

Minttu Mäkitalo

ESIOPETUSRYHMIEN OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ MONINAISUUDESTA LASTENKIRJALLISUUDESSA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Maaliskuu 2022

TIIVISTELMÄ

Minttu Mäkitalo: Esiopetusryhmien opettajien käsityksiä moninaisuudesta lastenkirjallisuudessa
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteen tutkinto-ohjelma, varhaiskasvatus
Maaliskuu 2022

Tutkimuksessa selvitettiin esiopetuksen opettajien käsityksiä moninaisuudesta lastenkirjallisuudessa sekä sitä, miten he hyödyntävät lastenkirjallisuutta pedagogiikassaan. Moninaisuuden alaluokista tähän tutkimukseen valittiin kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus, katsomuksellinen moninaisuus, sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus sekä vammaisuus. Moninaisuus käsitteenä on laaja, mutta tässä tutkimuksessa se merkitsee ennen kaikkea edellä mainituissa osa-alueissa esiintyviä vähemmistöjä ja normista poikkeamista. Aihe on ajankohtainen, sillä Suomen väestön moninaistuu monellakin eri tasolla muun muassa pakolaisvirtojen myötä sekä vähemmistöjen oikeuksien noustessa julkiseen keskusteluun. Myös varhaiskasvatuksessa sukupuolisensitiivisyys ja katsomuskasvatus ovat saaneet viime aikoina erityisen paljon huomiota.

Aineisto koostui kolmen esiopetusryhmän opettajien yksilöhaastatteluista. Opettajat työskentelevät samassa yksikössä, ja heistä jokaisella on yli 15 vuotta työkokemusta varhaiskasvatuksesta tai esiopetuksesta. Haastattelut olivat teemahaastatteluja, vaikka ne noudattivatkin pääpiirteissään haastattelurunkoa. Haastattelut toteutettiin etänä alkuvuodesta 2022.

Aineistolle suoritettiin aineistolähtöinen sisällönanalyysi ensin pelkistämällä alkuperäisilmaukset mielekkäiksi analyysiyksiköiksi ja sitten jakamalla ne värikoodein aineistosta nousseihin teemoihin.

Tutkimuksesta saatiin selville muun muassa se, että moninaisuutta on opettajien näkökulmasta esiopetuksessa hyödynnettävässä lastenkirjallisuudessa vain vähän. Kulttuurista moninaisuutta on opettajien mukaan eniten. Lisäksi selvisi, että kirjat valitaan esiopetukseen sattuman, tarpeen sekä ryhmässä käsiteltävien aiheiden perusteella. Näin ollen lapsiryhmän koostumus vaikuttaa kirjojen valintaan. Kaikki opettajat kertoivat hyödyntävänsä kirjoja paljon ja monipuolisesti pedagogiikassaan. Heillä oli myös hyviä kokemuksia moninaisuuden käsittelystä lastenkirjallisuuden avulla.

Tutkimuksella pyritään herättelemään kasvattajia, vanhempia sekä lastenkirjailijoita pohtimaan vähemmistöjen representaatioita lastenkirjallisuudessa. Lapset omaksuvat asenteita ja käsityksiä varhain, joten on tärkeää osoittaa kirjojenkin avulla se, että erilaisuus on rikkaus, ja rikkoa stereotyyppioita vastadiskurssien kautta.

Avainsanat: moninaisuus, lastenkirjallisuus, esiopetus, vähemmistöt

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TUTKIMUKSEN TAVOITE	6
3	TEORIATAUSTA JA KÄSITTEET	7
3.1	INKLUUSIO VARHAISKASVATUKSESSA	8
3.2	KRIITTINEN LUKUTAITO JA VASTADISKURSSIT	8
3.3	MONINAISUUS.....	9
3.3.1	<i>Kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus</i>	10
3.3.2	<i>Katsomuksellinen moninaisuus</i>	12
3.3.3	<i>Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus</i>	13
3.3.4	<i>Vammaisuus</i>	15
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	17
5	MENETELMÄT	18
6	AINEISTON ANALYYSI	19
7	TULOKSET	20
7.1	KIRJOJEN VALINTAPERUSTEET	20
7.2	MONINAISUUS NÄKYÄ KIRJOISSA	21
7.3	MONINAISUUS EI NÄY TAI NÄKYÄ HYVIN VÄHÄN KIRJOISSA	22
7.4	KIRJALLISUUDEN HYÖDYNTÄMINEN, KUN KÄSITELLÄÄN MONINAISUUTTA	23
7.5	MONINAISUUTTA KÄSITTELEVIEN KIRJOJEN ETSIMINEN.....	24
7.6	TULOSTEN KOONTI JA TULKINTA.....	24
8	POHDINTA JA EETTISYYS	26
8.1	LUOTETTAVUUS	26
8.2	EETTISYYS	26
8.3	POHDINTA JA JATKOTUTKIMUS	27
9	LÄHTEET	28
9.1	MAINITUT LASTENKIRJAT	31

1 JOHDANTO

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää esiopetusryhmien opettajien käsityksiä moninaisuudesta lastenkirjallisuudessa. Aineistona toimii kolmen esiopetusryhmän opettajan teemahaastattelut aiheesta keskittyen ryhmän käytössä oleviin kirjoihin.

Aihe on ajankohtainen, koska ihmiset Suomessa ovat yhä moninaisempia esimerkiksi kulttuurisesti. Varhaiskasvatukseen tulee olla inklusiivista, ja yksi osa sitä on erilaisuutta arvostava ideologia (Viitala, 2019, s. 46–47). Lisäksi sukupuolisensitiivisyys sekä katsomuskasvatus ovat olleet viime aikoina pinnalla varhaiskasvatuksessa. Haluamme tietenkin pyrkiä yhdenvertaisuuteen, mutta vähemmistöt ovat usein epätasa-arvoisessa yhteiskunnallisessa asemassa ja aliedustettuina mediassa sekä taiteessa. Lastenkirjat ovat loistava tapa opettaa lapsille asioita, joten olisi tärkeää, että vähemmistöjen edustajia olisi lastenkirjoissa varsinkin stereotyyppioita rikkovissa rooleissa. Koska kirjallisuuden tiedetään olevan hyväksi lasten opetuksessa, tulisi myös tutkia, miltä osin ja miten sitä hyödynnetään esiopetuksessa.

Henkilökohtaisesti aihe kiinnostaa, koska vähemmistöjen etujen puolustaminen on jo pitkään ollut sydäntäni lähellä. Idean tutkimukseen sain siitä, kun kuulin uudesta lastenkirjasta nimeltä *Sulon ja Elsin uudet naapurit*, jonka on kirjoittanut Susanna Silvander-Rosti ja kuvittanut Nadja Sarell. Kirjassa kaksoset Sulo ja Elsi, joilla on kaksi äitiä, tutustuvat naapureihinsa ja sen myötä erilaisiin perhemuotoihin. Kirja on nähdäkseni loistava esimerkki siitä, miten lapsia voi tutustuttaa eri perhemuotoihin ja tukea ajattelua siitä, että jokainen perhe ja ihminen on yhtä arvokas. (Silvander-Rosti & Sarell, 2021.)

Toista vastaavanlaista suomalaista tutkimusta ei löytynyt. Tutkimusaihe on myös Pesosen (2015, 42) mukaan jokseenkin harvinainen. Jonkin verran on tutkittu moninaisuutta jonkin yksittäisen

kirjan tai kirjasarjan sisällä (esim. Tuohilampi, 2018; Ruuska, 2014). Rastas (2013) on tarkastellut erityisesti monikulttuurisuutta suomalaisessa lastenkirjallisuudessa. Moninaisuuden tutkiminen kirjallisuudessa vaikuttaisi olevan painottunut kulttuuriseen moninaisuuteen, sillä esimerkiksi vammaisuudesta ja seksuaalisesta moninaisuudesta lastenkirjoissa on haastavaa löytää tutkimusta.

