria edustavaa vaatetusta kohtaan voi olla myös vahva tunneside, kuten Vellamon naapurissa asuvalla islantilaisiranilaisella Leónalla, jolle isoäidin neulomat islantilaiset villapaidat olivat tapa kokea yhteyttä eri maassa asuvaan sukulaiseen.

Vaatetus on usein tärkeä osa henkilön identiteettiä ja heijastelee hänen maailmannäkemyksiään. Kertomuksissa uskonnon vaikutus pukeutumiseen näkyi pääasiassa musliminaisten käyttämien hijabien sekä niqabien kautta. Kaksi päätä ja kahdeksan jalkaa -kirjassa Amir lohduttautui ajattelemalla äitinsä tuoksua, sekä ”violettia huivia, jonka äiti sitoo päähänsä, kun lähtee ulos”. Teoksessa Emma ja yllätysvieras päähenkilön Emman mielestä hänen uudet luokkakaverinsa eivät ”pukeutuneet normaalisti, vaan rumiin kaapuihin ja huiveihin”. Marokossa vieraillessaan hän suhtautui ensin epäluuloisesti maan tapoihin ja pukeutumistyyliin, mutta oppi kirjan kuluessa lisää vieraan maan kulttuurista:

”Ohi kävelee mustiin pukeutunut hahmo, josta erottuu vain ruskeat silmät. Emma säpsähtää ja astuu askeleen taaksepäin. ’Mikä tuo oli? Miksi se on kokonaan mustissa?’ Defi katsoo Emmaa lempeästi silmiin. ’Me olemme maassa, jossa osa naisista pukeutuu



kuin hän.’ Myöhemmin Emma kuulee, että tällaista kasvot peittävää asua kutsutaan niqabiksi.” (Emma ja yllätysvieras, 2012.)

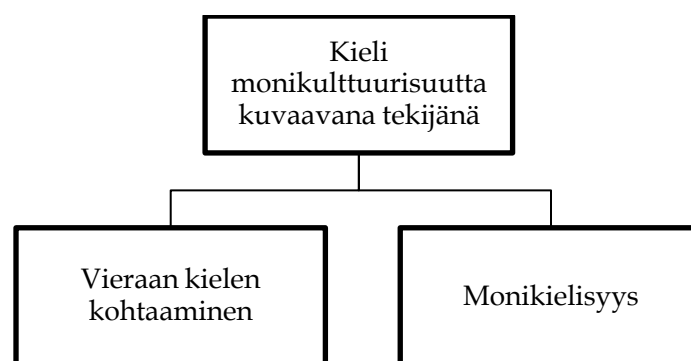
Monikulttuurisuutta ilmentävät vaatteet kuvattiin kirjoissa pääosin värikkäinä ja illoisina. Aurinkolinnut-kirjassa päähenkilö Natalian liittyessä pihan lasten juhliin, mukaan ilmestyi myös joukko uusia tanssijoita. Tanssijoiden värikkäät asut kuvastivat pukeutumistyylejä ympäri maailman. Tuikun tärkeä tehtävä-kirjassa Tuikun Afrikassa asuva isä oli kuvattu maailmankartalle yllään värikäs raidallinen asu, joka muistutti perinteistä afrikkalaista miesten pukeutumista. Mennään jo naapuriin -teoksessa helsinkiläisen kerrostalon monikulttuurisille asukkaille oman kulttuuriperimän mukaisiin vaatteisiin pukeutuminen kuvattiin tapana ylläpitää yhteyttä lähtömaan juuriin uuden kulttuurin keskellä.

## 8.2.2 Kieli monikulttuurisuutta kuvaavana tekijänä

Vieras- ja monikielisyys olivat usein toistuvia aihepiirejä teoksissa. Kieli näyttäytyi tuloksissa keskeisessä roolissa monikulttuurisuuden kuvaamisen suhteen (kuvio 6).

### Kuvio 6

*Monikulttuurisuuden kuvaaminen kielen kautta*



**Vieraan kielen kohtaaminen.** Kieli on keskeinen osa kulttuuria ja vuorovaikutusta. Analysoiduissa aineistoissa kieli monikulttuurisuuden merkittäjänä tuotiin usein esille vieraan kielen kohtaamisen kautta. Vieraana kielenä analyysissa pidettiin ilmaisuja, joita hahmot kohtasivat muulla kuin äidinkielellään. Useimmiten tilanteet kuvattiin suomalaisen päähenkilön

näkökulmasta, joka kohtaa vieraskielisen ilmauksen monikulttuuriselta hahmolta. "Salam, salam, salam," tervehti Aramin äiti Onnin perhettä heidän pistäytyessään vierailulle. Nowruzia juhlistaessaan hän puolestaan toivottaa muille "sale no mobarak". (Onni-poika saa uuden ystävän.) Emma ja yllätysvieras -kirjassa Emma kohtasi Marokossa luokkakaverinsa Ahmedin isoisän, joka toivottaessaan Emman tervetulleeksi käytti termiä "salaam aleikum". Kirjassa kerrottiin isoisän sanojen kuulostaneen Emmasta "vähän hassuilta". Vellamo puolestaan kertoi hänen koulussaan olevan oppilaita, joilla on eri äidinkieli kuin hänellä (Mennään jo naapuriin). Aineistojen kuvituksissa vieraat kielet näkyivät yksityiskohtina miljöössä: Toiveretki -kirjassa Salamalla oli kädessään kirja, jossa näkyi arabiankielistä kirjoitusta. Onnin uuden naapurin monikulttuurinen tausta puolestaan selvisi ensimmäisenä rappukäytävään ilmestyneestä ulkomaisesta nimestä ovikyltissä (Onni-poika saa uuden ystävän). Mennään jo naapuriin -teoksessa eri maiden asukkailla näkyi Vellamolle vieraskielisiä tekstejä sisustuksessaan, kuten amerikkalaisella perheellä englanninkielinen teksti joululahjapakettissa, sekä vietnamilaisella perheellä seinällä syntymäpäivätoivotus äidinkielellään.

Vieraan kielen kohtaamista Suomeen muuttaneen lapsen näkökulmasta kuvailtiin Kaksi päätä ja kahdeksan jalkaa -kirjassa, jossa Amirilla oli vaikeuksia osallistua opetukseen kielimuurin vuoksi: Opettaja pyysi oppitunnilla jokaista kirjoittamaan runon, mutta Amir ei ymmärtänyt, mitä riimi tarkoittaa. Kynnys kysyä sanojen merkityksistä oli Amirille liian suuri. Hän ei osannut muodostaa sanoja suomen kielellä, joka kuulosti "kolinalta ja paukahtelulta", toisin kuin hänen äidinkieltensä. Lopulta opettajan kannustuksella Amir kirjoitti lyhyen, muutaman virkkeen runon. Opettaja kehui Amirin osaavan kirjoittaa runoja usealla kielellä. Mennään jo naapuriin -kirjassa vastaanottokeskuksessa asuva lapsi puolestaan kertoi, ettei asuintiloissa olevasta televisiosta näkynyt arabiankielisiä tv-ohjelmia, vaan ohjelmatarjonta oli heille vierailta kielillä.

**Monikielisyys.** Nykylapsuus näyttäytyi tulosten mukaan kieliympäristöiltään moninaisena: Lähes kaikki teoksissa esitellyistä monikulttuurisista lapsihahmoista puhuivat suomen lisäksi jotain toista kieltä.

Perheiden monikielisten taustojen vuoksi kotona saatettiin puhua lukuisia eri kieliä, kuten kreikkalais-brasilialaisessa kodissa, jossa puhuttiin perheenjäsenten kesken niin suomea, englantia, portugalia kuin kreikkaa. Esitellyissä maahanmuuttajataustaisissa perheissä perheiden lapset oppivat usein vanhempia nopeammin suomen kielen: Yhdeksänvuotias Lianne kertoi osaavansa nyt kahden vuoden Suomessa olon jälkeen suomen kieltä paremmin kuin hänen seitsemän vuotta Suomessa asunut äitinsä. Kolmevuotiaan etiopialaisen Ednan vanhemmat puolestaan ihmettelivät, kuinka hyvin hän puhuu suomea, vaikka on ollut päiväkodissa vasta puoli vuotta. (Mennään jo naapuriin.) Päiväkoti- ja kouluympäristöt nimettiin aineistossa useimmiten vieraan kielen oppimista tukeviksi ympäristöiksi.

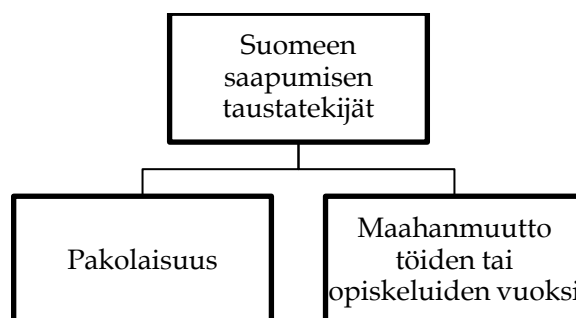
Kirjoissa vieraan kielen oppimisprosessia kuvattiin niin monikulttuuristen kuin suomalaisten lasten näkökulmasta: Mennään jo naapuriin -kirjassa Vellamo kertoi oppineensa päiväkodissa tervehtimään useilla eri kielillä, ja Toiveretki -kertomuksessa Salama-prinssi opettaa ystävilleen termejä äidinkielellään. Onni-poika saa uuden ystävän -kirjassa Onnin ja Aramin tutustuessa toisiinsa paremmin, he opettavat toisilleen arjen sanoja omilla kielillään.

### 8.2.3 Suomeen saapumisen taustatekijät

Teoksissa esiintyneiden hahmojen matkakertomukset käsittelivät Suomeen saapumista pakolaisuuden sekä töiden tai opiskeluiden vuoksi muuttamisen näkökulmasta (kuvio 7).

#### Kuvio 7

*Monikulttuuristen hahmojen Suomeen saapumisen taustatekijät*



**Pakolaisuus.** Osassa kertomuksista lapsiperheen syyksi Suomeen saapumiselle kerrottiin turvan etsiminen lähtömaan levottomuuksien vuoksi. Syinä turvapaikan etsimiseen olivat sota tai vaino kotimaassa. Onnin naapuriin muuttanut Aram saapui perheensä kanssa pakolaisina Iranista (Onni-poika saa uuden ystävän). Emma ja yllätysvieras -kirjassa Emman keskustellessa luokkakaverinsa marokkolaisen isoisän kanssa, hän sai kuulla, miksi ihmiset saattavat joutua jättämään kotimaansa:

”Jotkut meistä eivät ole niin onnekkaita, että voisivat elää rauhassa omassa maassaan. Heillä saattaa olla eri näkemys maailman luomisesta tai kansakunnan johtamisesta. Ihminen on ajatteleva olento, jolla on tarve toimia omien uskomusten mukaisesti. Joskus hänelle ei anneta siihen mahdollisuutta, vaan hänet tukahdutetaan, jolloin ainoaksi keinoksi jää lähteä paikkaan, jossa hän saa kokea olevansa vapaa! – Kuten huomaat, syitä on yhtä paljon kuin meitä ihmisiä, mutta liian moni joutuu jättämään kotimaansa vääristä syistä. Ihmiskunta ei ole vielä niin sivistynyt, että ihmiset osaisivat elää sopusoinnussa keskenään.” (Emma ja yllätysvieras 2012)

Mennään jo naapuriin -kirjassa usean perheen kertomuksissa mainittiin kotimaan rauhattomuus syyksi lähtöön. Syyrialainen perhe jätti kotimaansa taakseen sodan alkaessa, ja perheen vanhin poika kertoi nähneensä myöhemmin valokuvan sodan tuhoamasta kodistaan. Irakilainen Ahmed puolestaan kertoi heidän matkansa Suomeen kestäneen 34 päivää: ”Veljilläni oli kummallakin kolme reppua, minulla kaksi. Pikkulapset itkivät. Minä en itkenyt, kävelin vaan. Kotimaassa Irakissa ei ollut turvallista. Aina kun jossain pamahti, me lapset kysyimme: ’Mikä räjähti?’ Siihen melkein tottui.” (Mennään jo naapuriin, 2017.) Hän kertoi pommitusten vuoksi pelkäävänsä yhä Suomessakin ympäristön kovia ääniä. Kirjan kuvituksessa näkyi Ahmedin isoveljen piirtämä kartta perheen matkasta Suomeen Euroopan halki. Ahmed kertoi saaneensa vanhempiansa ja neljän sisaruksensa kanssa luvan jäädä Suomeen, sillä perheen isää vainottiin Irakissa. Oleskelulupa ei kuitenkaan koskenut Ahmedin kahta yli 18-vuotiasta sisarusta, ja perhe oli huolissaan, miten heille käy. Ahmed totesi hänen unelmansa olevan, asua Suomessa yhdessä koko perheensä kanssa.

Somalialaisen Salsabiilan perheen Suomeen saapumisen syytä ei kerrottu tekstissä, mutta mahdolliseen pakolaisuuteen viitattiin Salsabiilan sanoessa: ”Kerran kävimme Suomesta Etiopiassa tapaamassa mummiä. Mummi tuli sinne

asti meitä katsomaan, koska Somaliaan emme voi mennä.” Jemeniläisen Ibrahimin oli saapunut Suomeen kuukausi sitten, ja asui tällä hetkellä helsinkiläisessä vastaanottokeskuksessa. Kirjan kuvituksessa perhe oli kokoontunut vastaanottokeskuksen huoneeseensa ja istui yhdessä kerrossänkyjen keskellä. Ibrahimin kertoi perheen muuttavan seuraavalla viikolla toiseen vastaanottokeskukseen 400 kilometrin päähän.

**Maahanmuutto töiden tai opiskeluiden vuoksi.** Mennään jo naapuriin - kirjassa esiteltiin perheitä, jotka olivat saapuneet Suomeen vanhemman opiskeluiden tai työpaikan vuoksi: Latvialais-italialainen Livija asui vanhempiensa kanssa Helsingissä hänen äitinsä suurlähettilään työn vuoksi. Hän kertoi heidän viipyvän Suomessa ainakin kolmen ja puolen vuoden ajan. Filippiiniläisen Liannen äiti muutti puolestaan Suomeen työskentelemään Liannen ollessa alle kaksivuotias. Ghanalaisen Eugenien isä muutti ensin yksin Suomeen opiskelemaan, ja hänen perheenjäsenensä muuttivat perässä muutaman vuoden välein.

Maahanmuuttoa perhesyistä tapahtui aineistossa muun muassa edellä mainittujen vanhempien töiden tai opiskeluiden vuoksi. Näissä tapauksissa toinen vanhemmista oli muuttanut edellä Suomeen, ja perhe yhdistyi vanhemman työskenneltyä maassa jonkin aikaa. Filippiiniläinen Lianne muutti äitinsä luokse Suomeen äidin työskenneltyä maassa viiden vuoden ajan. Analyysissä maahanmuutoksi perhesyistä lukeutui myös Xing ja sukulaiset - kirjan päähahmon Xingin adoptio Kiinasta Suomeen. Xing oli päätynyt kiinalaiseen lastenkotiin muutaman viikon ikäisenä, ja hänet oli adoptoitu Suomeen vauvana. Kirjan kuvituksissa adoptioprosessia tuotiin esille kuvilla Xingistä makoilemassa yksin vauvana vihanneskorien keskellä, jonka jälkeen hänet vietiin ensin lastenkotiin ja sieltä kiinalaiseen perheeseen asumaan.

