

Miia Junikka

**LASTEN KUVAKIRJA
VARHAISKASVATUKSESSA**
Kontekstina kulttuurien välinen kohtaaminen

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Huhtikuu 2020

TIIVISTELMÄ

Miia Junikka: Lasten kuvakirja varhaiskasvatuksessa. Kontekstina kulttuurien välinen kohtaaminen
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden kandidaattiohjelma, varhaiskasvatuksen opettaja
Huhtikuu 2020

Kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena on tutkia, miten lasten kuvakirjaa käytetään varhaiskasvatuksessa kulttuurisen moninaisuuden opettamisessa sekä mitä lapset oppivat lasten kuvakirjasta, kun sitä käytetään opetusvälineenä kulttuurista moninaisuutta kohdattaessa.

Kulttuurinen moninaisuus on nykyisessä suomalaisessa yhteiskunnassa luonnollinen, vallitseva tila, joka tulee näkyviin myös varhaiskasvatusryhmässä. Jokaisella perheellä on oma kulttuurinsa, jonka lapset tuovat mukanaan päiväkotiin. Lasten kuvakirjaa voidaan käyttää varhaiskasvatuksessa opettamisen apuna, kun lapset kohtaavat uusia kulttuureita.

Lasten kuvakirja on lapsille suunnattu, juonellinen kirja, jossa tekstiä ja kuvaa on pääsääntöisesti joka aukeamalla. Teksti ja kuva muodostavat yhdessä kokonaisuuden, joka vie tarinaa eteenpäin. Kulttuurien välisen kohtaamisen representaatiot lasten kuvakirjoissa ovat vaihdelleet ajan kuluessa stereotyyppisistä avuntarvitsijoista luonnolliseen ja erilaisuutta kunnioittavaan.

Varhaiskasvatuksen opettajan näkökulmasta sekä lasten kuvakirjan käytölle että kulttuurisen moninaisuuden käsittelylle asetetaan tavoitteita valtakunnallisilla ohjaavilla asiakirjoilla. Kirjamateriaalin valinnassa valta ja vastuu on aina kasvattajalla.

Lasten kuvakirja on tietolähde. Uusia kulttuureita käsittelevän kirjan kautta opittu tieto voi purkaa stereotyyppioita ja väärinkäsityksiä.

Lasten kuvakirja vahvistaa kielitietoisuuden kehittymistä. Lukeminen ja kuunteleminen kehittävät oman kielen hallintaa. Samalla valmius oppia uusia kieliä paranee. Lasten kuvakirjan avulla opitaan myös uusien kielten olemassaolosta ja ominaisuuksista.

Lasten kuvakirja kasvattaa lasta yksilönä. Lapsen omaa kulttuuria kuvaavan kirjan käsittely varhaiskasvatuksessa saa lapsen tuntemaan itsensä arvostetuksi ja vahvistaa hänen kulttuuri-identiteettiään. Lasten kuvakirjat, joissa hahmot selviävät haastavista tilanteista, tarjoavat lapselle toimintamalleja ja samaistumiskohteita, joiden avulla omaa tilannetta voi käsitellä. Kirjat tuovat myös lohtua ja toivoa avun saamisesta.

Lasten kuvakirja kehittää sosiaalisia valmiuksia. Kirjan hahmoihin samaistumisen kautta lapsi oppii myötätuntoa ja eri näkökulmien huomioimista. Kirjan avulla opitaan myös havaitsemaan epäkohtia ja puuttumaan niihin.

Avainsanat: lasten kuvakirja, kulttuurien välinen kohtaaminen, kulttuurinen moninaisuus, varhaiskasvatus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	LASTEN KUVAKIRJA	6
2.1	Lasten kuvakirjan määrittely	6
2.2	Lasten kuvakirjan historia	8
3	KULTTUURIEN VÄLISEN KOHTAAMISEN REPRESENTAATIO LASTENKIRJALLISUUDESSA	11
4	LASTEN KUVAKIRJA VARHAISKASVATUSPEDAGOGIIKASSA	13
5	LAPSI OPPII LASTEN KUVAKIRJASTA	16
5.1.1	<i>Lasten kuvakirja tiedon lähteenä lapselle</i>	17
5.1.2	<i>Lasten kuvakirja vahvistaa kielitietoisuuden kehittymistä</i>	18
5.1.3	<i>Lasten kuvakirja kasvattaa lasta yksilönä</i>	20
5.1.4	<i>Lasten kuvakirja kehittää sosiaalisia valmiuksia</i>	22
6	POHDINTA	24
6.1	Tutkielman luotettavuus	24
6.2	Lasten kuvakirja opettaa	25
	LÄHTEET	28

1 JOHDANTO

Tämä kandidaatintutkielma on kirjallisuuskatsaus, jonka aiheena on lasten kuvakirjan käyttö varhaiskasvatuksessa kulttuurien välisessä kohtaamisessa. Lastenkirjallisuutta voidaan käyttää monipuolisesti niin asenteiden kuin tiedollisten ja taidollisten valmiuksien kehittämisessä (Karasma & Suvilehto, 2014, s. 22–25). Helpon saatavuuden vuoksi kirjoja voi olla aina lasten käytettävissä, joten oppiminen ei ole sidoksissa aikuisen tai vertaisten läsnäoloon. Toisaalta lukeminen lapsen kanssa on sosiaalinen tilanne, jossa jaetaan ajatuksia, kokemuksia ja tunteita (Heinimaa, 2001, s. 161).

Päiväkodissa varhaiskasvatukseen osallistuvat lapset kohtaavat moninaisuutta arjessaan ennen kaikkea päiväkodin muiden lasten ja näiden perheiden kautta. Kaikilla perheillä on oma kulttuurinsa. Jokainen perhe on omanlaisensa perheenjäsenten ja sukupolvien lukumäärän, äidinkielen, etnisen taustan, sosiaaliluokan, uskonnon ja katsomusten suhteen. Perheiden moninaisuutta voi lisätä myös perheenjäsenten terveydentila, vammaisuus, sukupuolen moninaisuus tai seksuaalinen suuntautuminen. Omia kulttuurisia piirejä syntyy myös muun muassa ikäryhmien, harrastusten, ammattien ja ideologioiden ympärille. Moninaisuus on suomalaisessa yhteiskunnassa luonnollinen, vallitseva tila (Pesonen, 2013, s. 62–63), joka tulee näkyviin jokaisen päiväkotiryhmän arjessa. Lastenkirjaa voidaan käyttää työvälineenä, kun tutustutaan päiväkodin toisten lasten perheisiin ja taustoihin.

Varhaiskasvatusikäisille suunnatut kirjat ovat yleensä kuvaa ja tekstiä yhdistäviä lasten kuvakirjoja. Lasten kuvakirja nähdään usein hauskuuttavana ajanvietteenä, mutta kirjat voivat käsitellä myös vaikeita ja pelottavia aiheita. Kulttuurien välisen kohtaamisen representaatiot lasten kuvakirjoissa ovat muuttuneet historian kuluessa. Nykyisin lasten kuvakirjoista löytyy myös modernin, moninaisen suomalaisuuden kuvauksia, joissa eroja ja erilaisuutta kunnioitetaan (Pesonen, 2013, s. 75).

Kandidaatintutkielmassa esitellään, millä tavoin kasvattajat voivat hyödyntää lasten kuvakirjaa varhaiskasvatusympäristöissä, joissa eri perheiden kulttuurit kohtaavat. Toisena kysymyksenä on, mitä lapset oppivat lasten kuvakirjasta, kun sitä käytetään kulttuurisen moninaisuuden opetusvälineenä.

2 LASTEN KUVAKIRJA

2.1 Lasten kuvakirjan määrittely

Lasten kuvakirjalle on useita määritelmiä, jotka perustuvat muun muassa kuvan ja tekstin määrän suhteeseen teoksessa, aikuisten- ja lastenkirjallisuuden välisiin eroihin sekä lukijakuntaan, jolle teos on suunnattu (Heinimaa, 2001, s. 142–144). Lastenkirjat on tarkoitettu yleensä alle kymmenenvuotiaille, sillä tätä vanhempien lasten kiinnostuksen kohteet muuttuvat puberteetin lähestyessä, ja lapset siirtyvät lukemaan nuortenkirjoja (Karasma & Suvilehto, 2013, s. 13–14). Lasten kuvakirja on määritelty myös aiheen perusteella, ja ulkopuolelle on rajattu aiheet, joiden ei katsota kiinnostavan lapsia tai joita pidetään liian vaikeina lasten ymmärrettäväksi (Rhedin, 2001, s. 11, 15).