Keskeisimpinä tutkimustuloksina voidaan mainita ylipäätään vähäinen moninaisuus esiopetuksessa hyödynnettävässä lastenkirjallisuudessa. Opettajien mukaan kirjoissa eniten esiintyvä moninaisuuden muoto on kulttuurinen moninaisuus. He kuitenkin kokevat, että yleisesti ottaen tarjonta lastenkirjallisuudessa moninaisuuden suhteen on heikko. Opettajat kuitenkin hyödyntävät lastenkirjallisuutta pedagogiikassaan paljon, ja kokevat, että myös moninaisuutta käsiteltäessä kirjat ovat hyvä keino.

Tutkimuksen pyrkimyksenä on tavoittaa erityisesti varhaiskasvatuksen henkilöstöä, jotta he voisivat entistä kriittisemmin tarkastella lasten hyllyyn valittavia kirjoja. Lisäksi tutkimus voi herätellä lastenkirjailijoita sekä lasten vanhempia. Lopullinen tavoite on tietenkin yhdenvertainen maailma, jossa jokaisella olisi hyvä olla.

2 TUTKIMUKSEN TAVOITE

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää esiopetusryhmien opettajien käsityksiä moninaisuudesta lastenkirjallisuudessa ja sitä, miten he hyödyntävät lastenkirjallisuutta pedagogiikassaan.

Tutkimus rajataan koskemaan esiopetusryhmiä, koska todennäköisesti niissä lasten saatavilla on enemmän muitakin kirjoja kuin katselukirjoja. Huomioon otetaan kuitenkin lasten saatavilla olevien kirjojen lisäksi sellaiset kirjat, joita henkilöstö on lukenut lapsille.

Vähemmistöjä on hurjan paljon, joten niitä kaikkia ei voida ottaa tässä tutkimuksessa huomioon. Käsitteiden määrittelyssä kerrotaan tarkemmin tutkimukseen valikoiduista moninaisuuden osa-alueista. Listatut moninaisuuden muodot ovat yleisimmin vastaavissa listauksissa esiintyviä. Tietoisesti pois jätettiin esimerkiksi moninaiset perhemuodot sekä etnisyys niiden ollessa erityisen monimutkaisia määritellä. Lisäksi POC-ihmiset (people of color) ovat jo niin vakiintunut osa suomalaista katukuvaa, että POC-ihmisen ei voi olettaa olevan ulkomaalainen tai kotoisin muualta (Pesonen, 2015, 104), ja näin ollen POC-ihmisten esiintymisen lastenkirjallisuudessa tulisi olla enemmän sääntö kuin poikkeus. Toki etnisyys usein liittyy kulttuuriseen moninaisuuteen.

Kun moninaisuus on rajattu mahdollisimman selkeästi, tutkimus on helpompi käsitellä sekä tutkijalle että lukijalle.

3 TEORIATAUSTA JA KÄSITTEET

Kirjat ovat loistava apuväline lasten kasvatuksessa, sillä varsinaisen sisällöllisen annin lisäksi ne esimerkiksi kasvattavat lapsen mielikuvitusta sekä tukevat lukemisen ja kielen kehitystä (Rastas, 2013, 7). Lastenkirjoilla on aina ollut kasvatuksellinen tehtävä (Pesonen, 2013, 62–66). Kirjoja voidaan hyödyntää myös, jos lapsilla herää kysymyksiä ihmisten erilaisuudesta (Eerola-Pennanen, 2017, 248). On kuitenkin muistettava, että lapset eivät ole tiedon passiivisia vastaanottajia, vaan ymmärtävät tarinoita omien näkemystensä ja ideoidensa pohjalta. Näin ollen pelkkä kirjojen lukeminen tai saatavuus ei riitä, vaan kirjoista ja niissä esiintyvistä moninaisuudesta tulee myös keskustella lasten kanssa. Pikkuhiljaa kysymysten ja keskustelun kautta lasten ajattelu voi muuttua avoimemmaksi. (Quast, 2019.)

Tässä tutkimuksessa pääosassa ovat kuvakirjat, joissa on siis suhteellisen vähän tekstiä ja runsaasti kuvitusta. Heikkilä-Halntusen (2013, 31) mukaan ”Kuva laajentaa tekstin kertomaa, visuaalista ymmärrystä erilaisista kulttuureista ja helpottaa näin samastumista.” Lisäksi kuvakirjat ovat hyödyksi, jos yhteinen kieli puuttuu tai on heikko. (Heikkilä-Halntunen, 2013, 31). Kuvakirjoissa on myös se etu, että kuvituksessa voi olla esimerkiksi tummaihoisia tai vammaisia ihmisiä, vaikka sitä ei mainittaisikaan tekstissä. Näin moninaisuus esitetään luonnollisena osana elämää alleviivaamatta ihmisten erilaisuutta liikaa. Lapsille voidaan opettaa moninaisuudesta ja erilaisuuden arvostamisesta myös vaivihkaa esimerkiksi eläinhahmojen avulla (Heikkilä-Halntunen, 2013). Tärkeää olisi se, että kirjoissa olisi moninaisuutta silloinkin, kun ryhmässä ei varsinaisesti käsitellä moninaisuutta aiheena.

3.1 *Inklusio varhaiskasvatuksessa*

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus [OPH], 2014, 12) mukaan esiopetus tulee järjestää inklusion periaatteiden mukaisesti. Inklusiivisuus on käsite, jolle ei ole yksiselitteistä määritelmää. Varhaiskasvatuksessa inklusio on nähtävä arvoperustaisena ja prosessinomaisena toimintakulttuurina, jonka perustuu moninaisuuden arvostamiseen, yhdenvertaisuuteen ja osallisuuteen. (Viitala, 2019, 46–47.) Inklusiivisen periaatteen mukaan jokainen lapsi saa laadukasta kasvatusta ja opetusta omassa esiopetusryhmässään riippumatta esimerkiksi erityisen tuen tarpeesta tai kielitaidosta. ”Toimintakulttuurin kehittämisen lähtökohtana on kaikille yhteinen esiopetus, jossa kukin lapsi voi toimia, kehittyä ja oppia omana ainutlaatuisena yksilönään sekä yhteisön jäsenenä. Toimintaa kehitetään inklusiiviseen ja kulttuurista monimuotoisuutta tukevaan suuntaan.” (OPH, 2014, 22.) Näin ollen inklusio pohjaa myös muun muassa YK:n Lapsen oikeuksien sopimukseen.

Inklusiivista pedagogiikkaa on toteutettava monella eri tavalla, sillä se on luonteeltaan hyvin kokonaisvaltaista. Lapsia tulee tutustuttaa muihin kulttuureihin ja erilaisten ihmisten arkeen ja juhlaan kuitenkin heitä eksotisoimatta (Rastas, 2013). Yksi tapa tuoda moninaisuutta lasten arkeen on tarjota materiaaleja, kuten kirjoja, joissa esiintyy erilaisia ihmisiä. Erilaisuus tulisi esittää hienona asiana, eivätkä materiaalit saa vahvistaa stereotyyppioita. Inklusion tarkoitus on tukea yhdenvertaisuutta ja demokratiaa. Tässä tutkimuksessa perustellaan erityisesti vammaisten sisällyttämistä tutkimukseen inklusiivisen ideologian ja pedagogiikan kautta.

3.2 *Kriittinen lukutaito ja vastadiskurssit*

Kirjat ja kieli tuottavat arvoja, normeja ja sosiaalista todellisuutta. Pesonen (2018a) puhuu kriittisestä lukutaidosta, joka mahdollistaa epätasa-arvon, ennakkoluulojen ja valtasuhteiden piirteiden tunnistamisen. Lewinsonin ym. (2002) jäsenyyksen mukaan kriittisen lukutaidon osa-alueita ovat

tavallisen haastaminen, erilaisten näkökulmien esitleminen, sosiaaliin ja poliittisiin kysymyksiin keskittyminen ja toiminta sosiaalisen tasa-arvon edistämiseksi. Koska kriittistä lukutaitoa voidaan kehittää pienestä pitäen, olisi siihen hyvä ohjata jo varhaiskasvatuksessa. (Lewison ym., 2002; Pesonen, 2018a.)