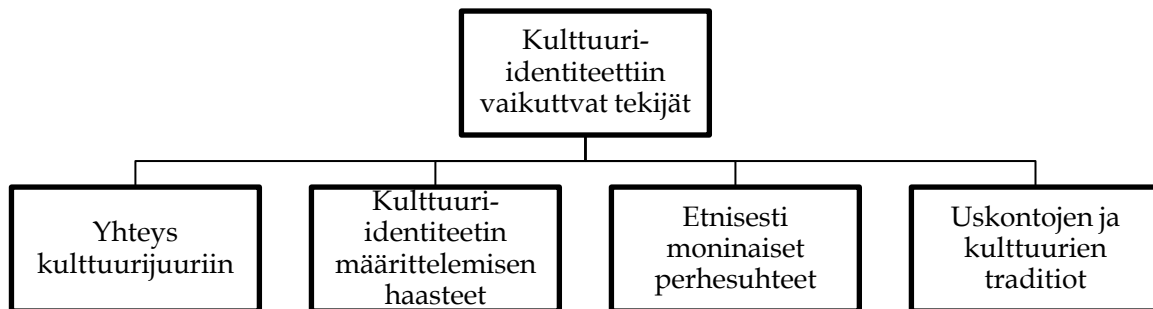
## 8.2.4 Kulttuuri-identiteettiin vaikuttavat tekijät

Monikulttuurinen lapsuuskuva määrittyi teoksissa useiden eri kulttuurien keskellä elämisen kautta. Tuloksissa useiden kulttuurien keskellä elämiseen liittyivät keskeisesti kulttuuri-identiteettiin vaikuttavat tekijät (kuvio 8).

Seuraavissa kappaleissa on kuvattu tuloksissa esiin nousseet neljä (4) lähestymistapaa kulttuuri-identiteetin käsittelyyn.

### Kuvio 8

*Monikulttuuristen hahmojen kulttuuri-identiteettiin vaikuttavat tekijät*



**Yhteys kulttuurijuuriin.** Suomeen toisesta maasta muuttaneet pitivät yhteyttä lähtömaansa kulttuuriin eri tavoin. Kotimaan ja siellä asuvien sukulaisten muisteleminen nousi esille monen maahanmuuttajataustaisen hahmon puheissa Mennään jo naapuriin-kirjassa. Monet perheistä vierailivat lähtömaassaan säännöllisesti, mutta erityisesti pienten lasten näkökulmasta vierailut saattoivat olla hämmentäviä: Kahdeksanvuotias Vy käy perheensä kanssa Vietnamissa neljän vuoden välein. Viime vierailulla Suomessa kasvaneesta lapsesta Vietnamin väenpaljous ja kuumuus tuntuivat oudoilta. Etiopialaista Ednaa jännitti puolestaan tuleva vierailu Etiopiaan, sillä hän tapaisi sukulaisia, joista hänelle ei ole edelliseltä vierailulta muistikuvia. Yhteys sukulaisiin ja sukujuuriin kuvattiin usein pääasialliseksi tavaksi ylläpitää suhdetta omaan kulttuuriperimään. Adoptoidulle Xingille yhteydenpito aasialaiseen kulttuuriin tapahtui omista sukujuurista kyselemisen kautta sekä olemalla kirjeitse yhteydessä kiinalaiseen lastenkotiin, josta hänet on adoptoitu. Kuultuaan tarinan kiinalaisista esi-isistään, kirjan kuvituksessa näkyi Xing katselemassa taivaalle kohti esi-isiä ja lohikäärmettä.

Yhteyttä lähtömaahan tuotiin aineistossa esille myös koti-ikävän käsittelemisen kautta. Huomattuaan luokkatoverinsa Ahmedin kotimaan Marokon sijaitsevan kaukana Suomesta, Emma pohti, tuntee hän joskus koti-

ikävä maataan kohtaan. Suomeen pakolaisena saapunut Ibrahim ikävöi lähtömaahan jääneitä ystäviään sekä tuttua ruokaa. Nepalilainen Karuna perheineen puolestaan kaipasi Nepalin ”äänekästä ja värikästä” kulttuuria. Hän osallistui siskonsa kanssa viikoittain Nepal-kouluun osana yhteyden ylläpitoa kulttuuriinsa.

Lastenmaailmassa yhteys toiseen kotimaahan näkyi lastenkulttuurin tuotteiden, kuten lelujen ja lastenohjelmien, kautta. Aasialaistaustaisella Xingillä kulki mukanaan pandapehmolelu, ja Rebekan rapupäivässä lapsiryhmän latinotaustaisella Pablo-pojalla oli mukanaan meksikolainen nukke. Afrikkalaistaustaisissa perheissä tanssi koettiin yhteiseksi tavaksi olla yhteydessä omaan lähtömaan kulttuuriin: Eugenien perhe seuraa Youtubesta ghanalaisen tanssiryhmän videoita, ja hänen kertomansa mukaan perhe tanssii usein myös tavatessaan muita ghanalaisia ystäviään. Etiopialaisen perheen lapset Amiel ja Edna katsovat puolestaan usein etiopialaista lastenohjelmaa, jossa opetetaan erilaisia tansseja ja leikkejä.

**Kulttuuri-identiteetin määrittelemisen haasteet.** Oman kulttuuri-identiteetin muodostumiseen useamman kulttuurin välimaastossa suhtauduttiin kirjoissa kaksijakoisesti. Mennään jo naapuriin-teoksessa kolmevuotias Leighton koki selvästi hänellä olevan kaksi kotimaata, Suomi ja Yhdysvallat. Somalialaisella Salsabiilalla oli puolestaan haasteita oman identiteettinsä muodostamisessa. Hän kertoi ristiriitaisista ajatuksistaan omaan kansalaisuuttaan kohtaan:

”Isän mielestä afrikkalaiset ovat afrikkalaisia eikä ole niin väliä, mistä maasta kukin on. Minusta somalialaiset ja etiopialaiset ovat ihan erinäköisiä kuin muut afrikkalaiset. Siksi en osaa ajatella, että olisin ’afrikkalainen’. Olenko suomalainen? Ehkä olen jotakin somalialaisen ja suomalaisen väliltä.” (Mennään jo naapuriin 2017)

Myös kiinalainen Xing koki hämmennystä kulttuuri-identiteetistään: Koulussa perheestä kysyttäessä hän kertoi suomalaisista vanhemmistaan ja sukulaisistaan. Kotona hän kuitenkin pohti lähtömaataan, sekä biologisia vanhempiaan, joita hän ei tuntenut. Saatuaan lisätietoa kulttuuristaan, Xing nukahti tyytyväisenä Kiinasta tulleiden valokuvien ympäröimänä.

**Etnisesti moninaiset perhesuhteet.** Kulttuuri-identiteetin muodostumiseen vaikuttavat asuinmaan lisäksi myös perheenjäsenten etniset alkuperät. Analysoidun aineiston kuvituksissa esiintyi perheitä, joista osassa perheenjäsenet edustivat keskenään eri etnisiä taustoja: Oivan laiva -kirjassa tummaihoisen Oiva-poika asui yhdessä vaaleaihoisen, punahiuksisen äitinsä kanssa. Oivan isää tai hänen etnisyyttään ei mainittu kirjassa.

Tuikun tärkeä tehtävä -teoksessa Tuikku asui Suomessa yhdessä valkoihoisen äitinsä kanssa. Hänen tummaihoisen isänsä asui Afrikassa, jonne Tuikku kertoi lähettävänsä kirjeitä. Rebekan rapupäivän päähenkilöllä Rebekalla oli kirjan kuvitusten mukaan tummaihoisen isä ja valkoihoisen mummo. Perheeseen kuului myös jääkiekkoa pelaava äiti, jonka kuvaa ei ollut näkyvillä, ja tämän vuoksi hänen etninen taustansa ei tullut esille. Kiinalainen Xing eli puolestaan suomalaisten adoptiovanhempiansa kanssa. Suomeen muuttaessaan osalla kirjojen henkilöhahmoista jäi sukulaisia asumaan ulkomaille, kuten Tuikun Nigeriassa asuva isä. Lianne puolestaan toivoi Filippiineillä asuvien isovanhempiansa pääsevän vierailemaan Suomessa jonain päivänä. Hänen äitinsä lähetti ulkomaille rahaa vanhemmilleen.

**Uskontojen ja kulttuurien traditiot.** Kulttuuri-identiteetin rakentumiseen vaikuttivat myös kulttuurien ja uskontojen traditiot sekä niiden mukaan toimiminen. Kulttuuritraditioina kertomuksissa nostettiin esille erilaisten juhlapyhien viettäminen osana yhteyden ylläpitämistä toiseen kulttuuriin. Onni-poika saa uuden ystävän -kirjassa Onnin iranilainen naapuriperhe ilahtui huomattessaan heidän viettävän pääsiäistä, joka muistuttaa piirteiltään samaan aikaan vietettävää nowruz -juhlaa. Tämän seurauksena perheet päätyivät askartelemaan yhdessä koristeita sekä laittamaan molempien kulttuurien perinneruokia viettääkseen yhteisesti juhlapäiviä. Mennään jo naapuriin -kirjassa yhdysvaltalainen perhe kertoi tuovansa suomalaisen arkeensa mukaan myös amerikkalaisia traditioita: Syksyyn mahtui niin halloweenin kuin kiitospäivän juhlintaa, ja joulupukki vieraili heillä suomalaisesta perinteestä poiketen joulupäivänä. Muslimiperheissä puolestaan juhlistettiin *ramadanin* päätyttyä kolmipäiväistä *eid al-fitr* -juhlaa, jolloin pukeudutaan hienosti,



kyläillään ja syödään hyvin. Kahden kuukauden päästä eid al-fitristä oli tulossa toinen iso juhla, *eid al-adha*, jolloin annetaan ja saadaan lahjoja. Vietnamilaisen Vyn kotona juhlittiin joulua, ja helmikuussa oli vuorossa uusi juhla Apinan vuoden vaihtuessa Kukon vuodeksi. Xing ja sukulaiset -kirjassa puolestaan esiteltiin lopussa lyhyesti kiinalainen horoskooppi.

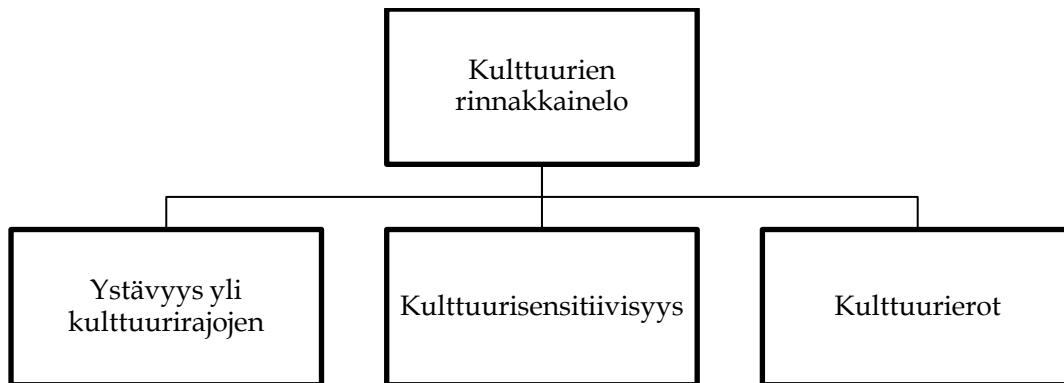
Juhlapyhien viettämisen lisäksi kirjoissa nousivat esille erilaiset uskonnollisiin traditioihin liittyvät tekijät. Muslimiperheissä, kuten aiemmin mainittu, vanhemmat sekä isommat lapset osallistuivat ramadanin aikaan paastoon. Somaliasta kotoisin oleva Salsabiila kertoi osallistuvansa myös koraanikouluun. Uskonnon yhteydessä esiintyi usein erilaisia erityisruokavalioita. Vellamo kertoi, ettei hänen nepalilainen ystävänsä syö naudanlihaa, sillä lehmä on hinduille pyhä eläin. Vellamo sanoi tarkistavansa kouluun karkkia ostaessaan, ettei karkeissa ole liivatetta, jotta hänen ystävänsäkin voi syödä niitä. (Mennään jo naapuriin). Rebekan rapupäivä -kirjassa vihjattiin lapsiryhmän sisarusten Isran ja Abdin olevan syömättä lihaa vakaumuksellisista syistä, sillä muiden syödessä meetvurstia he ”saavat aina juustoa”. Tilanteen taustatekijöitä ei kuitenkaan tuotu tekstissä esille enempää. Mennään jo naapuriin -kirjassa uskonnon harjoittamista tuotiin aineistossa esille myös rukoilemisen kautta. Nepalilainen Karuna kertoi heidän kotonaan sijaitsevan keittiössä pienen temppelin, johon hänen äitinsä laittaa ruokaa. Perhe rukoili temppelin luona aamuisin ja iltaisin. Etiopialaisen Ednan perheessä hänen isänsä luki perheelle ennen ruokaa ruokarukouksen. Iltaisin vanhemmat puolestaan lukivat lapsille Lasten Raamattua. Raamattu oli suomenkielinen, mutta vanhemmat osasivat päätellä kuvitusten kautta, mikä kertomus oli kyseessä, ja kertoa siitä lapsille.

### 8.2.5 Kulttuurien rinnakkainelo

Tuloksissa lapsuutta kuvattiin vahvasti leikin ja ystävyuden kautta rakentuvana. Ystävyys eri kulttuurien edustajien välillä näyttäytyi tuloksissa keskeisenä teemana. Vieraat kulttuurit kohdattiin sensitiivisesti, ja kulttuurien välisiä eroavaisuuksia tuotiin esille osana kulttuureihin tutustumista (kuvio 9).

### Kuvio 9

*Kulttuurien rinnakkaineloa kuvastavat tekijät*



**Ystävyys yli kulttuurirajojen.** Analysoiduissa kirjoissa monikulttuurisuutta tuotiin esille kuvaamalla eri etnisistä taustoista tulevia ihmisiä osana yhteiskunnan arkea. Mennään jo naapuriin -kirjassa Vellamon naapurusto oli täynnä perheitä eri kulttuuritaustoista. Lasten kertomuksissa nousi esille ystävyys yli kulttuurirajojen, sekä sen merkitys uuteen kotimaahan sopeutumisessa: Irakilainen Ahmed kertoi saaneensa koulussa paljon kavereita ja oppineensa puhumaan hyvin suomea. Vastaanottokeskuksessa asuva Ibrahim kertoi puolestaan heillä olevan naapureina lapsia useista eri maista, joiden kanssa he leikkivät yhdessä käytävällä. Hän odotti innolla saavansa myös suomalaisia kavereita. Onni-poika saa uuden ystävän -kirjassa suomalainen Onni ystävästyti naapuriin muuttaneen iranilaisen Aram-pojan kanssa. Leikit sujuivat yhteisen kielen puutteesta huolimatta, ja pian he huomasivat oppivansa yhteisen toiminnan ohessa lisää toistensa kulttuureista. Mennään jo naapuriin -kirjan lopussa päähenkilö Vellamo totesikin: ” – Eikä kai aina ole niin väliä, mistä kukin on tänne tullut. Ainakaan meidän lasten mielestä. Piilosta voi leikkiä ja legoilla rakentaa.”

