Tampereen yliopisto

Henriikka Österlund

KULTTUURINEN MONINAISUUS LASTENKIRJOISSA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Toukokuu 2025

TIIVISTELMÄ

Henriikka Österlund: Kulttuurinen moninaisuus lastenkirjoissa
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteet, luokanopettaja
Huhtikuu 2025

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, millä tavoin kulttuurista moninaisuutta tuodaan esiin suomenkielisessä lastenkirjallisuudessa sekä, miten nämä kuvaukset yhdistyvät kulttuurisen moninaisuuden arkiteorioihin. Suomi on kautta historian ollut kulttuurisesti moninainen maa, mutta siitä on alettu enemmän tunnistamaan vasta 1990-luvulla lisääntyneen maahanmuuton seurauksena. Aiemman tutkimuksen mukaan lastenkirjallisuudessa usein käsitellään ajankohtaisia yhteiskunnallisia asioita ja kulttuurinen moninaisuus onkin näkynyt jo pitkään lastenkirjoissa.

Tämän tutkimuksen teoria koostuu kulttuuritietoisesta kasvatuksesta, kulttuurisen moninaisuuden historiasta Suomen kasvatuksen kentällä, kulttuurisesti moninaisen lastenkirjallisuuden tutkimuksesta sekä kulttuurisen moninaisuuden arkiteorioista. Kulttuurisen moninaisuuden arkiteoriat ovat värisokeus, multikulturalismi ja polykulturalismi.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja siinä on piirteitä hermeneuttisesta menetelmästä. Aineistona on 13 suomenkielistä lastenkirjaa, jotka on julkaistu Suomessa vuosina 2023–2024. Julkaisuvuoden lisäksi aineiston rajauksen kriteerinä käytettiin sitä, että kirjan piti sisältää kulttuurisen moninaisuuden kuvausta. Aineiston analyysissä hyödynnettiin sekä aineistolähtöistä että teoriaohjaavaa laadullista sisällön analyysia.

Tämän tutkimuksen perusteella yleisin tapa kuvata kulttuurista moninaisuutta suomenkielisessä lastenkirjallisuudessa on ulkonäön ja pukeutumisen kautta. Arkiteorioista taas painottuivat viittaukset polykulturalistiseen sekä värisokeaan lähestymistapaan. Huomionarvoista on myös se, ettei uskontoihin tai katsomuksiin löytynyt yhtään suoraa viittausta

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että aineiston lastenkirjat tarjoavat mahdollisuuksia kulttuurisesti vastuullisen pedagogiikan toteuttamiseen. Näiden kirjojen kuvitus rakentaa kuvaa kulttuurisesti moninaisesta Suomesta, jossa moninaisuus näkyy luonnollisena ja arvostettuna osana tavallista arkea. Vaikka kaikki tutkitut kirjat lähestyivät kulttuurista moninaisuutta myönteisesti ja arvostavasti, sen syvällisempi tai kriittisempi käsitteleminen oli vähäistä. Kirjojen kulttuurisen moninaisuuden kuvauksiin liittyy myös haasteita, jotka kasvattajien on hyvä tiedostaa.

Avainsanat: lastenkirjallisuus, kulttuurinen moninaisuus, monikulttuurisuus, kulttuurisen moninaisuuden arkiteoriat, värisokeus, multikulturlismi, polykulturalismi, kulttuuritietoinen pedagogiikka

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Henriikka Österlund: Cultural diversity in children’s books
Master’s thesis
Tampere University
Teacher Training, Faculty of Education and Culture
April 2025

The purpose of this study was to examine how cultural diversity is represented in Finnish-language children's literature and how these portrayals relate to theories of cultural diversity. Finland has historically been a culturally diverse country, but this diversity has been more widely recognized since the 1990s following increased immigration. According to previous research, children's literature often addresses current societal issues, and cultural diversity has long been visible in children's books.

The theoretical framework of this study consists of culturally responsive education, the history of cultural diversity in the Finnish educational field, research on culturally diverse children's literature, and theories of cultural diversity. The theories of cultural diversity include colorblind, multicultural, and polycultural ideological approaches.

This study is qualitative in nature and features elements of a hermeneutic approach. The research material consists of 13 Finnish-language children's books published in Finland between 2023 and 2024. In addition to the publication year, the selection criteria required that the books contain depictions of cultural diversity. The material was analyzed using both data-driven and theory-guided qualitative content analysis.

Based on this study, the most common way to depict cultural diversity in Finnish-language children's literature is through appearance and clothing. Among the theories, references to polyculturalism and color-blind approaches were most used. It is also noteworthy that there were no direct references to religions.

According to the findings, the children's books offer opportunities for implementing culturally responsible pedagogy. The illustrations in these books build an image of a culturally diverse Finland, where diversity is portrayed as a natural and valued part of everyday life. Although all the books studied approached cultural diversity positively and appreciatively, deeper or more critical engagement with the topic was limited. There are also challenges related to the portrayal of cultural diversity that educators should be aware of.

Keywords: children’s literature, cultural diversity, intercultural education, culturally responsive pedagogy, colorblindness, multiculturalism, polyculturalism

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

TEKOÄLYN KÄYTTÖ OPINNÄYTTEESSÄ

Opinnäytteessäni on käytetty tekoälysovelluksia:

☐ Ei
☒ Kyllä

Ilmoitukseni mukaan olen käyttänyt opinnäytteessäni tutkielmaprosessin aikana seuraavia tekoälysovelluksia:

Tekoälysovellusten nimet ja versiot: ChatGPT

Käyttötarkoitus: Tekoälyä on käytetty aiheeseen liittyvien käsitteiden ja teorioiden etsimiseen sekä lähdekirjallisuudesta tehtyjen muistiinpanojen tiivistämiseen. Tekoäly on myös kääntänyt ja tiivistänyt joitain kohtia Gorskin (2008) englanninkielisestä tutkimuksista. Sen avulla on luotu myös koheesiota eri lähteistä kirjoitettujen tekstien välille ja siltä on pyydetty ehdotuksia tekstiä kuvaavaan otsikointiin. Tekoälyä on myös hyödynnetty joidenkin lastenkirjoista poimittujen tulkintojen yhdistämisessä aiemmista tutkimuksista saatuun teoriatietoon. Lähdeluettelon viittaukset on yhtenäistetty tekoälyn avulla ja tiivistelmän kääntämiseen englanniksi on hyödynnetty tekoälyä.

Osiot, joissa tekoälyä on käytetty: abstract, luvut 2.1., 6.1 ja 6.2., lähteet

Olen tietoinen siitä, että olen täysin vastuussa koko opinnäytteeni sisällöstä, mukaan lukien osat, joissa on hyödynnetty tekoälyä, ja hyväksyn vastuun mahdollisista eettisten ohjeiden rikkomuksista.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO ... 7

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS ... 10

2.1 Kulttuuritietoinen kasvatus ... 10
2.1.1 Kulttuuritietoisen kasvatuksen ulottuvuudet ja pedagogiset käytännöt ... 11
2.1.2 Kulttuuritietoisen kasvatuksen haasteet ja dekolonisoiva kasvatus ... 14
2.2 Kulttuurinen moninaisuus suomalaisella kasvatuksen kentällä ... 15
2.2.1 Pakolaislapset suomalaisella kasvatuksen kentällä ... 16
2.2.2 Uskonnot ja katsomukset ... 18
2.3 Kulttuurisesti moninainen lastenkirjallisuus ... 20
2.4 Kulttuurisen moninaisuuden arkiteoriat ... 22
2.4.1 Värisokeus ... 22
2.4.2 Multikulturalismi ... 24
2.4.3 Polykulturalismi ... 25
2.4.4 Arkiteorioiden vertailua ... 26
2.5 Lastenkirjallisuuden tutkimus ... 27

3 TUTKIMUSKYSYMYKSET ... 30

4 AINEISTON ANALYYSI ... 31

4.1 Laadullinen tutkimus ... 31
4.2 Hermeneuttinen metodi ... 32
4.2.1 Hermeneuttinen kehä ... 32
4.2.2 Ennakkoajatuksista irrottautuminen ja tutkimuskohteen tunteminen ... 33
4.3 Lähiluku ja aineiston sisällönanalyysi ... 34
4.4 Aineisto laadullisessa tutkimuksessa ... 35
4.5 Aineiston havainnointi ja analyysi ... 35
4.6 Tutkimuksen toteuttaminen ... 36
4.6.1 Aineiston valinta ... 36
4.6.2 Tutkimuksen kulku ... 38

5 TULOKSET ... 39

5.1 Kulttuurinen moninaisuus aineistossa ... 39
5.1.1 Kielellinen moninaisuus aineistossa ... 41
5.1.2 Kulttuuri ja etnisyys ... 42
5.1.3 Siirtolaisuus tai maahanmuuttajatausta ... 44
5.1.4 Uskonto ... 46
5.2 Kulttuurisen moninaisuuden arkiteoriat aineistossa ... 47
5.2.1 Värisokeus ... 48
5.2.2 Multikulturalismi ... 49
5.2.3 Polykulturalismi ... 51

6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA ... 55

6.1 Kulttuurinen moninaisuus lastenkirjoissa ... 55
6.2 Kulttuurisen moninaisuuden arkiteoriat lastenkirjoissa ... 56
6.2.1 Värisokeus ja uskontosokeus ... 56
6.2.2 Multikulturalismi ... 58
6.2.3 Polykulturalismi ... 60
6.3 Kulttuurista moninaisuutta sisältävät kirjat kulttuurisesti vastuullisen pedagogiikan välineenä ... 61

6.4 Eettisyys ja luotettavuus 63
LÄHTEET 65

TAULUKOT

TAULUKKO 1. AINEISTOON VALITUT KIRJAT 37
TAULUKKO 2. AINEISTON SISÄLTÄMÄN KULTTUURISEN MONINAISUUDEN KVANTIFIOINTI 39
TAULUKKO 3. ARKITEORIAT AINEISTOSSA 47

KUVIOT

KUVIO 1. AINEISTON KULTTUURISEN MONINAISUUDEN KATEGORISOINTI 39
KUVIO 2. KULTTUURISEN MONINAISUUDEN ARKITEORIOIDEN KATEGORISOINTI .. 47

1 JOHDANTO

Suomalainen yhteiskunta on moninaistunut kulttuurisesti ja kielellisesti merkittävästi viime vuosikymmenten aikana (Latomaa 2013, 117). Valtaosa monikielisestä väestöstä asuu suurimmissa kaupungeissamme, esimerkiksi pääkaupunkiseudulla puhutaan yli sataa eri kieltä. Monikielisyys on kuitenkin lisääntymässä myös pienemmissä asutuskeskuksissa. Monikielisyyden ja kulttuurisen moninaisuuden lisääntyminen suomalaisessa yhteiskunnassa luonnollisesti näkyy myös kouluissa (Latomaa 2013, 117).

Suomessa suomalaisuus on pitkään ymmärretty homogeenisenä kansana, vaikka Suomessa on ollut aina kulttuurisia, kielellisiä ja katsomuksellisia vähemmistöjä (Rissanen, 2024). Suomessa on kaksi virallista kieltä, useita kielivähemmistöjä, kaksi kansankirkkoa ja lisäksi monia muita kulttuurisia ja katsomuksellisia vähemmistöjä, jotka ovat olleet osa suomalaisuutta jo pitkään ennen kuin puhe Suomen moninaisuudesta alkoi voimistua. Ymmärrys historiallisesti yhtenäisestä suomalaisuudesta on siis osittain harhaanjohtava, koska se pitää sisällään runsaasti moninaisuutta, jota ei ole tunnistettu (Rissanen, 2024). Suomella voidaan nähdä olevan edelleen edistysaskeleita otettavana ollakseen aidosti monikulttuurinen valtio (Jahnukainen ym. 2019). Monikulttuurinen valtio tunnustaa vähemmistöjen poliittiset, sosiaaliset ja kulttuuriset oikeudet. Suomessa monikulttuurisuuspolitiikassa näkyy kuitenkin edelleen ajatus moninaisuuden hallinnasta enemmistöjen ehdoilla, jolloin avoin dialogi vähemmistöjen kanssa ja kaikkien yhdenvertainen oikeus kyseenalaistaa toisen lähtökohdat jäävät paitsioon (Jahnukainen ym., 2019).

Kouluissa moninaisuuden huomioimiseen velvoitetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan (Opetushallitus, 2014) myös oppilaat, oppilaan vastuuna on muun muassa reilu ja arvostava suhtautuminen muihin ja muiden loukkaamattomuuden kunnioittaminen. Kulttuurista moninaisuutta sisältävät kuvakirjat voidaan nähdä oivana välineenä päiväkotien ja koulujen monikulttuurisuuskasvatuksen tueksi (Heikkilä-Halttunen, 2013, 30). Kuvien ja

tekstien kautta kerrottu tarina mahdollistaa lapselle tai nuorelle teeman käsittelemisen elämyksellisesti ja konkreettisesti. Kuvat laajentavat tekstin tarinaa, visuaalistaa ymmärrystä kulttuureista ja edesauttavat myös samaistumisen kokemusten syntymistä (Heikkilä-Halttunen, 2013, 30–31). Lasten- ja nuortenkirjallisuus voi toimia myös työvälineenä monikielisyyden näkyvyyden, hyväksyttävyyden ja arkipäiväistämisen tavoittelussa (Latomaa 2013, 145).