Lasten kuvakirjoja on määritelty myös erilaisten jaotteluiden kautta. Torben Gregsenin kuvakirjojen jaottelua käytetään varsinkin Pohjoismaissa, ja se perustuu kuvan ja tekstin määrän suhteeseen. Gregsenin luokittelun mukaan lasten kuvakirjoja ovat lapsille suunnatut kirjat, joissa joka aukeamalla on vähintään yksi kuva ja joissa teksti ja kuva yhdessä muodostavat kokonaisuuden. Kirjojen pituus on enintään 64 sivua. Gregsen jakaa lasten kuvakirjat neljään alaluokkaan: katselukirjoihin, kuvakertomuksiin, kuvakirjoihin ja kuvitettuihin lastenkirjoihin. (Heinimaa, 2001, s. 142–143; Karasma & Suvilehto, 2014, s. 17–18; Rhedin, 2001, s. 18.)

Katselukirjoissa on ainoastaan kuvia ilman tekstiä. Kuvat eivät muodosta tarinaa, vaan esittävät usein irrallisia, lapsen kokemusmaailmaan liittyviä esineitä. Nämä kirjat on suunnattu alle kolmevuotiaille lapsille, joten ne ovat paksusivuisia kestääkseen paremmin käsittelyä. Kirjojen tarkoitus on edistää symbolifunktion käytön kehitystä, kun lapsi oppii yhdistämään sanan, kuvan ja esineen. Katselukirjat edistävät myös puheen kehitystä tuttujen esineiden nimeämisen kautta. *Kuvakertomuskirjassa* kuvitus on edelleen selkeästi pääosassa, mutta sitä voidaan täydentää lyhyellä tekstillä. Kuvilla voi olla

looginen yhteys, ja ne voivat kertoa tarinaa. *Kuvakirjoissa* paino siirtyy kuvasta tekstiin. Sekä kuvaa että tekstiä on pääsääntöisesti joka aukeamalla. Kirjassa on juonellinen tarina. Kuva ja teksti muodostavat kokonaisuuden, jossa niiden välinen vuorovaikutus vie kirjan tarinaa eteenpäin. Tässä kandidaatintutkielmassa "lasten kuvakirja" -käsitettä käytettäessä tarkoitetaan tätä Gregsenin määrittelemää kuvakirjaa. *Kuvitetussa lastenkirjassa* paino on vahvasti tekstissä ja kuvitus liittyy vain joihinkin tarinan tapahtumiin. Tarina on kokonaisuudessaan ymmärrettävissä myös ilman kuvitusta, eikä kuvitus lisää tarinaan mitään oleellista. Lapset siirtyvät lukemaan kuvakirjojen sijaan kuvitettuja lastenkirjoja yleensä opittuaan itse lukemaan. (Heinimaa, 2001, s. 142–146; Karasma & Suvilehto, 2014, s. 17–18; Rhedin, 2001, s. 18.)

Gregsenin kuvakirjojen jaottelun ongelmana on luokkien välisten rajojen epäselvyys, jonka vuoksi eri luokittelijat saattavat sijoittaa saman kirjan eri luokkiin oman näkemyksensä mukaisesti. Lisäksi jaottelussa voi aiheuttaa sekaannusta termin "kuvakirja" käyttäminen sekä luokan nimenä että yläkäsitteenä, joka kattaa kaikki luokiteltavat kirjat. (Heinimaa, 2001, s. 143; Rhedin, 2001, s. 18–19.)

Rhedin jakaa väitöskirjassaan kuvakirjat edelleen kolmeen luokkaan, jotka ovat eepinen kuvakirja, laajennettu kuvakirja ja alkuperäinen kuvakirja. Rhedinin jaottelu perustuu kuvan funktioon suhteessa tekstiin ja kuvan ja tekstin dynamiikkaan. *Eepisessä kuvakirjassa* on kyse kuvitetusta tekstistä, jossa kuva selventää tekstiä tai korostaa tärkeitä kohtia. Teksti ei kuitenkaan tarvitse kuvaa, jotta tarina tulee ymmärretyksi. *Laajennetussa kuvakirjassa* kuva lisää tarinaan elementtejä, jotka eivät tule ilmi tekstistä. Tämä on tyypillistä lasten kuvakirjoille, joissa tekstiä on vähän. Tällöin kuva ei voi perustua ainoastaan tekstissä esiintyvään informaatioon, vaan tuo oman lisänsä tarinaan. Laajennettu kuvakirja soveltuu erityisesti varhaiskasvatusikäisille lapsille ja käytettäväksi varhaiskasvatuksessa, sillä tekstin määrä aukeamalla on suunnitellusti sopivan lyhyt luettavaksi ryhmätilanteessa. *Alkuperäisessä kuvakirjassa* kuva ja teksti muodostavat kokonaisuuden, johon molemmat lisäävät oman osansa. Kuvan jättäminen pois muuttaisi tarinan ymmärtämistä. Tekstin ja kuvan kokonaisuus tulee ilmi myös kirjan taiton kautta. Tekstistä tehdään asettelun kautta osa kirjan visuaalista ilmettä, jolloin myös tekstin muoto tuo sisällön lisäksi oman osansa

tarinankerrontaan. (Heinimaa, 2001, s. 143; Karasma & Suvilehto, 2014, s. 20; Rhedin, 2001, s. 73–105.)

2.2 Lasten kuvakirjan historia

Vuonna 1845 julkaistua saksalaista Heinrich Hoffmannin kirjoittamaa Jörö-Jukkaa (*Struwwelpeter*) pidetään ensimmäisenä modernina lasten kuvakirjana. Se tunnetaan nykyisin tapakulttuurin normien opettamisesta ja niiden rikkomiseen liitetyistä julmista rangaistuksista, mutta kirjoittajan alkuperäisenä tavoitteena oli huvittaminen tapakasvatusta parodioimalla. Katsomuksellisten ja tapakulttuurin normien opettaminen on aina ollut lastenkirjan tehtävä; ainoastaan niiden esitystapa on muuttunut vallitsevan lapsikäsitteilyn ja kasvatustieteiden mukaan. Nykyisin lasten asenteita, ihanteita ja maailmankuvaa muokataan edelleen lasten kuvakirjojen avulla, vaikka opetuksellisuus voi olla piiloisempaa, ja jäädä viihdyttävien tarinoiden ja kuvien varjoon. (Heinimaa, 2001, s. 144.)

1940–1950-luvulle asti suomalaisessa lastenkirjallisuudessa vallitsevia teemoja olivat klassiset sadut ja Zacharias Topeliuksen sekä Anni Swanin edustama isänmaallis-romanttisuus (Apo, 2001, s. 22; Suojala, 2001, s. 32–35). Kaukaiset maat toimivat jännittävinä ja eksoottisina taustoina tarinoissa, mutta niissä asuvat ihmiset ja näiden kulttuuri nähtiin yksilöllisenä ja vähempiarvoisena. Lastenkirjat kuvasivat aina 1950–1960-luvuille asti länsimaisen kulttuurin ulkopuolelta tulevia ihmisiä stereotyyppisesti ja ”rodun” kautta. Koska vieraista maista saatiin tietoa pääosin tutkimusmatkailijoiden ja lähetyssaarnaajien välityksellä, syntyi käsitys kohdemaan asukkaista avuntarvitsijoina. Tämä käsitys tuli ilmi myös lastenkirjoissa aina 1960-luvulle asti, ja uskonnollisten yhteisöjen kustantamissa, lapsille suunnatuissa teksteissä jopa 2000-luvulle. (Heikkilä-Halttunen, 2013, s. 32–33.)

Toisen maailmansodan aiheuttaman asennemuutoksen, kansainvälisten vaikutteiden ja muuttuvan lapsikäsitteilyn myötä suomalainen satukirjallisuus alkoi modernisoitua. 1950–1960-luvuilla lapsuus alettiin nähdä haavoittuvana ja suojeltavana kasvuvaiheena, ja klassisen lastenkirjallisuuden aiheiden sopivuutta lapsille alettiin epäillä. Satujen julmuus nähtiin lapsille sopimattomana. Myös fantasia-aiheiden pelättiin sekoittavan lasten kykyä erottaa todellisuus ja kuviteltu. Lastenkirjoissa alettiin käsitellä lasten arkeen liittyviä teemoja,

ajankohtaisia kysymyksiä ja yhteiskuntaa, ja kirjoista tuli moniarvoisempia ja kokeilevampia. (Apo, 2001, s. 22–23; Heikkilä-Halttunen, 2013, s. 34; Suojala, 2001, s. 36–44.)

1970-luvulla yhteiskunnan kansainvälistyminen, hyvinvointivaltion rakentaminen ja kaupungistuminen heijastuivat myös kirjallisuuteen, ja lastenkirjallisuuden teemoiksi nousivat kansanperinne, luonnonsuojelu, rotusyrjintä ja kehitysmaiden tilanne. Toisilla kulttuurialueilla asuvien yksittäisten lasten arkea ja elämää esiteltiin lasten kuvakirjoissa, joiden tavoitteena oli lisätä lukijan ymmärrystä erilaisissa olosuhteissa eläviä ihmisiä kohtaan. Myös kotimaisia kieli- ja kulttuurivähemmistöjämme romaneita ja saamelaisia kuvattiin lastenkirjallisuudessa. Hyvästä pyrkimyksestä huolimatta kirjat usein korostivat länsimaisen elämäntavan ja tietyn etnisen ryhmän eroja kulttuurissa, kielessä, uskomuksissa ja arvoissa. (Apo, 2001, s. 23; Heikkilä-Halttunen, 2013, s. 34–38, 50–51; Suojala, 2001, s. 46–47.)