Kulttuurien rinnakkainelo näkyi erityisesti koulu- ja päiväkotimaailmaan sijoittuvien kirjojen kuvituksissa, kuten teoksissa Xing ja sukulaiset sekä Rebekan rapupäivä, joissa lapsiryhmien jäsenistä löytyi monen eri etnisen taustan edustajia. Rebekan päiväkotiryhmässä kuvattiin lasten tavanomaista arkea

yhdessä leikkien ja touhuten. Lasten välisessä vuorovaikutuksessa ei noussut esiin vastapuolen eriävä kulttuuritausta yhtä kohtausta lukuun ottamatta: Kesken leikin syntyneessä riidassa lapset huutelivat toisilleen, ja yksi lapsista huuti ystävälleen venäjän kielellä. Tilanne kuvattiin kuitenkin vain tavanomaisena päiväkotipäivän aikana tapahtuneena kiistana ystävien välillä. Kulttuurien rinnakkainelo näyttäytyikin kirjoissa ystävien kanssa tapahtuvana yhteisenä leikkinä ja seikkailuina: Toiveretki-kirjassa Kaisa-prinsessa lähti metsäretkelle ystäviensä kanssa, ja Aurinkolinnut-teoksessa Natalia Nokkonen puolestaan tutustui monikulttuurisiin lapsiin lähtemällä mukaan heidän leikkeihinsä.

**Kulttuurisensitiivisyys.** Merkittävä osa kulttuurien rinnakkaineloa on toisen kulttuurin kunnioitus ja sensitiivinen kohtaaminen. Teemaa lähestyttiin erityisesti Emma ja yllätysvieras-teoksessa, jossa Emma päätyi seikkailulle Marokkoon oppiakseen lisää uudesta luokkatoveristaan Ahmedista. Kirjan alussa Emma kuvaili Ahmedin olevan ihan erilainen ja hänen vaatteidensa haisevan oudolle. Emman tutustuessa syvemmin vieraaseen kulttuuriin, hänen ennakkoluulonsa ja negatiivinen asennoitumisensa alkavat hälvetä. Emman kanssa seikkailulla mukana ollut Defi korosti Emman omaa roolia asenteiden muuttamisen suhteen:

*”Defi laskee kätensä Emman olkapäälle: ‘Emma, nyt on sinun vuorosi. Ymmärtäminen ja suvaitsevaisuus alkavat pienistä teoista, mutta niiden avulla tehdään suuria tekoja. Ymmärrätkö?’ Emma pudistaa päätään. ‘Nykyisessä koulussasi on paljon oppilaita, jotka ovat tulleet Suomeen eri maista’, Defi jatkaa. ‘Osa heistä ei vielä puhu maasi kieltä, kuten Ahmed, joka istuu vieressäsi. Haluan antaa sinulle mahdollisuuden tutustua Ahmedin maahan ja kulttuuriin. Kun huomaat, että ihmiset voivat olla erilaisia ja silti ystäviä, niin ehkäpä Ahmedista tulee ensimmäinen uusi koulukaverisi.’” (Emma ja yllätysvieras 2012)*

Xing ja sukulaiset-kirjassa tuotiin esille toisen kulttuuritaustan sensitiivistä kohtaamista ja rajojen kunnioittamista. Xing arasteli puhua luokan edessä sukujuuristaan Kiinassa, mutta uskaltauduttuaan esittelemään vauvakuviaan, luokkatoverit olivat hyvin kiinnostuneita hänen lähtömaastaan. Kotona Xing avautui vanhemmilleen siitä, miltä hänestä tuntui kohdata kysymyksiä kulttuuritaustaansa koskien: *”Aina ei ole kiva, että kysytään Kiina-juttuja,’ Xing sanoo. Hän haluaa itse päättää, koska Kiinasta saa puhua.”*

**Kulttuurierot.** Kulttuurien rinnakkaineloa käsiteltäessä ei voida välttyä eroavaisuuksiin törmäämiseltä. Kulttuurieroja kuvattiin teoksissa lämminhenkisinä havaintoina, joissa hämmästeltiin kulttuurien toisistaan poikkeavia traditioita. Yleisimmin tuotiin esille vuorovaikutukseen liittyviä kulttuurieroja. Suomalaiset kuvattiin kirjoissa rauhalliseksi kansaksi, jolla on muihin maihin verrattuna pidättäytyneempi kyläilykulttuuri: Virossa joulupöytään katetaan ylimääräinen lautanen mahdolliselle yllätysvieraalle, kun taas Jemenissä ja Omanissa ihmiset saapuvat usein kyläilemään ilmoittamatta. Saapuessaan syyrialaisen perheen luokse Vellamo halattiin ensinäkemältä, kun taas somalialaisen perheen luona hän kuuli kertomuksen siitä, kuinka suomalaiset haluavat mieluiten istua bussissakin yksin. Perheen kertoman mukaan suomalaiset ovat kuitenkin muuttuneet viime vuosina avoimemmiksi, ja erään intialaisen äidin mukaan Suomessa talvella asuessa ”ihmisten ystävällisyys hyvittää pimeyden”.

Kirjoissa Suomeen eri maista saapuneilla hahmoilla oli kosketuspintaa, jonka kautta tarkastella maiden eroavaisuuksia myös yhteiskuntarakenteiden osalta. Suomea kuvailtiin puhtaaksi ja turvalliseksi maaksi, mutta samaan aikaan usein kaivattiin lähtömaan ihmispaljoutta ja hälinää (Mennään jo naapuriin, s. 6, 21). Suuriin väkijoukkoihin tottumattomalle Emmalle puolestaan vilkas basaarialue Marokossa tuntui niin äänekkäälle, että hänen täytyi peittää korvansa (Emma ja yllätysvieras, s. 11) Aineiston kirjoissa kulttuurien eroavaisuuksiin suhtauduttiin mielenkiinnolla. Xing ja sukulaiset-kirjassa Suomeen vauvana adoptoitu Xing käsitteli valokuvien kautta suhdettaan lähtömaansa kulttuuriin. Xingin oli tarkoitus viedä kouluun vauvakuvia itsestään, mutta hän ujosteli esitellä Kiinassa otettuja kuvia niiden erilaisuuden vuoksi. Lopulta hän sai huomata muiden ihastelevan valokuvien kaunista lavastusta ja koki ylpeyttä juuristaan.

Analyysissä esiin nousivat myös erot opetusjärjestelmien ja -kulttuurien välillä. Hahmojen puheissa Suomen koulujärjestelmää kuvattiin laadukkaana, sekä tuotiin esille eroavaisuuksia maiden koulunkäynnin välillä: Kahdeksanvuotiaan Livijan mukaan latvialaisessa päiväkodissa lapset eivät

saaneet pihalla leikkiä kuraleikkejä, ja esikoulussa puolestaan harjoiteltiin lukemista, sillä ilman lukutaitoa ei hänen mukaansa päässyt kouluun. Xing sai puolestaan kotiinsa kirjeen, jossa kerrottiin kiinalaisista lapsista, jotka kävelevät joka päivä vuoristossa neljän kilometrin koulumatkan. Hän hämmästeli matkan pituutta, mutta ajatteli heidänkin käyvän mielellään koulua nähtyään kuvan hymyilevistä oppilaista.

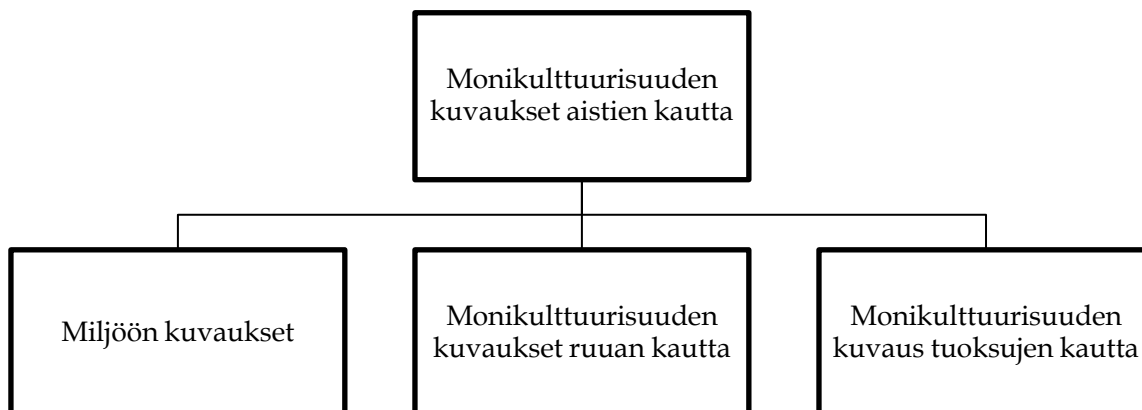
Mennään jo naapuriin-kirjassa nostettiin esille Suomesta poikkeavia käytäntöjä perhe-elämää ja yhteiskuntarakenteita koskien. Filippiineiltä kotoisin oleva Lianne kertoi äitinsä asuneen kotimaassaan yhdessä huoneessa kuuden sukulaisensa kanssa. Suomeen saavuttuaan hän lähetti sisaruksiensa kanssa rahaa vanhemmilleen Filippiineille ostaakseen suvulle ison talon. Afrikassa kerrottiin puolestaan vallitsevan erilaisia yhteiskuntarakenteita kuin Suomessa: Somalian 11 miljoonan asukkaan väestö jakaantuu klaaneihin, ja Ghanassa esiintyy eri heimoja. Ghanasta kotoisin olevan Eugenien isän kerrottiin olevan Suomessa asuvien akan-heimolaisten kuningas. Heidän olohuonettaan koristi kuninkaan valtaistuin.

## **8.2.6 Monikulttuurisuuden kuvaukset aistien kautta**

Analysoiduissa aineistoissa monikulttuurisuutta kuvailtiin teksteissä ja kuvituksissa aistikokemusten kautta. Aistikokemukset painottuivat näkö-, maku-, ja hajuaistien kautta tapahtuneisiin havaintoihin, joista muodostuivat alaluokat miljöön kuvaukset, monikulttuurisuuden kuvaukset ruuan kautta, sekä monikulttuurisuuden kuvaus tuoksujen kautta (kuvio 10).

## Kuvio 10

*Monikulttuurisuuden kuvaileminen aistien kautta*



**Miljööön kuvaukset.** Monikulttuurisuutta tuotiin aineistossa esille ympäristön, niin luonnon kuin ihmisen määrittämän sisustuksen, kuvausten kautta. Ulkomaille sijoittuvissa kuvauksissa painottui luonnon läsnäolo: Toiveretki -kirjan lopussa ystäväysten alkaessa nukkumaan, Salama-prinssi kertoi heille tarinaa matkasta aavikon halki. Ympäröivän aavikon hiekkadyynejä kuvailtiin valaisevan tähtitaivas, ja viileän yötuulen kuljettavan mukanaan hiekanjyviä. Kuvituksessa näkyi kamelikulkue yöllisellä aavikolla. Kertomuksen mukaan matkailijoiden kulkua säästivät sakaalien ja heinäsiirkojen äänet. Samaisessa teoksessa Salama totesi hänellä olleen pienenä lemmikkitiikeri, ja osaavansa ratsastaa kamelilla. Xing ja sukulaiset -kirjassa Xing sai puolestaan kirjeen Kiinasta, jossa kerrotaan vuoristossa asuvista lapsenkodin asukkaista. Mennään jo naapuriin -teoksessa Suomeen muuttaneet perheet kuvailivat usein maiden ilmastojen eroja, kuten Qatarin kuumuutta tai Suomessa lumen näkemistä ensi kertaa. Vietnamilainen Vy totesi Suomessa olevan raikas ilma, ja kertoi samalla Saigon-joen olleen hänen isänsä lapsuudessa puhdas ja kalaisa, mutta nykyään joesta ei kaloja enää löydy.

Kertomuksissa nousivat esille myös luonnonvoimien vaikutukset: Hirmumyrsky oli repinyt filippiiniläisen Liannen äidin talon katon, ja Islannissa puolestaan tuuli sekä "tuosta vaan voi nousta hurja myrsky". Islannin yhteydessä mainittiin myös maanjäristysten ja tulivuorenpurkausten mahdollisuus. Islantilaisen Leónan äiti sanoi heidän kotimaan vierailuillaan

”luonnonvoimien tekevän heistä vahvempia”. Tuikun tärkeä tehtävä -kirjassa monikulttuurista luontoa tuotiin esille kirjan kuvituksessa maailmankartasta, jolle oli asetettu palmuja, pingviinejä ja palmuja.

Yhteys kulttuurijuuriin näkyi kirjojen kuvituksissa ja teksteissä ympäristön sekä sisustusratkaisujen kautta. Emma ja yllätysvieras -kirjassa Marokon basaareja reunustivat värikkäät saviruukut sekä isot maustekasat. Kullanhohtoisia kankaita roikkui kaikkialla, ja näky muistutti Emmaa joulusta. Mennään jo naapuriin -kirjassa eri maiden asukkaiden kodeissa vieraillessaan Vellamo näki asunnoissa muistoja ja merkkejä asukkaiden kulttuuritaustasta. Marokkolaisen Mossen luona hänelle tarjoihtiin teetä kultakirjailuista lasista, joissa on tekstiä arabiaksi. Seinällä oli valokuvia Mossen perheestä kotimaassaan. Valokuvat etnisesti moninaisista henkilöistä viestivät useissa asunnoissa monikulttuurisesta taustasta. Asuntojen sisustuksessa yhdistyivät suomalaiset ja ulkomaalaiset sisustusesineet. Ghanalaisen perheen olohuonetta koristi isän heimokuninkaan valtaistuini. Somalialaisen perheen sisustuksen tekstiilit oli ostettu helsinkiläisestä somalikaupasta, ja etiopialaisen perheen kahvikuppeja koristivat maan lipun kuvat. Eri maiden lippuja oli esillä myös suurlähetystön takanreunuksella. Kiinalaisen Xingin huonetta koristivat lohikäärmekuvioitu sänky sekä valokuvat hänen lähtömaastaan (Xing ja sukulaiset). Myös nepalilaisen perheen kodin sisustuksessa oli näkyvissä useita aasialaisia elementtejä.

**Monikulttuurisuuden kuvaukset ruuan kautta.** Ruokailun ja ruokalajien kautta tuotiin kirjojen teksteissä ja kuvituksissa esille eri kulttuureita sekä ruoan merkitystä ihmisten yhdistäjänä. Xing ja sukulaiset -kirjan kuvituksessa näkyi kohtaus, jossa päähenkilö Xing oli pienenä kiinalaisessa sijaisperheessä. Kuvassa koko perhe istui yhdessä ruokapöydässä syömässä, ja pöytä oli täynnä erilaisia kiinalaisia ruokalajeja. Myös Mennään jo naapuriin -kirjassa useat naapuriperheistä oli kuvattu ruokapöydän äärellä. Kirjoissa nousi esille lukuisia eri kulttuurien perinneruokia, ja Emma ja yllätysvieras -teoksessa ”Emman pää on mennä sekaisin kaikista uusista ruuista, joista hän ei ole kuullutkaan”. Kuvituksissa ruuat olivat kuvattu värikkäinä ja koristeellisina annoksina.

Mausteet olivat tärkeässä osassa ruoanlaittoa, ja Toiveretki-kirjan Salama-prinssi tokaisikin, ettei ”ruoanlaitto onnistu ilman mausteita”. Ruoan kautta kuvattiin yhteyttä sukujuuriin ja perheeseen: Etiopialaisen Ednan äiti paahtoi valurautapannulla kahvipapuja, ja tarjoili kahvin savipannusta. Amir puolestaan lohduttautui koulupäivän aikana muistelemalla äidin tapaa valmistaa aamupalaa sekä hänen tuoksuaan.

**Monikulttuurisuuden kuvaus tuoksujen kautta.** Erilaisia tuoksuelämyksiä kuvattiin kirjoissa useaan otteeseen: Emman mielestä hänen ulkomaalaisen luokkatoverinsa vaatteet ”haisee ihan oudolle”. Marokossa vieraillessaan hän haistaa puolestaan makeita ja tulisia tuoksuja. (Emma ja yllätysvieras.) Mennään jo naapuriin -kirjassa useassa Vellamon vierailmassa asunnossa leijaili suitsukkeen tuoksu, ja perheiden kodit tuoksuivat kahvilta sekä erilaisilta perinneruuilta.