Suomalaisen yhteiskunnan kulttuurisen moninaisuuden lisääntyminen näkyy erityisesti lasten ja nuorten elämässä (Rastas, 2013). Maahanmuuttajalasten sekä maahanmuuttajataustaisten lasten elämä on usein samanlaista kuin muidenkin suomalaisten lasten, mutta silti heille herkästi muodostuu vähemmistöidentiteetti (Rastas, 2013). Moni Suomen suurimpien kaupungin kouluista on jo hyvin monikulttuurisia, mutta pienemmissä kaupungeissa ja kauempana keskusta-alueilta kulttuurinen moninaisuus on usein vähäisempää. Ehkä näiden alueiden lasten kulttuurisen moninaisuuden ymmärtämistä ja arvostamista voisi lisätä teemaan liittyvän lastenkirjallisuuden kautta.

Lastenkirjallisuus on saavuttanut erityisen roolin kasvatuksellinena kirjallisuutena, joka samanaikaisesti edustaa myös uutta kohti suuntaavaa taidemuotoa (Jokilaakso, 2022). Lastenkirjat toimivat siksi myös hyvänä työvälineenä ajankohtaisten yhteiskunnallisten ilmiöiden käsittelyyn. Kulttuurinen moninaisuus onkin näkynyt jo pidemmän aikaa lastenkirjallisuudessa (Jokilaakso, 2022). Moninaisuutta sisältävän lastenkirjallisuuden kautta lapsi tutustuu erilaisiin ihmisiin ja tapoihin elää, jolloin hänen ymmärryksensä moninaisuudesta voi laajentua.

Tutkin kandidaatin tutkielmassani perheiden moninaisuutta vuoden 2022 luetuimmissa lastenkirjoissa, näissä kirjoissa kulttuurinen moninaisuus oli hyvin vähäistä. Se herätti mielenkiintoni tutkia lisää kulttuurisen moninaisuuden kuvaamista lastenkirjallisuudessa ja valikoida aineistoksi nyt kirjoja, joissa kulttuurista moninaisuutta esiintyy. Esittelen tässä tutkimuksessa myös aiempien tutkimusten tuloksia ja pohdintoja kulttuurisen moninaisuuden arvostavasta kuvaustavasta. Tutkin myös sitä, miten kulttuurisen moninaisuuden arkiteoriat näkyvät tällä hetkellä suomenkielisessä lastenkirjallisuudessa. Tämän tutkimuksen käytännönläheisenä tavoitteena on tehdä kulttuurista moninaisuutta

sisältävästä lastenkirjallisuudesta ja sen hyödyntämisestä kulttuuritietoisessa kasvatuksessa entistä tunnetummaksi muun muassa vanhemmille, varhaiskasvatuksen ammattilaisille, opettajille ja kirjastonhoitajille.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Kulttuuritietoinen kasvatus

Kulttuuri liittyy kaikkeen mitä koulutuksessa tehdään (Gay, 2018, s. 8). Se vaikuttaa tiedostamattakin ajatteluun, uskomuksiin, kommunikaatioon, ja käytökseen ja nämä vaikuttavat tapaan opettaa ja oppia. Opetus ja oppiminen ei siis ole koskaan kulttuurisesti neutraalia, vaan ne ovat muovautuneet kulttuurin vaikutuksesta (Gay, 2018, s. 8). Sama pätee myös tiedon tuottamiseen (Banks, 2009, s. 15–16). Monikulttuurisen tutkimuksen mukaan tutkijan arvoja, henkilökohtaista historiaa, asenteita ja uskomuksia ei voida erottaa heidän tuottamastaan tiedosta. On siis epätodennäköistä, että voitaisiin tuottaa tietoa, johon ei vaikuttaisi tiedon tuottajan kulttuuriset olettamukset ja asema (Banks 2009, s. 15–16).

Koulutusta voidaan siis pitää sosiokulttuurisena prosessina (Gay, 2018, s. 8–9). Opettajat tuovat luokkahuoneeseen oman kulttuuritaustansa ja he havainnoivat oppilaita, jotka ovat itse oman kulttuurinsa toimijoita. Oppilailla on omat ennakkoluulonsa ja ennakkokäsityksensä ja heidän kulttuuritaustansa vaikuttaa heidän käsitykseensä opettajista, muista oppilaista ja koulusta ylipäätänsä. Yhdessä opettajat ja oppilaat rakentavat merkitysten ympäristön yksilön ja ryhmän käyttäytymisestä, konflikteista, mukautumisesta, hylkäämisestä ja hyväksynnästä (Gay, 2018, s. 8–9).

Kulttuurienväliset taidot voidaan jakaa kolmeen ryhmään, joissa kaikissa on keskeistä moninaisuuden arvostaminen sekä yksilön vastuu omista valinnoistaan ja taitojensa kehittämisestä (Dervin & Keihäs, 2013). Nämä kolme ryhmää ovat tiedostamisen taidot, analysoinnin taidot ja käyttäytymisen taidot. Tiedostamisen taitoihin kuuluu esimerkiksi moninaisen sukupuolen tiedostaminen ja kansallisten representaatioiden mukaisen esiintymisen välttäminen. Analysoinnin taidot käsittävät muun muassa huomion kiinnittämisen eksotisoiviin diskursseihin sekä naiivin puheen välttäminen. Käyttäytymisen taitoihin sisältyy etäisyyden

ottaminen omiin ja toisen tunteisiin vaikeissa tilanteissa sekä nopeiden ja yksinkertaistettujen päätösten välttäminen (Dervin & Keihäs, 2013).

2.1.1 Kulttuuritietoisen kasvatuksen ulottuvuudet ja pedagogiset käytännöt

Moninaisuuden huomioivan kasvatuksen perustana on ennakkoluulojen tiedostamisen ja niiden murtamisen lisäksi myös vuorovaikutus, kokemuksellisuus sekä vastavuoroisuuden ja empatiakyvyn kehittäminen (Dervin & Keihäs, 2013). Muita tärkeitä elementtejä opetuksessa ovat avoimen viestinnän opettelu, kriittinen medialukutaito sekä avoimen kohtaamisen pedagogiikka, jossa erilaisuuden kohtaamista ja erilaisissa ryhmissä toimimista harjoitellaan systemaattisesti (Dervin & Keihäs, 2013). Vuorovaikutus ei kuitenkaan saa jäädä harmoniaa tavoittelevaksi dialogiksi, joka välttelee vaikeita aiheita (Gorski, 2008). Kulttuuritietoinen kasvatus edellyttää kriittistä dialogia, jossa valtaa, etuoikeuksia, rasismia ja eriarvoisuutta käsitellään rohkeasti ja rehellisesti. Tällainen dialogi voi tuntua kasvattajasta epämukavalta, mutta se on välttämätöntä rakenteellisen muutoksen aikaansaamiseksi (Gorski, 2008).

Kulttuuritietoinen opetus sisältää etnisen sisällön sisällyttämisen lisäksi myös koulun tiedon rakenteen ja organisoituminen muuttamista (Banks, 2009, s. 15–16). Sen pyrkimys on myös auttaa oppilaita tulemaan tiedon tuottajiksi eikä vain tiedon kuluttajiksi. Banks (2009, s. 15–16) on kehittänyt kulttuuritietoisen kasvatuksen viisi toisiinsa limittyvää ulottuvuutta auttamaan kasvattajia viemään käytäntöön alan teoriaa ja tutkimusta. Nämä ulottuvuudet ovat vapaasti suomennettuina: sisällön integrointi, yhdenvertainen pedagogiikka, voimaannuttava koulukulttuuri, ennakkoluulojen torjunta sekä tiedon rakentumisen ymmärtäminen (Banks, 2009, s. 15–16).

Sisällön integroinnissa opettaja käyttää opetuksessaan opetusmateriaaleja, jotka sisällyttävät näkökohtia oppilaiden perheiden ja yhteisöjen kulttuureista (Banks, 2009, s. 15–16). Opetusmateriaalina voi toimia esimerkiksi kulttuurisesti moninainen lastenkirjallisuus, joka tukee kulttuurisesti vastuullista pedagogiikkaa (Garces-Bacsal, 2022). Kasvattajien tietoutta tulisikin lisätä lastenkirjallisuuden tarjoamista mahdollisuuksista kulttuuritietoisen pedagogiikan toteuttamiselle (Pesonen, 2015). Kuvakirjoja hyödyntävän pedagogiikan avulla voidaan

mahdollistaa samaistumisen kokemuksia sekä luoda arvostusta moninaisuutta ja erilaisia elämiä kohtaan (Garces-Bacsal, 2022). Lasten kuvakirjat tukevat passiivisen empatian kehittymisen lisäksi myös aktiivista ymmärrystä empatiasta ja antirasismista (Pesonen, 2015). Kirjallisuus voi tarjota kriittisiä näkökulmia ja lisätä tietoisuutta yhteiskunnan hegemonisista valtasuhteista kulttuurin osalta ja yhteiskunnassa yleisesti (Pesonen, 2015).

Banksin (2009, s. 15–16) toisen kulttuuritietoisen kasvatuksen ulottuvuuden, eli yhdenvertaisen pedagogiikan, perustana on opettajan kyky muokata opetustaan tavoilla, jotka mahdollistavat akateemiset saavutukset moninaisille oppilasryhmille. Tällöin opetuksen tulee sisältää erilaisia opetustyylejä ja lähestymistapoja, jotka huomioivat kulttuurisen moninaisuuden ja eri etnisten ryhmien oppimisen luonteen. Myös yksilöllistäminen ja monialaisuus ovat tärkeässä roolissa mahdollistamassa akateemisia saavutuksia etnisille vähemmistöille. Voimaannuttavan koulukulttuurin luomisessa voi hyödyntää muun muassa ryhmäytymisharjoituksia sekä panostamalla oppilaiden ja henkilökunnan väliseen vuorovaikutukseen rotu ja etnisyys rajojen yli (Banks, 2009, s. 15–16).

Banksin (2009, s. 15–16) neljännen kulttuuritietoisen kasvatuksen ulottuvuuden, ennakkoluulojen torjunnan, mahdollistuminen vaatii rasististen asenteiden tunnistamista ja muokkaamista opetusmenetelmien ja materiaalien avulla. Viidennen ulottuvuuden, eli tiedon rakentumisen ymmärtämisen, mahdollistamiseksi opettajien tulee auttaa oppilaita ymmärtämään, tutkimaan ja määrittämään sitä, miten esimerkiksi oppikirjailijoiden tai tutkijoiden kulttuuriset olettamukset, tiedon viitekehykset, näkökulmat ja olettamukset vaikuttavat heidän tapoihinsa rakentaa tietoa. Tiedon rakentumisen tutkiminen auttaa ymmärtämään, miksi tutkijoiden kulttuuriset identiteetit ja asemat tulee ottaa huomioon, kun tiedon validiteettia arvioidaan (Banks, 2009, s. 15–16). Tietoa ja sen tuottamista ei pitäisi kuitenkaan tutkia irrallaan yksilön sosiaalisesta asemasta tai identiteetistä (Gorski, 2008). Tiedon tuottamiseen, välittämiseen ja vastaanottamiseen koulutuksessa vaikuttaa vahvasti intersektionaalinen näkökulma, jossa ymmärretään, että esimerkiksi rodullistaminen, sukupuoli, luokka ja kulttuuritausta liittyvät yhteen ja vaikuttavat näihin prosesseihin (Gorski, 2008).

Kulttuuritietoisessa pedagogiikassa oppilaat nähdään aktiivisina tekijöinä, jolloin oppilas voi toimia myös tiedonlähteenä (Ladson-Billings, 2014). Tämä näkökulma kohtaa myös Gorskin (2008) viittaaman Paulo Freiren vapauttavan pedegogiikan -teorian kanssa. Koulutuksen tavoitteena ei voi olla vain oppilaan akateeminen menestys tai yhteiskuntaan sopeutuminen, vaan myös hänen voimaannuttamisensa aktiiviseksi toimijaksi. Tällöin tavoitellaan kykyä haastaa ja muuttaa epäoikeudenmukaisia rakenteita (Gorski, 2008). Kulttuuritietoisen opettajan täytyy myös omaksua kulttuurisesti kestävän pedagogiikan teoriaa (Ladson-Billings, 2014). Teorian avulla opettaja pystyy reflektoimaan, ymmärtämään ja kehittämään opetusfilosofiaansa ja -käytäntöjään (Ladson-Billings, 2014).

Myös yksilöiden katsomusten moninaisuus on tärkeä huomioida kasvatuksessa (Hirvonen ym., 2021). Oppilaan ja perheen tulee itse saada määritellä oma katsomuksensa ja opettajan tulee välttää yleistäviä johtopäätöksiä oppilaan katsomuksesta. Katsomustietoisen opettajan ja kodin välisen yhteistyön perusperiaatteita on perheen kunnioittaminen heidän katsomukseensa liittyvissä asioissa, avoin kommunikaatio ja rohkeus kysyä sekä joustavuus niin yhteistyössä kuin katsomusta koskevien tarpeiden suhteen. On tärkeää, että opettaja työskentelee erilaisten katsomusten ymmärryksen lisäämiseksi omassa kasvatusyhteisössään. Uskontojen häivyttäminen tai katsomusneutraaliuden tavoittelu ei ole avain yhdenvertaiseen yhteisöön, sillä kuten jo aiemmin on todettu, kasvatus ei ole ikinä neutraalia, vaan sitä ohjaavat aina tietyt arvot (Hirvonen ym., 2021).