1980-luvulta alkaen lastenkirjallisuudessa kerronta muuttui yksilöllisemmäksi ja lähemmäs lapsen maailmaa, kun kaikkietävän kertojan sijaan kirjoissa yleistyi henkilöahmon näkökulma. Samalla kirjojen aiheet ja kieli monipuolistuivat. Kertojan näkökulman lisäksi lasten kuvakirjaa monipuolisti yhä useamman lapsille suunnatun tarinan julkaisu juuri värikkäänä kuvakirjana, jota alettiin suosia aikaisemman satukokoelman sijaan. Myös aikaisemmin satukokoelmissa julkaistuja klassikkosatuja julkaistiin uusina kuvakirjaversioina. Kulttuurien välisen kohtaamisen konteksti tuli ilmi teoksissa, jotka käsittelivät tiettyä ilmiötä, kuten juhlapyhää tai harrastusta, eri kulttuuriympäristöissä. Vaikka kirjojen tavoitteena oli lisätä ymmärrystä ja nostaa esiin eri kulttuuritaustoista tulevien lasten yhtäläisyyksiä, korostui kirjoissa edelleen vertailu ja erottelu. Kuvituksen todenperäisyyteen alettiin kiinnittää entistä enemmän huomiota, ja se pyrittiin perustamaan kohdemaan kulttuurisille piirteille, kuten kansantaiteelle. Erityisesti arvostettiin kohdemaasta peräisin olevien kuvittajien töitä. (Heikkilä-Halttunen, 2013, s. 38–39, 49–50; Suojala, 2001, s. 47.)

Vuosituhanne vaihteessa suomalaisen lastenkirjallisuuden aiheet liittyivät usein luontoon ja perinteisiin. Lapsen rooli oli monipuolinen. Tarinat kerrottiin lapselle myönteisellä tavalla päähenkilönä olevan lapsen näkökulmasta. Myös inhimillistetyt eläimet ja elolliset esineet olivat useiden kirjojen päähenkilöinä. Varsinaisen juonellisen tarinan takana lastenkirjoista löytyi usein syvempi

sanoma tai opetus, joka liittyy ympäristönsuojeluun, identiteetin rakentamiseen, moninaisuuden kohtaamiseen tai läheisistä huolehtimiseen. (Suojala, 2001, s. 52.)

Vuosituhatvuotisen vaihteen jälkeen suomalaisen yhteiskunnan muuttuminen kulttuurisesti moninaisemmaksi ja moniarvoisemmaksi on heijastunut myös lasten kuvakirjoihin. Yhä useammin kirjojen hahmot esitetään tasa-arvoisina ja kulttuurisesti yhtenäisinä. Hahmojen kulttuurista ei vaikuta kirjan tarinaan tai tule lainkaan esiin tekstissä, vaikka kuvituksessa hahmojen välillä on eroja ihonvärissä, pukeutumisessa tai muussa alkuperään tai kulttuuristaan viittaavassa piirteessä. (Heikkilä-Halttunen, 2013, 47–48.) Kulttuurinen monikulttuurisuus näyttäytyy lasten kuvakirjoissa arkisena osana suomalaista yhteiskuntaa (Pesonen, 2013, s. 79).

3 KULTTUURIEN VÄLISEN KOHTAAMISEN REPRESENTAATIO LASTENKIRJALLISUUDESSA

Suomessa julkinen ja poliittinen keskustelu rinnastaa usein monikulttuurisuuden ja maahanmuuton. Tätä kautta ”monikulttuurisuus”-käsitteeseen on liitetty maahanmuuttokriittisiä uhkakuvia sekä taloudellisten hyötyjen ja haittojen puntarointia. (Keskinen ym., 2009.) Heikkilä-Halttunen (2013, s. 27) määrittelee monikulttuurisen kohtaamisen eri kansalaisuuksiin tai etnisiin tai rodullistettuihin ryhmiin kuuluvien satunnaisena tai lyhyt- tai pitkäaikaisena kohtaamisena ja kohtaamisen seurauksina. Seuraus voi vaihdella merkityksettömästä aina toimintaa ja ajatus- ja arvomaailmaa pysyvästi muuttavaksi asti. (Heikkilä-Halttunen, 2013, s. 27.) Pesonen (2013, s. 62–63) käyttää monikulttuurisuutta määritellessään laajempaa kulttuurin käsitettä, jossa huomioidaan etnisyyden ja rodullistettuun ryhmään kuulumisen lisäksi esimerkiksi erilaisten ideologioiden tai ikäryhmien ympärille rakentuneet kulttuurit. Hän näkee monikulttuurisuuden yhteiskunnassa vallitsevana tilana, jossa eri kulttuureja edustavat yksilöt muodostavat yhdessä jaetun todellisuuden. (Pesonen, 2013, s. 62–63.)

Tässä kandidaatintutkielmassa käytetään Pesosen (2013) laajempaa monikulttuurisuuden määritelmää. Jotta ilmiö erotettaisiin yleisen keskustelun maahanmuuttokriittisyydestä ja pelkästä etnisestä alkuperästä, käytetään tutkielmassa termejä ”kulttuurien välinen kohtaaminen” ja ”kulttuurinen moninaisuus”, joilla halutaan myös painottaa moninaisuutta suomalaisessa arjessa läsnä olevana ilmiönä.

Cai (2002, s. 3–5) kirjoittaa monikulttuurisen kirjallisuuden määrittelyn vaikeudesta. Hänen mukaansa määritelmä riippuu määrittelijästä ja näkökulmasta. Kirjallisuustieteellisestä näkökulmasta monikulttuurinen kirjallisuus käsittelee yhteisöä, jossa tapahtuu kulttuurien välistä kohtaamista. Nämä kirjat voidaan suunnata vastaavassa yhteisössä asuville lukijoille, jolloin

niiden tarkoitus on kuvata tuttua ympäristöä ja tarjota samaistumiskohteita. Kirjat voidaan suunnata myös lukijoille, joille kulttuurien kohtaaminen ei ole tuttua, jolloin tarkoituksena on esitellä kulttuurista moninaisuutta ja haastaa lukijaa uuden tiedon kautta. Monikulttuurisuudella näissä kirjoissa tarkoitetaan etnisen taustan, sosioekonomisen aseman, kulttuurin, iän, uskonnon, kielen, terveydentilan tai vammaisuuden, seksuaalisen suuntautumisen, sukupuolen tai yhteiskuntaluokan moninaisuutta. Yhteistä näille kaikille on vähemmistön erottuminen valtakulttuurista. Pedagogisesta näkökulmasta monikulttuurisella kirjallisuudella ei tarkoiteta yksittäisen teoksen sisäistä kulttuurien välistä kohtaamista, vaan mahdollisuutta käyttää kirjaa pedagogisena välineenä opettaessa kulttuurien välisestä kohtaamisesta. Tällöin yksittäinen teos voi kuvata vain yhtä kulttuuria, mutta kulttuurien välinen kohtaaminen syntyy valikoimalla eri kulttuureita kertovia kirjoja halutuksi kokoelmaksi tai siirtämällä kirja toiseen kulttuuriympäristöön, kuin mitä kirjassa kuvataan. Kulttuurien välinen kohtaaminen ei siis ole itse teoksen ominaisuus, vaan muodostuu käyttötarkoituksen kautta. (Cai, 2002, s. 3–5.)

Kulttuurien välistä kohtaamista käsittelevistä lastenkirjoista puhuttaessa nousee esiin kotimaisen aiheeseen liittyvän tutkimuksen ja kartoituksen vähäisyys (Heikkilä-Halttunen, 2013, s. 31; Pesonen, 2015, s. 44). Lisäksi tehty tutkimus on usein yksipuolista, keskittyy yksityiskohtiin eikä käsittele kirjaa kokonaisuutena teoksena. Tutkimusmetodina käytetään usein sisällönanalyysiä. Tällöin koko teoksen sijaan tarkastellaan vain kokonaisuudesta irti rajattuja analyysiyksiköitä. Analyysiyksiöt valitaan usein ennen aineistoon tutustumista, ja ne koskevat usein stereotyyppisiä ominaisuuksia. Kun kirjojen tarkasteltavat ominaisuudet ovat stereotyyppisiä vahvistavia, saadaan myös analyysistä tulos, joka antaa stereotyyppisiä vahvistavan kuvan koko teoksesta. Tällöin käsitys moninaisuutta kuvaavasta kirjasta kääntyy analyysin myötä sanomansa vastaiseksi, stereotyyppisiä vahvistavaksi ja jopa rasistiseksi. (Heikkilä-Halttunen, 2013, s. 31–32.)