## 9 POHDINTA

Tarkastelin tutkimuksessani 2010-luvun suomalaisen lastenkirjallisuuden esittämää monikulttuurisuuskuvastoa. Tavoitteena oli selventää keiden narratiivien kautta kertomukset rakentuvat ja millaisia monikulttuurisuuden representaatioita teoksissa esiintyy, sekä niiden yhdessä muodostamaa lapsuuskuvaa. Tutkimus sijoittui lapsuudentutkimuksen tieteenalalle, ja analysoinnissa hyödynnettiin narratiivin ja representaation käsitteitä. Tarkastelen saamiani tuloksia yhteiskunnallisen ja lapsuuskuvan kontekstin kautta, sekä pohdin niiden roolia osana monikulttuurisuuskasvatusta.

### 9.1 Monikulttuurinen lapsuuskuva

Monikulttuurisen kirjallisuuden tuottamaa lapsuuskuvaa voidaan tarkastella sen tarjoaman monikulttuurisuuskuvaston kautta. Monikulttuurisuuden narratiivit jakaantuivat tutkimuksessa eri tarinalinjojen edustuksiin, mistä voi päätellä otannan tarjonneen monipuolisen kuvan nykyajan lastenkirjallisuuden monikulttuurisuuskuvastosta. Entisaikaan monikulttuurisuutta käsiteltiin usein vieraiden kulttuurien eksotisoinnin kautta (ks. Heikkilä-Halttunen 2013, s. 32–33), mutta 2010-luvun kirjallisuuden kentälle on haluttu aineistoa tarkastellessa tuoda lisää moniäänisyyttä.

#### 9.1.1 Monikulttuurisuuden narratiivien laajentuminen

Monikulttuurisuutta käsittelevien narratiivien laajentuminen voidaan nähdä ilmaisuna yhteiskunnan asenneilmapiirin muutoksesta, sekä halusta haastaa olemassa olevaa narratiivia (Yoon ym. 2010, s. 110). Sillä, kenen näkökulmasta tarinaa kerrotaan, voi olla suuri merkitys tekstin vastaanottoon ja osallisuuden tunteen mahdolliseen vahvistumiseen. Tutkitussa aineistossa monikulttuurisuuskuvastoa tarkasteltiin niin kantasuomalaisen kuin Suomeen toisesta maasta muuttaneen päähenkilön silmin. On tärkeää, että kirjallisuutta lukiessaan kaikki lapset voivat nähdä kirjojen sivuilla itsensä edustettuina.

Monikulttuurinen lapsuuskuva näyttäytyi tutkimustuloksissa laaja-alaisena. Teoksissa monikulttuurisuutta lähestyttiin eri näkökulmista, ja narratiiveissa korostui myös monikulttuuristen lasten toimijuus: Heitä ei nähty ainoastaan ”vieraaseen kulttuuriin tutustumisen kohteena”, vaan aktiivisina toimijoina omassa elinympäristössään. Toimijuuden voidaan katsoa olevan keskeinen osa lapsuudentutkimusta ja lapsuuden teoreettista tarkastelua (James & James 2008, s. 9). Lasten toimijuuden korostuminen teoksissa kertoo osaltaan lapsia koskevan ajatusmaailman muutoksesta ja lapsuuskuvan muovautumisesta.

Lapsuuskuvan murros viittaa muutokseen lapsuudentutkimuksen mukaisessa sukupolvijärjestyksessä: 2010-luvulla lapsuus nähdään arvokkaana kehitysvaiheena, jossa korostuvat jokaisen lapsen yksilölliset kokemukset. Muutos lapsuuden tulkinnassa liittyy sukupolvijärjestyksen mukaan yhteiskunnalliseen lapsuuden muutokseen (Alanen 2009, s. 12–13). Näin ollen meitä ympäröivässä yhteiskunnassamme on tapahtunut viime vuosikymmeninä muutos, joka heijastuu niin kulttuuri-, kuin sosiaaliseen ympäristöön. Lapsuuskuvan yhteiskunnallinen muutos on vaikuttanut kirjoissa esiintyviin representaatioihin, sekä vastaanottajien tapaan tulkita sitä.

Mahdollisuus nähdä itsensä kirjan kannessa seikkailemassa vahvistaa todennäköisesti lapsen positiivista minäkuva. Pesosen (2012, s. 239, 248) mukaan monipuoliset tarinalinjat voivat myös osaltaan vahvistaa lukijan identiteetin muodostumista. Tarinoiden moninaiset narratiivit nostivat esille myös kahden kulttuurin välillä elämisen ajoittaisia haasteita: Xingin narratiivissa korostui paitsi hänen oma pohdintansa kulttuuri-identiteetistään, myös lapsen oikeus saada oppia ja ilmaista omaa kulttuuritaustaansa. Erityisesti nyky-yhteiskunnan perhekuvan moninaistuessa on tärkeää turvata lapsille mahdollisuus identiteetin käsittelyyn sekä omasta kulttuuristaan oppimiseen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022, s. 11, 19; Esiopetus suunnitelman perusteet 2014, s. 22.).

Nodelmanin (2008, s. 18) mukaan aikuiset olettavat lasten samaistuvan kertomusten päähenkilöihin, mikä osaltaan ohjaa narratiivien muodostumista:

Kenties moninaistamalla päähenkilöiden kuvastoa on haluttu laajentaa teosten lukijakuntaa sekä niiden saavuttamaa yleisöä. Lukija käsittelee omaa identiteettiään ja sen rakentumista kuvakirjojen kertojan kautta (Nodelman 2005, s. 131–134). Identiteetin rakentumista tukee visuaalisten narratiivien lukeminen, ja kuvakirjojen kautta on mahdollista tukea lapsen positiivisen minäkäsityksen sekä myötätunnon kehittymistä (Cotton & Daly 2015, s. 90, 104). Kaikissa tutkimuksen teoksissa kirjojen päähenkilöt olivat lapsia, eikä monikulttuurisuutta käsitelty esimerkiksi eläinhahmojen kautta (ks. Rudd 2005) tai aikuisten näkökulmasta. Tämä ratkaisu ankkuroi aihealuetta todennäköisesti lähemmäksi lasten omaa arkielämää heille tuttujen teemojen, kuten päiväkodin ja leikin, kautta. Aiemmat lukukokemukset aihealueesta, kuten monikulttuurisuudesta, luovat lapselle alitajuntaisesti kontekstia tuleviin teksteihin (Nodelman 2008, s. 93). Tämä konstruoitu kuva monikulttuurisuudesta ohjaa hänen tapaansa ottaa vastaan aiheetta koskevaa informaatiota, jonka vuoksi lapselle tarjotulla kirjallisuudella on suuri rooli hänen asenteidensa ja arvojensa muodostumisessa. Aikuisen tehtävänä on tarjota lapsille moninaista kirjallisuutta ja tukea lapsen ajatusmaailman kehittymistä hänen kanssaan kirjoista keskustelemalla.

### **9.1.2 Vallan vaikutusasema kirjallisuudessa**

Teoksissa tehtyjä valintoja, esimerkiksi narratiivia koskien, tarkastellessa on tärkeää huomioida mahdollisten valta-asemien vaikutus toteutukseen. Lastenkirjat ovat aina aikuisten tuotoksia, ja edustavat heidän määrittämiään arvoja ja näkökulmia (Nodelman 2008, s. 90). Tutkimustulokset eivät siis automaattisesti edusta tämänhetkistä lapsuutta lasten kokemana, vaan pikemminkin aikuisten rakentamaa kuvaa lapsuudesta. Lapsuuskuva rakentuu yhteiskunnallisessa kontekstissa (Alanen & Bardy 1990, s. 10–11), ja toisintaa sen hetkistä diskurssia lapsista ja lapsuudesta. Nodelmanin (2008, s. 211) mukaan aikuisilla on tarve puhua asioista heidän näkökulmastaan, mikä näkyy heidän tavassaan puhutella lapsiyleisöä: Puheet muodostuvat usein aikuisten rakentamasta kuvasta lapsenomaisuudesta, eivätkä niinkään lasten äänistä.

Tämän tutkimuksen aineiston edustama lapsuuskuva edustaa siis kirjojen tekijöiden näkemystä siitä, millaista on olla lapsi 2010-luvulla. Voidaksemme tarkastella, vastaako tämä kuva lasten kokemaa todellisuutta, tulisi meidän kysyä heiltä, näkevätkö he itsensä kirjojen sivuilla.

Vallan asemaan kirjallisuudessa heijastuu myös intersektionaalisuuden merkitys teosten kustantamisessa: Kenellä on valta määrittää, keiden tarinat julkaistaan? Kuinka monikulttuurisuutta käsittelevissä teoksissa on huomioitu, mikäli teoksen tekijä ei kuulu itse kulttuurivähemmistöön – onko teosta kirjoitettu kenties yhteistyössä kulttuurista moninaisuutta edustavien ihmisten kanssa, jotta heidän äänensä tulee kertomuksissa kuulluksi? Intersektionaalisuus liittyy osaltaan lapsuuskuvan rakentamiseen, sillä se määrittää yksilöiden mahdollisuuksia osallistua esimerkiksi kirjallisuuden kautta lapsuuden yhteiskunnalliseen määrittämiseen. Maahanmuuttajataustaisten kirjailijoiden teoksissa käsitellään usein vähemmistön asemaa sekä kulttuurien rinnakkaineloa (Rantonen 2010, 167). Olisi tärkeää, että monikulttuuriset kirjailijat pääsisivät tuomaan omakohtaisia kokemuksiaan ja näkemyksiään osaksi lastenkirjallisuutta. Kirjailijoiden edustaessa erilaisia sosioekonomisia ja kulttuurisia taustoja, tulisi kirjallisuuden kentälle todennäköisesti lisää moninaisuutta monikulttuurisuudesta ja lapsuudesta kertomiseen: Yhteiskunnan lapsuuskuva haastamalla on mahdollista tarkastella, muodostuuko se vastaamaan yksilöiden kokemaa todellisuutta tai kenties esimerkiksi median rakentamaa kuvaa.

### 9.1.3 Monikulttuurisuuskuvasto

Aineiston teoksissa monikulttuurisuutta keskityttiin tarkastelemaan eri kulttuurien välisten yhteneväisyyksien kautta. Tämä on yhteydessä Aboudin (2009, s. 229) ja Pesosen (2012, s. 248) tekemiin havaintoihin, joiden mukaan monikulttuurisuutta käsittelevässä lastenkirjallisuudessa teosten narratiivit rakentuivat erilaisuuden sijaan yhtäläisyyksien huomioimiseen. Aineistossa käsiteltiin monikulttuurisuutta inklusiivisuuden näkökulmasta osana lasten arkea. Emma ja yllätysvieras -kirja oli aineiston teoksista ainoa, jossa päähenkilö

suhtautui monikulttuurisuuteen aluksi epäilevästi, mutta tarinan edetessä hän sai positiivisia kokemuksia monikulttuurisuudesta ja alkoi arvostamaan luokkansa moninaisuutta. Tulokset ovat eroavat Pesosen (2012) tutkimuksen tuloksista, jossa monikulttuurisuutta käsittelevässä lastenkirjallisuudessa syrjintäkokemukset olivat teoksissa keskeisenä osa-alueena. Tutkimusaineistossa ulkopuolisuuden tunnetta käsiteltiin Kaksi päätä ja kahdeksan jalkaa -teoksessa päähenkilön Amirin näkökulmasta: Kertomuksessa kuvattiin Amirin kokevan ulkopuolisuutta opetustunnilla, kun hän ei ymmärtänyt opettajan antamaa suomenkielistä ohjeistusta. Kirjassa ei kuitenkaan tuotu esille mahdollisen kielimuurin vaikutusta hänen sosiaalisiin suhteisiinsa luokkaympäristössä, vaan tarinassa keskityttiin hänen omaan pohdintaansa suomen kielen oppimisen haasteista. Tämän tutkimuksen aineiston päähenkilöiden narratiiveissa ei käsitelty rasismia tai syrjintää, vaan aineistot lähestyivät monikulttuurisuutta inklusion näkökulmasta.

**Ulkonäön rooli representaatioiden rakentamisessa.** Tutkimuksen aineistossa hahmojen monikulttuurinen tausta tuotiin useimmiten esiin ulkonäön, kuten ihonvärin tai vaatetuksen, kautta. Tulokset ovat yhteydessä aiempiin tutkimuksiin ulkonäön roolista kirjallisuuden monikulttuurisuuskuvastossa (Yokota 1993, s. 156–157). Ihonvärin merkitys kansallisen identiteetin muodostumisessa oli yhteydessä Pesosen (2012, s. 241–242) aiempiin havaintoihin, ja tätä yhteyttä pohdittiin myös Mennään jo Naapuriin -kirjassa, jossa yhteenkuuluvuuden tunnetta käsiteltiin ihonvärin kautta. Eroavaisuutena voidaan kuitenkin mainita, että Pesosen (2012) tuloksissa ihonvärin merkitys nousi esille kantasuomalaisten hahmojen kautta, kun taas tässä tutkimuksessa aihetta lähestyttiin monikulttuuristen henkilöihahmojen oman pohdinnan kautta. Paineet sopeutua ulkonäöllisesti valtaväestöön muistuttivat Yoonin ym. (2010, s. 109, 112) saamia tuloksia maahanmuuttajien kokemista paineista yhteiskuntaan sopeutumisesta. Mennään jo naapuriin -kirjassa kulttuuri-identiteettiä ja osallisuuden tunnetta tuotiin esille henkilöihahmon kautta, joka kokee ihmisten määrittävän häntä hänen ihonvärinsä mukaan. Teoksessa tuotiin esille toiseuden tunnetta osana

yhteiskuntaan kuulumista, jolloin monikulttuurisuus näyttäytyy ”jonain erilaisena”, normista poikkeavana. Hahmo koki hankalaksi sopia häntä ympäröiviin yhteiskuntiin, joissa oli joko ”liian tumma tai vaalea”. Toiseuden tunne voi vaikuttaa lapsen osallisuuden mahdollisuuksiin niin varhaiskasvatuksessa tai koulussa kuin yhteiskunnassa laajemminkin. Toiseuden tunteen käsittely lastenkirjallisuudessa tuo esiin arvokasta keskustelua yhteiskunnassa vallitsevista normeista ja niiden yksilön toimijuutta tukevasta tai rajoittavasta vaikutuksesta.

Suurimmassa osassa teoksia monikulttuurisina esitellyt hahmot olivat ei-valkoisia. Ihonväri oli useimmissa teoksista tapa ilmaista kulttuurista moninaisuutta, jonka lisäksi monikulttuurisuus määritelmänä nähtiin usein etnisyyden kautta: Osassa kirjoista hahmojen etnisyyttä ei tuotu tekstissä esille, mutta kirjat löytyivät silti hakusanalla ’monikulttuurisuus’. Kaikissa näissä kirjoissa esiintyi ei-valkoisia hahmoja. Haastan pohtimaan tämän taustasyitä ja merkityksiä sen rakentamalle monikulttuurisuuskuvastolle: Onko kyse kenties siitä, että pienten lasten kanssa on helpompi käsitellä fyysisiä ja visuaalisia eroja, vai näemmekö kenties monikulttuurisuuden itsekin ihonvärin kautta? Nyky-yhteiskuntamme on muuttumassa askel askeleelta eri kulttuurien sulatusuuniksi. Näin ollen moninaista lapsuuskuvaa rakentaaksemme tulisi esittämämme kulttuurisen kuvaston tarjota laaja valikoima eri kulttuurien edustusta.