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (POPS) kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus ovat osa toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavia periaatteita (Opetushallistus, 2014). POPS painottaa jokaisen yhteisön monikielistä luonnetta ja ohjaa kohti keskustelua kieliin ja kieliyhteisöihin liittyvistä asenteista. Se korostaa myös jokaisen koulun aikuisen roolia kielellisenä mallina ja opettamansa oppiaineen kielen opettajana (Opetushallistus, 2014). Kaikki koulut ja luokat ovat monikielisiä, mutta siitä huolimatta koulut ylläpitävät kielihierarkioita, mikä lisää muun muassa syrjintää (Lilja ym., 2017). Kielitietoisuuden ja kielitietoisen pedagogiikan toteuttamiseksi tarvitaankin kouluissa lisää tukea ja kehitystyötä (Harju-Autti ym., 2022).

2.1.2 Kulttuuritietoisen kasvatuksen haasteet ja dekolonisoiva kasvatus

Kulttuuritietoisessa kasvatuksessa hyvä tarkoitus ei riitä (Gorski, 2008). Kulttuuritietoinen kasvatus voi, hyvistä tarkoitusperistään huolimatta, päätyä vahvistamaan vallalla olevia valtarakenteita ja hegemonioita niiden haastamisen sijaan. Esimerkiksi koulujen teemapäivät, joissa jokin kulttuuri tai kansalaisuus esitetään stereotyyppisesti ruuan, pukeutumisen tai musiikin kautta, ilman aitoa ymmärrystä kulttuurista, voivat muodostaa vääristyneitä ja yksinkertaistettuja kuvia vähemmistö kulttuureista. Kulttuuritietoisessa kasvatuksessa usein myös keskitytään pinnallisiin kulttuurisiin eroihin, jolloin kriittinen tarkastelu rakenteellisesta rasismista, valta-asemista ja syrjinnästä jää vähemmälle huomiolle. Se voi myös sortua keskittymään kulttuurisiin eroihin ja toleranssiin ja jättää huomiotta vallan, etuoikeudet, rasismin, kolonialismin ja muut rakenteelliset epäoikeudenmukaisuudet (Gorski, 2008).

Kulttuuritietoisen kasvatuksen tulisikin pyrkiä kohti dekolonisoivaa kasvatusta (Gorski, 2008). Dekolonisoivan kasvatuksen tavoite on purkaa valkoisen länsimaalaisen normin dominanssia ja keskittyä edistämään oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa. Opetussisältöjen lisäämisen lisäksi tarvitaan koko ajattelutavan muuttamista. Erilaisten kulttuurien esitteleminen opetuksessa ei riitä, vaan epätasa-arvon rakenteita täytyy aktiivisesti purkaa (Gorski, 2008).

Dekolonisoivan kasvatuksen onnistumisen edellytyksenä on siis tietoisuuden muutos ja tämä vaatii kasvattajalta jatkuvaa reflektointia (Gorski 2008). Kasvattajan tulisi tarkastella omia etuoikeuksiaan ja asenteitaan ja kyseenalaistaa oletuksiaan. On tärkeää myös ymmärtää koulutuksen poliittinen ja historiallinen latautuneisuus. Koulutus tai opetus ei ole koskaan neutraalia, jokainen valinta mitä tai miten opetetaan tai ketä kuullaan, on poliittinen teko (Gorski 2008).

Dekolonisoiva kasvatus vaatii myös radikaalia empatiaa ja oikeudenmukaisuuden lukutaitoa (Gorski, 2008). Radikaali empatia ei ole vain passiivista myötätuntoa vaan aktiivista solidaarisuutta. Tällöin ihminen on valmis luopumaan omista etuoikeuksistaan ja toimimaan epäoikeudenmukaisuuden poistamiseksi. Oikeudenmukaisuuden lukutaito on kykyä havaita ja purkaa systemaattista sortoa. Onnistuakseen se edellyttää ymmärrystä siitä, miten

historia, politiikka ja kulttuuri muovaavat nykyisiä valtasuhteita sekä tietoista toimintaa muutoksen edistämiseksi (Gorski 2008).

Keskeinen osa dekolonisoivaa kasvatusta on näkökulman vaihtaminen yksilön tai kulttuurin korjaamisesta järjestelmän muuttamiseen (Gorski, 2008). Gorski (2008) kritisoi ajatusta siitä, että syrjintä ja eriarvoisuus johtuisi vähemmistöryhmien puutteista. Puutteiden, kuten kielitaidottomuuden tai vanhempien alemman koulutustason, sijaan tulisi tarkastella rakenteellisia esteitä ja valtarakenteita, jotka ylläpitävät epätasa-arvoa (Gorski, 2008).

2.2 Kulttuurinen moninaisuus suomalaisella kasvatuksen kentällä

Kuten jo johdannossa todettiin, on Suomessa ollut kautta historian kulttuurista, katsomuksellista ja kielellistä moninaisuutta (Rissanen, 2024). Kansallinen itseymmärrys on kuitenkin pitäytynyt lujasti käsityksessä Suomesta hegemonisena kansana. Kulttuurista moninaisuutta ei pitkään aikaan tunnistettu, vaikka Suomessa onkin esimerkiksi kaksi virallista kieltä, kaksi kansankirkkoa, useita kulttuurisia vähemmistöjä sekä alkuperäiskansaa. Sen sijaan suomalaisuutta on rakennettu myyteillä, jotka ovat olleet yhteenkuuluvuuden ja yhteisen moraalin perustana. Keskeisimpiä myyttejä ovat suomalaisen kansan yhtenäisyys ja ajatus siitä, että Suomi on vasta lähiaikoina alkanut moninaistua. Nämä myytit ovat välittyneet sukupolvelta toiselle esimerkiksi oppikirjojen kautta, joten koulutusjärjestelmä on ollut keskeinen toimija suomalaisuuden myyttien rakentamisessa ja ylläpitämisessä (Rissanen, 2024).

Suomen kulttuurista moninaisuudesta on kuitenkin alettu laajemmin tunnistamaan vasta viimeisten vuosikymmenten aikana, yleistyneen maahanmuuton myötä (Rissanen, 2024). 1990-luvulla kulttuurienvälisen kasvatuksen periaatteita otettiin mukaan suomalaisiin kasvatusta ohjaaviin asiakirjoihin. Tosin vielä silloin monikulttuurisuuskasvatus yhdistettiin lähinnä maahanmuuttajien opetukseen ja moninaisuus nähtiin jonain Suomeen ulkopuolelta tulevana. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa moninaisuus oli jo laajemmin ja positiivisemmin esillä, mutta vasta 2014 vuoden päivityksessä alettiin puhumaan kulttuurisesta moninaisuudesta, joka on kaikkien oppilaiden ominaisuus (Rissanen, 2024).

Uusi ajattelutapa kulttuurisesta moninaisuudesta pyrkii välttämään maahanmuuttotaustaisten lapsien toiseuttamista puhumalla oppilaiden erilaisista kieli- ja kulttuuritaustoista (Rissanen, 2024). Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelma on myös linjannut samat tavoitteet kaikille ja näin irrottautunut aiemmista eri ryhmille asetetuista tavoitteista: vähemmistölle integroituminen ja enemmistölle suvaitsevaisuus. Kaikille yhteisiksi tavoitteiksi on asetettu kunnioittavan suhtautumisen oppiminen ja opetteleminen eläytymään erilaisiin tapoihin katsoa maailmaa. Niin koulutusta ohjaavissa asiakirjoissa kuin kulttuurienvälisessä kasvatuksessakin on siirrytty maahanmuuttajien integroinnin kysymyksistä kohti laajempaa käsitystä kulttuurisesta moninaisuudesta (Rissanen, 2024).

Tällä hetkellä kulttuurienvälinen kasvatus Suomessa pyrkii purkamaan essentialistista diskurssia kulttuurista ja suomalaisuudesta ja suuntaamaan kohti intersektionaalista ajattelua (Rissanen, 2024). Samalla myös sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja yhdenvertaisuuden kehittäminen on vähitellen vahvistunut. Yhdenvertaisuuden edistäminen on erottamaton osa suomalaista koulutusjärjestelmää, samojen oppimisen mahdollisuuksien takaaminen oppilaille ja heidän taustoihinsa liittyvien erojen tasoittaminen on koulutusjärjestelmän keskeinen tavoite. Nykyinen opetussuunnitelmadiskurssi on siirtynyt painottamaan moninaisuudessa eri ryhmien oikeuksien kunnioittamista ja syrjinnän torjumista kansainvälisyyden sijaan (Rissanen, 2024).

2.2.1 Pakolaislapset suomalaisella kasvatuksen kentällä

Hieman yleistäen voidaan todeta, että pakolaislapsi nähdään tutkimuksessa yleensä kolmella eri tavalla: olosuhteiden uhrina, poikkeuksellisena uhrina tai häntä ei nähdä ollenkaan (Kaukko, 2024). Mikään näistä näkökulmista ei kuitenkaan yksittäin ole oikein. Media tukee usein näkökulmaa pakolaislapsesta olosuhteiden uhrina kertoessaan sotaa paenneiden lasten hädästä ja koulujen kriiseistä, kun opettajilla ei ole aikaa vastata oppilaiden tarpeisiin. Samalla media myös välittää sanomaa koulujen ja kuntien ongelmista, joita pakolaislapsien nähdään tuovan (Kaukko, 2024).

Useat tutkimukset osoittavat kuitenkin, etteivät kaikki pakolaislapset kohtaa suuria haasteita koulussa tai ole traumatisoituneita (Kaukko, 2024). Pakolaisuus

ei ole automaattisesti tai yksinkertaisesti selittävä tekijä kouluun liittyviin ongelmiin. Monella sota-alueelta paenneella lapsella menee hyvin koulussa ja elämässä. Menestyksen takana nähdään usein joko pakolaisten resilienssi eli kyky palautua ja sopeutua tai eriomaiset opettajat (Kaukko, 2024).

Menestyneet pakolaisoppilaat tavataan esittää poikkeuksena normista (Kaukko, 2024). Huomion kiinnittäminen poikkeuksellisesti menestyneisiin pakolaisoppilaisiin voi piilottaa sen tuen tarpeen, joka pakolaislapsilla laajemmin tarkasteltuna voi olla. Pakolaislasten kohtaaminen tunnistamatta heidän taustaansa näkyy opettajien ajatuksena kohdella kaikkia samalla tavalla. Leimaantumisen pelon varjolla pakolaisuudesta puhumattomuus voi tehdä näkymättömäksi heidän taustaansa ja kokemuksiinsa liittyvät ominaisuudet, heidän tuen tarpeensa ja pahimmillaan myös heidän läsnäolonsa. Tämä voi viestiä sitä, että pakolaislapsen tulisi pärjätä samalla tuella, kuin muidenkin (Kaukko, 2024).

Eri tavat ymmärtää pakolaislapsi yksinkertaistaa asiaa ja rajaa näkemyksen ulkopuolelle kaiken moninaisuuden, mitä valittuun näkökulmaan ei mahdu (Kaukko, 2024). Samalla ne vahvistavat stereotyyppistä maailmankatsomusta. Erilaisten näkökulmien jättäminen huomiotta luokkahuoneessa käytännössä vaientaa ne. Pakolaislapsen verrokkina usein myös pidetään kertovertokoululaista Suomessa, jolloin korostuu se, mitä pakolaislapselta puuttuu. Pakolaislapsen tukitoimet ajautuvat silloin herkästi erityisopetukseen tai lastenpsykiatriaan, jolloin päädytään löytämään korjauskeinoja lapseen, ei kouluun (Kaukko, 2024).

Viime vuosikymmenten aikana koulujen ohjaus- ja tukitoimet ovat monipuolistuneet ja valtavirtaistuneet (Jahnukainen ym., 2019). Maahanmuuttotausta muokkaa kuitenkin edelleen lapsen tai nuoren tulevaisuuden näkymiä, vahvimmin kielitaidon myötä. Puutteet suomen kielen taidossa ei aina hankaloita opintoja, mutta haasteet kielitaidossa voi hankaloittaa niin opiskeluvaikeuksien kuin vahvuuksienkin tunnistamista. Kielitaito voi olla myös tuottamassa ”suomalaisuuden” ja ”ulkomaalaisuuden” luokittelua (Jahnukainen ym., 2019).

2.2.2 Uskonnot ja katsomukset

Sekularismilla tarkoitetaan uskonnon ja julkisen vallan erottamista toisistaan (Linjakumpu ym., 2023). Sekularismilla voi olla myös vaikutus kulttuurisesti moninaisen kasvatuksen käytäntöihin (Poulter ym., 2016). Se voi johtaa siihen, että uskonnolliset näkemykset jäävät huomiotta tai marginalisoituvat koulutuksen kentällä (Poulter ym., 2016). Koulutuksessa tulisikin tunnistaa ja arvostaa erilaisia maailmankatsomuksia, sen sijaan että se perustuisi vain sekulaariseen näkemykseen (Poulter ym., 2016).

Uskonnollisen ilmiön esittämistä kulttuurisena kutsutaan taas kulttuuristamiseksi (Linjakumpu ym., 2023). Esimerkiksi Suvivirsi on kultuuristunut ja siitä on tullut enemmän osa kulttuuria kuin uskontoa. Uskonnon kulttuuristuminen liittyy vahvimmin valtauskontoon. Vähemmistöt sen sijaan pikemminkin uskonnollistuvat oman paikkansa etsimisen yhteydessä, kun ne tavoittelevat oikeuksiaan uskontoina ja uskonnollisina yhteisöinä (Linjakumpu ym., 2023).