4 LASTEN KUVAKIRJA VARHAISKASVATUS- PEDAGOGIIKASSA

Varhaiskasvatuksen tavoitteita määritellään valtakunnallisella tasolla varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2018) ja varhaiskasvatuslain (13.7.2018/540, 3 §) kautta. Tavoitteita on asetettu erikseen sekä kulttuurisen moninaisuuden huomioimiselle ja opettamiselle että kirjallisuuden käytölle varhaiskasvatuksessa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2018) mukaan lapsille tulee taata mahdollisuus tutustua monipuoliseen lastenkirjallisuuteen ja vaihteleviin ja kielellisesti rikkaisiin teksteihin. Varhaiskasvatuksessa kulttuurinen moninaisuus nähdään voimavarana, ja lapsen kieli- ja kulttuuritausta tulee huomioida jo lapsen yksilöllistä varhaiskasvatussuunnitelmaa tehdessä. Koska suomalainen varhaiskasvatus perustuu inklusioon, on kaikille lapsille taattava samat mahdollisuudet osallistua toimintaan kulttuurisesta taustasta riippumatta. Moninaisuus on myös yksi varhaiskasvatuksen perustavista arvoista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa esitetty oppimiskäsitys perustuu lapsen oppimisen kokonaisvaltaisuuteen. Oppimisen tulisi pohjautua lasten aikaisempiin kokemuksiin, mielenkiinnon kohteisiin ja osaamiseen, ja siinä tulisi huomioida lasten kulttuurinen tausta. Kasvatus määritellään varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa toiminnaksi, jonka tarkoitus on siirtää sukupolvelta toiselle kulttuuriperinnettä ja siihen liittyviä arvoja, tapoja, normeja ja traditioita. (Opetushallitus, 2018, s. 10, 15, 21–23, 31, 42.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2018) mukaan pohja yksilön laaja-alaiselle osaamiselle luodaan jo varhaiskasvatuskäisenä. Laaja-alaiseen osaamiseen sisältyy tiedon- ja taidonalat ylittävien tietojen ja taitojen oppimisen lisäksi myös kyky käyttää niitä tarkoituksenmukaisesti arvojen, asenteiden ja tahdon ohjaamana. Kulttuurinen osaaminen on yksi laaja-alaisen

osaamisen osa-alueista. Se määritellään kyvyksi kuunnella, tunnista ja ymmärtää erilaisia näkemyksiä sekä omia arvoja ja asenteita. (Opetushallitus, 2018, s. 23–24.)

Varhaiskasvatuslaissa (13.7.2018/540, 3 §) asetettujen varhaiskasvatuksen tavoitteiden mukaan pedagogisen toiminnan tulee perustua muun muassa kulttuuriperintöön. Sen pitää myös valmistaa lapsia kohtaamaan uusista kielellisistä, kulttuurisista, uskonnollisista ja katsomuksellisista taustoista tulevia ihmisiä heitä ja heidän taustaansa ymmärtäen ja kunnioittaen. (Varhaiskasvatuslaki, 13.7.2018/540, 3 §.)

Varhaiskasvatuslaissa (13.7.2018/540) ja varhaiskasvatussuunnitelmien perusteissa (Opetushallitus, 2018) määritellyjä kasvatuksen ja oppimisen tavoitteita toteutettaessa lastenkirjallisuus tarjoaa monipuolisen työvälineen. Heikkilä-Halttusen (2013, s. 30–31) mukaan lasten kuvakirjaa ei vielä osata käyttää tehokkaasti kasvatuksen apuna, eikä sen monipuolisia käyttömahdollisuuksia tiedosteta. Kulttuurisen moninaisuuden kohtaaminen voi tuntua kasvattajista haastavalta, mutta kuvakirjan kautta hankalaksi koettuun aiheeseen saadaan uusi näkökulma. Kuvan ja tekstin yhdistelmä luo aiheesta konkreettisemmän, elämyksellisemmän ja samaistuttavamman käsityksen kuin aiheen käsittely pelkästään tekstin tai puheen kautta. Kuvan avulla voidaan myös osittain ylittää esimerkiksi puutteellisesta kielitaidosta johtuvia kommunikointivaikeuksia. (Heikkilä-Halttunen, 2013, s. 30–31.)

Morganin (2009, s. 220) mukaan lasten kuvakirja sopii ominaisuuksiensa vuoksi hyvin juuri varhaiskasvatusikäisten lasten opettamiseen. Heikkilä-Halttusen (2013) tavoin Morgan korostaa kuvan ja tekstin yhteisvaikutuksen tehokkuutta lasten kuvakirjoissa. Kuvakirjojen valinnassa tulisi kiinnittää erityistä huomiota kuvituksen laatuun, jotta lasten mielenkiinto ja keskittyminen säilyy oppimisessa. Myös kuvakirjan pituus on etu opetettaessa lapsia, sillä lyhyeen teokseen mahtuu vain pieni määrä uutta tietoa ja uusia käsitteitä, joten ne ovat helpommin lapsen opittavissa. (Morgan, 2013, s. 219–220.)

Morgan (2009) esittelee kolme eri kulttuuristen näkökulmien opetusstrategiaa, joissa käytetään apuna lasten kuvakirjaa. *Interaktiivisessa ääneen lukemisessa* aikuinen lukee ääneen lapsille valitsemaansa lasten kuvakirjaa pysähtyen ennalta valittuun, opetuksen tavoitteen kannalta merkittävään kohtaan. Lasten kanssa keskustellaan luetusta tekstistä. Lapsia

pyydetään ennakoimaan tulevia tapahtumia, tiedustellaan lasten mielipidettä luetusta, ja esitetään kriittisen ajattelun kehittymistä edistäviä kysymyksiä. Näin lapset oppivat analysoimaan tekstiä pala kerrallaan. Lapset oppivat myös itse muodostamaan vastaavia kysymyksiä lukiessaan tai kuunnellessaan, jolloin heidän tekstin ymmärtämisen taitonsa paranee. Motivoidakseen lapsia aikuisen tulee valita luettava kirja ja tekstin tauotus huolellisesti. Myös eri hahmojen vivahteikas äänien esittäminen motivoi lapsia osallistumaan ja seuraamaan opetusta. Parhaimmillaan lukuhetki herättää lapsissa kiinnostuksen kirjaa ja lukutaidon harjoittelua kohtaan. (Morgan, 2009, s. 221.)

Ryhmätöissä lasten kuvakirjan sanomaa voidaan laajentaa käsittelemällä myös muuta aineistoa. Käytettyjen materiaalien autenttisuus on tärkeää, jotta ne välittävät oikean kuvan käsittelemästään aiheesta. Jo ryhmänä työskentely voi lisätä lasten ymmärrystä eri kulttuurisista näkökulmista, jos ryhmän jäsenet tulevat erilaisista kulttuuritaustoista, ja jokainen tuo ryhmän käyttöön oman näkemyksensä. (Morgan, 2009, s. 221–222.) Varhaiskasvatusikäisistä lapsista vain pieni osa osaa lukea, joten aineistona voidaan lasten kuvakirjan lisäksi käyttää esimerkiksi kuvia ja videoita. Suomalaisessa varhaiskasvatusympäristössä ryhmätyöstrategiaa voidaan soveltaa aikuisen ohjaamassa ja avustamassa pienryhmätoiminnassa.

Lapsilla tulisi myös osana varhaiskasvatusta olla aikaa tutkia lasten kuvakirjoja ja *lukea itsenäisesti*. Kaikille lapsille tulisi voida tarjota riittävä valikoima erilaisia kulttuurisia näkökulmia käsitteleviä kirjoja. Laaja valikoima ja mahdollisuus itse valita tutkittava ja luettava kirja lisää lasten motivaatiota tutustua kirjallisuuteen monipuolisesti. (Morgan, 2009, s. 222.)