”Vastadiskurssit - - pyrkivät haastamaan dominoivat yhteiskunnalliset diskurssit” (Pesonen, 2018a). Näin ollen vastadiskurssit ovat tapa purkaa stereotyyppioita ja ennakkoluuloja. Niiden kautta moninaisia ihmisiä voidaan esittää luontevana osana elämää, erilaisuutta korostamatta (Pesonen, 2018a). Vastadiskurssi voisi olla esimerkiksi pyörätuolia käyttävä lapsi, joka mahdollisten odotusten vastaisesti onkin taidokas ja aktiivinen. Uudemmissa lastenkirjoissa erilaisuus esitetäänkin yleensä luonnollisena, eikä ihmistä määrittelevänä asiana. (Pesonen, 2015.)

3.3 *Moninaisuus*

Moninaisuus ei ole yksiselitteinen käsite. Selvää on, että tässä yhteydessä keskitytään nimenomaan ihmisten, eikä esimerkiksi luonnon moninaisuuteen. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014) korostetaan erityisesti lapsiryhmässä esiintyvän moninaisuuden käsittelyä sekä lasten erilaisten taustojen myönteistä huomioon ottamista toiminnassa. Tutkimuksessa käytetyt moninaisuuden alaluokat on koottu eri lähteissä esiintyvistä vastaavanlaisista listauksista.

Moninaisuudella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa tiettyjen osa-alueiden vähemmistöjä, jotka on kuvattu tarkemmin alla. Moninaisuuteen ei tässä tutkimuksessa lasketa valtaväestön edustamaa kulttuuria, suomen kieltä, evankelis-luterilaista uskontoa tai uskonottomuutta, vammattomuutta, cis-sukupuolisuutta ja heteroseksuaalisuutta, sillä pitkälti näiden ominaisuuksien ympäröiminä lapset muutenkin ovat Suomen valtamediassa. Inklusion tarkoituksena on vähentää syrjintää ja lisätä yhdenvertaisuutta, ja edellä mainitut piirteet ovat Suomessa valta-asemassa vähemmistöihin nähden. Seuraavaksi pyritään määrittelemään moninaisuuden alaluokkia sekä niiden merkitystä varhaiskasvatuksessa ja

lastenkirjallisuudessa. Kasvattajan on tärkeä muistaa myös vähemmistöjen sisäinen yksilöllinen moninaisuus. Näin ollen jokainen lapsi tulee nähdä ensisijaisesti lapsiyksilönä, ei jonkin vähemmistön edustajana.

3.3.1 Kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus

Kulttuurinen moninaisuus tarkoittaa eri kulttuureista tulevia ihmisiä. Kulttuuri voidaan nähdä alati muuttavana prosessina, kulttuurisina artefakteina sekä tapoina toimia, ajatella, tulkita ja arvottaa (Pesonen, 2015, 26). Pesosen (2015) mukaan kulttuuri voi olla merkittävä ihmisen identiteetin rakennuspalikka. ”Varhaiskasvatukseen tulee tukea lapsen myönteistä kieli- ja kulttuuri-identiteetin kehittymistä ja säilymistä” (Kivijärvi, 2017, 257).

Haasteena eri kulttuurien käsittelyssä kirjallisuudessa on se, että eri kansallisuudet, erilainen ulkonäkö ja kieli saattavat herkästi jakaa ihmiset ”meihin” ja ”heihin”. Näin ollen kulttuurikasvatuksessa tulee keskittyä erojen lisäksi yhtäläisyyksiin. Lastenkirjat ovat aikansa kuvastimia, ja näin ollen myös kansallisuuden esittäminen on muuttunut poissulkevasta ja erottelevasta enemmän vain yhdeksi osaksi ihmisen identiteettiä. (Pesonen, 2015, 81–85.)

Varhaiskasvatuksessa on tavoitteena oppia ymmärtämään ja arvostamaan muita kulttuureja sekä paikallista kulttuuria. Painopiste on lapsiryhmän lasten omissa kulttuureissa, mutta muitakaan kulttuureja ei saa unohtaa. (OPH, 2014, 17.)

Kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus on tässä tutkimuksessa niputettu yhteen, sillä ne liittyvät vahvasti toisiinsa, rakentavat toisiaan ja esiintyvät usein samassa yhteydessä. Kielellinen moninaisuus tarkoittaa eri kieliä puhuvia ihmisiä. On tärkeää saada lapset ymmärtämään eri kielten rikkaus. Kielellisen moninaisuuden käsittelyyn ryhmässä vaikuttaa vahvasti ryhmän lasten kielitaustat (OPH, 2014, 32).

Ongelma muuta kieltä puhuvien esittämisessä kirjallisuudessa on se, miten muunkieliset puhuvat lastenkirjoissa. Erilaisia ratkaisuja ovat täydellisen suomen puhuminen, esimerkiksi seuraavasti: ”Mitä kuuluu?

Pjotr kysyi venäjäksi.” Toisia ratkaisuja voivat olla suoraan muunkielinen teksti, joka suomennetaan tai jätetään suomentamatta. Kolmas ratkaisu on niin sanottu huono suomi -ratkaisu, jossa hahmo puhuu suomea esimerkiksi taivuttaen väärin. (Latomaa, 2013.) Riippuu kontekstista ja kohderyhmästä, mikä on paras ratkaisu.

Jos lapsi on kaksikielinen, olisi tärkeää tarjota hänelle kirjallisuutta molemmilla kielillä. Näin tuetaan molempien kielten kehittymistä ja arvostusta. Muunkielisiä kirjoja on saatavilla jonkin verran kirjastoissa. Kirjoja voidaan hankkia myös maasta, jossa puhutaan lapsen toista kieltä, mutta jos kulttuuri on jäänyt lapselle kaukaiseksi, kirjat eivät välttämättä kiinnosta. (Latomaa, 2013, 140–141.) Kaksikielisen lapsen tukemisessa korostuu kodin ja esiopetuksen yhteistyö. Mikäli lapsen kotikieli on sellainen, jota päiväkodin henkilöstö ei osaa, voidaan hyödyntää esimerkiksi Lukulumo -palvelua, jossa on lastenkirjoja äänikirjoina monilla eri kielillä.

Lastenkirjoja, joissa esiintyy kulttuurisesti ja/tai kielellisesti moninaisia hahmoja, ovat esimerkiksi seuraavat:

- Salmi, V. & Warsta, E. (2017). *Päiväkoti Heippakamu: Pablo ja heiluvat hampaat*. Otava. Vaikka tarinan pääpaino ei ole kulttuurissa tai kielessä, kirjassa kerrotaan meksikolaisesta juhlapyhästä ja siinä on joitakin espanjankielisiä sanoja ripoteltuna pitkin kirjaa. Saman kirjasarjan muissa kirjoissa seurataan saman päiväkotiryhmän toisia lapsia.
- Tapola, K., Durubi, M. & Chalabee, A. (2020). *Siinä sinä olet*. Kustannusosakeyhtiö Teos. Päähenkilön isä on töissä toisessa maassa. Teksti on suomeksi ja arabiaksi.
- Pelliccioni, S. (2018). *Meidän piti lähteä*. Kustantamo SS. Sanaton kertomus perheen pakolaismatkasta. Lopussa apukysymyksiä ja muita vinkkejä sanattoman sadun käsittelyyn. Samalta kirjailijalta on ilmestynyt muitakin kulttuurista moninaisuutta käsitteleviä lastenkirjoja

- Lestelä, J. (2020). *Tuikku ja pimeän mörkö*. Otava. Tuikun isä, jota Tuikku kutsuu Babaksi, asuu Nigeriassa. Isä puhuu joruban kieltä.
- Blomérus, H. (2011). *Minne matka, Yökettu?* Pieni karhu. Romanilapsi Mira matkustaa perheensä kanssa Ruotsiin tapaamaan sairastunutta sukulaistaan. Miran isovanhemmat muistelevat vanhoja aikoja. Samaan kirjasarjaan kuuluu myös toinen satu sekä kokoelmateos, jossa on kahden ensimmäisen tarinan lisäksi yksi uusi tarina, kaikki suomeksi sekä romanikielellä. Kustantamo on erikoistunut monikulttuuriseen lastenkirjallisuuteen (Heikkilä-Halttunen, 2013, 54–55).