Uskonto kuuluu monien eurooppalaisten vähemmistöjen identiteettiin ja se on myös olennainen osa kulttuurisesti moninaisten yhteiskuntien yhdenvertaisuuden kysymyksiä (Linjakumpu ym., 2023). Kansalaisten identiteetit eivät muodostu vain kansallisessa kehyksessä vaan niitä rakentaa ylirajaiset kulttuuriset vaikutteet, tätä muun muassa globalisaatio mahdollistaa. Globalisaation myötä ihmiset ja aatteet liikkuvat enemmän ja sen myötä myös katsomuksellinen moninaisuus kasvaa. Toisaalta tähän on kehittynyt myös vastareaktio, jossa nationalistit pyrkivät palauttamaan vallan kansallisvaltioille kansallisuskontoja nostalgisoivan populismin avulla (Linjakumpu ym., 2023).

Uskontolukutaito on kykyä havaita ja analysoida eri näkökulmista risteymiä uskonnon ja sosiaalisen, poliittisen ja kulttuurisen elämänalueen välillä (Linjakumpu ym., 2023). Siihen sisältyy myös ymmärrys uskonnollisten traditioiden historiasta, teksteistä, uskomuksista, käytänteistä ja ajankohtaisista ilmentymistä. Siihen voi nähdä kuuluvan myös ymmärryksen uskonnottomuudesta ja ateismista. Uskontolukutaidon merkitys korostuu, kun yhteiskunnan katsomuksellinen moninaisuus lisääntyy ja moninaistumisen aiheuttamien kiistojen myötä. Jokaisen tulisi kyetä tarkastelemaan uskontoihin

liittyviä kiistoja kriittisesti ja pohtimaan, kuka on äänessä ja kuka mykistetään (Linjakumpu ym., 2023).

Uskontolukutaito liittää uskontoon liittyvän osaamisen myös esimerkiksi kansallisiin ja kansainvälisiin koulutuspoliittisiin virtauksiin (Linjakumpu ym., 2023). Suomen kouluja ja päiväkoteja koskevassa julkisessa keskustelussa uskontoon ja katsomukseen liittyvät aiheet ovat nousseet keskeisiksi 2000-luvulla. Lisääntyneen maahanmuuton myötä yleistynyt keskustelu on tehnyt näkyvämmäksi myös perinteisiä katsomuksellisia vähemmistöjä. Suomessa on jo useita kouluja ja päiväkoteja, joissa luterilaisuus on vähemmistön uskonto (Linjakumpu ym., 2023).

Varhaiskasvatus ja perusopetus ovat Suomessa katsomuksellisesti sitoutumattomia, mutta katsomusten huomiointi kasvatusyhteisöissä on silti välttämätöntä (Linjakumpu ym., 2023). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) vaatii tilan antamista erilaisille tulkinnoille ja arvojen kriittiselle tarkastelulle. Keskeisimpiä POPSin arvoja on nähdä kulttuurinen moninaisuus rikkautena. Näiden toteuttaminen vaatii kasvattajalta tasapainoilua yhteisiin arvoihin sitoutumisen ja moninaisuuden kunnioittamisen välillä (Linjakumpu ym., 2023).

Yhteiskunnassa, muun muassa politiikan ja talouden alueilla, on paljon myös uskonnon piiloistamista (Linjakumpu ym., 2023). Piiloistamisessa uskonnolliset toimijat tai toiminta eivät tule yhteiskunnassa näkyviksi. Se voi olla uskonnollisten toimijoiden tiedostamatonta tai tiedostettua strategiaa. Se voi olla esimerkiksi uskonnollisten toimijoiden suojautumista leimaamiselta tai epäilyksiltä. Toisaalta piiloistamista harjoittavat myös uskontojen ulkopuoliset tahot, jolloin sen voi ajatella olevan jonkinlaista häveliäisyyttä. Henkilön uskonnollisen tausta tuomista näkyville pidetään sopimattomana. Uskonnollista häveliäisyyttä on myös yhdenvertaisuuden edistäminen piiloistamisen kautta. Tällöin voidaan puhua värisokeudesta, joka on yksi yhdenvertaisuuden tavoittelun strategia (Linjakumpu ym., 2023).

Uskonnolliseen moninaisuuteen liitettynä värisokeuden strategia muuntuu uskontosokeudeksi (Linjakumpu ym., 2023). Uskontosokeus on hyvin tyypillistä suomalaisella kasvatuksen kentällä. Sillä tarkoitetaan sitä, että uskontojen roolia elämässä ja yhteiskunnassa ei tunnisteta. Piiloistaminen ja uskontosokeus on haitallista uskontolukutaidon kannalta, koska se kätkee uskonnon merkityksen

yhteiskunnallisessa toiminnassa. Tällöin esimerkiksi lasten ja nuorten identiteetin kehittymistä ei voida tukea optimaalisesti. Uskontoja ei siis mielellään avata tarkasteltavaksi vaan pidetään mieluummin piilossa. Tällaista reaktiota korostaa taitamattomuus uskonnollisten kysymysten äärellä (Linjakumpu ym., 2023).

2.3 Kulttuurisesti moninainen lastenkirjallisuus

Kulttuurisesti moninainen lastenkirjallisuus voidaan määritellä erityisesti etnisiä ja rodullisia vähemmistöjä ja erilaisia kulttuureita ja kulttuurieroja huomioivaksi kirjallisuudeksi (Heikkilä-Halttunen 2013, s. 28). Tällainen kirjallisuus pyrkii haastamaan vallalla olevia ideologioita ja tukemaan aliarvostettujen kansojen arvoa ja kokemuksia. Näiden lisäksi se pyrkii myös lisäämään kulttuurisen moninaisuuden tunnustamista ja hyväksyntää, kehittämään sensitiivisyyttä sosiaalista epätasa-arvoa kohtaan ja tukemaan yksilön ja yhteisön muutosta. Monikulttuuriselle kirjallisuudelle voi tiivistää kaksi ydintavoitetta: tiedottaa ja tehdä asioita näkyväksi (Heikkilä-Halttunen 2013, 28).

Kirjallisuudesta saatu samaistumisen kokemus voi olla todella merkityksellinen (Beezmohun, 2013, s. 252). Sen kautta voi löytää yhteyden omaan etniseen taustaansa ja kulttuuriperimäänsä, nähdä kaltaisiaan sankareita ja kuulla historiallisista tapahtumista myös Euroopan ulkopuolella (Beezmohun, 2013, s. 252).

Yhteiskunnassa vallitseva kieli-ilmasto vaikuttaa lasten ja nuorten kieli-identiteetin rakentumiseen (Latomaa 2013, s. 119). Käsitykset kielistä ja niiden arvoista rakentuvat monien vaikutusten alaisena, esimerkiksi vanhempien, opettajien, ikätovereiden, median ja kirjallisuuden välityksellä. Kirjallisuuden kautta myös yksikielisyyteen tottuneille lapsille voidaan luoda käsitystä monikielisyyden luonnollisuudesta ja sen hyödyistä elämän eri vaiheissa (Latomaa, 2013, s. 135).

Kirjallisuudella on tärkeä tehtävä monikielisyyden ylläpitäjänä ja kehittäjänä suomalaisessa yhteiskunnassa (Latomaa 2013, s. 139–140). Sen avulla voidaan mahdollistaa kielimyönteisen ilmapiirin syntyminen, jossa eri kielet voivat kehittyä rinnakkain ilman vastakkainasettelua tai ihmisten lokeroimista. Täytyy kuitenkin ottaa huomioon, että vaikka monikieliset oppilaat voivat kehittää suomen tai ruotsin kieltään lukemalla, kirjallisuuden tulisi tarjota heille heidän elämäänsä

liittyvää tarttumapintaa. Ilman monia kieliä ei olisi monikielisyyttäkään, joten kouluissa tulisi mahdollistaa oman äidinkielen ja kieli-identiteetin kehittäminen. Tähän tarkoitukseen voi hyödyntää muun muassa oppilaan omakielistä kirjallisuutta. Omakielisen kirjallisuuden ongelmakohdaksi muodostuu usein se, että se on yleensä monikielisen lapsen vanhempien entisessä kotimaassa julkaistu, eikä siksi aina puhuttele Suomessa syntyneitä ja monen kulttuurin lomassa eläviä lapsia (Latomaa 2013, s. 139–140).

Kirjallisuuskasvatuksen tavoitteita ovat muun muassa identiteetin vahvistaminen ja arvoja koskevan ajattelun kehittäminen (Aerila, 2013. s. 150). Kaunokirjallisuuden lukeminen voi auttaa saavuttamaan myös kulttuuritietoiselle skasvatukselle asetettuja tavoitteita. Kirjat mahdollistavat eläytymisen vieraisiin maihin ja yhteiskuntiin sekä myös oman yhteiskunnan moninaisuuteen, kuten Suomessa asuvien vähemmistöjen arkeen ja kulttuuriin. Näiden tavoitteiden saavuttamista haastaa kuitenkin se, että nuorten, jotka eivät ole juurikaan kohdanneet eri kulttuureita, maahanmuuttajia tai esimerkiksi vähemmistöihin kuuluvia ihmisiä, voi olla vaikeaa ymmärtää kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä teemoja. Siksi he eivät todennäköisesti hakeudu tällaisia teemoja sisältävien kirjojen pariin tai kiinnostu kasvattajan valitsemista kirjoista (Aerila, 2013, s. 153).

Nuortenkirjallisuudessa kohtaa paljon myös stereotypioita (Aerila, 2013, s. 162–163). Stereotypioita esiintyy ulkomaalaistaustaisia henkilöitä kuvatessa, mutta myös suomalaisuutta kuvattaan stereotypian kautta. Kirjallisuudessa esiintyvät stereotypiat voidaan nähdä ajalle tyypillisten arvojen, ideologioiden ja ennakkoluulojen kuvana. Stereotypiat voi joskus myös hyödyllisinä, vain vähän kulttuurista moninaisuutta kohdannut nuori voi tarvita yksinkertaistettuna kuvausta käsitelläkseen erilaisuutta. Ulkomaalaisten stereotypioista voi löytyä lukijalle tuttuutta ja ne voivat luontevasti saada lukijan kiinnittämään huomion ihmisten välisiin eroihin ja yhtäläisyyksiin. On tärkeää muistaa kuitenkin, että kirjallisuuden pohjalta käyty keskustelu ei saa jäädä stereotyyppien varaan tai stereotyyppejä vahvistavaksi. Keskustelujen aikana tulisi pyrkiä saamaan lukija kyseenalaistamaan mahdollista stereotypiaansa ja päästä syventymään aiheeseen syvällisemmin (Aerila, 2013, s. 162–166).

Kirjallisuuden hyödyntäminen ennakkoluulojen poistamisessa ja monikulttuurisen kompetenssin lisäämisessä ei ole täysin yksiselitteistä (Aerila, 2013, s. 167). Kaunokirjallisuuden tarjoamista mahdollisuuksista on vain niukasti

tutkimuksellista näyttöä (Aerila, 2013, s. 167). Kulttuurinen moninaisuus on jo pitkään näkynyt lastenkirjallisuudessa, mutta se on tutkimuksen puolella edelleen kiistelty aihe, joka jakaa tutkijoita, kriitikoita, kirjailijoita ja kuvittajia (Pesonen, 2017). Ongelman ydin on kulttuurisen moninaisuuden pinnallisessa esittämisessä, jolloin aihetta käsitellään asettamalla erilaisuus keskiöön tai sitä käsitellään esimerkiksi valtakulttuurin näkökulmasta (Pesonen, 2017).

Hyvistä aikeita huolimatta kulttuurisen moninaisuuden kuvaukset voivat ajoittain vahvistaa vastakkainasettelua enemmistöjen ja vähemmistöjen välillä ja luoda ”me ja muut” ajattelua (Pesonen, 2017). Kulttuurisesti moninaisen lastenkirjallisuuden rasitteena voi nähdä myös sen kasvatuksellisen ja välineellisen näkökulman, jonka kautta tarjotaan vähemmistöihin kuuluville lapsille tukea identiteetin kehittämiseen ja rohkaistaan olemaan ylpeitä kulttuurisesta perinnöstään (Heikkilä-Halttunen 2013, s. 29). Toiveena olisi, että monikulttuurinen lastenkirjallisuus pyrkisi tasapuolisemmin lisäämään kaikkien väestöryhmien ymmärrystä ja arvostusta erilaisia kulttuureita kohtaan. Tällöin kohderyhmänä olisi kaksi taustoiltaan erilaista ryhmää, joiden yhdenaikainen huomiointi ei ole kulttuurisesti moninaisessa lastenkirjallisuudessa itsestäänselvyys (Heikkilä-Halttunen, 2013, s. 29).

Kulttuurisen moninaisuuden esittämisen arvostavasti kirjallisuudessa voidaan siis ajatella olevan haasteellista ja monitasoista. 2000-luvulla lastenkirjallisuudessa yleistyi kulttuurisen moninaisuuden kuvaaminen suomalaiseen yhteiskuntaan kuuluvana asiana (Pesonen, 2017). Tällainen lähestymistapa mahdollistaa kulttuurisen moninaisuuden kuvaamisen osana tavallista arkea. Lasten kirjojen kuvitus luo oivan mahdollisuuden tuoda esimerkiksi etnistä ja uskonnollista moninaisuutta arvostavasti näkyviin asettamatta niitä kuitenkaan keskiöön (Pesonen, 2017).