5 LAPSI OPPII LASTEN KUVAKIRJASTA

Heinimaa (2001) nimeää lasten kuvakirjalle viisi eri tehtävää. Lasten kuvakirja voi olla tietokirja, jonka tehtävä on *tiedon ja asenteiden opettaminen*. Lasten kuvakirjan tehtävä on aina ollut herättää tunteita: viihdyttää, huvittaa, liikuttaa ja pelottaa. Turvallisessa tilanteessa kirjaa lukiessaan lapsi oppii vähitellen *käsitlemään tunteitaan*. Lasten kuvakirjan kautta jo pieni lapsi pääsee tutustumaan kuvataiteeseen. Kirjan tehtävä on siis *tarjota esteettisiä elämyksiä*. Lasten kuvakirjoissa on juonellinen tarina. Tarinan edetessä ajallisesti jokainen uusi kirjan aukeama paljastaa uuden, aikaisempaan pohjautuvan tapahtuman. Tarinaa seuratessaan lapsi oppii hahmottamaan tapahtumaketjujen loogisia yhteyksiä ja ennustettavuutta. Tätä kutsutaan *sivunkääntämisen draamaksi*, ja sen hahmottamisen tukeminen on yksi lasten kuvakirjan tehtävistä. Varhaiskasvatusikäiselle lapselle kuvakirjan lukeminen on usein sosiaalinen tapahtuma, johon osallistutaan yhdessä aikuisen kanssa. Aikuinen toimii tällöin kielen kehityksen ja kuvan lukemisen taidon mallina. Vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa lapsi tulee kuulluksi ja kohdatuksi, mikä vahvistaa hänen identiteettinsä muodostumista. Sosiaalisen lukukokemuksen myötä myös lapsen tunne-elämä kehittyy. Lasten kuvakirjan viides tehtävä on *yhdessä lukemisen ja katselemisen kokeminen*. (Heinimaa, 2001, s. 144–161.)

Tässä kandidaatintutkielmassa keskitytään niihin oppimisen muotoihin, joissa lasten kuvakirjan avulla lapsi voi oppia uutta kulttuurienvälisen kohtaamisen kontekstissa. Näitä ovat lasten kuvakirjan käyttö tiedon lähteenä, kielitietoisuuden vahvistaminen lasten kuvakirjan avulla, lapsen yksilönä kasvun tukeminen ja lapsen sosiaalisten valmiuksien kehittymisen tukeminen.

5.1.1 Lasten kuvakirja tiedon lähteenä lapselle

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2018) mukaan lapsella on oikeus saada monipuolisesti tietoa sekä oppia uusia asioita Tutustumisvaiheessa lapset tarvitsevat rohkaisua uusien kulttuurien, kielten ja katsomusten kohtaamiseen, ja henkilöstön näyttämä myönteinen malli kohtaamistilanteissa on tärkeä. (Opetushallitus, 2018, s. 21, 25). Lasten kuvakirjaa voidaan käyttää tiedon lähteenä varhaiskasvatuksessa. Lukutilanne on sosiaalinen tapahtuma, jossa aikuinen voi toimia mallina lapselle.

Lasten kuvakirja voi olla samaan aikaan sekä tietokirja että kaunokirjallinen teos. Kirjojen tarjoama tieto vaihtelee kattavasta ja lasten kasvuympäristöön sijoittuvasta aina pirstaleiseen ja erikoisuutta painottavaan. (Heinimaa, 2001, s. 148–149.) Lastenkirjallisuus on aikuistenkirjallisuuteen verrattuna lyhyempää ja sitä julkaistaan nopeammassa tahdissa. Tämän vuoksi myös yhteiskunnalliset ilmiöt ja niihin liittyvä tieto voi tulla nopeastikin julkisuuteen lastenkirjallisuuden kautta. Lastenkirjojen aiheissa näkyy niin kansalliset kuin kansainväliset teemat ja tieteellinen tutkimus. Kirjojen aiheet ja niissä oleva tieto on aina aikuisten hallinnassa. Koska lasten kuvakirjat ovat aina aikuisten kirjoittamia, kuvittamia ja kustantamia ja aikuiset myös valitsevat lasten saatavilla olevan kirjallisuuden, on valta ja vastuu lapsille välittyvästä tiedosta aikuisilla. (Heikkilä-Halttunen, 2013, s. 55–56.)

Autenttisten kokemusten jakaminen lasten kuvakirjojen kautta on tärkeää. Omaelämäkerrallisia, pakolaislasten kokemuksiin perustuvia kirjoja voidaan käyttää opetusmateriaaleina, jonka avulla jaetaan tietoa ja kuvataan pakolaisuuden aiheuttamia tunteita ja pelkoja. Tällaisten tarinoiden kautta voidaan purkaa stereotyyppioita ja mediassa syntyneitä väärinkäsityksiä. (Hope, 2008.)

Osa lasten kuvakirjoista on tietokirjoja, joiden tärkein tehtävä on kertoa lukijalle aiheitaan koskevaa uutta tietoa, mutta kaikenlaisista lastenkirjoista voi oppia uutta. Lapsen kirjasta oppimat uudet asiat voivat koskea tutusta poikkeavaa arkielämää, kieltä, uskontoa tai muuta toisen kulttuurin piirrettä. Tämän uuden tiedon kautta lapsi tulee tietoiseksi muiden kulttuurien olemassaolosta ja saa uusia näkökulmia myös oman kulttuurinsa tarkasteluun.

5.1.2 Lasten kuvakirja vahvistaa kielitietoisuuden kehittymistä

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018) velvoittavat kunnan järjestämään varhaiskasvatusta lapsen äidinkielellä, jos tämä on suomi, ruotsi tai saame. Myös äidinkielenään viittomakieltä tai romanikieltä puhuvat lapset voivat saada varhaiskasvatusta omalla kielellään, mutta kunta ei ole velvollinen järjestämään sitä. Jos varhaiskasvatusta annetaan muulla kielellä, on huolehdittava sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteiden toteutumisesta että lapsen suomen tai ruotsin kielen kehittymisestä. Sekä suomea että ruotsia äidinkielenään puhuvan kaksikielisen lapsen molempien kielten kehitystä tulee tukea varhaiskasvatuksessa. Myös vieraskielisten lasten kielellisen identiteetin ja itsetunnon kehitystä tuetaan, vaikka vastuu oman äidinkielen ja kulttuurin oppimisesta on aina lapsen perheellä. Monikielisyttä tulee tehdä näkyväksi myös varhaiskasvatuksessa ja lasten erilaiset kielelliset ympäristöt huomioiden. (Opetushallitus, 2018, s. 49.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018) henkilöstön tehtäväksi asetetaan kiinnostuksen herättäminen puhutun ja kirjoitetun kielen erojen tunnistamiseen sekä lukemisen ja kirjoittamisen opetteluun. Tätä voidaan edistää tutustumalla erilaisiin teksteihin ja havainnoimalla ympäristössä käytettäviä kieliä. Samalla lasten kielitietoisuus kehittyy. (Opetushallitus, 2018, s. 42.)

Tilastokeskuksen (2020) mukaan Suomessa asui vuoden 2018 lopussa lähes 392 000 vieraskielistä. Oman määritelmänsä mukaan Tilastokeskus kutsuu vieraskielisiksi henkilöitä, joiden äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame. (Tilastokeskus, 2020.) Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018) käytetään termiä ”vieraskielinen”. Kielelliseen moninaisuuteen liitetään myös muita termejä, kuten ”muunkielinen” ja ”monikielinen”. Latomaan (2013, s. 117–118) mukaan termi ”vieraskielinen” arvottaa kansallisia kieliä muita korkeammalle ja myös ”muunkielinen” on toiseutta tuottava. Latomaa käyttää itse termiä ”monikielinen” henkilöistä, jotka ovat muuttaneet tai joiden vanhemmista ainakin toinen on muuttanut Suomeen toiselta kielialueelta. Termi ei siis viittaa henkilön hallitsemien kielten lukumäärään. Kantakieliä äidinkielenään puhuvia Latomaa kutsuu ”yksikieliseksi”. Terminologiallaan Latomaa pyrkii siirtämään huomion pois ulkoapäin asetetusta

kielitaidon puutteesta ja keskittymään eri kielten puhujien voimavaroihin. (Latomaa, 2013, s. 117–118.) Mikään näistä termeistä ei kuitenkaan huomioi maan sisällä kielialueelta toiselle siirtyviä tai monikielisellä alueella asuvia. Vaihtoehtona varhaiskasvatuksen kielellisestä moninaisuudesta puhuttaessa voitaisiin keskittyä enemmän arjessa läsnä olevaan kielelliseen moninaisuuteen sekä ensikielen ja uuden kielen oppimiseen, eikä painottaakaan eroja kansallisten kielten tai muiden alueiden kielten välillä.

Kielitietoisuudella tai kielellisellä tietoisuudella tarkoitetaan kahta eri asiaa. Se kuvaa kykyä reflektoida kieltä, jolloin yksittäiset kielet ovat sisäisen, rakenteellisen tarkastelun kohteena. Toisaalta kielitietoisuus tarkoittaa myös tietoisuutta olemassa olevista erilaisista kielistä ja niiden asemasta identiteetin ja yhteisöllisyyden muodostajana. (Latomaa, 2013, s. 121–122.) Huolimatta siitä, kumpaa määritelmää käytetään, varhaiskasvatusikäisten lasten kielitietoisuutta on mahdollista vahvistaa toiselle kielialueelle sijoittuvien lastenkirjojen avulla. Näissä kirjoissa uuden kielen esittelyn muoto vaihtelee hahmojen vierasperäisistä nimistä ja kuvituksen kirjoituksesta tai kirjainmerkeistä aina uuden kielen sanojen ja sanontojen opetteluun ja kieltä koskevan asiantiedon esittelyyn. (Latomaa, 2013, s. 123–124.)