Kuvituksen osalta vaatetus ja hiukset olivat keskeisessä roolissa representaatioiden luomisessa. Kirjojen kuvituksissa monikulttuuristen hahmojen vaatetuksia ja erilaisia hiustyytlejä tuodaan esille kunnioittavasti, liiallisiin stereotypioihin sortumatta. Emma ja yllätysvieras -kirjassa päähenkilön hieman epäluuloinen suhtautuminen niqabiin pukeutuneeseen naiseen otetaan vastaan lempeästi, ja hänelle kerrotaan asun olevan osa joidenkin maiden pukeutumiskulttuuria. Kirjojen kuvitusten kautta on mahdollista tutustua myös lukijalle vieraampiin aihealueisiin ja kokea hahmojen kanssa samankaltaisuutta (ks. Cotton & Daly 2015, s. 91). Aineistossa moninaisia pukeutumis- ja hiustyytlejä kuvataan osana sekä hahmojen kulttuuri-identiteettiä että jokapäiväistä arkea.

Osaltaan tämä kertoo väestörakenteemme viime vuosien muutoksesta, jonka myötä katukuvassa näkyy yhä enemmän eri tyyli- ja pukeutumissuuntien edustusta. Erilaisten tyylien normalisointi kirjoissa on osaltaan keino toteuttaa monikulttuurisuuskasvatusta tarjoamalla lapsille laajaa visuaalista kuvastoa. Joidenkin kulttuurien keskeisiin pukeutumis- ja hiustyyliihin saatetaan yhä suhtautua epäilevästi tai jopa rasistisesti: Opetuksessa on usein läsnä erilaisia sosiaalisia ja poliittisia kysymyksiä esimerkiksi rasismiin tai etuoikeuksiin liittyen, minkä vuoksi opettajien vastuu kulttuurisesta tietoisuudesta on lisääntynyt (Aboud 2009, s. 230; Nganga 2020, s. 103). He voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa vallitsevaan asenneilmapiiriin sekä mahdollisuuksiin tutustua eri kulttuureihin.

**Monikulttuuristen lasten perhetaustan kuvaukset.** Tutkimassani aineistossa esiintyi useampia etnisesti moninaisia perheitä, joissa puhuttiin kahta tai useampaa kieltä. Kyseessä voi olla verrattain uusi ilmiö lastenkirjallisuuden kuvastossa, sillä aiemmista aihealuetta käsittelevistä tutkimuksista ei löytynyt tietoa. Kenties taustalla on yhteiskunnan viime vuosikymmenien perhekuvan laajeneminen, jota on alettu tuoda esille myös lastenkirjallisuudessa: Perhekokonaisuudet voivat olla keskenään hyvinkin erilaisia, ja on tärkeää, että jokainen lapsi näkee oman perheensä positiivisessa valossa edustettuna.

Eri kulttuurien välillä eläminen nosti osassa tarinoita pintaan myös kotikäyvän tunteita. Aineistossa oli havaittavissa yhdenmukaisia piirteitä Wardin ja Warrenin (2019, s. 407–409) maahanmuuttajakirjallisuutta koskevan tutkimuksen kanssa, jonka mukaan maahanmuuttajanarratiivi pitää usein sisällään uuden elämän toisessa maassa, sekä aiemman kotimaan ikävöinnin. Erityisesti pakolaisuutta käsittelevässä kirjallisuudessa on usein keskitytty kuvailemaan haastavaa matkaa lähtömaasta (ks. Liang ym. 2009), ja samankaltaisia kuvauksia oli nähtävissä myös Mennään jo naapuriin -kirjassa, jossa yksi lapsista kuvailee heidän vaarallista matkaansa sodan keskeltä kohti Suomea. Tutkimusaineisto nosti pakolaisuuden lisäksi esiin Suomeen muuttamisen taustasyiksi vanhempien opiskelun tai työn. Tulos poikkesi aiemmin laadituista tutkimuksista, joissa maahanmuuton representaatio on rakentunut voimakkaasti

pakolaisuuden tai nimeämättömien taustasyiden varaan. Mahdollisena jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista tarkastella, onko maahanmuuton representaation laajenemisen taustalla työperäisen maahanmuuton yleistyminen vai maahanmuuttoa koskevan asenneilmapiirin muutos.

**Monikulttuurisuus osana lasten arkea.** Useissa tutkimusaineiston kertomuksissa sivuttiin eri kulttuurien perinteitä ja traditioita muun muassa juhlapyhien ja ruokien kautta. Tulos on yhteneväinen Bennettin ym. (2021, s. 7–8) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan juhlapyhät ovat tyypillinen osa monikulttuurista lastenkirjallisuutta. Juhla- ja ruokakulttuuri ovat kulttuurin osatekijä, ja niiden avulla tutustutaan usein eri kulttuureihin esimerkiksi koulumaailmassa. Juhlapäivien kautta kulttuurien käsittelemisessä on kuitenkin vaarana päätyä tahattomasti kulttuurien eksotisointiin: Niin sanotut ”monikulttuurisuuspäivät” tukeutuvat helposti stereotyyppisiin käsityksiin kulttuureista, ja voivat osaltaan aiheuttaa ulkopuolisuuden tunnetta kyseisten kulttuurien edustajille (Bennett ym. 2021, s. 2; Nganga 2020, s. 93–94). Tutkimusaineistossa esiteltiin sensitiivisesti eri kulttuureihin ja uskontoihin kuuluvia käytänteitä, ja muun muassa ruokavalioissa huomioitiin ystävien vakaumukselliset erot. Nykypäivänä lapset törmäävät päiväkotijä kouluympäristöissä usein eri ruokavalioita noudattaviin ihmisiin, ja useimmiten he eivät kummastele itsestään poikkeavia tapoja, kun asiat on heille selitetty. Lastenkirjallisuus toimii välineenä esitellä lapsille toisten kulttuurien traditioita. Kirjallisuuden ja muiden mediamuotojen hyödyntäminen monikulttuurisuuskasvatuksessa toimii kuitenkin vain, mikäli opettaja ylläpitää ja syventää aihetta keskustelujen kautta (Aboud 2009, s. 201, 206). Ramsey (2009, s. 223–224) toteaa kehityspsykologian näkemyksen mukaan 3–8 vuoden ikäisten on haastavaa ymmärtää vielä abstrakteja merkityksiä, minkä vuoksi heillä on usein dikotominen näkemys asioista. Hänen mukaansa kyseisen ikäryhmän lapset käsittelevät usein leikin kautta asioita, minkä vuoksi myös monikulttuurisuusteemaan tutustuminen on luontevaa leikkimaailman välityksellä.



Leikki näkyi myös tutkimusaineistossa eri kulttuurien lapsia yhdistävänä voimana. Kirjojen kuvituksissa lasten arki näkyi etnisesti moninaisena, ja lapset leikkivät yhdessä kulttuuritaustoja katsomatta. Tämän kaltainen kuvasto toimii osaltaan kulttuurien rinnakkaiselo rakentavana välineenä: kuvitusten kautta lapset voivat nähdä itsensä ystäväystymässä erilaisten ihmisten kanssa, sekä kokea osallisuuden ja joukkoon kuulumisen tunteita. Kulttuurien rinnakkaiselo näkyi aineistossa myös ymmärryksen rakentumisena toisia kulttuureja kohtaan. Tulokset vastaavat aiempia tutkimuksia aiheesta (ks. Bennett ym. 2021, s. 7–8). Suuressa roolissa ymmärryksen rakentumiseen näyttäisi olevan kulttuurierojen kunnioittava kohtaaminen: Ennen vanhaan lastenkirjallisuudessa korostettiin eri kulttuurien eroavaisuuksia (Heikkilä-Halttunen 2013, s. 32–33), mutta tänä päivänä on luovuttu turhasta mystifioinnista ja stereotypioihin nojautumisesta. Tämän kaltainen avoin ja arvostava keskustelukulttuuri mahdollistaa osaltaan laajentuneen monikulttuurisuuskuvaston.

## **9.2 Monikulttuurisuuskasvatus osana tasa-arvoista opetusta**

Tutkimusaineiston kautta on mahdollista saada lisätietoa suomalaisen lastenkirjallisuuden monikulttuurisuuskuvastosta nykypäivänä. Tämä edesauttaa osaltaan kirjallisuuden hyödyntämistä osana sensitiivistä monikulttuurisuuskasvatusta. Erityispedagogiikan näkökulmasta monikulttuurisuuskasvatuksella on merkittävä rooli lasten minäkäsityksen kehityksen tukemisessa sekä inklusion toteutumisessa opetusympäristössä. Opetusta suunniteltaessa ja materiaalia valittaessa opettajan tulisi pysähtyä pohtimaan, kenen historiaa käsitellään. Monikulttuurisen kirjallisuuden valikoimasta tulisi hyödyntää teoksia, jotka kannustavat kriittiseen ajatteluun sekä vallitsevien ideologioiden haastamiseen. Keskiössä tulisi olla myös alkuperäiskansojen kulttuurien tukeminen sekä yksilöiden kulttuuristen identiteettien suojeleminen. (Nieto & Bode 2010, s. 43–44; Yoon ym. 2010, s. 116.)

### 9.2.1 Monikulttuurisuuskuvaston merkitys opetuksessa

Tutkimustulosten mukaisen moninaisen monikulttuurisuuskuvaston kautta on mahdollista toteuttaa lapsille monikulttuurisuuskasvatusta osana arkea. Toimiva monikulttuurisuuskasvatus ei lähesty aihealuetta vain yhden näkökulman kautta, vaan tarjoaa erilaisia narratiiveja, joihin lapset voivat samastua. Tuloksissa havaittu 2010-luvun lapsikuvan mukainen käsitys monikulttuurisuudesta osana arkea tuo aihealueen helposti lähestyttäväksi osaksi lapsi- ja opetusryhmien toimintaa. Nieto ja Bode korostavat moninaisuuden arvostamisen tärkeyttä, mutta kokevat monikulttuurisuuskasvatuksen vastuulla olevan myös isompiin yhteiskunnallisiin kysymyksiin tarttumisen: Haastamalla opetusmaailmassa vallitsevia stereotyyppioita ja systemaattista syrjintää, voidaan tukea sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja opetuksen tasa-arvoisuuden toteutumista. (Nieto & Bode 2010, s. 43–46.) Monikulttuurisuuskasvatuksen kautta on mahdollista käsitellä rasismiin ja ennakkoluuloihin kytkeytyneitä valtakäsityksiä, sekä haastaa oppilaiden tapaa tarkastella yhteiskuntaa.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan kieli esiintyi lastenkirjallisuudessa keskeisenä osana representaatioiden muodostamista. Vieraan kielen kuuleminen näyttäytyi kertomuksissa neutraalina tai uteliaisuutta herättävänä seikkana, ja lapset oppivat mielellään ilmaisuja uudella kielellä. Tarinoissa tapahtunut eri kieliin ja kulttuureihin tutustuminen on yhteydessä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kulttuurisensitiiviseen toimintakulttuuriin, jossa tutustutaan eri kieliympäristöihin (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022, s. 25; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, s. 17). Kieliympäristöjen rikastuttaminen on osa Varhaiskasvatuslain (540/2018 3§) määrittämää kulttuuriperintöön pohjautuvaa pedagogista toimintaa. Eri kieliin tutustuminen lastenkirjallisuuden sekä käytännön kautta voi tukea positiivisten asenteiden muodostumista sekä kulttuuri-identiteetin vahvistumista. Vaikkakin kieliin ja kulttuureihin tutustumisella on positiivinen vaikutus oppimistuloksiin ja minäkäsityksen muodostumiseen, voivat vaikutukset jäädä pintapuolisiksi ilman syvempää kriittistä tarkastelua. (Nieto & Bode 2010, s. 39.) Erityisesti

vanhempien lasten kanssa on tärkeää keskustella myös yhteiskunnan eriarvoisuudesta ja sen kohtaamisesta: Kun aihe on ensin tuotu osaksi arkea, on lasten ja nuorten helpompi vastaanottaa ja prosessoida sitä koskevaa tietoa ja keskustelua. Monikulttuurinen lastenkirjallisuus toimii tapana rakentaa siltaa teeman ympärille.

### 9.2.2 Monikulttuurisuuskasvatuksen rooli opetuksessa

Suunniteltaessa monikulttuurisuuskasvatusta, on tärkeää tarkastella sen roolia opetuksessa: Onko kyseessä yksittäiset aihealueita koskevat oppitunnit vai systemaattisen muutoksen tuominen oppimiskulttuuriin ja sen sisältöihin? Monikulttuurisuuskasvatus vastustaa opetusjärjestelmän kaavamaisuutta sekä yhteiskunnassa vallitsevan valtakulttuurin normiin mukautumista. Se nostaa esille ajatuksen, jonka mukaan opetussuunnitelmat laaditaan usein valtakulttuuria edustavia oppilaita ajatellen, minkä vuoksi kaikilla kulttuuriryhmillä ei ole yhtäläisiä mahdollisuuksia akateemiseen menestykseen. (Banks 2009, s. 22; McLaren & Sleeter 1995, s. 6–7.) Nieto ja Bode (2010, s. 43) toteavat opetusjärjestelmän toisintavan yhteiskunnan ylläpitämää ajatusmaailmaa. Heidän mukaansa yhteiskunta arvottaa tiettyjen kulttuurien olevan muita parempia, ja kyseisten kulttuurien arvomaailmojen heijastuvan myös kouluihin. Sisäistämme yksilöinä alitajuisesti näitä yhteiskunnan välittämiä uskomuksia, vaikka emme itse uskoisi niihin. Tämän vuoksi lasten ja nuorten koulutuksen tulisi pyrkiä kunnioittamaan lapsen sivistyksellistä identiteettiä, sekä hänen asuin- ja synnyinmaansa kieltä ja arvoja (Lapsen oikeuksien sopimus 1991, 29 §).

Banksin (2009, s. 13) mukaan yhteiskunnassa vallitseva epätasa-arvo heijastuu usein opetussuunnitelmaan ja sen sisältämään kirjallisuuteen, sekä vuorovaikutusilmapiiriä määrittävään kieleen ja asenteisiin. Hän näkee monikulttuurisuuskasvatuksen olevan keskeisessä osassa näiden negatiivisten ajatusten ja asenteiden muuttamisessa ja ennaltaehkäisyssä. Tietoisuutta lisäämällä on mahdollista vaikuttaa kielteisten käsitysten rakentumiseen ja jopa ehkäistä mahdollisia viharikoksia (Bennett ym. 2021, 1).

Monikulttuurisuuskasvatus keskittyy käytännön tason toimintaan opetussuunnitelmien sisältöjen muovaamisen kautta (McLaren & Sleeter 1995, s. 158–159, 162). Opetuksen sisältöön pyritään integroimaan luonnollisesti monikulttuurisuuden käsittelyn aspekteja osana informaation tarjoamista lapsille ja nuorille. Pyrkimällä huomioimaan heidän mahdolliset ennakkoluulonsa ja huomioimaan jokaisen yksilöllisen kontekstin opetustilanteessa, on mahdollista saavuttaa tasavertaista oppimista tukeva opetuskulttuuri. Tavoitteena on muovata opetuksen sisältöä niin, että kaikki lapset ja nuoret saavat tarvittavan tiedon, asenteet ja taidot pärjätäkseen globaalissa maailmassa. (Banks 2009, s. 14–15; Nieto & Bode 2010, s. 44.) Tuomalla monikulttuurisuuskasvatus osaksi opetussuunnitelmaa, voidaan tukea oppilaiden kasvua kriittisesti ajatteleviksi ja tuottaviksi demokraattisen yhteiskunnan jäseniksi (Nieto & Bode 2010, s. 44).