2.4 Kulttuurisen moninaisuuden arkiteoriat

2.4.1 Värisokeus

Värisokeus on tyypillinen kulttuurisen moninaisuuden kohtaamisen strategia, jolla pyritään yhdenvertaisuuteen (Linjakumpu ym., 2023). Sen perustana on ajatus siitä, että rasismia ja syrjintää voidaan vähentää keskittymällä yhteiseen

ihmisyyteen ja huomaamalla mieluummin samanlaisuuden kuin ihmisten ja ryhmien väliset erot (Linjakumpu ym., 2023). Värisokeus voidaan määritellä kulttuurisena ideologiana rinnastavaksi (Virgona & Kashima, 2021). Se perustuu näkemykseen, että ihmiset ovat sisäisesti samanlaisia riippumatta ulkomuodon eroavaisuuksista (Virgona & Kashima, 2021). Värisokeuden arkiteorian mukaan kulttuuriset erot ovat merkityksettömiä (Rissanen & Kuusisto 2022). Sen käytänteitä on kaikkien yhdenvertainen kohteleminen sekä eroavaisuuksien, kuten kulttuurin, rodun ja etnisyyden jättäminen huomiotta (Virgona & Kashima, 2021). Värisokeutta kuvaa myös ajatus siitä, että rotuun, etnisyyteen tai kulttuuritaustaan ei kannata kiinnittää huomiota, koska niiden avulla ei voi päätellä, millainen ihminen on (Rissanen & Kuusisto, 2022).

Värisokeuden kritiikki kohdistuu siihen, että se saa ihmiset herkästi olettamaan valtaväestön perspektiivin implisiittisesti standardiksi, joka antaa mahdollisuuden ohittaa tai jopa kiistää todisteet rasismista ja vallan epätasaisesta jakautumisesta (Virgona & Kashima, 2021). Värisokeus todellisuudessa usein heikentää syrinnän näkymistä ja erilaisten identiteettien tunnustamista ja se on myös tutkimuksissa todettu tehottomaksi (Linjakumpu ym., 2023). Värisokeutta voidaan pitää esimerkkinä identiteettisokeasta ideologiasta, joka on useimmin enemmistöjen kuin vähemmistöjen käyttämä strategia (Linjakumpu ym., 2024; Virgona & Kashima, 2021).

Värisokean lähestymistavan tausta-ajatuksena on se, että ennakkoluulot syntyvät ihmisten painottaessa pinnallisia ja epäolennaisia ryhmäkategorioita, kuten etnisyyttä (Rosenthal & Levy, 2010). Värisokeuden arkiteoria ohjaa siksi olemaan huomioimatta erilaisiin ryhmiin kuulumista ja välttämään keskustelua ryhmäkategorioista. Tällaisella välttelemisellä voi olla hyvästä tavoitteesta huolimatta negatiivisia vaikutuksia esimerkiksi kongnitiiviseen suoriutumiseen ja ryhmien väliseen vuorovaikutukseen (Rosenthal & Levy, 2010).

Toinen värisokeuden muoto on yhtäläisyyksien, kuten samaan kansallisuuteen kuulumisen, korostamisen (Rosenthal & Levy, 2010). Joissain aiemmissa tutkimuksissa eri ryhmille yhteisen ”me” identiteetin korostamisen on todettu parantavan ryhmien välisiä asenteita (Rosenthal & Levy, 2010). Sen avulla on onnistuttu vähentämään stereotyypittämistä ja sisäryhmien suosimista (Rissanen & Kuusisto, 2022).

Värisokeutta kuitenkin kritisoidaan vertaamalla sitä sulautumisen ideologiaan, joka tavoittelee samojen tapojen omaksumista kaikille ryhmille (Rosenthal & Levy, 2010). Tämä käytännössä tarkoittaa vähemmistöjen sulauttamista valtakulttuuriin (Rosenthal & Levy, 2010). Värisokeutta kritisoidaan poc-ihmisten (*people of color*) syrjinnän lisäksi myös sen luomasta tuesta vallalla olevan yhteiskuntajärjestyksen uusiutumiselle (Plaut ym., 2018). Se luo valkoisille tunteen omasta ennakkoluulottomuudestaan, jolloin voidaan päätyä puolustamaan nykyisiä rodullisia hierarkioita ja samalla herkkyys rasismille vähenee (Plaut ym. 2018).

2.4.2 Multikulturalismi

Multikulturalistinen lähestymistapa on esitetty vaihtoehtona värisokeuden lähestymistavalle (Rosenthal & Levy, 2010). Siinä uskotaan erojen merkityksellisyyteen sekä eri identiteettien tunnistamisen ja vahvistamisen tärkeyteen (Rissanen & Kuusisto, 2022). Multikulturalismin arkiteoria tavoittelee rodun ja etnisyyden huomioimista, koska ennakkoluulojen nähdään kehittyvän kunnioituksen- ja tiedonpuutteen myötä (Rosenthal & Levy, 2010). Sen ytimessä on ajatus siitä, että negatiiviset asenteet vähenevät oppimalla muista ryhmistä ja kehittämällä ymmärrystä ja arvostusta heitä kohtaan (Rosenthal & Levy, 2010).

Multikulturalismin perustana on kulttuuristen perinteiden kunnioittaminen ja niiden ennallaan säilymisen mahdollistaminen (Virgona & Kashima, 2021). Käytännössä multikulttuuriset käytännöt esittävät useiden kulttuurien säilymisen ennallaan vieretysten, jolloin voidaan puhua myös kulttuurisesta pluralismista. Multikulttuurinen ideologia ja sen käytänteet rohkaisevat yksilöitä tunnustamaan toinen toisensa kulttuuriset perinteet ja käyttäytymään tilanteen vaatimalla tavalla perustuen heidän kulttuurisiin mandaatteihinsa kulttuurien välisissä tilanteissa (Virgona & Kashima, 2021).

Tyypillisimmillään multikulturalismi pyrkii tarjoamaan tietoa ja ymmärrystä moninaisista ryhmistä (Rosenthal & Levy, 2010). Kouluissa multikulturalistinen lähestymistapa voi näkyä esimerkiksi luentojen, seminaarien, tapahtumien kautta, joissa korostetaan historiaa, kulttuuria, ja tiettyjen rodullisten ja etnisten ryhmien osallisuutta (Rosenthal & Levy, 2010). Multikulturalismiin kuuluvat muun muassa ajatukset kulttuurien omista perinteistä ja ajattelutavoista, etnisten

ryhmien välisistä rajoista, etnisten ryhmien tunnistettavista vahvuuksista ja erityispiirteistä (Rissanen & Kuusisto, 2022).

Kuten muillakin monikulttuurisuuden arkiteorioilla, myös multikulturalismilla on useita muotoja (Rosenthal & Levy, 2010). Se voi olla kulttuurien eroista oppimista ja niihin huomion kiinnittämistä, jonka myötä tavoitellaan ymmärrystä eri ryhmien elämille, kokemuksille ja näkökulmille. Toisaalta se voi olla myös opettelemista kunnioittamaan ja arvostamaan erilaisten ryhmien positiivista vaikutusta moninaiseen yhteiskuntaan, jolloin tavoitellaan ryhmien välisten asenteiden parantamista. Multikulturalismi voi olla myös keskittymistä säilyttämään eri ryhmien, esimerkiksi siirtolaisten, oma kulttuuri ja perinteet. Tällöin tavoitellaan täysin värisokeuteen yhdistetyn sulauttamisen vastakohtaa (Rosenthal & Levy, 2010).

Multikulturalismilla on todettu olevan useita positiivisia vaikutuksia ryhmien välisiin suhteisiin (Rissanen & Kuusisto, 2022). Se voi tuottaa kiinnostunutta ja arvostavaa suhtautumista moninaisuuteen sekä avoimuutta ja positiivisuutta vuorovaikutustilainteisiin. Multikulturalismi voi tuottaa valkoisille ihmisille ennakkoluuloja ja uhan tunnetta ja samalla se voi kuitenkin tukea poc-ihmisten *(person of color)* osallistumista ja tuloksia eri instituutioiden areenoilla (Plaut ym., 2018). Multikulturalismin ongelmaksi on kuitenkin tunnistettu se, että se vahvistaa stereotypioita ja ajatuksia ryhmien välisistä eroista (Rissanen & Kuusisto, 2022). Multikulturalismi voi myös kääntyä karikatyyreiksi sekä naamioida syrjintää (Plaut ym., 2018).

2.4.3 Polykulturalismi

Polykulttuurisuuteen sisältyy oletus siitä, että kulttuuriset perinteet vuorovaikuttavat keskenään ja muokkaavat toisiaan jatkuvasti (Virgona & Kashima, 2021). Tämän näkemyksen mukaan kulttuuriset vaikutukset yksilöön ovat osittaisia eli yksilöön vaikuttaa useat kulttuurit eri asteisesti (Virgona & Kashima, 2021). Kulttuurien rajoja ei nähdä selkeinä, vaan ihmiset ottavat vaikutteita monista lähteistä, jolloin myös identiteetit voivat olla monikerroksisia ja muuttuvia (Rissanen & Kuusisto, 2022). Polykulttuurisuuden arkiteoria haastaa kulturalismia ja essentialismia Siinä kulttuuriset vaikutukset nähdään

verkostomaisina kategorisoivan näkemyksen sijaan (Rissanen & Kuusisto, 2022).

Kulttuurien välistä dynaamisuutta voi havainnollistaa useista kulttuureista löytyvillä käsitteillä, arvoilla ja käytännöillä, jotka sekoittuvat, sulautuvat ja muuntautuvat ajan kuluessa (Virgona & Kashima, 2021). Näistä esimerkkejä löytyy esimerkiksi sosiaalipolitiikasta ja viihteestä (Virgona & Kashima, 2021). Polykulturalismi tunnistaa kulttuurien välisiä yhtäläisyyksiä sekä eri kulttuurien samoja perinteitä ja ajattelutapoja, koska ajan kuluessa eri kulttuurit ovat jossain määrin vaikuttaneet toisiinsa (Rissanen & Kuusisto, 2022).

Polykulturalismiin sisältyy pyrkimys korostaa tapoja, joilla eri rodulliset ja etniset ryhmät ovat vaikuttaneet toisiinsa (Rosenthal & Levy, 2010). Tämä voi toimia sen vahvuutena ja myös heikkouksena. Parantuneiden asenteiden lisäksi lopputulemana voi olla myös tahaton negatiivisten historiallisten eri ryhmien välisen vuorovaikuksen painottaminen, kuten orjuuden, joka voi lisätä ryhmien välistä jännitettä (Rosenthal & Levy, 2010).

Polykulturalismi onnistuu välttämään monet multikulturalismin sudenkuopat (Rissanen & Kuusisto, 2022). Polykulturalismin on todettu vähentävän väestön moninaistumiskehitykseen liittyvää uhkan tunnetta, sen avulla voidaan tukea myös halukkuutta kulttuuriseen itsekritiikkiin (Rissanen & Kuusisto, 2022).

2.4.4 Arkiteorioiden vertailua

Sekä värisokeudella että multikulturalismilla voi olla eriarvoisuutta lisääviä vaikutuksia (Plaut, ym., 2028). Niiden vaikutus voi riippua myös ryhmän statuksesta ja ryhmän sisäisten etnisyyksien numeerisesta jakautumisesta, valkoisten koetusta uhasta ja siitä käytetäänkö värillisiä ihmisiä muuttamaan vai ylläpitämään *status quota* eli sen hetkistä tilaa (Plaut ym. 2018).

Vaikka kirjallisuus monesti arvottaa arkiteoriat paremmuusjärjestykseen, ne eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia (Plaut ym., 2018). Ihmiset voidaan tunnistaa niin yksilöinä kuin ryhmän jäseninä. Esimerkiksi kasvattaja, joka ottaa huomioon marginalisoituneet identiteetit suunnitellessaan opetusta oppimisen ja kuulumisen tehostamiseksi, voi samanaikaisesti käyttää värisokeaa luokitusjärjestelmää puolueellisuuden vähentämiseksi. On myös mahdollista,

että organisaation ollessa aidosti tasapuolinen ja osallistava, tietyn lähestymistavan mahdolliset negatiiviset puolet eivät tule esiin (Plaut ym., 2018).

Polykulturalismia ja multikulturalismia yhdistää kulttuurien välisten erojen sekä niiden merkityksen ymmärtäminen (Rissanen & Kuusisto, 2022). Värisokeuden kanssa polykulturalismi ei sen sijaan jaa yhteisiä oletuksia. Polykulturalismi korostaa kulttuurien välisten yhteyksien ja vaikutteiden merkitystä (Rosenthal ym., 2012). Värisokeus taas vähättelee kulttuurieroja ja multikulturalismi korostaa kulttuurien erillisyyttä (Rosenthal ym., 2012).