Kielellinen moninaisuus ulottuu myös kielten välistä moninaisuutta laajemmalle. Ensikielen oppiminen on yksilöllistä, ja puhumisen aloittamisen iässä on lasten välillä suuria eroja. Myös uuden kielen oppimisessa jokainen lapsi etenee omaa tahtiaan. Kielen kehityksessä ja oppimisessa muita hitaammin etenevä lapsi voi saada apua lastenkirjasta, jossa kuvataan samassa tilanteessa olevia hahmoja. Kirjan hahmo voi toimia mallina vertaisesta ja auttaa tukemaan lapsen itsetuntoa. Myös vanhemmat ja muut kasvattajat voivat saada apua, kun huoli lapsen kielenkehityksen etenemisestä helpottuu. (Latomaa, 2013, s. 124.)

Varhaiskasvatuksessa lastenkirjan hahmot toimivat malleina onnistuneista uuden kielen oppijoista. Onnistuneita oppimistilanteita kuvaavista kirjoista lukija saa toimintamalleja ja uskoa sekä omiin kykyihinsä oppijana että omiin mahdollisuuksiinsa vaikuttaa oppimistilanteeseensa. (Latomaa, 2013, s. 124–128.) Lastenkirjojen kautta myös muokataan uusien kielten kohtaamiseen liittyviä asenteita. Eri kielten kuvaaminen osana arkista elämää tekee uusien kielten kohtaamisesta luonnollista. Uusien kielten osaaminen näyttäytyy kirjoissa

hyödyllisenä ja arvokkaana taitona, mikä heijastuu koko kielen arvostukseen. (Latomaa, 2013, s. 135–137.)

5.1.3 Lasten kuvakirja kasvattaa lasta yksilönä

Varhaiskasvatuksen parissa olevalla lapsella on valtakunnallisesti asetettu oikeus käsitellä tunteita ja ristiriitoja oppimisympäristössään (Opetushallitus, 2018, s. 21). Lasten kuvakirjan tarkoitus on usein huvittaa ja viihdyttää lukijaa, mutta kirja voi kertoa myös vaikeista ja pelottavista asioista ja aiheuttaa lapsessa ahdistusta. Kun lukuympäristö on turvallinen, voi lapsi käsitellä myös negatiivisia tunteitaan rauhassa. Lasten kuvakirjassa tekstiä tehostetaan kuvituksen avulla, ja kuva vahvistaa tarinan nostattamia tunteita. Toisaalta kuva voi myös helpottaa vaikeiden ja pelottavien asioiden käsittelyä, sillä sen kautta pelottavaan asiaan tai tapahtumaan voidaan lisätä huvittavia piirteitä. (Heinimaa, 2001, s. 152–155.)

Kuolema ja sota ovat aiheita, joita ei pidetä lasten kuvakirjaan sopivina. Tästä huolimatta varhaiskasvatuksen piirissä on lapsia, joilla on kokemuksia sodasta tai läheisten menettämisestä joko omakohtaisesti tai läheisten kautta. Sekä läheisten kuolemaa että sotaa ja pakolaisuutta kuvaavia lasten kuvakirjoja on saatavilla. Esimerkiksi Margareta Thunin Enkelimuksu kertoo lapsen kuolemasta sekä perheen surutyöstä ja Rose Lagercrantzin Pitkä, pitkä matka - teos sodasta ja pakolaisuudesta. Molemmat kirjat päättyvät onnellisesti, ja päähenkilönä oleva lapsi pääsee turvaan. Vaikeita aiheita käsittelevät lasten kuvakirjat tarjoavat näitä samoja vaikeuksia omassa elämässään kohdanneille lapsille malleja ja samaistumiskohteita, joiden avulla omaa tilannetta voi käsitellä. (Heinimaa, 2001, s. 154–155.)

Lasten kuvakirjan kautta lapset saavat malleja myös kulttuurialueelta toiselle siirtymiseen liittyvien ongelmien ratkaisuun. Suomalaisessa lastenkirjallisuudessa toiselle kulttuurialueelle siirtymiseen liittyviä vierauden ja toiseuden ongelmia on käsitelty oman lähihistorian kautta esimerkiksi evakkoutta, Ruotsiin muuttaneita sotalapsia ja työperäistä maastamuuttoa kuvaavissa kirjoissa. Suomeen muuttaneista pakolaislapsista kertovia lasten kuvakirjoja on ilmestynyt 1980-luvulta alkaen. Lasten kuvakirjat tarjoavat toimintamallin myös niille lapsille, joiden omaan kulttuuriympäristöön tulee uusia jäseniä muualta. Lasten kohtaamiksi ongelmiksi kirjoissa nousee muun muassa kielitaidottomuus,

leikistä ulos sulkeminen, ystävien puuttuminen, sopeutumattomuus uuteen kulttuuriin, koti-ikävä ja pelko. Kulttuurialueelta toiseen siirtymiseen liittyvistä ongelmista kerrotaan lasten kuvakirjoissa monipuolisesti ja rehellisesti. Ratkaisut sen sijaan esitetään usein todellisuutta yksinkertaisempina, nopeampina ja seurauksettomina. Varsinaisen toimintamallin tarjoamisen lisäksi jopa tärkeämpi tarkoitus voi olla lohduttaa lasta ja luoda toivoa avun saamisesta. (Heikkilä-Halttunen, 2013, s. 40–45.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2018) mukaan jokaisen lapsen perheidentiteetin muodostumista pitää pyrkiä tukemaan. Näin jokainen lapsi voi kokea oman perheensä arvokkaaksi. Myös lapsen kulttuuri-identiteetin kehittymistä on tuettava varhaiskasvatuksessa. Kun lapsi saa tarpeeksi kulttuuriperintöään koskevia kokemuksia, tietoja ja taitoja, hän pystyy myös omaksumaan, käyttämään ja muuttamaan kulttuuria. (Opetushallitus, 2018, s. 21, 25.) Saamelais- ja romanilasten osalta varhaiskasvatuksella on erityisenä tavoitteena oman kulttuuri-identiteetin vahvistaminen omaan kulttuuriin kuuluvien tietojen ja taitojen sekä historian opettaminen avulla. Pyrkimyksenä on säilyttää saamelaisten ja romanien kieli- ja kulttuuriperintö ja lisätä heidän osallisuuttaan yhteiskunnassa. (Opetushallitus, 2018, s. 49–50.)

Kulttuuri-identiteettiin liittyy itsensä kaltaisten ihmisten ryhmään kuulumisen tunne. Vahva kulttuuri-identiteetti liittyy oman kulttuuritaustan ja äidinkielen hallitsemiseen, ja vaikuttaa myös uusien kielten oppimiseen sekä itsetuntoon. Kulttuuri-identiteettiin vaikuttaa muun muassa etninen tausta, kasvuympäristön tapakulttuuri, uskonto, kieli, sukupuoli, harrastukset, yhteiskuntaluokka ja erityisyys. Yksilön identiteetti muodostuu kulttuuri-identiteetin lisäksi myös monista muista osista, joiden painotus vaihtelee yksilöiden välillä ja yksilön muuttuvien elämäntilanteiden mukaan. Identiteettiä ei voida määritellä ulkoapäin, vaan jokainen rakentaa omansa. Lapsen identiteetin kehittymiseen vaikuttaa ensisijaisesti perhe. Varhaiskasvatustyö ilmentää pääosin valtakulttuuria. (Benjamin, 2013, s. 121–124.)

Kun lapsi saa kokea, että myös hänen oma kulttuuritaustansa huomioidaan varhaiskasvatustyössä, hän tuntee itsensä arvostetuksi. Erilaisia kulttuuritaustoja voidaan tuoda osaksi arkea kulttuurisesti moninaisten lasten kuvakirjojen avulla. (Morgan, 2009, s. 225–226.)

5.1.4 Lasten kuvakirja kehittää sosiaalisia valmiuksia

Lasten kuvakirjaa voidaan käyttää pedagogisesti edistämään lapsen arvomaailman ja ymmärryksen kehitystä. Kun uusi asia esitetään fiktiivisen tarina ja iloisten, värikkäiden kuvien avulla, tulee oppimisesta hauskaa ja opitusta muodostuu positiivinen kuva. (Rhedin, 2001, s. 13.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018) moninaisuutta kunnioittavan ilmapiirin luominen asetetaan varhaiskasvatuksesta vastaavan henkilökunnan tehtäväksi. Ilmapiiriä luodaan päivittäisessä toiminnassa lasten kanssa, mutta myös lasten perheet on huomioitava. Suhde lasten perheisiin pitää rakentaa avoimeksi ja kunnioittavaksi, ja perheiden kielellinen, kulttuurinen, katsomuksellinen ja uskonnollinen tausta sekä perinteet tulee huomioida. Jotta lapsi pystyy muodostamaan toimivia vuorovaikutussuhteita muista kulttuuri- ja katsomustaustoista tulevien ihmisten kanssa, on hänen ymmärrettävä ja kunnioitettava muita kulttuureita ja katsomuksia, mutta myös omaansa. Lapsen sosiaalisten taitojen kehittyessä hän oppii asettumaan muiden asemaan ja näkemään asioita muiden näkökulmasta. Varhaiskasvatuksessa tarkastelun kohteena on lasten kasvuympäristössä ilmenevä moninaisuus, ja tavoitteena on saada lapset ymmärtämään, että kaikki ihmiset ovat samanarvoisia eroistaan huolimatta. (Opetushallitus, 2018, s. 21, 25.)