### **9.3 Monikulttuurinen lastenkirjallisuus yhdenvertaisuuden edistäjänä**

Monikulttuurinen lastenkirjallisuus mahdollistaa lapsille tilaisuuden tutustua erilaisiin henkilöihin ja kulttuureihin heidän oman sosiaalisen kontekstinsa ulkopuolelta (Iwai 2015, s. 82). Se toimii pedagogisena välineenä, jonka kautta voidaan vahvistaa opetusympäristön inklusiivisuutta ja tasa-arvon toteutumista. Monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta moninaisen kirjallisuuskuvaston tarjoaminen tukee osaltaan lasten kulttuurista osaamista ja identiteetin kehittymistä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022, s. 25; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, s. 39). Monikulttuurista lastenkirjallisuutta on mahdollista hyödyntää myös maahanmuuttajataustaisten lasten erityisopetuksessa kielen opetuksen ja ryhmäytymisen tukemisessa.

Nykypäivän lastenkirjallisuus tuo usein luontevasti esille moninaisia teemoja ja henkilöitä (Heikkilä-Halttunen 2018, 42–43). Monikulttuurisen kirjallisuuden kautta on mahdollista tarjota lapsille ajatuksia herättelevää kulttuurikasvatusta. Kimin ym. (2016, s. 415) mukaan monikulttuuriset teokset toimivat lapsille informaatiivälaineena vieraista kulttuureista ja väestöistä. He

korostavat kirjojen roolia lasten empatiakyvyn vahvistamisessa sekä syrjinnän kriittisessä yhteiskunnallisessa tarkastelussa. Kirjallisuus toimii usein hyvänä keskustelunavaajana monikulttuurisuudesta, ja esimerkiksi uskonnollisen lastenkirjallisuuden kautta lasten on mahdollista käydä vilpitöntä keskustelua eri uskontokuntien uskomuksista ja arvoista (Bennett ym. s. 4). Bishopin ja Nashin (2007, s. 20) mukaan uskonnollisen kirjallisuuden käsittely luokkahuoneessa on tärkeässä asemassa myös viharikosten ehkäisemisessä. Lastenkirjallisuuden monikulttuurisuuskuvasto voi tarjota lapselle tai nuorelle kurkistusikkunan toiseen kulttuuriin, jonka kautta on mahdollista tutustua erilaisiin tapoihin ja traditioihin.

### **9.3.1 Kirjallisuuden hyödyntäminen osana monikulttuurisuudesta keskustelua**

Monikulttuurinen kirjallisuus tarjoaa yksilölle mahdollisuuden laajentaa omaa näkemystään ja ymmärrystään sekä vieraasta että omasta kulttuuristaan (Iwai 2015, s. 82). Pelkkä monikulttuuristen kirjojen lukeminen ja tarkastelu ei kuitenkaan itsessään riitä asenteiden muutokseen, vaan prosessia on ylläpidettävä keskustelun kautta: Evans (2010) totesi tutkimuksessaan opettajien pitkäjänteisen työskentelyn oppilaiden kanssa monikulttuuriseen kirjallisuuden pohdinnasta vahvistaneen oppilaiden suvaitsevia ajatusmalleja sekä ymmärrystä moninaisuutta kohtaan. Luettujen teosten pohdinta keskustelun kautta mahdollistaa teeman syvällisen käsittelyn ja ymmärryksen. Tämän tutkimuksen aineistoa on mahdollista hyödyntää osana monikulttuurista kirjallisuuskasvatusta: Teosten laaja valikoima tarjoaa monelle ikätasolle sopivaa luettavaa yhdessä aikuisen kanssa. Lukuhetken yhteydessä on luonnollista keskustella lapsen kanssa kirjan kuvituksista, teksteistä tai lapsen pohdinnoista heränneistä kysymyksistä. Keskustellessaan aikuisen kanssa lukukokemuksistaan, on lasten ja nuorten mahdollista purkaa heidän rakentamiaan ennakkoluuloja tai stereotyyppioita, sekä vahvistaa omaa moraalikäsitystään (Al-Hazza & Bucher 2008).

Monikulttuuriset kertomukset tarjoavatkin positiivista kuvaa ja informaatiota eri etnisten ryhmien edustajista (Aboud & Amato 2001, s. 71–72). Lukiessaan monikulttuurista kirjallisuutta lapsi hahmottaa syvemmin itseään ja muita, sekä heidän välisiään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Tämä luo tilaisuuden syvälliselle keskustelulle sekä ymmärryksen rakentamiselle eri kulttuureja kohtaan. (Gunn ym. 2014, s. 175.) Opettajien on tärkeää huomioida lukemisen sosiokulttuurinen merkitys: Jokainen yksilö tulkitsee tarinaa omasta sosiokulttuurisesta kontekstistaan luotujen skeemojen läpi. Yhteisten keskusteluiden kautta oppilaat voivat jakaa kokemuksiaan ja näkemyksiään aihealueesta, mikä edesauttaa merkitysten luomista ja ajatusmaailman laajenemista (Kim ym. 2016, s. 415). Iwai (2015, s. 85) korostaa kriittisen keskustelun ja kysymysten merkitystä osana monikulttuurisen kirjallisuuden käsittelyä ja moninaisuuteen tutustumista. Tekstien kriittinen tarkastelu tukee lasten monilukutaidon kehittymistä, joka on keskeinen taito moninaistuvassa nyky-yhteiskunnassa. Esimerkiksi varhaiskasvatuksessa lapsille pyritään tarjoamaan rikas tekstiympäristö, jonka kautta tutustutaan moninaiseen lastenkirjallisuuteen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022, s. 26, 42.)

### **9.3.2 Lastenkirjallisuus osana monikulttuurisuuskasvatusta**

Lapset omaksuvat usein sosiaalisesta ympäristöstään implisiittisiä käsityksiä eri ihmisryhmistä (Aboud & Amato 2001, s. 71–71). Erityisesti pienten lasten voi olla kognitiivisten tekijöiden vuoksi vaikeaa ottaa vastaan viestejä, jotka sotivat heidän oppimiaan asenteita vastaan (Aboud 2009, s. 201). Whamin ym (1996, s. 2) mukaan heidän asenteisiinsa voidaan kuitenkin vaikuttaa positiivisesti tarjoamalla kirjallisuuden kautta keinoa asettua toisen asemaan. Lastenkirjallisuus mahdollistaa muutoksen lapsen emootioissa, jonka ansiosta lapsi pystyy refleктоimaan omia ajatuksiaan ja toimintaansa suvaitsevaisuuden kontekstissa. Parhaimmillaan itsereflektio johtaa haitallisten käytösmallien havaitsemiseen ja toimintatapojen muutokseen. (Haj Yahya 2021, s. 662–663.) Kirjallisuuden kautta lapsi sitoutuu tunnetasolla tarinaan ja sen henkilöihin sekä

harjoittelee henkilöhahmojen avulla toisen asemaan asettumista ja empatiakykyä (Nganga 2020, s. 94).

Monikulttuurinen lastenkirjallisuus on luonteva tapa tuoda kulttuurista moninaisuutta sekä eri kulttuurien rinnakkaiselon huomioimista lasten ympäristöön (Husband 2019, s. 1069). Teosten kautta on mahdollista järjestää kulttuurisesti vastuullista opetusta, joka huomioi tarinoiden todenmukaisuuden ja oikean äänen kuulemisen (Iwai 2019, s. 14). Monikulttuurisen kirjallisuuden lisääminen opetukseen ei hyödytä ainoastaan lapsia, sillä tutkimusten mukaan kulttuurista moninaisuutta esittelevien kirjojen kautta on mahdollista vaikuttaa myös opettajien asenteisiin ja kulttuuriseen tietoisuuteen (Iwai 2019, s. 21). Kirjallisuuden käytön positiivinen vaikutus voi heijastua myös kulttuurisen sanavaraston laajenemiseen, jolloin lapsi tai aikuinen oppii huomioimaan ja käyttämään puheessaan kulttuurisesti sensitiivisiä ilmaisuja (Kim ym. 2016, s. 413).

Cai (2002, s. 19) toteaa monikulttuurisessa lastenkirjallisuudessa olevan yhä nähtävillä kasvatuksellinen näkökulma, jonka toivotaan auttavan vähemmistöön kuuluvia lapsia itsensä hyväksymisessä ja kulttuuri-identiteettinsä muodostamisessa. Hänen mukaansa teosten tavoitteena tulisi kuitenkin olla kulttuurisen arvostuksen ja ymmärryksen lisääntyminen koko väestöryhmän laajuisesti, jolloin lastenkirjallisuuden voisi katsoa olevan yksi väline kulttuurisen moninaisuuden esille tuomisessa. Myös Horne (2010, s. 84) esittää monikulttuurisen lastenkirjallisuuden keskittyvän yhä vahvasti kunnioittavan ja sympaattisen käytöksen korostamiseen. Hornen mukaan tämän lisäksi kirjallisuuteen tulisi heijastua lapsentajuisesti antirasistisen ajatusmaailman arvot sekä etuoikeuksien tunnistaminen ja huomioiminen yhteiskunnallisessa järjestelmässä. Lastenkirjallisuuden roolin asenteiden muutoksessa tulisi pitää sisällään suvaitsevaisuuden lisäksi kulttuurien välisen ymmärryksen tukemisen ja rinnakkaiselon korostamisen (Pesonen 2013, s. 69–70). On kuitenkin hyvä ottaa huomioon kirjallisuuden olevan vain yksi tapa opettaa kulttuurien moninaisuudesta (Iwai 2019, s. 24), ja sen kaipaavan rinnalleen myös muita

monikulttuurisen kasvatuksen metodeja tuodakseen kulttuurisesti sensitiivisen keskustelun osaksi arkea.

## 9.4 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimusta arvioidessa tutkijan tulee osata tarkastella kriittisesti tutkimustansa sekä siihen mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat valikoidun aineiston keruu, analysointi ja tulosten raportointi. Tutkimuksen raportoinnin tulee olla selkeä ja informatiivinen kokonaisuus, joka luo kattavan kuvan tutkimusprosessiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164.)

### 9.4.1 Tutkimuksen arviointi

Tutkimuksen arvioiminen ja kriittinen tarkastelu ovat keskeinen osa tutkimusprosessia. Laadullista tutkimusta arvioitaessa tulee huomioida tutkijan mahdollinen vaikutus tutkimuksen kulkuun, ja prosessin aikana tehtyihin ratkaisuihin (Eskola & Suoranta 2014, 209). Luotettavuutta arvioitaessa onkin tarkasteltava tutkijan objektiivisuutta ja puolueettomuutta tutkittavaa aihetta kohtaan: Vaikuttaako tutkijan tapaan tulkita aineistoa hänen kontekstinsa? Tutkimuksen voidaan katsoa suodattuvan osaltaan aina, vähintäänkin alitajuisesti, tutkijan kontekstin kautta, sillä hän toimii itse tutkimusasetelman määrittäjänä ja tulkitsijana. (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 6.) Näin ollen minunkin on huomioitava henkilökohtaisen kontekstini mahdollinen vaikutus tapaan havainnoida ja tulkita aineistoa: Esimerkiksi aineiston analyysia koskevat ratkaisut siitä, minkä voidaan katsoa kuvastavan monikulttuurisuutta, muodostuvat minun tekemiäni valintojani kautta.

**Uskottavuus.** Arvioin tutkimustani Lincolnin ja Guban (1985) luokittelemien neljän luotettavuuden tekijän kautta. Ensimmäisenä osatekijänä voidaan pitää *uskottavuutta* (eng. *credibility*). Uskottavuuden lisätekijöitä tutkimuksessa ovat totuusarvo, neutraalius, pysyvyys ja sovellettavuus, joiden kautta on mahdollista arvioida tutkimuksen toteutumista. Uskottavuuden voidaan katsoa tarkoittavan tutkimuksesta raportointia mahdollisimman



tarkasti ja totuudenmukaisesti. (Lincoln & Guba 1985, s. 290, 294–296.) Olen tutkimuksessani pyrkinyt tuomaan aineistosta nousseet havainnot esiin neutraalisti: Esimerkiksi kuvitusta analysoidessani olen kuvannut havainnot ilman henkilökohtaisia tulkintojani, jonka vuoksi tutkimusaineistoa on mahdollista soveltaa myös muiden tutkijoiden toimesta. Olen pyrkinyt varmistamaan tutkimuksen luotettavuuden raportoimalla aineistoa mahdollisimman objektiivisesti. On kuitenkin huomioitava representaatioiden tutkimisen rakentuvan tulkinnoille (ks. James ym. 1998, s. 170), jonka vuoksi olen pyrkinyt tuomaan tutkimukseen havaintojeni tueksi sitaatteja tutkimusaineistostani. Tutkijana minun tulee myöntää keskeinen roolini aineiston tulkitsijana ja sen mahdollinen vaikutus tutkimuksen luotettavuuteen (Eskola & Suoranta 2014, s. 209).

**Vahvistettavuus.** Toinen tutkimuksen luotettavuuden osatekijä on *vahvistettavuus* (eng. *confirmability*). Vahvistettavuudella tarkoitetaan tutkimustulosten saavan tukea aiemmista aihealueen tutkimuksista. Lisäksi vahvistettavuuden kautta tarkastellaan, onko saatuihin tutkimustuloksiin kenties vaikuttanut tutkijan henkilökohtaiset ajatukset tai motivaatiot. (Lincoln & Guba 1985, s. 299–300.) Tutkimukseni tulokset ovat yhteneväisiä aihealueesta aiemmin saatuihin tutkimustuloksiin, joka osaltaan vahvistaa tulosteni luotettavuutta. Pattonin (2002, s. 566) mukaan tutkijan tulee tuoda esille mahdolliset tulkintaan vaikuttavat seikat. En koe itselläni olleen tutkijana eettistä ristiriitaa tutkimusta koskien, mutta koen oleelliseksi mainita työskennellessäni opettajana lastenkirjallisuuden olevan itselleni keskeinen työväline. Olen kuitenkin pyrkinyt lähestymään tutkimusaineistoa neutraalisti, ja pitämään mahdolliset henkilökohtaiset kokemukseni tai oletukseni erillään tutkimuksesta (ks. Patton 2002, s. 553).

**Siirrettävyys.** Lincolnin ja Guban (1985, s. 297–298) mukaan tutkimusta arvioitaessa on tarkasteltava myös sen *siirrettävyyttä* (eng. *transferability*), jonka mukaan tutkimuksen otannan tulisi edustaa tutkimuskohdetta. Tutkimukseni kontekstissa tämä tarkoittaisi, että analysoimani lastenkirjat edustaisivat kaikkien kotimaisten lastenkirjojen monikulttuurisuuskuvastoa. Representaatioita tutkiessa on arvioita, kuinka tarkasti valittu otanta kuvaa

ilmiötä, johon kuuluu, eli tämän tutkimuksen kohdalla kirjallisuutta (Krippendorff 2004, s. 319). Vaikkakin koen aineiston tarjonnan kattavan kuvauksen tämän hetken lastenkirjallisuudesta, ei tuloksia voi yleistää koskemaan koko kirjallisuuden kenttää. Laadullista tutkimusta tehtäessä on huomioitava rajatun otannan vaikutus yleistettävyyteen (Eskola & Suoranta 2014, 216). Mikäli haluaisin tarkastella aihealuetta vielä yksityiskohtaisemmin, olisi minun hyvä ottaa mukaan myös muita tutkimusmenetelmiä tai laajempi otanta.