2.5 Lastenkirjallisuuden tutkimus

Lastenkirjallisuus ja lastenkirjallisuuden tutkimus kuvastavat aikaansa ja sen hetken tyypillistä tapaa ajatella lapsuudesta (Jokilaakso, 2022). Tällä hetkellä lastenkirjallisuudessa näkyvät monet nykypäivän huolenaiheet, kuten sosiaaliseen eriarvoisuuden liittyvät asiat. Kulttuurinen moninaisuus onkin näkynyt lastenkirjallisuudessa jo pidemmän aikaa. Lastenkirjallisuudella voidaan nähdä myös mahdollisuus reagoida yhteiskunnan muutoksiin aikuisten kirjallisuutta nopeammin (Jokilaakso, 2022). Lastenkirjallisuutta lukemalla lukija voi pystyä kyseenalaistamaan yksinkertaistavia olettamuksia itsestään ja muista (Pesonen, 2015). Siksi lastenkirjallisuuden avulla voidaan kehittää esimerkiksi lukijan kulttuurista tietoisuutta ja herkkyyttä, kriittistä ajattelua sekä ymmärrystä elämän eri näkökulmista (Pesonen, 2015).

Lastenkirjallisuudella on historiallinen erityisluonne kasvatuksellisena ja didaktisena kirjallisuutena ja samanaikaisesti myös uuteen kohti suuntaavana ja radikaaleja avauksia etsivänä taidemuotona (Jokilaakso, 2022). Tämä lastenkirjallisuuden rooli mahdollistaa ajankohtaisten yhteiskuntaa tai nuorten asemaan liittyvien ilmiöiden käsittelemisen ja tarjoaa lukijoille myös epäsuorasti olettamuksia itsestä ja muista (Pesonen, 2015).

Pidemmän aikavälin muutos kansallisuuksien representaatiossa lastenkirjoissa antaa viitteitä siitä, että yhteiskunnan moninaisuus peilautuu lastenkirjoihin (Pesonen, 2015). Moninaisuuden eri ulottuvuudet, kuten etnisyys, sukupuoli, ideologia tai yhteiskuntaluokka, on esitetty 2000-luvulta alkaen kirjoissa monimutkaisina kategorioina ja myös risteävinä sekä rinnakkaisina toisiinsa nähden (Pesonen, 2015). Tämän voi nähdä viittauksena

intersektionaalisuuden teorian voimistumiseen, jonka mukaisesti ihmisen yhteiskunnalliseen asemaan vaikuttavat useat risteävät ominaisuudet identiteettiin tai yhteiskuntaluokkaan liittyvissä kategorioissa (Karkulehto ym., 2012).

Ymmärrys moninaisuuden useista ulottuvuuksista haastaa ajatusta kulttuureista yhtenäisinä kokonaisuuksina ja siten se voi ehkäistä ulkopuolisina pidettyjen ihmisten syrjimistä (Pesonen, 2015). Monet ja usein risteävät luokat, kuten aiemmin mainitut etnisyys, ikä, sukupuoli tai ideologia, voivat haastaa käsitystä erilaisuudesta sekä kyseenalaistaa vähemmistöjen kategorisointia. Moninaisuutta osana suomalaista yhteiskuntaa voidaan tuoda näkyville kirjallisuudessa moninaisten etnisyyksien, uskontojen, ideologien, sukupuolien, yhteiskuntaluokkien ja iän avulla (Pesonen, 2015). Moninaisuuden kuvaamiseen voi liittyä esimerkiksi erilaisuuden, ulkopuolelle jättämisen ja kansallisuuden teemoja. Näitä teemoja on tutkittu aiemmin kasvatuksellisesta näkökulmasta pohtien sitä, mitä ne pyrkivät opettamaan lukijalle. (Pesonen, 2015.)

Yksi kasvatuksellinen tavoite on rasisminvastaisuus (Pesonen, 2015). Sen kuvaamisessa on kuitenkin oma haasteensa, liian avoin rasisminvastaisuus voi muuttua paasaamiseksi ja päätyä vahvistamaan toiseuttamista ja uhriutumista. Hienovaraisempi rasisminvastaisuus voi toimia tehokkaammin. Siitä esimerkkinä Pesonen (2015) mainitsee vähemmistöön kuuluvien ihmisten kuvaamisen aktiivisina toimijoina, joilla on oman elämänsä hallinta, eikä pelkästään muiden ihmisten normatiivisten olettamusten uhreina.

Toinen liian suoran rasismin vastaisuuden haaste kirjallisuudessa on monien kasvattajien halu suojella lapsia yhteiskunnan epäkohdilta (Garces-Bacsal, 2022). Liian avoimesti näitä epäkohtia käsittelevä kirja voi olla sellainen, jota esimerkiksi opettajat eivät valitse kasvatustyönsä tueksi. Etenkin varhaislapsuus halutaan pitää elämänvaiheena, johon halutaan kuuluvan mieluummin leikki kuin vakavampien aiheiden käsitteleminen (Garces-Bacsal, 2022).

Moninaisuutta sisältävien kirjojen avulla voidaan kuitenkin tavoitella kulttuurisesti vastuullisempaan pedagogiikkaa (Garces-Bacsal, 2022). Kirjat voivat tarjota esimerkiksi samaistumisenkokemuksia tarinoihin. On myös mahdollista, että kulttuurisesti moninainen kirjallisuus lisää arvostusta niitä kohtaan, joiden elämä on erilaista. Kun tavoitellaan moninaisuuden arvostamisen

lisääntymistä, voidaan pohtia esimerkiksi kirjojen sanomaa tai tunnetiloja ja rohkaista lasta etsimään omasta elämästään samaistumisenkokemuksia. Kirjoista keskusteleminen voi toimia työkaluna myös avoimen, hyväksyvän ja kutsuvan ilmapiirin rakentamisessa koululuokkaan. Tällöin kirjan tarina toimii rehellisen ja autenttisen keskustelun herättäjänä eikä vain työkaluna hyväksyttävien arvojen kuvaamiseen (Garces-Bacsal, 2022).

Kirjoihin sisällytetty moninaisuus edistää moninaisuuden ymmärtämistä (Pesonen, 2015). Sen avulla muodostetaan käsitystä Suomesta maana, jossa moninaisuus on luonnollinen osa kouluja, naapurustoja ja muita yhteiskunnan osa-alueita. Tämän saavuttamiseksi kirjoissa tulee olla esillä erilaisia asemointeja, kuten maahanmuuttajataustaisuus ja eri kulttuurit, rennosti ja jokapäiväisinä asioina. Pesosen (2015) tutkimissa lastenkirjoissa Suomi esitetään monikulttuurisena maana. Kirjoilla voidaan tuoda näkyviin myös syrjintää ja rasismia, mutta niitä ei pitäisi esittää yksilön henkilökohtaisena ongelmana, vaan pelottavana ja vaikeana asiana myös syrjityn yksilön lähipiirille. Kirjat mahdollistavat myös syrjinnän näkemisen syrjityn silmin (Pesonen, 2015).

3 TUTKIMUSKYSYMYKSET

1. Millä tavoin kulttuurista moninaisuutta kuvataan suomenkielisissä kulttuurista moninaisuutta sisältävässä lastenkirjallisuudessa?

2. Miten kulttuurisen moninaisuuden arkiteoriat ilmenevät suomenkielisissä kulttuurista moninaisuutta sisältävässä lastenkirjallisuudessa?

4 AINEISTON ANALYYSI

Ihmistieteiden tutkimuksessa voidaan nostaa esiin kaksi erilaista metodologista (Raatikainen, 2004). Toinen niistä metodologinen moninismi, jonka mukaan ihmistieteen tutkimuskohteita tulisi lähestyä samoin kuin luonnontieteen tutkimuskohteita. Tässä tutkimuksessa lähestyn tutkimuskohdettani kuitenkin Raatikaisen (2004) esittelemän metodologisen dualismin keinoin. Siihen sisältyy näkemys ihmistieteiden erityisestä ymmärrystä vaativasta lähestymistavasta. Koska tutkimukseni kohdistuu ihmisistä kertoviin lastenkirjoihin ja niiden muodostamaan kuvaan kulttuurisesta moninaisuudesta, koen perustelluksi lähestyä aineistoa kontekstisidonnaisesti ja huomioimalla tutkittavan näkökulma ja asema (Raatikainen, 2004).

Dualistista näkökulmaa on hallinnut ymmärtävän ihmistieteen perinne, joka perustuu ajatukseen siitä, että ihmistieteissä käytetään erityistä ymmärtävää ja tulkitsevaa menetelmää (Raatikainen, 2004). Tällöin ihmistieteen perustana on, että toimijaa tai yhteisöä tulee tutkia tämän omasta näkökulmasta, jolloin vaaditaan myös tutkimuskohteen ymmärtämistä (Raatikainen, 2004).

4.1 Laadullinen tutkimus

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään selittämään ja ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä (Pitkäranta, 2014). Se myös suo määrällistä tutkimusta vapaamman liikkumisen aineiston ja tulkintojen välillä (Eskola & Suoranta, 1998). Tässä tutkimuksessa aineistona käytetään lastenkirjoja eli kulttuurin tuotteita, jotka ovat yksi useista laadullisen tutkimuksen mahdollisista aineistoista. Saatavilla olevaa aineistoa on tässä tapauksessa runsaasti, joten tarkkaa, valikoivaa ja kriittistä aineiston rajaamista on syytä painottaa (Eskola & Suoranta, 1998).

4.2 Hermeneuttinen metodi

Hermeneuttinen metodi mainitaan usein fenomenologisen lähestymistavan yhteydessä tai yhdistetään siihen puhumalla fenomenologis-hermeneuttisesta lähestymistavasta (Vilkka, 2021). Hermeneuttista metodia on syytä kuitenkin tarkastella myös itsenäisesti, koska sitä voidaan käyttää myös muihin analyysi- ja lähestymistapojen yhdistettynä. Hermeneuttiseen metodiin kuuluu tutkimuksen tekemisen ja tutkimustekstin kirjoittamisen yhdenaikaisuus. Tällöin uuden ymmärryksen syntyessä palataan tutkimusaineiston äärelle tarkastamaan tulkinta ja tämän jälkeen tarkastetaan tutkimusteksti. Siinä yhdistyy samanaikaisesti lukeminen, ajattelu, keskustelu ja kirjoittaminen, joiden kautta tutkija avaa omaa ymmärtämisen kehäänsä lukijalle (Vilkka, 2021).

Hermeneutiikan perustana on kulttuurisen ja sosiaalsen todellisuuden ymmärtäminen merkitysten läpäisemänä (Vilkka, 2021). Näiden merkitysten paljastamiseen käytetään hermeneuttista metodia. Todellisuuteen päästään käsiksi ymmärtämällä ja tulkitsemalla kieleen liittyviä merkityksiä (Kiilakoski & Oravakangas, 2010, s. 12). Hermeneuttinen tieto on myös vääjäämättä tulkitsijan ja tulkintatilanteeseen kietoutuneen esiymmärryksen välittämää. Ymmärtäminen on tulkitsijan ja tulkinnankohteen vuorovaikutuksesta syntyviä laajempia ja syvempiä näkökulmia (Kiilakoski & Oravakangas, 2010, s. 12).

4.2.1 Hermeneuttinen kehä

Yksi hermeneutiikan keskeisistä periaatteista on hermeneuttinen kehä, jossa dialogia käydään kokonaisuuden ja osan välillä, jolloin molemmat antavat toisilleen tarkoituksen (Jiao, 2023, s. 37). Osat ja kokonaisuus ovat siis yhteydessä toisiinsa kehän tavoin prosessissa, jossa pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan. Jotta voimme käsittää kokonaisuuden, täytyy ymmärtää sen osat ja osien ymmärtämistä edesauttaa kokonaisuuden käsittäminen. Osan ja kokonaisuuden dialogista voi käyttää esimerkkinä kieltä ja kielioppia. Ymmärrämme sanan tarkoituksen, kun se on osa virkettä ja toisaalta taas virke saa tarkoituksensa yksittäisten sanojen merkityksistä (Jiao, 2023, 37).

Myös tutkija ja tutkimusaineisto käyvät vuoropuhelua (Vilkka, 2021). Sen tavoitteena on avoin tutkijan asenne ja toisen toiseuden ymmärtäminen, jolloin

aineistoa ei pyritä sopeuttamaan omaan hyväksi tai itsestään selväksi määritettyyn näkemykseen. Tutkijan lähtökohdat vaikuttavat aina aineiston ymmärtämiseen ja tutkimuksen edetessä tutkija aina palaa lähtökohtiinsa, kun uusia oivalluksia ja syvempää ymmärrystä syntyy (Vilkka, 2021).

4.2.2 Ennakkoajatuksista irrottautuminen ja tutkimuskohteen tunteminen

Hermeneuttisen prosessin kehämaisuutta voi havainnollistaa seuraavasti: tutkija muodostaa uusia lähtökohtia, oivaltaa, ymmärtää ja palaa takaisin korjaamaan aiempia ja muodostaakseen taas uusia lähtökohtia (Vilkka, 2021). Alkuun palaamisen ja lähtökohtien muokkaamisen kautta tutkija pääsee irrottautumaan tietoisesti niistä ajatuksista ja piirteistä, jotka liittyvät häneen itseensä eikä tutkittavaan kohteeseen. Teoriaa muodostetaan siis lähtöoletusten tutkimisen ja edellisen ymmärtämisen tason ylittämisen avulla. Täten hermeneuttisesti muodostettu teoria pystyy erkaantumaan niistä oletuksista, joita tutkijalla on alussa ollut (Vilkka, 2021).