Pesonen (2013) suosittelee lisäksi Havukaisen ja Toivosen *Tatu ja Patu* -kirjoja, Virtasen ja Savolaisen *Xing* -kirjoja sekä Lehikoisen *Sikuriina* -kirjoja, jotka kaikki sisältävät kulttuurisen moninaisuuden lisäksi muita moninaisuuden muotoja. Kaksi ensimmäisenä mainittua ovat kuvakirjoja, kolmas päiväkirjamuotoinen.

3.3.2 Katsomuksellinen moninaisuus

”Esiopetuksen katsomuskasvatuksessa yhteisen tutustumisen kohteena ovat lapsiryhmässä läsnä olevat uskonnot ja katsomukset. Uskonottomuutta tarkastellaan esiopetuksessa muiden katsomusten rinnalla. Katsomuskasvatus liitetään arjen asioihin, juhliin ja ajankohtaisiin tapahtumiin, joilla on uskonnollista tai katsomuksellista merkitystä. Tavoitteena on auttaa lapsia ymmärtämään ja kunnioittamaan sekä omia että toisten lasten ja perheiden erilaisia katsomuksellisia perinteitä sekä niihin liittyviä tapoja ja käsityksiä.” (OPH, 2014, 35.) Katsomuskasvatus on yleissivistävää ja sen tarkoitus on tutustuttaa lapsia eri uskontoihin, ei missään nimessä käännäyttää. Olennaisinta on avoin keskustelu, myös haastavista kysymyksistä (Pellikka, 2017, 155–156).

Oman kokemukseni mukaan tästä aiheesta on haastavaa löytää yleissivistävää lastenkirjallisuutta. Sen sijaan esimerkiksi lapsille suunnattuja Raamattuja on tarjolla moneen lähtöön, mikä kertoo kristinuskon valta-asemasta Suomessa.

Lastenkirjoja, jossa esiintyy katsomuksellisesti moninaisia hahmoja, ovat esimerkiksi seuraavat:

- Issakainen, T. & Rahkonen, P. (2010). *Atte ja Anna: meidän ja muiden uskonnot*. Lasten Keskus. Aten ja Annan mukana seurataan lasten kouluvuotta ja sen lomassa eri uskontoja, joiden edustajia luokassa on. Välillä on tietosivuja, joissa kerrotaan tietokirjamaisesti maailmanuskontojen pääpiirteistä, uskomuksista, käsitteistä ja tavoista. Päähahmot ovat kristittyjä.
- Halttunen, E. & Härmälä, A. (2007). *Petra löytää Petran*. Dramaforum. Petra matkaa Jordaniaan ja tutustuu muslimien tapoihin. Samalta kirjailijalta on ilmestynyt kaksi muutakin Petra -kirjaa, joissa tutustutaan buddhalaisiin ja saamelaisiin uskomuksiin.

3.3.3 Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus

Vaikka sukupuolinormatiivinen ajattelutapa alkaa pikkuhiljaa murtua, edelleen monella on binäärinen sukupuolikäsitys: sukupuolia on kaksi ja ne tuntevat vetoa toisiinsa. Sukupuoli voidaan kuitenkin nähdä monella eri tavalla, kuten biologisena asiana, sosiaalisesti tai kulttuurisesti rakentuvana. (Ylitapio-Mäntylä, 2017.) Sukupuoli voi missä tahansa näistä olla nainen, mies tai muu.

Seta ry:n (viitattu 15.10.2021) mukaan ”Muunsukupuolinen ihminen voi olla sekä mies että nainen, jotakin mieheyden ja naiseuden väliltä tai sitten tyystin tämän jaon ulkopuolelta.” Lisäksi sukupuolen moninaisuuteen kuuluvat inter- ja transsukupuoliset (Seta ry, viitattu 15.10.2021). Jokainen saa itse määrittää oman sukupuolensa ja miten sitä toteuttaa.

Binääriseen sukupuolikäsitykseen liittyy sekin ongelma, että sen mukaan myös sukupuolten ominaisuudet ovat vastakkaisia: miehet ovat vahvoja, naiset heikkoja, miehet eivät tunteile, naiset ovat herkkiä.

(Robinson & Criss, 2006.) Tämän pohjalta syntyneet sukupuoliroolit ovat iskostettuna mieliimme vahvasti, vaikkakin usein stereotypiamme ovatkin tiedostamattomia. Lukuisten eri tutkimusten mukaan varhaiskasvatuksen opettajat kohtelevat tyttöjä ja poikia eri tavoin; heitä esimerkiksi ohjataan sukupuolelle tyypillisiksi nähtyihin leikkeihin ja keuhataan erilaisista asioista (Ylitapio-Mäntylä, 2017). Tällainen lapsen toiminnan rajoittaminen hänen sukupuolensa mukaan rajoittaa myös hänen tulevia harrastus- ja työmahdollisuuksiaan. Lisäksi maskuliinisuus ja feminiinisyys ovat yhteydessä miesten ja naisten välisiin valtasuhteisiin ja epätasa-arvoon. Koska käsitys sukupuolirooleista alkaa muodostua lapselle jo 2–4 vuoden iässä ja koska lapset ovat yleensä tarkkoja roolin täyttämistä, on tärkeää käsitellä asiaa ja keskustella rooleista kriittisesti (Ylitapio-Mäntylä, 2017). Näin luodaan ympäristö, jossa jokainen lapsi saa turvallisesti toteuttaa sukupuoltaan niin kuin haluaa. (Robinson & Criss, 2006.) Varhaiskasvatuksen tulee olla sukupuolisensitiivistä ja -tietoista, ei sukupuolineutraalia eli sukupuolen häivyttävää (Ylitapio-Mäntylä, 2017).

Sukupuoleen usein liitetty asia on seksuaalisen suuntautumisen moninaisuus. Yhteiskunnassamme on vahva heteronormi, joka asettaa muut kuin heterot heikompaan asemaan ja paineen alle. Pesosen (2018a) mukaan heteronormatiivisuutta kyseenalaistetaan suomalaisessa lastenkirjallisuudessa vain harvoin. Seksuaalisia suuntautumisia kuitenkin on monenlaisia ja suuntautuminen on aina yksilön itse määrittelemä (Seta ry, viitattu 15.10.2021). Kun tuomme sateenkaariperheitä ja -ihmisiä lasten näkyville, voimme haastaa ennakkoluulot, jotka alkavat kehittyä jo varhaiskasvatusiässä.

Lastenkirjoja, joissa esiintyy sukupuoli- ja/tai seksuaalivähemmistöön kuuluvia tai sukupuolinormeja haastavia hahmoja, ovat esimerkiksi seuraavat:

- Kekkonen, H. & Louhi, A. (2019). *Nurinkurin Anna*. Kustantamo S&S. Poika on tanssitunnilla ja ”tyttöjen juhlassa”, joissa muut osallistujat ovat tyttöjä. Vaikka päähenkilö Anna puhuu vain äidistä ja Maijasta eikä kahdesta äidistä, on tulkittavissa, että Maija on äidin kumppani.

- Toivola, J. & Obele, S. (2021). *Poika ja hame*. Otava. Poika tykkää ”tyttöjen jutuista”, erityisesti hameista, ja on salaa tytön ystävä. Lopulta hän ja hänen ystävänsä voittavat pelkonsa kiusatuksi tulemisesta.
- Silvander-Rosti, S. & Sarell, N. (2021) *Sulon ja Elsin uudet naapurit*. Otava. Sulolla ja Elsillä on kaksi äitiä. Tässä kirjassa korostuvat eri perhemuotojen moninaisuus.

3.3.4 Vammaisuus

Pikkuhiljaa on siirrytty ajatukseen siitä, että vammaisuus on sosiaalinen ilmiö lääketieteellisen ilmiön sijaan tai sen rinnalla. Tämä tarkoittaa sitä, että ympäristön esteet vammauttavat, eivät ihmisen ominaisuudet. Vammaisuus on siis aina sidonnainen kulttuuriin ja siihen, mitä pidetään ”normaalina”. Vammaisten oikeuksia on poljettu vuosisatojen ajan, ja sosiaalinen vammaistutkimus syntyikin ajamaan vammaisten asiaa. (Vehmas, 2005; Ahponen, 2009.)