Siirrettävyyttä tarkastellessa tulee huomioida representaatioiden tulkinnan haasteet: Tutkijan havainnoimat representaatiot pohjautuvat hänen tekemiinsä tulkintoihin ja yleistykseen (Lincoln & Guba 1985, s. 297), joten huomioidakseen siirrettävyys tulee hänen huomioida niin aineiston kuin sen vastaanottajan kontekstit. Näin ollen tekemäni havainnot monikulttuurisuuden kuvauksista eivät vastaa välttämättä kuvauksia esimerkiksi ulkomaalaisesta lastenkirjallisuudesta. Tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu ympäristöjen mahdollisista eroavaisuuksista ja yhteneväisyyksistä, mikä tulee ottaa huomioon aihetta arvioidessa (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 6).

**Luotettavuus.** Tutkimuksen *luotettavuus* (eng. *dependability*) kuvaa tulosten vakautta ja toistettavuutta, sekä tutkimusprosessin läpinäkyvyyttä. Luotettavuus-tekijän mukaan tutkimuksen tulisi olla raportoitu niin, että tulokset olisivat mahdollista tarvittaessa toisintaa toisen tutkijan toimesta. (Lincoln & Guba 1985, s. 299.) Olen pyrkinyt vahvistamaan tutkimukseni luotettavuutta objektiivisilla havainnoilla sekä niiden raportoimisella: Aineistoesimerkkejä tutkijana analyysissä tekemistäni valinnoista on nähtävissä analyysin ohessa sekä tutkielman liitteissä. Tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta on mahdollista vahvistaa myös triangulaatiolla, jolloin tutkimusta lähestytään useasta teoreettisesta lähteestä ja analyysimenetelmästä käsin (Lincoln & Guba 1985, s. 317; Patton 2002, s. 306). Olen hyödyntänyt tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä triangulaatiota tarkastelemalla tutkimuksen keskeisiä aihealueita, kuten monikulttuurisuutta ja lastenkirjallisuutta, useiden eri lähteiden kautta. Monipuolinen lähteiden käyttö

laajentaa tutkimuksen teoreettista lähestymistapaa sekä lisää osaltaan tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen luotettavuutta (Lincoln & Guba 1985, s. 317; Patton 2002, s. 306). Monikulttuurista lapsuuskuva tarkastellakseni lähestyin aineistoa kahden eri lähestymistavan, narratiivien ja representaatioiden, kautta. Aihealueen tarkastelu eri lähestymistapojen kautta auttoi saavuttamaan syvällisemmän katsauksen teosten muodostamaan lapsuuskuvaan. Representaatioiden analyysissä tein tietoisin päätöksen analysoida kuvituksia ja tekstityksiä erillään, voidakseni tarkastella niiden tapoja tuoda esille monikulttuurisuutta.

**Eettisyys.** Tutkimuksen toteuttamiseen liittyy tutkijan tekemiä eettisiä valintoja aina tutkimuskohteen määrittelystä aineiston rajaamiseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 5). Eettisyyttä tarkastellessa on hyvä pysähtyä pohtimaan tutkimuksen tarkoitusta sekä mahdollisia omia sitoumuksia tutkijana – minkä takia tutkija kokee aihealueen merkittäväksi ja onko hänellä kenties jotain olettamuksia tutkimuksen suhteen? (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 6.) Työskentelen itse varhaiskasvatusikäisten lasten kanssa, ja hyödynnän lastenkirjoja usein työssäni esimerkiksi osana tunnetaitokasvatusta. Erityisopettajana pyrin luomaan inklusiivista toimintakulttuuria varhaiskasvatuksen toimintaympäristöön muun muassa tarjoamalla laajan kuvaston henkilöhahmoja ja tarinoita, joiden kautta lapset voivat saada kosketuspintaa yhteiskunnan moninaisuuteen. Tämän kautta kiinnostuin ajatuksesta tarkastella kotimaista monikulttuurisuuden kuvailua lastenkirjoissa laajemmin, mikä johti tämän tutkimusaiheen syntyyn: Halusin tarkastella monikulttuurisen lastenkirjallisuuden roolia yhdenvertaisuuden tukemisessa. Olin hyödyntänyt monikulttuurisuutta käsitteleviä lastenkirjoja aiemmin työssäni, mutta pyrin siitä huolimatta lähestymään aihetta mahdollisimman neutraalisti ja objektiivisesti. Kaikki tutkimuksen otantaan kuuluneet teokset olivat itselleni vieraita, mutta minun kuitenkin huomioitava aiempien kokemusteni ja kontekstini mahdollinen vaikutus tapaani tarkastella teoksia.

#### 9.4.2 Lopuksi

Teosten rakentama lapsuuskuva näyttäytyi moniulotteisena. Tutkimuksen tuloksista löytyi neljä narratiivityyppiä, joiden kautta monikulttuurisuutta käsiteltiin. Mahdollisena jatkotutkimuskohteena olisi kiinnostavaa tarkastella, miten lapset vastaanottavat kyseisiä narratiiveja kirjallisuudessa, ja millainen vaikutus niillä on lapsen minäkäsitykseen tai tunnetaitoihin. Lastenkirjallisuuden tutkimuksen saralla on aiemmin tarkasteltu eroavaisuuksia eri vuosikymmeninä julkaistujen teosten monikulttuurisuuden kuvauksissa. Aihealuetta voisi tulevaisuudessa laajentaa tarkastelemaan monikulttuurisen lapsuuskuvan murrosta vuosikymmenien aikana. Lapsuuskuvan murroksen tarkastelu mahdollistaa lapsuuden rakenteellisen muutoksen havainnoinnin yhteiskunnallisten valta-asemien keskellä. Aihetta tutkimalla on mahdollista saada lisätietoa lapsuuden rakentumisesta ja lapsuuskuvan moninaistumista tukevista tekijöistä.

## LÄHTEET

### Aineistolähteet

- Katajavuori, R. & Savolainen, S. (2017). *Mennään jo naapuriin*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Lestelä, J. (2019). *Tuikun tärkeä tehtävä*. Otava
- Majander, K., & Lumberg, K. (2012). *Emma ja yllätysvieras*. Kiban aurinkogalleria.
- Pelliccioni, S. (2012). *Onni-poika saa uuden ystävän*. Minerva.
- Salmi, V. & Warsta, E. (2016). *Rebekan rapupäivä*. Otava.
- Tapola, K. & Pertamo, K. (2018). *Oivan laiva*. Kustantamo S&S.
- Tapola, K. & Pelliccioni, S. (2016). *Toiveretki*. Myllylahti Oy.
- Teräs, M. & Partanen, I. (2016). *Aurinkolinnut*. Karisto.
- Venho, J. & Moisseinen, H. (2018). *Kaksi päätä ja kahdeksan jalkaa*. Karisto.
- Virtanen, L. & Savolainen, S. (2010). *Xing ja sukulaiset*. Tammi.

### Tutkimuskirjallisuus

- Aboud, F. (2009). Modifying Children's Racial Attitudes. Teoksessa J.A. Banks. *The Routledge international companion to multicultural education* (s. 199–209). Routledge.
- Aboud, F.E., & Amato, M. (2008). *Developmental and Socialization Influences on Intergroup Bias*.
- Aerila, J. & Kokkola, L. (2013). Multicultural Literature and the Use of Literature in Multicultural Education in Finland. *Bookbird*, 51(2), 39–50. <https://doi.org/10.1353/bkb.2013.0023>
- Ahmed, S. (2000). *Strange Encounters. Embodied Others in Post-Coloniality*. London & New York: Routledge.
- Alanen, L. & Bardy, M. (1990). *Lapsuuden aika ja lasten paikka: Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä*. [Sosiaalihalitus] : Valtion painatuskeskus [jakaja]

- Alanen, L. (2009). Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L., Alanen & K., Karila. (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 9–30). Vastapaino.
- Al-Hazza, T., & Bucher, K. T. (2008). Building Arab Americans' cultural identity and acceptance with children's literature. *The Reading Teacher*, 62(3), 210–219.
- Bainbridge, J. M., Pantaleo, S. & Ellis, M. (1999). Multicultural Picture Books: Perspectives from Canada. *Social studies (Philadelphia, Pa: 1934)*, 90(4), 183–188. <https://doi.org/10.1080/00377999909602412>
- Banks, J. A. (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. Routledge.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4. painos). Pearson/Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (2007). *Educating citizens in a multicultural society* (2. painos). Teachers College Press.
- Banks, J. A. (2006). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (5. painos). Pearson/Allyn and Bacon.
- Barker, C. (2008). *Cultural studies: Theory and practice* (3. painos). SAGE.
- Bell, P. (2004). Content Analysis of Visual Images. Teoksessa T. Van Leeuwen & C. Jewitt. (toim.) *Handbook of Visual Analysis*. SAGE.
- Bennett, S. V., Gunn, A. A., van Beynen, K. & Morton, M. L. (2021). Religiously Diverse Multicultural Literature for Early Childhood. *Early childhood education journal*, 50(4), 663–673. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01180-7>
- Benton, M. (2005). Readers, texts, contexts: reader-response criticism. Teoksessa P., Hunt. *Understanding children's literature* (2. painos) (s. 86–102). Routledge.
- Bettelheim, B. & Rutanen, M. (1984). *Satujaen lumous: Merkitys ja arvo*. WSOY.
- Bishop & Nash (2007). Teaching for religious literacy in public middle schools. *Middle School Journal*, 38(5), 20-31

- Cai, M. (2002). *Multicultural literature for children and young adults: Reflections on critical issues*. Westport, CT: Greenwood.
- Cai, M., & Bishop, R.S. (1994). Multicultural literature for children: Towards a clarification of the concept. Teoksessa A.H. Dyson & C. Genishi. *The need for story: Cultural diversity in classroom and community* (s. 57-71). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Cotton, P., & Daly, N. (2015). Visualising Cultures: The “European Picture Book Collection” Moves “Down Under”. *Children's literature in education*, 46(1), 88-106. <https://doi.org/10.1007/s10583-014-9228-9>
- Desmet, M.K. Intertextuality/Intervisuality in Translation: The Jolly Postman's Intercultural Journey from Britain to the Netherlands. *Children's Literature in Education* 32, 31-43 (2001). <https://doi.org/10.1023/A:1005214004763>
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Helsinki: Opetushallitus.
- Ekholm, E. 2001. Monietninen yhteiskunta. Teoksessa A., Forsander. *Monietnisyys, yhteiskunta ja työ* (s. 161-188). Helsinki: Yliopistopaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere. Vastapaino.
- Eurobarometer. (2019). *Discrimination in the European Union*. European Union. Haettu 12.3.2022 osoitteesta <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2251>
- Evans, S. (2010). The Role of Multicultural Literature Interactive Read-Alouds on Student Perspectives Toward Diversity. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 3(1), 88-100.
- Forsander, A. & Ekholm, E. (2001). Etniset ryhmät Suomessa. Teoksessa A., Forsander. *Monietnisyys, yhteiskunta ja työ* (s. 83-160). Helsinki: Yliopistopaino.
- Gunn, A. A., Brice, A. E. & Peterson, B. J. (2014). Ideas for the Classroom: Culturally Responsive Teaching: Exploring Children's Names and Cultural Identities. *Childhood education*, 90(2), 174-176. <https://doi.org/10.1080/00094056.2014.894836>

- Haj Yahya, A. (2021). Between particularism and pluralism: Children's literature as a multicultural agent. *Social identities*, 27(6), 660-681. <https://doi.org/10.1080/13504630.2021.1915758>
- Hall S. (2013). *Representation : cultural representations and signifying practices* (2. painos). Sage.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. SAGE Publications.
- Heikkilä-Halttunen, P., & Ekebon, T. (2018). *Lue lapselle!: Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen* (3. painos). Atena.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2013). Lasten kuvakirjojen pitkä tie tasa-arvoisiin esitystapoihin. Teoksessa A., Rastas. (toim.) *Kaikille lapsille: Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa* (s. 27–61). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2003). Patikkamatka maalta kaupunkiin. Teoksessa L. Huhtala, K. Grönn, I. Loivamaa, & M. Laukka. (toim.) *Pieni suuri maailma: Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia* (s. 216–232). Tammi.
- Horne, J.C. (2010). Harry and the Other: Answering the Race Question in J. K. Rowling's Harry Potter. *The Lion and the Unicorn* 34(1), 76-104. doi:10.1353/uni.0.0488.
- Hunt, P. (2005). *Understanding children's literature* (2. painos). Routledge.
- Hunt, P. ym. (1993). *Literature For Children*. Routledge.
- Husband, T. (2019). Using Multicultural Picture Books to Promote Racial Justice in Urban Early Childhood Literacy Classrooms. *Urban education (Beverly Hills, Calif.)*, 54(8), 1058-1084. <https://doi.org/10.1177/0042085918805145>
- Huttunen, L. (2005). Etnisyys. Teoksessa A., Rastas, L., Huttunen & O., Löytty. *Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta* (s. 117–160). Vastapaino.
- Huttunen, L., Löytty, O. & Rastas, A. (2005). Suomalainen monikulttuurisuus. Teoksessa A., Rastas, L., Huttunen & O., Löytty. *Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta* (s. 16–40). Vastapaino.



- Ihonen, M. (2003). Suomalainen lastenkirjallisuus 1800-luvulla. Teoksessa L. Huhtala, K. Grönn, I. Loivamaa, & M. Laukka. (toim.) *Pieni suuri maailma: Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia* (s. 12–19). Tammi.
- Iwai, Y. (2019). Culturally Responsive Teaching in a Global Era: Using the Genres of Multicultural Literature. *The Educational forum (West Lafayette, Ind.)*, 83(1), 13–27. <https://doi.org/10.1080/00131725.2018.1508529>
- Iwai, Y. (2015) Using Multicultural Children's Literature to Teach Diverse Perspectives, *Kappa Delta Pi Record*, 51:2, 81-86, DOI:10.1080/00228958.2015.1023142
- James, A. & James, A. L. (2008). *Key concepts in childhood studies*. Sage Publications.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Teachers College Press.
- James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2. painos). Falmer Press.
- Jauhola, L., Keinänen, J., Oosi, O., Roos, J. & Owal Group Oy. (2017). *Miten meillä menee? Kartoitus väestösuhteiden tilasta Suomessa – painopisteenä vastaanottokeskuspaikkakunnat*. Oikeusministeriö.
- Jenks, C. (2005). *Childhood* (2. painos). Routledge.
- Kim, S. J., Wee, S. & Lee, Y. M. (2016). Teaching Kindergartners Racial Diversity Through Multicultural Literature: A Case Study in a Kindergarten Classroom in Korea. *Early education and development*, 27(3), 402–420. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1069110>
- Knuuttila, T., Lehtinen, A. P., Veivo, H., Katajamäki, S., & Kaitaro, T. (2010). *Representaatio: Tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2. painos). Sage.
- Laukka, M. (2003). Suomalaisen lastenkirjakuvituksen kehitys. Teoksessa L. Huhtala, K. Grönn, I. Loivamaa, & M. Laukka. (toim.) *Pieni suuri maailma: Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia* (s. 89–136). Tammi.

- Laukka, M. (2001). *Sotketut peikon kasvot*. Teoksessa T., Korolainen. (2001). *Kirjaseikkailu: Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas* (s. 63–76). Tammi.
- Lehtonen, M. (1996). *Merkitysten maailma: Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia*. Vastapaino.
- Lewis, D. (2001). *Reading contemporary picturebooks: Picturing texts*. Routledge/Falmer.
- Liebkind, K. (2000). *Monikulttuurinen Suomi: Etniset suhteet tutkimuksen valossa*. Gaudeamus.
- Lincoln, S. Y. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: SAGE.
- Longhurst, B., Smith, G., Bagnall, G., Crawford, G. & Ogborn, M. (2017). *Introducing cultural studies* (3. painos). Routledge.
- Lurie, A. (1998). *Don't Tell the Grown-Ups: The Subversive Power of Children's literature*. Little, Brown and Company.
- Lämsä, T. (2017). *Näkyvä lapsuus: Lapsuuskuva havainnointipäiväkirjassa ja television mainoskuvissa*. University of Jyväskylä.
- Löytty, O. (2005). *Toiseus*. Teoksessa A., Rastas, L., Huttunen & O., Löytty. *Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta* (s. 161–189). Vastapaino.
- Nganga, L. (2020). Analyzing Children's Literature for Hidden Bias Helps Preservice Teachers Gain Pedagogical Practices in Critical Multicultural Education. *Journal of research in childhood education*, 34(1), 93-107. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1692109>
- Nieto, S. (2010). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives* (2. painos). Routledge.
- Nieto, S. & Bode, P. (2008). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (5. painos.). Pearson/Allyn&Bacon.
- Nodelman, P. & Project Muse. (2013). *Words About Pictures*. University of Georgia Press.
- Nodelman, P. 2008. *The Hidden Adult. Defining children's literature*. The John Hopkins University Press. Baltimore.