Hermeneuttisen kehän toteuttaminen vaatii tutkittavan asiasisällön tuntemista ja myös sen todellisuuden ymmärtämistä, jossa tutkittava asiasisältö on tuotettu ja josta sen merkitykset syntyvät (Vilkka, 2021). Kuvia ja tekstiä analysoidessa tulee siis niiden asiasisällön ymmärtämisen lisäksi myös tuntea niiden tuotantoehdot. On ymmärrettävä myös, milloin tutkimuskohde ilmentää omaa kokemustaan, milloin mielipiteitään tai yhteisön yleisiä käsityksiä. Hermeneuttiseen metodiin kuuluu aina jonkinlaista tutkijan kokemaa epämukavuutta omien ennakkokäsitysten ja -luulojen paljastamisen ja kyseenalaistamisen aikana. Omien ymmärtämistä ohjaavien ennakkoluulojen tiedostaminen on kuitenkin välttämätöntä, jotta niillä ei olisi niin voimakas vaikutus tutkimukseen (Vilkka, 2021).

Ymmärrys muodostuu jatkuvassa vuorovaikutuksessa ennakko-oletusten ja tekstissä ilmenevien merkitysten välillä (Jiao, 2023, s. 38–39). Ennakko-oletukset ovat välttämättömiä ja alati muuttuvina ne ovat yhteydessä siihen, mitä merkityksiä tekstistä nousee ymmärrykseemme. Ymmärtäminen liikkuu aina kokonaisuuden ymmärtämisestä, johon liittyy tulkinnan ennakkokäsitykset, osan ymmärtämiseen ja takaisen kokonaisuuden ymmärtämiseen. Tällöin ymmärrys

edellyttää ennakkokäsitysten jatkuvaa tarkastamista ja uusien merkitysten syntymistä (Jiao, 2023, s. 39).

Tutkittavalla kohteella on oma maailmansa ja omat motiivinsa, jolloin se on aina erilainen kuin tutkijan oma maailma (Vilkka, 2021). Hermeneuttisessa metodissa on irrottauduttava omaan elämään pohjautuvasta tulkinnasta, jolloin se eroaa merkittävästi arjesta tutusta lukutavasta, jossa syntyy samaistumisen tunteita esimerkiksi kirjallisuuden henkilöhahmoihin (Vilkka, 2021).

4.3 Lähiluku ja aineiston sisällönanalyysi

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysissä on käytetty hermeneuttisen metodin tukena lähilukua ja sisällönanalyysia. Lähiluvun käsite tulee kirjallisuuden tutkimuksen kentältä, mutta on nykyisin metodinsa tieteidenvälinen ja se voidaan ymmärtää huolellisena ja ymmärtävänä teoksen tulkintana (Kokkonen, 2023). Lähiluku perustuu aineiston lukemiseen useaan kertaan ja se sisältää aina myös tulkintaa ja näkökulman, josta tekstin tarkastellaan (Kokkonen, 2023).

Tutkimusotteena on laadullinen sisällönanalyysia, joka sopii hyvin fiktiivisen tekstin tutkimiseen sekä kuvien tulkintaan. Teoriana analyysin taustalla vaikuttaa väljästi monikulttuurisuus ja erityisesti toisen tutkimuskysymyksen analysointia ohjaa monikulttuurisuuden arkiteoriat, joten ote kallistuu teoriaohjaavaan analyysiin. Teoriaohjaava analyysi sisältää teoreettisia kytkentöjä, jossa teoria toimii apuna, mutta analyysi ei kuitenkaan täysin ole teoriaan pohjautuvaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tällöin analyysiyksiköt määritellään aineiston perusteella, mutta aiempi teoria auttaa analyysia (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Laadullinen sisällönanalyysi etenee seuraavien vaiheiden läpi. Ensimmäisenä tulee tehdä vahva päätös siitä, mikä aineistossa kiinnostaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Seuraavaksi aineisto käydään läpi, merkiten ja keräten kiinnostavat asiat, jolloin kaikki muu jää pois tutkimuksesta. Tämän jälkeen jäljelle jääneet havainnot luokitellaan, teemoitellaan tai tyypitellään ja lopuksi kirjoitetaan yhteenveto (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

4.4 Aineisto laadullisessa tutkimuksessa

Kattavan laadullisen tutkimusaineiston kriteerinä on aineiston laatu, jolloin aineiston koko ei ole yhtä merkittävässä roolissa (Vilkka, 2021). Laadullisen tutkimusaineiston avulla tavoitellaan asian tai ilmiön ymmärtämistä tai teoreettisesti mielekkään tulkinnan muodostamista, sillä ei siis tavoitella yleistettävyyttä määrällisen tutkimuksen tavoin (Vilkka, 2021).

Aineiston kattavuutta voi arvioida esimerkiksi tutkimusaineiston koon, analyysin ja tulkinnan onnistumisen sekä tutkimustekstin muodostaman kokonaisuuden kautta (Vilkka, 2021). Heterogeenisen tutkimusaineiston hyödyntäminen on kannattavaa, jos tutkimuksen tavoitteena on käsitteellisen ymmärryksen rakentaminen. Tällöin tutkimusaineisto voisi koostua esimerkiksi sekä teksti-, että kuvamateriaalista (Vilkka, 2021). Omassa tutkimuksessani tutkimusaineiston voi luokitella heterogeeniseksi, koska se sisältää sekä teksti- että kuvamateriaalia. Tosin kuvakirjoissa kuva ja teksti ovat niin tiiviisti yhteydessä, että niitä ei edes kannattaisi yrittää erottaa (Nieminen, 2022).

Aineiston huolellinen rajaaminen on tärkeää laadullisessa tutkimuksessa yleensäkin, mutta erityisesti valmiiden aineistojen, kuten lastenkirjallisuuden, tutkimisessa (Eskola & Suoranta, 1998). Valmiiden aineistojen suuren tarjonnan vuoksi kriittisen ja valikoivan aineiston rajaamisen merkitys korostuu. Harkinnanvarainen näyte määrittelee ja perustelee tutkimusaineiston laatua (Vilkka, 2021). Aineiston valinnan vaalintakriteerit tulisi määrittää ennen tutkimusaineiston keräämistä. Näiden kriteerien avulla tutkija rakentaa teoreettiset perusteet näytteelle ja niiden toimivuutta hänen täytyy arvioida ja argumentoida uskottavasti tutkimustekstissään (Vilkka, 2021).

4.5 Aineiston havainnointi ja analyysi

Kuvallisen aineiston havainnointi vaatii aina ennakkosuunnitelman (Vilkka, 2021). Se, miten ja mitä havainnoidaan, riippuu aina tutkimusongelmasta, tutkimuskysymyksistä ja tutkimuksen tavoitteista. Näiden avulla rakennetaan havainnointia varten asiarunko, jossa päätetään havainnoinnin kohde ja tyyli. Asiarungossa voi kuvien ja tekstien havainnoinnin tueksi asettaa empiiriset

tutkimuskysymykset, jotka helpottavat oleellisten havaintojen tekemistä (Vilkka, 2021).

Laadullinen analyysi voidaan jakaa kahteen vaiheeseen: havaintojen pelkistämisen ja arvoituksen ratkaisemisen (Alasuutari, 1999, s. 39). Nämä vaiheet kuitenkin nivoutuvat aina yhteen, joten niitä ei voi erotella muutoin kuin analyyttisesti. Havaintojen pelkistämisen voi jakaa vielä kahteen osaan, ensiksi havaintoja rajataan tarkastelemalla aineistoa vain tietystä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta. Tällöin huomio kiinnitetään vain tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kannalta olennaiseen ja näin esimerkiksi tutkittava kuva- tai tekstimassa pelkistyy hallittavammaksi määräksi ”raakahavaintoja” (Alasuutari, 1999, s. 39–40).

Toinen pelkistämisen vaihe on havaintojen yhdistäminen, jolloin havaintojen määrä vähenee edelleen (Alasuutari, 1999, s. 39–40). Yhdistäminen mahdollistuu, kun löydetään havaintojen yhteinen piirre tai nimittäjä. Yhdistämällä tuotetun havainnon tulee päteä kaikkiin havaintoihin, yksikin poikkeus kumoaa säännön. Yhdistämisen lähtökohtana on ajatus siitä, että aineistosta löytyy erilaisia esimerkkejä samasta ilmiöstä. Laadullisen analyysiin kuuluvan pelkistämisen tavoite ei kuitenkaan ole tyypillisten esimerkkien määrittäminen tai keskivertoyksilöiden löytäminen (Alasuutari, 1999, s. 42).

4.6 Tutkimuksen toteuttaminen

4.6.1 Aineiston valinta

Aineiston valinnan tavoitteena oli löytää monipuolinen otos suomenkielisiä lastenkirjoja, jotka mahdollistavat kulttuurisen moninaisuuden kuvausten tutkimisen niin tekstien kuin kuvien avulla. Lastenkirjallisuudelle ei ole asetettu selkeitä suositusikiä, mutta pyrin valitsemaan kuvakirjoja, jotka olisi kirjoitettu noin 5–9-vuotiaille. Tavoitteena on, että tämän tutkimuksen tuottamaa tietoa voisi hyödyntää niin varhaiskasvatuksen kuin peruskoulun alaluokkienkin ammattilaiset.

Aineiston valinnassa lähdin liikkeelle Lastenkirjainstituutin Onnet-tietokannasta, jossa rajasin aineistoa hakuehdoilla monikulttuurisuus, lasten- ja nuortenkirjallisuus, suomen kieli ja julkaisuvuodet 2023 ja 2024. Tämän jälkeen

rajasin pois myös eläinsadut, tietokirjat, vitsikirjat, nuortenkirjat, Star Wars ja ninja -kirjat sekä kuvitukseltaan vähäiset kirjat ja pienten lasten ensikirjat, joissa tarina on suppea. Valitsin aineistoon samalta kirjailijalta vain yhden kirjan, jotta aineisto olisi monipuolisempi. Käännettyjen kirjojen alkuperäisten versioiden julkaisuvuodet vaihtelevat, mutta ne kaikki on julkaistu suomen kielellä vuosina 2023–2024. Näiden rajausten jälkeen aineistoon valikoitui seitsemän kirjaa. Ensimmäisen analyysin jälkeen tulokset jäivät kuitenkin suppeaksi, joten päädyin laajentamaan aineistoa. Valitsin aineistoon lisää kulttuurista moninaisuutta sisältäviä kirjoja kirjastosta saatujen ja internetistä löytämieni suositusten perusteella. Aineistoon jälkikäteen valitut kirjat ovat myös julkaistu vuosina 2023 ja 2024. Lopullinen aineisto koostui 13 kulttuurista moninaisuutta sisältävästä suomenkielistä kuvakirjasta.

TAULUKKO 1. Aineistoon valitut kirjat

Kirjailija	Kirjan nimi	Kustantaja	Julkaisuvuosi
Kuutti, M.	Onni ja Aada syntymäpäivillä	Otava	2023
Lestelä, J.	Tuikku baban maassa	Otava	2023
Meresmaa, J. S.	Hirviöhoitola - Kartanon kummajaiset	Karisto	2023
Salmi, V.	Päiväkoti heippakamu - Naomi ja kamala kilinämekko	Otava	2023
Alm Dahlgren, J.	Karimin kissa	Kustannus-Mäkelä	2023
Möwenthal, A.	Mayatemppelin salaisuus	Kustannus-Mäkelä	2023
Fairbairn, N.	Kuonokamut 2 - Uusia tuulia	Otava	2023
Klingenberg, M.	Zakir ja kevät	Kustantamo S&S	2024
Qasim, S.	Iman oppii uutta	Aviador	2024
Ruohonen, H.	Kaisan ja Oskarin ystäväkirja	Kustantamo S&S	2023
Odusoga, L.	Lolan suuri salaisuus	WSOY	2023

Toivola, J.	Poika ja rohkeusloikka	Otava	2023
Magnusson, A-C.	Täältä tulee keksijä-Johanna	Naisasialiitto Unioni	2023

4.6.2 Tutkimuksen kulku

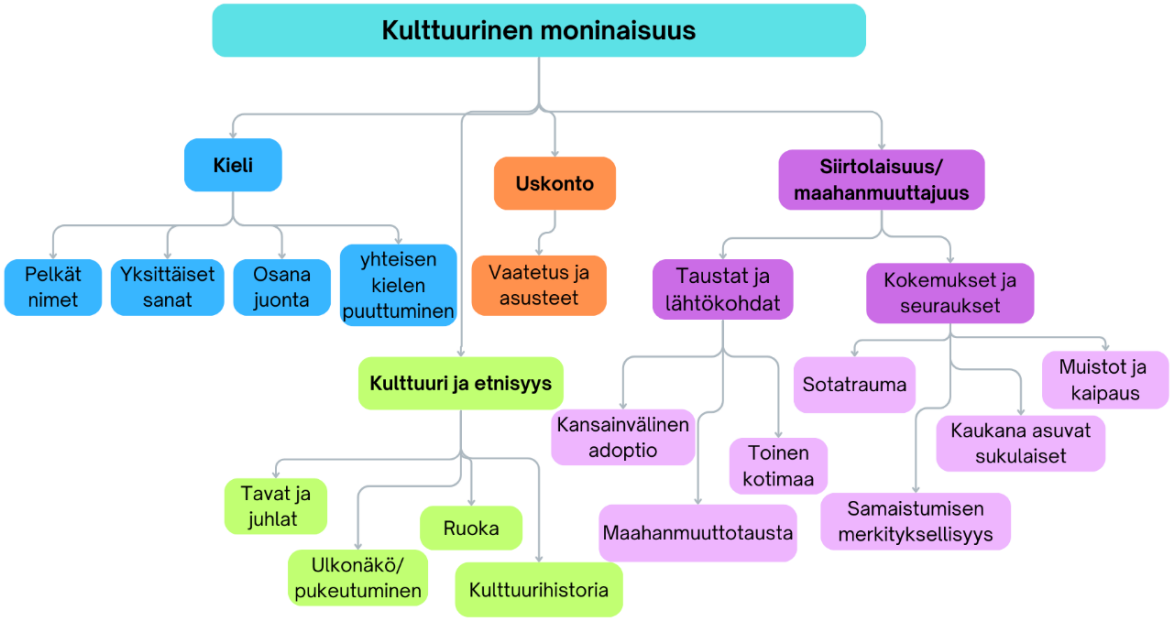
Tämä tutkimus yhdistelee piirteitä hermeneuttisesta metodista, laadullisesta sisällönanalyysista ja lähiluvusta. Tutkimus alkoi tarkalla aineiston rajaamisella ja aineiston valinnalla. Sen jälkeen luin kirjat ensiksi tekemättä tarkkoja muistiinpanoja tai pysähtymättä pohtimaan kulttuurisen moninaisuuden teemoja. Tämän jälkeen luin kirjan uudelleen pysähtyen tarkkailemaan kuvitusta ja kirjaamaan ylös huomioitani tekstistä ja kuvituksesta. Tein myös päätelmiä, jotka eivät aina olleet sanoitettu tai kuvattu suoraan, mutta kirjan kontekstissa ne viittasivat jollain tavalla kulttuurisen moninaisuuden teemaan. Tämän jälkeen palasin tutustumaan aiempiin tutkimuksiin aiheesta, jonka seurauksena tulkintani ajoittain muuttuivat tai saivat vahvistuksen.