Vammaiset ovat Suomessa vähemmistö, joka on aliedustettuna mediassa. Elokuville vammaisia esiintyy hyvin harvoin, ja useimmiten ”pahiksina” (Ahponen, 2009, 96). On tärkeää purkaa vammaisiin kohdistuvia ennakkoluuloja ja yleistyksiä, varsinkin jos lapsiryhmään kuuluu vammaisia lapsia. Inklusiivista pedagogiikkaa voidaan toteuttaa vain, jos kaikille lapsille pyritään antamaan samat mahdollisuudet. Kuten jo aiemmin mainittiin, nimenomaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen vuoksi vammaisuus on valittu mukaan tutkimukseen. Vammaisuuteen kuuluvat muun muassa kehitysvammat, liikunta- ja aistivammat (Pihlaja & Viitala, 2019).

Lastenkirjoja, joissa esiintyy vammaisia hahmoja, ovat esimerkiksi seuraavat:

- Kallioniemi, T. (2018). *Neljä muskelioturia*. Karisto Oy. Päähenkilö Antulla on Downin syndrooma, mutta se ei määrittele häntä. ”Miksei muka dauni voisi olla muskelioturi. Ja mitä haittaa, jos vähän honottaa. Antun puheesta saa kuitenkin ihan hyvin selvää.”

- Katajavuori, R. & Ruohonen, H. (2020). *Kielo loikoilee*. Enostone kustannus. Kuvista on tulkittavissa, että Kielolla on Downin syndrooma, vaikkei sitä sanotakaan. Vamma ei ole tarinan kannalta olennainen.
- Huikari, S. & Kolehmainen, M. (2003). *Pääkalloviiri*. Tervaväylän koulu, Lohipadon yksikkö. Menossa mukana liikuntavammaisen hahmo. Kirjassa on teksti myös bliss-symbolikielellä.
- Honkanen, L. (2020). *Rasti ja Rauha kaverileirillä*. Näkövammaiset lapset ry. Rasti-poika menee sokean serkkunsa Rauhan kanssa leirille, jossa on enemmän ja vähemmän näkeviä lapsia.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

1. Millaisia käsityksiä esiopetusryhmien opettajilla on moninaisuudesta lastenkirjallisuudessa?

2. Millaisia käsityksiä esiopetusryhmien opettajilla on kirjallisuuden hyödyntämisestä pedagogiikassa, kun käsitellään moninaisuutta?

Lisäksi haastatteluista selviää esimerkiksi se, kuka valitsee kirjat esiopetukseen, sillä tämä on tutkimuksen kannalta oleellinen taustatieto. Jos lapsilla on päävastuu kirjojen valinnasta, he tuskin keskittyvät siihen, onko kirjoissa moninaisuutta vai ei, vaan valitsevat kirjat omien mielenkiinnon kohteidensa mukaan.

5 MENETELMÄT

Tutkimus on laadullinen. Esiopetuksen opettajien käsityksiä moninaisuudesta lastenkirjoissa tutkitaan haastattelumenetelmällä. Laadullinen tutkimus on sopiva tapa lähestyä pientä haastatteluaineistoa. Lisäksi laadullinen tutkimus antaa kenties enemmän ääntä haastateltaville kuin määrällinen tutkimus. Koska pyrkimyksenä on tavoittaa opettajien kokemuksia, voidaan tutkimusotetta kuvailla fenomenologiseksi.

Haastattelu on luonteva menetelmä tähän tutkimukseen, koska siinä haastateltava saa melko vapaasti kertoa omia subjektiivisia näkemyksiään ja kokemuksiaan (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Kyselylomakkeeseen nähden haastattelussa on se etu, että sen kuluessa voidaan kysyä haastateltavalta jostakin esiin nousevasta aiheesta tarkemmin. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina. Kaikissa haastatteluissa käytiin läpi samat kysymykset, mutta teemahaastattelu mahdollisti lisäkysymysten tekemisen. Teemana oli tietenkin moninaisuus lastenkirjallisuudessa ja sen hyödyntäminen esiopetusryhmän pedagogiikassa. Tällä vapaammalla haastattelutekniikalla pyrittiin saamaan vastaajien äänen mahdollisimman hyvin kuuluviin pysyen kuitenkin aiheessa. Teemahaastattelussa kaikille haastateltaville esitettävien kysymysten ei tarvitse olla samoja, kunhan teema on sama. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 47–48.)

Tutkimukseen haastateltiin kolmea esiopetusryhmän opettajaa samasta yksiköstä. Haastattelut toteutettiin Zoom-palvelun avulla etänä käytännön syistä. Haastattelut pidettiin alkuvuodesta 2022. Alustavat haastattelukysymykset löytyvät liitteenä (Liite 1). Haastateltaville ei lähetetty kysymyksiä etukäteen, mutta teema oli heillä tiedossa.

6 AINEISTON ANALYYSI

Osallistujilta saatiin lupa haastatteluiden tallentamiseen. Haastattelumateriaalia tuli yhteensä noin 37 minuuttia (katso Taulukko 1).

Taulukko 1. Haastateltavien opettajien taustatiedot

	Työvuosia varhaiskasvatuksessa/esiopetuksessa	Haastattelun kesto
Opettaja 1 (O1)	yli 20 vuotta	n. 14 minuuttia
Opettaja 2 (O2)	n. 15 vuotta	n. 11 minuuttia
Opettaja 3 (O3)	yli 30 vuotta	n. 12 minuuttia

Aineisto litteroitiin manuaalisesti peruslitterointimenetelmällä, eli muutoin sanatarkasti, mutta jättäen pois täytesanat, toistot, keskenjäävät sanat sekä äännähdykset. Litteroinnin jälkeen aineisto pelkistettiin eli siitä poistettiin tutkimuksen kannalta epäolennaiset kohdat. Seuraavaksi pelkistetty aineisto eroteltiin analyysiyksiköiksi eli pelkistetyiksi ilmauksiksi. Tehtiin taulukko alkuperäisilmauksista ja pelkistetyistä ilmauksista. Tämän jälkeen ilmaukset ryhmiteltiin värikoodein teeman mukaan. Ryhmittelystä syntyneet teemat ovat eriteltynä Tulokset -kappaleessa. Aineistolle tehtiin siis aineistolähtöinen sisällönanalyysi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Tutkimus toteutettiin induktiivisesti eli aineistolähtöisesti. Näin ollen aineistoa ei analysoitu minkään valmiin teoreettisen mallin perusteella, vaan toimittiin aineiston ehdoilla. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 136; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 80.)

7 TULOKSET

Seuraavaksi tarkastellaan sisällönanalyysin seurauksena syntyneitä teemoja ja tulkitaan tuloksia.

7.1 Kirjojen valintaperusteet

Koska haastateltavilta kysyttiin ensimmäisenä, kuka valitsee kirjat ja millä perusteella (Liite 1), on luontevaa aloittaa siitä myös tuloksissa. Vastauksista selvisi, että kirjojen valinta on pääasiassa ryhmän aikuisten vastuulla. Yksi vastaajista kertoi, että aikuiset tuovat kirjoja paljon myös kotoaan. Esille nousi myös koronaviruspandemian aiheuttamat rajoitukset, joidenka vuoksi lapset eivät ole päässeet mukaan kirjastoon kuten ennen.

Valintaperusteina vastauksissa korostuivat sattuma, tarve sekä ryhmässä käsiteltävät aiheet. Tarpeella tarkoitettiin esimerkiksi tilannetta, jossa ryhmässä on muusta kulttuurista tulevia lapsia, tai tilannetta, jossa on vaikkapa tullut puheeksi vammaisuus. Yksi vastaajista painotti myös valittavien kirjojen monipuolisuutta sekä mainitsi lasten mieltymykset.

O1: ”No, tottakai paljon on sattumastakin kiinni - - käydään kirjastoautossa, et mitä sieltä tarttuu mielenkiintosa.”