Heikkilä-Halttusen (2013, s. 32) mukaan 2000-luvulla on ilmestynyt aikaisempaa enemmän suvaitsevaisuutta käsitteleviä kuvakirjoja. Niiden varsinainen aihe tai sivujuoni käsittelee usein moninaisuuden hyväksymistä ja toisten kunnioittamista. Lastenkirjoissa vaikeita aiheita voidaan käsitellä satuolentojen, eläinten tai muiden inhimillistettyjen hahmojen kautta. Ihmisestä poikkeavien hahmojen käyttö sekä loitontaa hankalaksi koetun aiheen lukijasta että antaa lukijalle vallan säädellä eläytymisen intensiteettiä. Erilaisten hahmojen kautta on mahdollista myös laajentaa moninaisuuden käsitettä. Moninaisuutta voi esiintyä lastenkirjoissa etnisen alkuperän, kielten, kulttuurin ja katsomuksen lisäksi muun muassa luonteenpiirteiden ja persoonallisuuksien kautta. (Heikkilä-Halttunen, 2013, s. 32.)

Pesosen (2013, s. 69–70) mukaan suvaitsevaisuuden opettaminen ei yksinään riitä, sillä vaikka suvaitsevaisuuteen liittyy paljon positiivisia piirteitä,

kuten huolenpito ja välittäminen, tarvitaan niiden lisäksi myös rohkeutta toimia, jos todistetaan syrjiviä käytäntöjä. Lasten kuvakirjaa voidaan käyttää varhaiskasvatusympäristössä rasismiin vastaisena materiaalina. Pesonen (2013, s. 67–70) käyttää lastenkirjallisuuden yhteydessä käsitettä ”antirasistinen” tarkoittamassa rasismia esiin nostavaa, haastavaa ja vähentämään pyrkivää ajattelua ja toimintaa. Antirasistisessa lasten kuvakirjassa voidaan kiinnittää huomiota myös syrjiviin yhteiskunnassa esiintyviin käytäntöihin ja asenteisiin. Esimerkiksi kirjan hahmon tumma ihonväri voi johtaa kiusaamiseen vertaisryhmässä ja sujuvan suomenkielisen puheen kummasteluun vieraan aikuisen taholta. Rasismiin vastaisuuteen liittyy myös vastuu auttaa tilanteissa, joissa syrjintää esiintyy. Asettumalla kiusatuksi tai syrjityksi tulevan hahmon asemaan lapsi oppii myötätuntoa ja saa uuden näkökulman tilanteeseen. (Pesonen, 2013, s. 67–70.) Myös Morgan (2009) suosittelee lasten kuvakirjan käyttämistä ja eri kulttuuristen näkökulmien huomioon ottamisen opettamista jo varhaiskasvatusikäisille lapsille. Näin ehkäistään ennakolluulojen ja syrjivien käytäntöjen muodostumista. (Morgan, 2009, s. 219.)

6 POHDINTA

6.1 Tutkielman luotettavuus

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan itse on aina subjektiivinen osallistuja, joten hänen roolinsa on suuri. Tutkimus perustuu tutkijan tekemiin valintoihin, joten tutkijasta tulee tutkimusväline. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 151.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella sen uskottavuuden kautta. Uskottavuus kertoo, miten hyvin tutkijan käsitys aineistosta vastaa sitä tarkoitusta, joka tutkittavilla on ollut. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 153.) Kirjallisuuskatsauksessa ei ole tutkittavia henkilöitä, vaan lähdemateriaali toimii myös aineistona. Kirjallisuuskatsauksen kirjoittajan tulee siis pohtia, miten hyvin hänen käsityksensä ja tulkintansa lähteinä olleista teksteistä vastaa lähteiden kirjoittajien tarkoitusta. Tässä kandidaatintutkielmassa on pyritty noudattamaan hyvän tieteellisen käytännön periaatteita, eli rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta, lähdemateriaalia luettaessa. Lähdemateriaalin sanomaa ei ole muunneltu tarkoituksella, mutta sisällön ymmärtämiseen vaikuttaa tutkijan aikaisemmat tiedot ja taidot sekä henkilökohtaiset näkemykset ja kokemukset. Nämä ovat voineet luoda tahattomia vääristymiä lähdemateriaalia luettaessa ja tulkittaessa, ja heikentävät tutkimuksen luotettavuutta.

Siirrettävyydellä tarkoitetaan tutkimuksen tuloksen soveltumista toiseen, tutkimusympäristöstä ajan, sijainnin tai tutkimuskohteen ominaisuuksien perusteella poikkeavaan ympäristöön (Eskola & Suoranta, 1998, s. 51). Tässä kandidaatintutkielmassa lasten kuvakirjan käyttöä on tarkasteltu varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatukselle ominaisia piirteitä ovat sen parissa olevien lasten ikä ja taidot, ryhmämuotoisuus sekä suunnitelmallinen ja tavoitteellinen, tieteellisesti tutkittuun tietoon perustuva pedagogiikka. Nämä rajoitteet huomioiden tämän tutkimuksen tulokset ovat sovellettavissa myös muihin kasvatustyöympäristöihin, kuten koteihin, erilaisiin kerhoihin tai alakouluun.

Tutkielmassa käsitellään lasten kuvakirjaa opetusvälineenä. Lasten kuvakirjaa määrittää tekstin ja kuvan määrällinen suhde ja liittyminen yhteen kokonaisuudeksi (Heinimaa, 2001, s. 142–143; Karasma & Suvilehto, 2013, s. 18; Rhedin, 2001, s. 17). Tulokset ovat osittain sovellettavissa myös muun tekstiä ja kuvaa yhdistävän materiaalin, kuten kuvakertomuskirjojen, kuvitettujen lastenkirjojen, sarjakuvan tai kuvallisten oppikirjojen, opetuskäyttöön.

Tutkimuksen varmuudella tarkoitetaan ennustamattomien vaikuttavien tekijöiden huomioimista (Eskola & Suoranta, 1998, s. 153). Tutkielman tekemiseen käytettävissä oleva aika oli rajallinen, mikä heikensi tutkimuksen varmuutta merkittävästi. Huonon ennakkoinnin vuoksi saatavilla oleva lähdemateriaali oli puutteellista, mikä näkyy tutkielman lopputuloksessa.

Vahvistuvuus tarkoittaa saatujen tulosten varmistamista muiden samankaltaisten tutkimusten tulosten avulla (Eskola & Suoranta, 1998, s. 153). Listatessaan lasten kuvakirjan tehtäviä Heinimaa (2001, s. 144–161) nimeää opettamisen, tunteiden käsittelyn sekä yhdessä lukemisen ja katselemisen kokemisen. Vaikka Heinimaan luokat eivät vastaa tässä tutkielmassa muodostettuja, löytyy niiden sisällöistä yhtäläisyyksiä. Opettamisen alla Heinimaa puhuu tiedon ja asenteiden opettamisesta lasten kuvakirja avulla. Tiedon opettaminen vastaa tässä tutkielmassa esitettyä lasten kuvakirjan käyttämistä tietolähteenä. Asenteiden oppiminen kuuluu tässä tutkielmassa sosiaalisten valmiuksien oppimisen alle, samoin kuin Heinimaan yhdessä lukeminen ja katseleminen. Tunteiden käsittely vastaa tässä tutkielmassa lapsen kasvua yksilönä. Heinimaa listaa vielä esteettisten elämyksien tuottamisen ja sivunkääntämisen draaman lasten kuvakirjan tehtäviksi. Niitä ei ole huomioitu tässä tutkielmassa, sillä niillä ei ole yhtymäkohtaa kulttuurien väliseen kohtaamiseen.

6.2 Lasten kuvakirja opettaa

Nyky-yhteiskunnassa kulttuurien välinen kohtaaminen on kasvava ja yhä useampaa ihmistä koskettava ilmiö. Se on läsnä myös yhä useampien lasten arjessa kasvatuksen, harrastusten, sukulaissuhteiden, lähiympäristön ja globaalin, digitaalisen saavutettavuuden kautta. Lasten kuvakirja on

monipuolinen apuväline varhaiskasvatuksessa lasten arjen kulttuurien välisissä kohtaamisissa.