- Nodelman, P. 2005. Decoding the images. How picture books work. Teoksessa: P. Hunt. (toim.) *Understanding Children's Literature* (2. painos) (s. 128–139). Abingdon, Routledge.
- McLaren, P. & Sleeter, C. E. (1995). *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference*. State University of New York Press.
- Mendoza, J., & Reese, D. (2001). Examining multicultural picture books for early childhood classroom: Possibilities and pitfalls. *Early Childhood Research & Practice*, 3, 1–38.
- Meretoja, H. (2018). *The ethics of storytelling: Narrative hermeneutics, history, and the possible*. Oxford University Press.
- Mikkonen, K. (2005). *Kuva ja sana: Kuvan ja sanan vuorovaikutus kirjallisuudessa, kuvataiteessa ja ikonoteksteissä*. Gaudeamus.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. painos). Sage.
- Mitchell, W. J. T. (1981). *On narrative*. University of Chicago Press.
- Multiculturalism Policy Index. (2020). Haettu 13.2.2022 osoitteesta <http://www.queensu.ca/mcp/>
- Mustola, M. (2014). Lastenkirjallisuus käsitteenä ja lajina. Teoksessa M., Mustola. *Lastenkirja. Nyt.* (s. 7–26). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Mähönen, T. A. & Jasinskaja-Lahti, I. (2013). Etniset ryhmäsuhteet ja maahanmuuttajien akkulturaatio. Teoksessa T., Martikainen, P., Saukkonen & M., Säävälä (toim.). *Muuttajat: kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta* (s. 247–261). Gaudeamus.
- Oittinen, R. (2003). Where the Wild Things Are: Translating Picture Books. *Meta (Montréal)*, 48(1-2), 128-141. <https://doi.org/10.7202/006962ar>
- Omaheimo, J. (2010). Suomalaisen sadun kulttuurifilosofiaa. Teoksessa K., Kolu (toim.). *Suomalainen satu. 2, Perinteitä ja moni-ilmeisyyttä*. BTJ Kustannus.
- Orlov, J. (2003). Suomenruotsalainen lastenkirjallisuus 1900-luvun alussa. Teoksessa L. Huhtala, K. Grönn, I. Loivamaa, & M. Laukka. (toim.) *Pieni suuri maailma: Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia* (s. 47–58). Tammi.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. painos). Sage.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Helsinki: Opetushallitus.
- Pesonen, J. (2015). *Multiculturalism as a challenge in contemporary Finnish picturebooks: Reimagining sociocultural categories*. University of Oulu.
- Pesonen, J. (2012). Anti-racist Strategies in Finnish Children's Literature: Physical Appearance and Language as Signifiers of National Belonging. *Children's literature in education*, 44(3), 238-250. <https://doi.org/10.1007/s10583-012-9186-z>
- Pitkänen, P. (1997). Kun kulttuurit kohtaavat. Teoksessa P., Pitkänen & A. Y. Abdullahi. *Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen* (s. 68–77). Edita.
- Ramsey, P. (2009). Multicultural education for young children. Teoksessa J. A., Banks. *The Routledge international companion to multicultural education* (s. 223-236). Routledge.
- Rantonen, E. (2010). Maahanmuuttajat ja kirjallisuus Suomessa ja Ruotsissa. Teoksessa E., Rantonen (toim.). *Vähemmistöt ja monikulttuurisuus kirjallisuudessa* (s. 163–194). Tampere University Press.
- Rantonen, E., Savolainen, M. (2010). Vähemmistöt ja monikulttuurisuus - kulttuurit ja kirjallisuudet rinnakkain, vastakkain ja vuorovaikutuksessa. Teoksessa E., Rantonen (toim.). *Vähemmistöt ja monikulttuurisuus kirjallisuudessa* (s. 9–39). Tampere University Press.
- Rastas, A., (2013). Johdanto. Kirjoja kaikille lapsille! Teoksessa A., Rastas. (toim.) *Kaikille lapsille: Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa* (s. 7–26). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Raunio, M., Säävälä, M., Hammar-Suutari, S. & Pitkänen, P. (2011). Monikulttuurisuus ja kulttuurien välisen vuorovaikutuksen areena. Teoksessa P., Pitkänen, S., Hammar-Suutari, M., Raunio, M., Säävälä, N., Kovalainen & E., Keski-Hirvelä. *Kulttuurien kohtaamisia arjessa* (s. 17–50). Vastapaino.
- Rolin K. 2002. Tieteen etiikan metodologian näkökulmasta. Teoksessa S., Karjalainen, V., Launis, R., Pelkonen & J., Pietarinen (toim.). *Tutkijan eettiset valinnat* (s. 92–104). Tammer-Paino. Tampere.

- Rose, G. (2016). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials* (4. painos). SAGE Publications Ltd.
- Rose, J. (1984). *The case of Peter Pan or the impossibility of children's fiction*. Macmillan.
- Rudd, D. (2005). Theorising and theories: how does children's literature exist? Teoksessa P., Hunt. *Understanding children's literature* (2. painos) (s. 15–29). Routledge.
- Ryan, M-L. (2004). Introduction. Teoksessa M-L., Ryan (toim.). *Narrative Across Media: The Languages of Storytelling*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Saukkonen, P. (2013). *Erilaisuuksien Suomi: Vähemmistö- ja kotouttamispolitiikan vaihtoehdot*. Gaudeamus.
- Savolainen, M. (1995). *Marginalia ja kirjallisuus: ääniä suomalaisen kirjallisuuden reunoilta*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Seppänen, J. (2005). *Visuaalinen kulttuuri: Teoriaa ja metodeja mediakuvan tulkitsijalle*. Vastapaino.
- Spitz, E. H. (2000). Inside Picture Books. *Michigan quarterly review*, 39(3), 508.
- Stephens, J. (2005). Analysing texts: linguistics and stylistics. Teoksessa P., Hunt. *Understanding children's literature* (2. painos) (s. 73–85). Routledge.
- Suomen perustuslaki. (1999). Finlex. Haettu 13.1.2022 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Tekijänoikeuslaki (1961). Finlex. Haettu 15.6.2022 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1961/19610404>
- Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (2022). Maahanmuutto ja kulttuurinen moninaisuus. Maahanmuutto ja hyvinvointi. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu 21.2.2022 osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/maahanmuutto-ja-kulttuurinen-moninaisuus/maahanmuutto-ja-hyvinvointi>
- Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (2021a). Maahanmuutto ja kulttuurinen moninaisuus. Kulttuurisensitiivinen työote. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu 13.9.2022 osoitteesta

<https://thl.fi/fi/web/maahanmuutto-ja-kulttuurinen-moninaisuus/tyontueksi/hyvia-kaytantoja/kulttuurisensitiivinen-tyoote>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2021b). Sukupuolten tasa-arvo. Intersektionaalisuus ja sukupuoli. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu 8.7.2022 osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/sukupuolten-tasa-arvo/sukupuoli/intersektionaalisuus-ja-sukupuoli>

Thornborrow, J. & Coates, J. (2005). The sociolinguistics of narrative: Identity, performance, culture. Teoksessa J. C., Thornborrow, J., Coates & J., Thornborrow. *The Sociolinguistics of Narrative* (s. 1-16). John Benjamins Publishing Company.

Tilastokeskus (2021). Suomi lukuina. Väestö ja yhteiskunta Helsinki: Tilastokeskus. Haettu 21.2.2022 osoitteesta [https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk\\_vaesto.html#vaesto-kansalaisuuden-mukaan](https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html#vaesto-kansalaisuuden-mukaan)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). E-kirja, ei sivunumeroita. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Turunen, R. (2011) Ideologia, diskurssi ja representaatio. Teoksessa V., Ruohonen, E., Sevänen & R., Turunen. *Paluu maailmaan: Kirjallisten tekstien sosiologiaa* (s. 298-336). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Helsinki. Haettu 3.7.2022 osoitteesta [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022). Helsinki: Opetushallitus.

Varhaiskasvatustilaki (2018). Finlex. Haettu 13.1.2022 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

Ward, N. & Warren, A. (2019). "In Search of Peace": Refugee Experiences in Children's Literature. *The Reading teacher*, 73(4), 405-413. <https://doi.org/10.1002/trtr.1849>

- Wham, M. A., Barnhart, J., & Cook, G. (1996). Enhancing multicultural awareness through the storybook reading experience. *Journal of Research and Development in Education*, 30(1), 1-9.
- Yokota, J. (1993). Issues in Selecting Multicultural Children's Literature. *Language arts*, 70(3), 156-167.
- Yleissopimus lapsen oikeuksista (1991). Finlex. Haettu 13.1.2022 osoitteesta [https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060\\_2](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2)
- Yoon, B., Simpson, A. & Haag, C. (2010). Assimilation Ideology: Critically Examining Underlying Messages in Multicultural Literature. *Journal of adolescent & adult literacy*, 54(2), 109-118. <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.2.3>

## LIITTEET

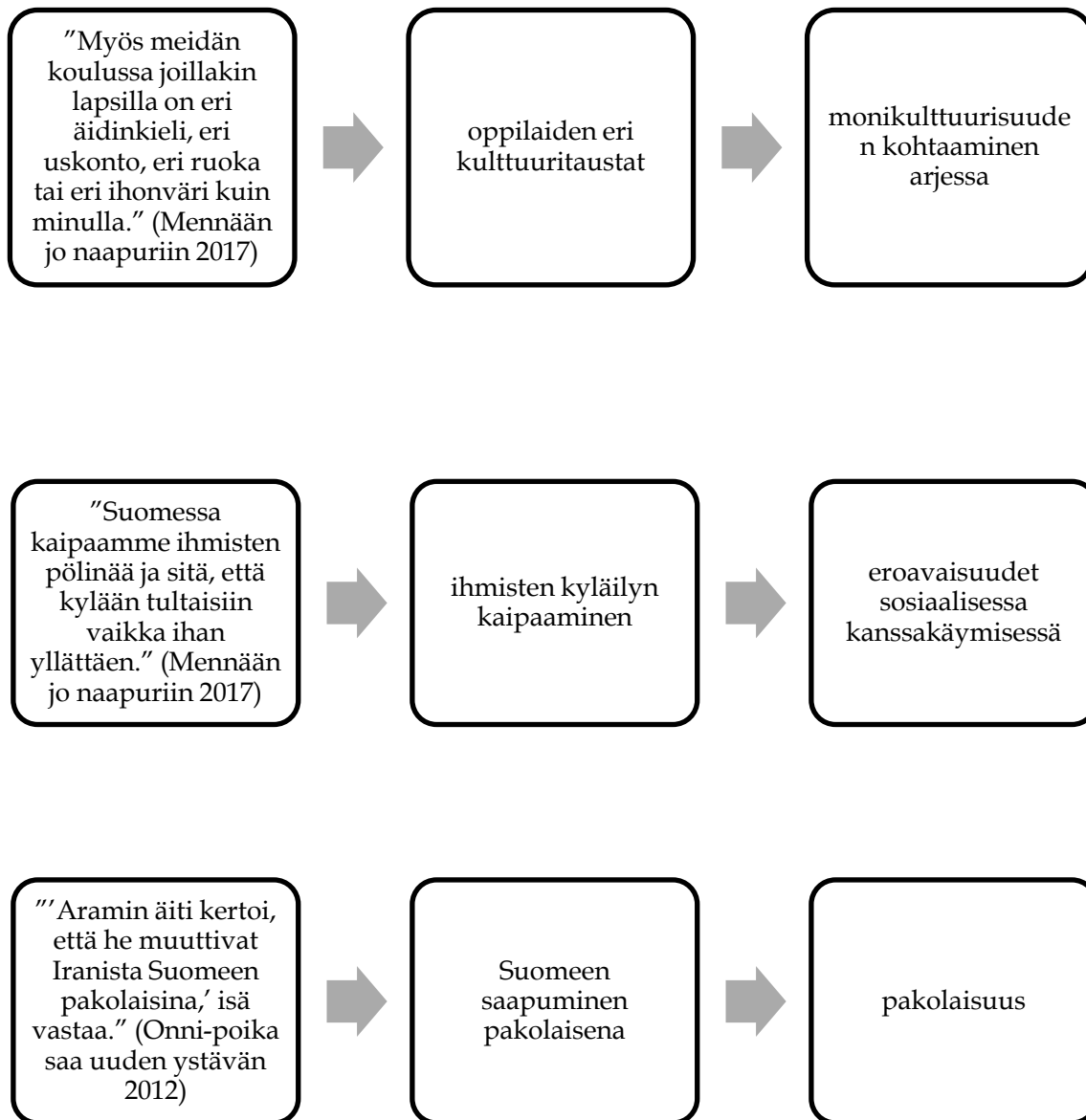
### Liite 1. Monikulttuurisuuden narratiivit aineistossa.

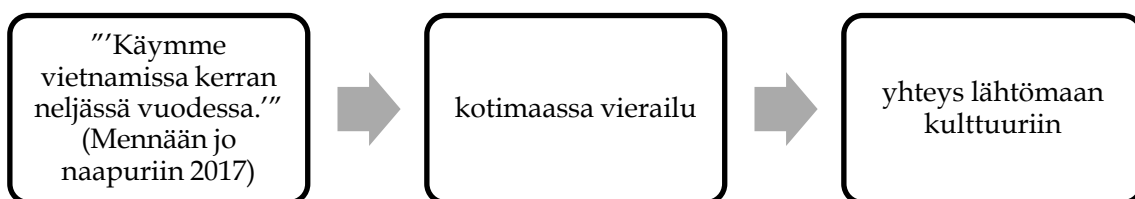
Teos	Päähenkilönä monikulttuurinen hahmo, jolla haasteita uuteen kulttuuriin sopeutumisessa	Päähenkilönä suomalainen hahmo, joka tutustuu monikulttuurista taustaa edustaviin ihmisiin	Päähenkilönä monikulttuurinen hahmo, joka pohtii omaa kulttuuri-identiteettiään	Henkilöhahmojen monikulttuurista taustaa ei käsitellä tekstissä.
Xing ja sukulaiset (2010)			X	
Emma ja yllätysvieras (2012)		X		
Onni-poika saa uuden ystävän (2012)		X		
Aurinkolinnot (2016)				X
Rebekan rapupäivä (2016)				X
Toiveretki (2016)				X
Mennään jo naapuriin (2017)		X		
Kaksi päätä ja kahdeksan jalkaa (2018)	X			
Oivan laiva (2018)				X
Tuikun tärkeä				X



tehtävä (2019)				
-------------------	--	--	--	--

**Liite 2. Tyyppiesimerkit aineiston tekstityksistä muodostetuista pelkistetyistä ilmauksista ja alaluokista.**





**Liite 3. Tyypiesimerkit aineiston kuvituksesta muodostetuista pelkistetyistä ilmauksista ja alaluokista.**