O2: ”- - me yritetään valita sillai semmosia aika erilaisia kirjoja aina, että vähä laidasta laitaan. - - Tai ne mistä me tietään että lapset yleensä tykkää, niin semmosia kirjoja.”

O2: ”- - uusia, vanhoja, eri maista, eri kirjallisuustyylejä ja kaikkee tämmöstä, runomuotosta proosaa ja kaikkee... pitkiä ja lyhyitä tarinoita ja kaikkia mahdollisia.”

O3: ”Ja se on tietysti sit selvää että sitte jos ryhmässä on muusta kulttuurista tai taustasta tulevia niin sitte tietenki niin, se on sillon konkreettista niille lapsillekin ja sillon ehkä perehdytään sitte niihin asioihin enemmän - -.”

Osa vastaajista ei ollut juuri käsitellyt moninaisuutta teemana lasten kanssa, ja se vaikutti moninaisuuden näkymiseen kirjavalikoimassa. Yksi vastaajista nosti esille myös kuntatason vaikutusvallan, sillä kuntatasolla voidaan päättää varhaiskasvatukseen käsiteltäviksi tiettyjä teemoja.

7.2 Moninaisuus näkyy kirjoissa

Tutkimukseen valituista moninaisuuden alalajeista kulttuurinen moninaisuus oli opettajille tutuin. Useampi vastaaja mainitsi monikulttuuristen juhlapyhien käsittelyn kirjojen avulla.

O3: ”Meillä oli nyt kansainvälisyys oli tossa teemana ennen joulua ja meidän joulukalenteri oli kansainväline joulukalenteri että siinä niistä eri kulttuureista kyllä tuli ja oli jonkin verran jotain kirjojakin siihen saatiin - -.”

O1: ”- - juhlapyyhiä käsitellään sen ryhmän mukaan mitä on millonkin läsnä. Ja mitä juhlia ryhmässä vietetään niin, niissä tottakai etsitään (kirjoja). Ja sitten ihan mitä kalenteris tulee, semmosii suomalaisii juhlia mitä esiopetukses kuuluu käsitellä nii niitä tottakai katotaan. Ja sitten haetaan kirjoja niihin.”

Vaikka kielellistä moninaisuutta ei kovin paljoa kirjoissa opettajien mukaan ollutkaan, joissakin kirjoissa on ollut viittauksia ruotsiin ja Englantiin. Lisäksi yhdessä ryhmässä on luettu myös kokonaan eri kielellä lapsille ennestään tuttuja satuja.

Kaikki vastaajat olivat yhtä mieltä siitä, että moninaisuus näkyy sekä kuvissa että tekstissä. Sen sijaan tekijöihin ei ollut kiinnitetty huomiota. Yksi vastaajista huomautti, että hänen mielestään kuvakirjoissa on oiva mahdollisuus normalisoida moninaisuutta esittämällä moninaisia hahmoja alleiviivaamatta sen kummemmin. Lisäksi osa vastaajista kertoi, että sattumanvarainen moninaisuus kirjoissa on iloinen yllätys, ja että he lukevat sellaisia kirjoja mielellään lapsille.

O2: ”Kyllä se (moninaisuus) on tekstissä. Ja jos se on kuvakirja ni kyllä se jotenki myös niissä ehkä kuvissakin ilmenee sitte. - - Mut tekijöistä, niihin mä en oo sillain kiinnittänyt huomio.”

O1: ”- - mä ilahdun jos tuodaan tavallaan sillai, normalisoidaan tällast asiaa. Tai just et esimerkiks onkin tummaihoon lapsi, eikä sitä mainita sen enempiä, et hän on esimerkiks jostain muusta etnisest taustasta.”

Myös perheiden moninaisuus, joka laajuutensa vuoksi tietoisesti rajattiin tutkimuksesta pois, nousi esille vastauksissa, sillä osa vastaajista huomautti törmänneensä perheiden moninaisuutta käsitteleviin kirjoihin.

7.3 Moninaisuus ei näy tai näkyy hyvin vähän kirjoissa

Ylipäättään opettajat kokivat, että moninaisuus näkyy kirjoissa vain vähän. Kuten mainittu, eniten opettajien mukaan näkyy kulttuurinen moninaisuus, ja aiempaan tutkimukseen tukeutuen näin asia vaikuttaa todellisuudessa olevankin. Heikko tarjonta nousi esille kaikkien opettajien vastauksista.

Vaikka kielellinen moninaisuus näkyi opettajien mukaan kirjoissa jonkin verran, sen rooli jäi kuitenkin pieneksi. Usein tätä perusteltiin sillä, ettei kielellisen moninaisuuden käsittelylle ole tarvetta, jos ryhmässä on vain suomenkielisiä lapsia. Yksi opettajista nosti esille myös sen, että vaikka ryhmässä olisi muunkielinen lapsi, hänen kohdallaan painotetaan vahvasti suomen kielen oppimista, ei oman kotikielen vahvistamista.

O1: "Vaik meil on monikulttuurista, nii - - se näkövinkkeli on siäl äs kakkosessa kuitenkin."

Sukupuolen moninaisuus näkyy opettajien mukaan lastenkirjallisuudessa hyvin vähän. Tätä perusteltiin heikolla tarjonnalla, aiheen tuoreudella sekä sillä, ettei sukupuolen moninaisuuden käsittelyyn ole ollut ryhmässä tarvetta. Seksuaalisesta moninaisuudesta kukaan vastaajista ei puhunut, mutta toki lastenkirjallisuudessa sitä käsitellään lähinnä moninaisten perheiden kautta.

O1: "Mutta sit jos ajattelee et sukupuolten muute moninaisuus nii se on nyt vasta tullu nii pinnalle että ei oo ollu sillai semmosta tilannetta, tarvetta."

O2: "No niist ei varsinaisesti semmosia täsmäkirjoja, kyllähä joissain kirjoissa sitten on sillain että joku haluaa vaikka pukeutua sen vastakkaisen sukupuolen vaatteisiin ja se on siinä kirjassa ihan ookoo ja hyväksyttävää, mut ei varsinaisesti semmosia kirjoja oo sattunu eteen missä sitä sillain ihan käsiteltäis."

Myös vammaisuutta on opettajien mukaan lastenkirjallisuudessa häviävän vähän. Yksi vastaajista kertoi, että vammaisuutta esiintyy hieman enemmän pidemmissä kirjoissa kuin kuvakirjoissa. Lisäksi katsomuksellista moninaisuutta koettiin olevan lastenkirjallisuudessa hyvin vähän. Opettajat olivat huomanneet, että tarjonta on tässäkin heikkoa. Yksi vastaajista pohti myös haasteita siinä, miten käsitellä katsomuksellista moninaisuutta niin, että kaikkien uskontoja kunnioitettaisiin.

O2: "Niitä (katsomuksellisesti moninaisia lastenkirjoja) ei hirveesti oo, koska sitte taas se on semmonen aihe että pitäis kunnioittaa kaikkien sitä uskontoa ja sit semmosia kirjoja on tosi tosi vähän. En oo ainakaa juuri niihin törmänny."

7.4 Kirjallisuuden hyödyntäminen, kun käsitellään moninaisuutta

Opettajat kertoivat hyödyntävänsä kirjallisuutta pedagogiikassaan runsaasti. Myös moninaisuuden käsittelystä kirjallisuuden avulla opettajilla oli hyviä kokemuksia. Opettajat kokivat, että lapset ovat avoimia moninaisuudelle ja toisaalta ovat valmiita myös keskustelemaan asiasta. Opettajat kokivat, että keskustelun kautta lasten ymmärrystä voidaan vahvistaa entisestään. Yksi opettajista kertoi myös toiminnallisesta kirjatukuksiosta, jossa hän toi lasten saataville kokoelman kirjoja tietyllä perusteella, esimerkiksi hänen omia lastenkirjasuosikkejaan. Lapset saivat tutkailla kirjoja rauhassa, kertoa, mitkä asiat kirjoista jäivät mieleen ja päättää yhdessä, mitkä kirjat aikuinen lukee heille myöhemmin. Kyseinen vastaaja kertoikin, että hän voisi koota uuden kirjavalikoiman lapsille moninaisuusteemalla.