Varhaiskasvatuksen tavoitteet asetetaan valtakunnaisella tasolla toimintaa ohjaavien asiakirjojen kautta. Ne asettavat moninaisuuden yhdeksi varhaiskasvatuksen perusarvoista, joka läpäisee kaiken varhaiskasvatustoiminnan, ja on huomioitava päivittäisessä arjessa. Myös lastenkirjallisuuden käytölle asetetaan tavoitteita. Lasten kuvakirja sopii erityisen hyvin juuri varhaiskasvatusikäisten opetukseen, sillä sen pituus, aiheiden käsittely sekä tekstiä ja kuvaa yhdistävä muoto vetoavat lapsiin.

Lasten kuvakirja opettaa uutta tietoa. Osa lasten kuvakirjoista on tietokirjoja, joiden tarkoitus on tiedon esittäminen, mutta myös muista lasten kuvakirjoista voi oppia uutta tietoa. Kirjoja valittaessa aikuisen on tärkeä olla selvillä tiedon autenttisuudesta, sillä valta ja vastuu lasten käytössä olevasta kirjallisesta materiaalista on aina aikuisella.

Lasten kuvakirja vahvistaa lasten kielitietoisuutta. Kaikki lukeminen vahvistaa kielen hallintaa ja tekee näin lapsesta valmiimman kohtaamaan myös uusia kieliä. Lastenkirjojen kautta voidaan esitellä myös muiden kielten sanoja, sanontoja tai kirjoitusmerkkejä, jolloin lapset tulevat tietoisiksi vieraiden kielten olemassaolosta ja piirteistä.

Lasten kuvakirja tukee lapsen kasvua yksilönä. Varhaiskasvatuksessa jokaisen lapsen kulttuuri-identiteetin muodostumista voidaan tukea huomioimalla lasten omat kulttuuritaustat oppimateriaaleja valittaessa. Lukiessaan lasten kuvakirjaa tai kuunnellessaan tarinaa lapsi samaistuu itseään muistuttaviin tarinan hahmoihin. Vaikeasta tilanteesta selviävä hahmo toimii näin mallina lukevalle lapselle, joka oppii erilaisia keinoja selvitä haastavista tilanteista. Lapsi, jolla on monipuolinen valikoima käyttäytymismalleja, on valmiimpi kohtaamaan erilaisia tilanteita, kuten tutustumaan uusiin ihmisiin ja kulttuureihin. Tarinat vaikeista tilanteista selviytymisestä luovat myös lohtua ja toivoa.

Lasten kuvakirja tulee lapsen kasvua yhteisön jäseneksi. Tarinaa lukiessaan tai kuunnellessaan lapsi voi samaistua myös hahmoihin, jotka eivät muistuta häntä itseään. Samaistumalla muihin lapsi oppii näkemään asioita myös heidän kannaltaan. Näin opitaan myötätuntoa ja kunnioitusta muita kohtaan ja lopulta rohkeutta puuttua ympäristössä havaittuihin epäkohtiin.

Vaikka tässä kandidaatintutkielmassa lasten kuvakirjoista opittavat asiat on jaettu neljään kategoriaan, eivät nämä ole toisistaan irrallisia. Lasten kuvakirjoista opittu kulttuurista moninaisuutta koskeva tieto voi luoda pohjan kielitietoisuudelle. Tieto voi myös tukea kulttuuri-identiteetin kehittymistä omaan kulttuuritaustan liittyvän tiedon oppimisen kautta. Tieto murtaa stereotyyppioita ja vääriä mielikuvia, jolloin hyväksymiselle ja myötätunnolle jää tilaa. Vahva kulttuuri-identiteetti parantaa sosiaalisia valmiuksia ja kykyä omaksua uusia kieliä. Tieto muuttuu yksilön sisäiseksi kehitykseksi, joka mahdollistaa sosiaalisen kasvun, jolloin kielen avulla saadaan lisää tietoa.

Tässä kandidaatintutkielmassa kerättyä tietoa voitaisiin käyttää pohjana empiirisessä tutkimuksessa, jossa kartoitettaisiin kulttuurisesti moninaisen lastenkirjallisuuden käyttöä varhaiskasvatusympäristössä. Vaikka kulttuurien välisen kohtaamisen representaatiot lasten kuvakirjoissa ovat muuttuneet tasa-arvoisemmiksi ja erilaisuutta kunnioittaviksi (Pesonen, 2013, s. 75), on niitä edelleen vähän. Koska lapset hyötyisivät omaa kulttuuritaustaansa käsittelevän kirjallisuuden käyttöön otosta varhaiskasvatusympäristössään, olisi syytä selvittää, vastaako varhaiskasvatuksessa käytössä oleva kirjallisuus ryhmän todellisuutta, vai jääkö jokin kulttuurinen ryhmä huomiotta. Vanhoissa lasten kuvakirjoissa vähemmistöjä kuvattiin stereotyyppisesti ja toiseutta aiheuttavasti. Onko nämä kirjat poistettu varhaiskasvatusympäristöistä, vai vieläkö ne ovat lasten käytössä?

Lasten kuvakirjoissa esiintyy kulttuurien välistä kohtaamista vain harvoin, eikä kulttuuristen vähemmistöjen kuvaus ole aina tasa-arvoista ja autenttista (Heikkilä-Halttunen, 2013, s. 38–40; Morgan, 2009, s. 226). Jos varhaiskasvatuksen työvälineenä käytettävän kirjallisuuden valinta jätetään pelkästään lasten mieltymysten tai ulkopuolelta saatujen lahjoitusten varaan, on olemassa suuri riski, että kulttuurista moninaisuutta kuvataan väärin tai se ei ilmene lainkaan luettavana olevissa lasten kuvakirjoissa. Moninaisuuden vähäinen määrä lasten kuvakirjoissa vaatii siis varhaiskasvatuksen opettajalta kirjallisuuden tuntemista ja moninaisuuden representaatioiden huomioimista lasten käyttöön tulevan kirjamateriaalin valinnassa. Ammattikasvattajien tehtävänä on myös opastaa lasten vanhempia monipuolisen lukumateriaalin valinnassa (Heinimaa, 2001, s. 161).

LÄHTEET

- Apo, S. (2001). Klassinen satutraditio. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.), *Avaa lastenkirja! Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön* (s. 12–29). Lasten Keskus.
- Benjamin, S. (2013). Kasvatus ja identiteetti. Teoksessa P. Toivanen (toim.), *Kestävä kasvatus – kulttuuria etsimässä* (s. 118–131).
- Cai, M. (2002). *Multicultural literature for children and young adults: Reflections on critical issues*. Greenwood Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- 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.
- Heinimaa, E. (2001). Kuvakirjat lapsen ja aikuisen maailmassa. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.), *Avaa lastenkirja! Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön* (s. 142–163). Lasten Keskus.
- Hope, J. (2008). "One day we had to run": The development of the refugee identity in children's literature and its function in education. *Children's Literature in Education*, 39(4), 295–304. <https://doi.org/10.1007/s10583-008-9072-x>
- Karasma, K. & Suvilehto, P. (2013). *Ihmejuttuja ja tavattomia tarinoita: Lasten- ja nuortenkirjallisuuden maailma*. Avain.
- Keskinen, S, Rastas, A. & Tuori, S. (2009). Johdanto: Suomalainen maahanmuuttokeskustelu tienhaarassa. Teoksessa S. Keskinen, A. Rastas & S. Tuori (toim.), *En ole rasisti, mutta... Maahanmuutosta, monikulttuurisuudesta ja kritiikistä* (s. 7–21). Vastapaino & Nuorisotutkimusverkosto.

- Latomaa, S. (2013). Monikielisempi Suomi. Kirjallisuus kielitietoisuuden edistäjänä. Teoksessa A. Rastas (toim.), *Kaikille lapsille: Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa* (s. 117–149). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Morgan, H. (2009). Picture book biographies for young children: A way to teach multiple perspectives. *Early Childhood Education Journal*, 37(3), 219–227. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0339-7>
- Opetushallitus. (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Pesonen, J. (2013). Xing, Sikuriina sekä Tatu ja Patu. Teoksessa A. Rastas (toim.), *Kaikille lapsille: Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa* (s. 62–82). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Pesonen, J. (2015). *Multiculturalism as a challenge in contemporary Finnish picturebooks. Reimagining sociocultural categories* (Väitöskirja). <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526210209.pdf>
- Rhedin, U. (2001). *Bilderboken på väg mot en teori* (2. korjattu painos). Alfabeta Bokförlag AB.
- Suojala, M. (2001). Lastensatu elää ajassa ja ajattomana. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.), *Avaa lastenkirja! Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön* (s. 30–55). Lasten Keskus.
- Tilastokeskus. (1.3.2020) *Vieraskieliset*. <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html>
- Varhaiskasvatuslaki, 13.7.2018/540 (2018). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>