O1: "Ja kyl mul on hyvät kokemukset koska lapset on - - tosi avoimia näitten asioitten kanssa. Ja yleensä ne ottaa sen tosi hyvin eikä... Ehkä tänä vuona on ollu pikkusen semmosta, ku meil on tosi haastava ryhmä, nii semmosta nälvimistäki joissain kirjojen kohdal, mut se on tosi harvinaista jos ajattelee - - mun uraa."

O2: "- - kyllä me on niitä yritetty aika paljon hyödyntää, se syventää sitä aihetta. - - Ja sit on saatettu jostain asiasta puhua ja sit se on tullu siinä kirjassa viä uudestaan niin sitte se vahvistaa sitä asiaa myös."

O3: ”Joo kyllä me hyödynnetään kirjoja ylipäänsä aika paljon kuitenkin, mutta jos vaan on semmoinen sopiva kirja nii kyllä me sitte luetaan se, me luetaan paljon kirjoja tuolla jatkuvasti nii niistä aina kuitenkin keskustellaan lasten kanssa ja lasten omiakin sitte jotain mielipiteitä aina kuullaan ja ne innostuu välillä tietysti kertomaanki kaikenlaista että niillä on omia kokemuksia. - - Mut et jos moninaisuutee liittyen niin, sit tietysti joo, sopivia kirjoja vaan kun löydetään niin. Kyl me niistä sit jutellaan.”

7.5 Moninaisuutta käsittelevien kirjojen etsiminen

Kaikki vastaajat eivät olleet etsineet moninaisuudesta kirjoja. Yksi oli omatoimisesti yrittänyt etsiä, ja koki sen olevan vaikeaa. Kaikki kuitenkin olivat yksimielisiä siitä, että kirjaston työntekijät kyllä löytävät aiheesta kuin aiheesta kirjoja, ja siinä mielessä etsiminen on helppoa.

7.6 Tulosten koonti ja tulkinta

Ehkäpä olennaisimpina vastauksina tuloksista selvisi, että moninaisuutta on esiopetuksessa hyödynnettävässä lastenkirjallisuudessa melko vähän. Eniten niissä on kulttuurista moninaisuutta. Pitkälti opettajat esittivät syyksi heikon tarjonnan sekä sen, että aihe on tuore ja eikä sitä ole käsitelty ryhmässä. Opettajat kertoivat myös hyödyntävänsä kirjallisuutta paljon ja monipuolisesti pedagogiikassaan. Lisäksi heillä oli hyviä kokemuksia moninaisuuden käsittelystä kirjallisuuden avulla.

Monet opettajista kertoivat, että heidän ryhmässään ei ole ollut varsinaista tarvetta käsitellä esimerkiksi kielellistä moninaisuutta. Tästä herääkin kysymys: pitäisikö moninaisuutta käsitellä lasten kanssa, vaikka ryhmässä ei olisikaan vähemmistöjen edustajia? Toisaalta maailmassa on paljon erilaisia ihmisiä ja lasten olisi hyvä ymmärtää se ja arvostaa erilaisuutta (OPH, 2014). Toisaalta aihe voi herkästi jäädä pintapuoliseksi ja lapsille haastavaksi käsittää, jos lähipiirissä ei ole vähemmistöjen edustajia. Varhaiskasvatuksen tulisi perustua ohjaavien asiakirjojen lisäksi lasten tarpeisiin ja mielenkiinnon kohteisiin. Vastaan voi myös tulla aika. Esiopetukseen kuuluu valtava kirjo osaamisen alueita ja kokonaisuuksia, joita lasten kanssa tulisi käsitellä. Kuitenkin toiminnan pitäisi olla mahdollisimman lapsilähtöistä ja osallisuutta tukevaa. Riittääkö moninaisuuden käsittelylle aikaa?

Onni on siinä, että joskus moninaisuutta löytyy kirjoista sattumalta, ilman etsimistä. Opettajat kertoivat ilahtuvansa kirjoihin sujautetusta moninaisuudesta ja mielellään lukevansa tällaisia kirjoja lapsille. Joskus moninaisuus jää aikuisiltakin kokonaan huomaamatta.

O3: ”- - lepohekillä niin siellä nyt sitte on kirjoja missä ei oo kuvia mutta ne on nyt sitte enemmän sitte jotain ihan perinteisiä tämmösiä, sanotaan ny vaikka Katto-Kassinen tai jotain että ne ei nyt välttämättä, ne on kaikkii Risto Räppääjiä ja tälläsiä mitä varmasti joka päiväkodissa ja eskarissa luetaan.”

Yllä olevaan sitaattiin sisältyy taustaoletus siitä, että perinteisissä tai vanhemmissa kirjoissa ei juuri esiinny moninaisuutta. Vastaaja mainitsi Risto Räppääjä -kirjat, joita voikin jo perinteisiksi kutsua. Niissä kuitenkin esiintyy muun muassa normista poikkeava perhemuoto, nimittäin päähenkilö Risto asuu tätinsä kanssa. Koska moninaisuuskin voi jäädä huomaamatta, niin voivat myös stereotypioita vahvistavat hahmot. Tässä kasvattajien on oltava erityisen tarkkana ja myös keskusteltava asiasta lasten kanssa, mikäli stereotypioita ilmenee. Rajusti stereotypisoivat kirjat voi joko sensuroida tai poistaa kokonaan esiopetuksen kirjavalikoimasta. Pesonen (2018b, 75) on koontanut listan kysymyksistä, joiden avulla kirjoissa esiintyvää moninaisuutta tai stereotypioita voi tarkastella.

8 POHDINTA JA EETTISYYS

8.1 Luotettavuus

Tämän tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää, sillä aineisto on pieni. Lisäksi kaikki vastaajat olivat samasta yksiköstä, eli ei voida ajatella tutkimuksen antavan hyvää kuvaa esimerkiksi kyseisen kaupungin esiopetuksesta. Ehkä tulokset antavat kuitenkin jonkinlaista suuntaa ainakin siitä, että moninaisuus lastenkirjallisuudessa ei ole vielä opettajien mielestä kovin yleistä, eikä aihetta välttämättä käsitellä esiopetuksessa.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa tulee ottaa huomioon myös opettajien vastausten luotettavuus. On todennäköistä, että vastaajat olivat rehellisiä, sillä kysymykset eivät olleet henkilökohtaisia tai sellaisia, että niissä olisi selkeästi oikeat ja väärät vastaukset. On kuitenkin mahdollista, että haastateltavat tietoisesti tai tiedostamattaan muuttelivat vastauksiaan sosiaalisesti hyväksytympään suuntaan (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 35). Taustaoletuksena oli, että moninaisuus lastenkirjallisuudessa on opettajien mielestä hyvä asia, ja näin vastaajatkin antoivat ymmärtää. Tästä ei silti voida olla varmoja.

Täytyy ottaa huomioon myös se, että tutkimus on kandidaatintutkielma, ja tutkija on vasta aloittelija. Vaikka tutkimuksessa on pyritty noudattamaan tieteellisen tutkimuksen periaatteita, on aloittelevalla tutkijalla saattanut jäädä joitakin asioita huomaamatta.

8.2 Eettisyys

Eettisyyden kannalta oleellisinta tässä tutkimuksessa on vastaajien anonymiteetin säilyminen. Tämä varmistettiin pyytämällä haastateltavilta suostumus tutkimukseen ja haastattelujen tallentamiseen, laatimalla tietosuojailmoitus ja säilyttämällä aineistoa vastuullisesti. Aineisto tuhotaan tutkimuksen valmistuttua.

Lisäksi eettisyyteen voidaan laskea aineiston vastuullinen analysointi. Vaikka aineisto jaettiin pienempiin analyysiyksiköihin, pysyttiin silti uskollisena sille, mitä opettajat sanoivat. Näin ollen analyysiyksiköiden konteksti pidettiin mielessä ja pyrittiin välttämään ylitulkintaa.

Haastateltavat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti, ja heillä oli mahdollisuus vetää suostumuksensa pois missä tahansa vaiheessa. Tutkimuksen aihe ei ole erityisen henkilökohtainen tai raskas, joten osallistujille tuskin aiheutui siitä stressiä tai ahdistusta. Tutkimukseen saatiin lupa kyseiseltä kaupungilta.

8.3 Pohdinta ja jatkotutkimus

Tämä tutkimus voisi parhaassa tapauksessa toimia ajatusten herättelijänä niin kasvattajille kuin lastenkirjailijoillekin. Kuten sanottu, lapset omaksuvat asenteita ja stereotyyppioita pienestä pitäen. On siis tärkeää tarkastella sitä, millaista kuvaa lastenkirjallisuus luo vähemmistöistä. Moninaisuus, ainakin kulttuurista moninaisuutta lukuun ottamatta, on vielä aiheena jokseenkin tuore. Näin ollen on ymmärrettävää, että sen määrä lastenkirjallisuudessa on vähäistä. Todennäköisesti ajan myötä myös moninaisuuden määrä kirjallisuudessa tulee kasvamaan.

Jatkossa aihetta voisi tutkia samasta näkökulmasta laajemmalla aineistolla. Lisäksi sitä voisi tutkia lasten, vanhempien tai vaikkapa luokanopettajien näkökulmasta. Myös kirjallisuuskatsaus tai jopa määrällinen tutkimus moninaisuuden esiintymisestä lastenkirjallisuudesta olisi mielenkiintoinen ja antaisi osviittaa siitä, onko tarjonta tosiaan niin heikko, miltä se vaikuttaa.

9 LÄHTEET

- Ahponen, H. (2009). Valkoinen talvitakki ja muita tabuja vammaisuudesta. Teoksessa M. Laitinen & A. Pohjola (toim.), *Tabujen kahleet*. Vastapaino.
- Eerola-Pennanen, P. (2017). Kulttuurinen moninaisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2013). Lasten kuvakirjojen pitkä tie tasa-arvoisiin esitystapoihin. Teoksessa A. Rastas (toim.), *Kaikille lapsille: Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Kivijärvi, T. (2017). Vieras- ja monikielisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Latomaa, S. (2013). Monikielisempi Suomi: Kirjallisuus kielitietoisuuden edistäjänä. Teoksessa A. Rastas (toim.), *Kaikille lapsille: Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lewison, M., Flint, A., Van Sluys, K., & Henkin, R. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language Arts* 79(5), 382–392.
- Opetushallitus. (OPH) (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2016: 1.
- Pellikka, I. (2017). Katse katsomuskasvatukseen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Pesonen, J. (2013). Xing, Sikuriina sekä Tatu ja Patu: Monimuotoinen monikulttuurisuus 2000-luvun lastenkirjoissa. Teoksessa A. Rastas (toim.),

Kaikille lapsille: Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Pesonen, J. (2015). *Multiculturalism as a challenge in contemporary Finnish picturebooks. Reimagining sociocultural categories.* University of Oulu Graduate School; University of Oulu. Faculty of Education.
- Pesonen, J. (2018a). Kohti kriittistä lukutaitoa Tatun ja Patun kanssa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(3).
Saataavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/kohti-kriittista-lukutaitoa-tatun-ja-patun-kanssa>
- Pesonen, J. (2018b). Lastenkirjallisuus normeja vahvistamassa ja haastamassa. Teoksessa A. Laukkanen, S. Miettinen, A-M. Elonheimo, H. Ojala & T. Saresma (toim.), *Feministisen pedagogiikan ABC: Opas ohjaajille ja opettajille.* Vastapaino.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.). (2019). *Varhaiserityiskasvatus.* PS-kustannus.
- Quast, E. (2019). "And He Could Wear a Dress?": A Preschool Transformative Book Conversation. *The Reading Teacher*, 72(4), 445–451.
<https://doi.org/10.1002/trtr.1740>
- Rastas, A. (toim.). (2013). *Kaikille lapsille: Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa.* Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Robinson, K. & Criss, J. D. (2006). *Diversity and Difference in Early Childhood Education: Issues for theory and practice.* Maidenhead: Open University Press. Saataavilla: <https://epdf.tips/diversity-and-difference-in-early-childhood-education.html>
- Ruuska, A. K. (2014). *Perheiden moninaisuus: Risto Räppääjä -lastenkirjasarjan erilaiset perheet.* [pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto]. HELDA – Helsingin yliopiston digitaalinen arkisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2014102745623>
- Seta ry. *Sateenkaaritieto.* Viitattu 15.10.2021. <https://seta.fi/sateenkaaritieto/>
- Tuohilampi, J. (2018). *Henkilöhahmojen moninaisuus Supermarsu -lastenkirjasarjassa.* [pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto]. HELDA – Helsingin yliopiston digitaalinen arkisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201901241154>

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Tammi.
- Vehmas. (2005). *Vammaisuus: johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan*. Gaudeamus.
- Viitala, R. (2019). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus*. PS-kustannus.
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2017). Sukupuolisensitiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. PS-kustannus.

9.1 Mainitut lastenkirjat

- Blomérus, H. (2011). *Minne matka, Yökettu?* Pieni karhu.
- Halttunen, E. & Härmälä, A. (2007). *Petra löytää Petran*. Dramaforum.
- Havukainen, A. & Toivonen, S. (2003–) *Tatu ja Patu* -kirjasarja. Otava.
- Honkanen, L. (2020). *Rasti ja Rauha kaverileirillä*. Näkövammaiset lapset ry.
- Huikari, S. & Kolehmainen, M. (2003). *Pääkalloviiri*. Tervaväylän koulu, Lohipadon yksikkö.
- Issakainen, T. & Rahkonen, P. (2010). *Atte ja Anna: meidän ja muiden uskonnot*. Lasten Keskus.
- Kallioniemi, T. (2018). *Neljä muskeliisoturia*. Karisto Oy.
- Katajavuori, R. & Ruohonen, H. (2020). *Kielo loikoilee*. Enostone kustannus.
- Kekkonen, H. & Louhi, A. (2019). *Nurinkurin Anna*. Kustantamo S&S.
- Lehikoinen, A-M. (2003). *Sikuriinan salaisuudet*. WSOY.
- Lehikoinen, A-M. (2005). *Sikuriinan kesäjutut*. WSOY.
- Lestelä, J. (2020). *Tuikku ja pimeän mörkö*. Otava.
- Pelliccioni, S. (2018). *Meidän piti lähteä*. Kustantamo SS.
- Salmi, V. & Warsta, E. (2017). *Päiväkoti Heippakamu: Pablo ja heiluvat hampaat*. Otava.
- Silvander-Rosti, S. & Sarell, N. (2021). *Sulon ja Elsin uudet naapurit*. Otava.
- Tapola, K., Durubi, M. & Chalabee, A. (2020). *Siinä sinä olet*. Kustannusosakeyhtiö Teos.
- Toivola, J. & Obele, S. (2021). *Poika ja hame*. Otava.
- Virtanen, L. & Savolainen, S. (2004–2010). *Xing* -kirjasarja. Tammi.

Haastattelurunko

1. Kuka valitsee kirjat lasten hyllyyn ja luettavaksi ryhmälle ja millä perusteella?
2. Tässä tutkimuksessa otan huomioon moninaisuuden alaluokista seuraavat: kulttuurinen, kielellinen ja katsomuksellinen moninaisuus, sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus sekä vammaisuus. Näkyvätkö jotkut näistä ryhmänne kirjavalikoimassa ja miten?
3. Onko kirjoissa muunlaista moninaisuutta?
4. Ilmeneekö moninaisuus tekstissä, kuvissa vai tekijöissä?
5. Miten hyödynnätte kirjallisuutta, kun käsittelette lasten kanssa moninaisuutta, ja millaisia kokemuksia sinulla on siitä?
6. Oletko yrittänyt etsiä moninaisuutta käsitteleviä kirjoja? Jos olet, mistä ja koitko sen olevan helppoa vai vaikeaa?
7. Haluaisitko kertoa aiheesta vielä jotakin?