Koko tutkimusprosessin ajan kirjoitin teoriataustaa ja työstin aineiston analyysia rinnakkain, mikä on yksi hermeneuttisen metodiin kuuluvista tutkimustavoista. Teorian ja aineiston käsitteleminen auttaa myös pääsemään tulkinnoissa omia ennakkoluuloja ja -käsityksiä syvemmälle (Vilkka, 2021).

Tarkan lukemisen ja havainnoinnin jälkeen tiivistin aineistosta poimimani sitaatit ja kuvaukset sekä kuvituksesta tehdyt huomiot, ryhmittelin löytämiäni samankaltaisuuksia ja muodostin niistä ylä- ja alakategorioita. Toista tutkimuskysymystä varten liitin muodostuneet kategoriat niitä vahvimmin kuvaavien kulttuurisen moninaisuuden arkiteorioden alle. Ensimmäisen analyysiprosessin jälkeen tulokset jäivät suppeiksi, joten aloitin prosessin kertaalleen alusta ja laajentamalla aineistoa hieman. Toisen analyysiprosessin aikana alkuperäinen kategorisointi muokkautui kuvastamaan lopullista aineistoa.

5 TULOKSET

5.1 Kulttuurinen moninaisuus aineistossa



KUVIO 1. Aineiston kulttuurisen moninaisuuden kategorisointi

TAULUKKO 2. Aineiston sisältämän kulttuurisen moninaisuuden kvantifiointi

Kategoriat	n	Kirjat
Kieli		
Pelkät nimet	5	Päiväkoti heippakamu – Naomi ja kamala kilinämekko
		Mayatemppelin salaisuus
		Zakir ja kevät
		Hirviöhoitola - Kartanon kummajaiset
		Iman oppii uutta
Yksittäiset sanat nimien lisäksi	2	Karimin kissa
		Kuonokamut 2 – Uusia tuulia
Osana juonta	1	Tuikku baban maassa

Yhteisen kielen puuttuminen	2	Kaisan ja Oskarin ystäväkirja
		Tuikku baban maassa
Kulttuuri ja etnisyys		
Ulkonäkö/pukeutuminen	13	Kaisan ja Oskarin ystäväkirja
		Tuikku baban maassa
		Päiväkoti heippakamu – Naomi ja kamala kilinämekko
		Hirviöhoitola - Kartanon kummajaiset
		Onni ja Aada syntymäpäivillä
		Mayatemppelin salaisuus
		Kuonokamut 2 - Uusia tuulia
		Lolan suuri salaisuus
		Poika ja rohkeusloikka
		Zakir ja kevät
		Iman oppii uutta
		Täältä tulee keksijä-Johanna
		Karimin kissa
Tavat ja juhlat	3	Mayatemppelin salaisuus
		Tuikku baban maassa
		Kuonokamut 2 – Uusia tuulia
Ruoka	3	Karimin kissa
		Iman oppii uutta
		Kuonokamut 2 – Uusia tuulia
Kulttuurihistoria	1	Mayatemppelin salaisuus
Uskonto		
Vaatetus ja asusteet	1	Iman oppii uutta
Siirtolaisuus / maahanmuuttajuus		
Taustat ja lähtökohdat		
Toinen kotimaa	1	Tuikku baban maassa
Maahanmuuttotausta	2	Karimin kissa
		Iman oppii uutta
Kansainvälinen adoptio	2	Päiväkoti heippakamu – Naomi ja kamala kilinämekko
		Hirviöhoitola - Kartanon kummajaiset
Kokemukset ja seuraukset		
Sotatrauma	1	Karimin kissa
Kaukana asuvat sukulaiset	3	Karimin kissa
		Tuikku baban maassa
		Kuonokamut 2 – Uusia tuulia
Muistot/kaipaus	1	Karimin kissa
Samaistumisen merkityksellisyys	2	Lolan suuri salaisuus
		Poika ja rohkeusloikka

5.1.1 Kielellinen moninaisuus aineistossa

Kielellinen moninaisuus näkyi aineistossa vaihtelevasti. Havaintojen perusteella muodostettiin neljä alakategoriaa: *pelkät nimet, yksittäiset sanat, osana juonta* ja *yhteisen kielen puuttuminen*. Kaikista kirjoista ei löytynyt viittauksia kielelliseen moninaisuuteen. Yleisin alakategoria aineistossa oli *pelkät nimet*. Näissä kirjoissa mahdollinen monikielisyys tuli siis esille nimien myötä, mutta kirjassa käytettiin ainoastaan suomen kieltä tai valtakulttuurin kieltä eikä mahdollista kielellistä moninaisuutta tuotu esiin.

Muutamassa kirjassa monikielisyys tuotiin esiin nimien lisäksi yksittäisillä sanoilla. Nämä yksittäiset sanat olivat ruokien nimiä. Ruuat esiteltiin tarinassa ja niiden pystyi päätellä olevan osa henkilön kulttuuria.

> ”Karim tuntee fetayerin tuoksun jo rappukäytävään. Jauhelihatäytteinen fetayer on hänen lempiruokaansa.” (Alm Dahlgren, 2023, s. 26–27).

Runsaiten monikielisyyttä tuotiin esiin alakategoriassa *osana juonta*. Tällöin kirjassa kulki mukana suomen kielen lisäksi toinen kieli, joka nimettiin. Jokaista lausetta ei käännetty vaan fraasin tarkoitus tuotiin ilmi muutoin. Tähän alakategoriaan sijoittui vain yksi kirja, Lestelän (2023) *Tuikku baban maassa*.

> ”Káàárò!” baba tervehtii Tuikkua joruban kielellä. ”Àjoyò! Juhlat!” Tuikku muistuttaa innoissaan. (Lestelä, 2023).

Viittauksia kielimuuriin löytyi kahdesta kirjasta. Ruohosen (2023) kirjoittamassa Kaisan ja Oskarin ystäväkirjassa mainitaan ohimennen päähenkilön leikkikaveri, jonka kanssa heillä ei ole yhteistä kieltä.

> Poika, jonka nimi on Danilo, ei puhu hänen kanssaan samaa kieltä, mutta se ei haittaa, sillä ystävän kanssa voi olla hiljaakin (Ruohonen, 2023).

Lestelän (2023) Tuikku-hahmon taas voi tulkita puhuvan jonkin verran joruban kieltä, mutta ei kuitenkaan täysin sujuvasti. Vierailullaan toisessa kotimaassaan Nigeriassa Tuikku tapaa sukulaisiaan, jotka eivät puhu suomea. Tuikku käyttää kirjassa joruban kieltä yksittäisinä sanoina, mutta esimerkiksi Tuikun isoäiti tervehtii Tuikkua englanniksi. Tämä on tässä tutkimuksessa tulkittu viittauksena yhteisen kielen puuttumiseen.

5.1.2 Kulttuuri ja etnisyys

Kulttuurinen ja etninen moninaisuus ilmeni aineistossa neljän alakategorian kautta. Ne ovat *ulkonäkö ja pukeutuminen, tavat ja juhlat, ruoka* sekä *kulttuurihistoria.* Monessa kirjassa kulttuurista ja etnistä moninaisuutta tuotiin esiin useamman alakategorian kautta.

Jokainen aineiston kirja toi kulttuurista moninaisuutta näkyville hahmojen ulkonäön tai pukeutumisen kautta. Näihin ei viitattu yleensä tarinassa, mutta ne tulivat esiin kuvituksen myötä. Tästä poikkeuksena Mayatemppelin salaisuus (Möwenthal 2023), jossa järjestettiin perinteiset mayajuhlat ja vaatteiden ja asusteiden kerrottiin kuuluvan mayojen kulttuurihistoriaan, mutta ei arkipäivän pukeutumiseen.

> ”Oho! Dina ja Pablo! Mitkä vetimet teillä on päällänne?” ”Me valmistelemme illan mayajuhlaa”, Dina sanoo (Möwenthal 2023, s. 15).

Odusogan (2023) Lolan suuri salaisuus -kirjan päähenkilönä on afrotukkainen ruskea tyttö, Lola. Kirjan tarina sanoittaa paljon afrotukan ominaispiirteitä. Lolan tukka juttelee hänelle ja pyrkii kovasti vapautumaan kampauksista. Lolasta on aistittavissa välillä turhautumista tukkaansa, mutta toisaalta hän ei juurikaan välitä siitä. Tukalla on oma tahto ja se usein sotkeentuu ja tarttuu asioihin, Lola ei sitä surkuttele vaan enemmänkin on vahingoniloinen, kun tukka joutuu pesulle.

> “Sinä senkin... Nyt joudut ongelmiin, et voi kastua! Äiti ei päästä minua enää koskaan purolle!” (Odusoga 2023, s. 12).

> Lola asettuu päättäväisesti selälleen viltille, levittää Tukan huolellisesti auringon kuivattavaksi ja puhisee: Pitääkö huomion aina olla sinussa? Miksi et voisi antaa minun leikkiä? Olet ihan mahdoton! Nyt mene aikaa hukkaan!” (Odusoga 2023, s. 13).

Tukka osoittautuu kirjassa lopulta Lolan vahvuudeksi. Lolan voimien ollessa lopussa painavan pussukan kantamisesta, tukka takertuu pussukkaan ja keventää Lolan taakkaa.

> Tukka kietoutuu pussukan ympärille ja ottaa sen valtavaan syleilyynsä. Lola pyyhkii ihmeissään kyyneleitään mekkonsa helmaan ja huomaa taakkansa kevenevän (Odusoga 2023, s. 21).

Lolan tukka saa myös ihailuja kirjassa. Lola on koristellut tukkansa löytämillään aarteillaan, kukilla ja kivillä ja tukkaan on tarttua myös herkkuja päivän aikana.

Lolan uusi ystävä Jesse naurahtaa Lolan nähdessään ja ihailee hänen tukkaa hänet nähtyään.

> “Wau, tuohan on hieno! Itsekö sen teit?” (Odusoga 2023, s. 29).

Tarinasta on aistittavissa, kuinka Lola pyrkii kesyttämään tukkaansa ja pitämään sen kiinni, jotta se ei tarttuisi kaikkialle. Tukka kuitenkin juttelee hänelle ja se on hänen suuri salaisuutensa, Lolan tukka on uniikki. Nähtyään samanlaisen tukan muotilehden kannessa Lolasta on aistittavissa erilaista ylpeyttä tukastaan ja sen ominaisuuksista. Lola on itsevarma ja eloisa lapsi, joka ei mieti omaa erilaisuuttaan liikaa, mutta voimaantuu samaistumisen kokemuksista.

Tavat ja juhlat alakategoriassa kulttuuria ilmennettiin tavoin, jotka ovat yhdistettävissä tiettyihin kulttuureihin. Erilaisia tapoja ja juhlia näkyi kolmessa kirjassa. Lestelän (2023) Tuikku baban maassa -kirjan kuvituksessa näkyy esimerkiksi pään päällä koria kantava henkilö ja Nigeriassa juhlitaan Tuikun syntymäpäiviä ihan samoin kuin Suomessakin. Kuonokamut 2 – Uusia tuulia (Fairbairn, 2023) -kirjassa taas viitataan päähenkilö Mindyn Koreasta kotoisin olevien vanhempien järjestettyyn avioliittoon. Mindy ja hänen ystävänsä toisaalta osallistuvat myös halloweenin juhlintaan kiertelemällä naapurustossa naamiaisasuissa.

Ruuan kautta kulttuuria tuotiin esiin kolmessa kirjassa. Qasimin (2024) kirjassa Imanin perheessä somalialainen kulttuuri näkyy muun muassa ruuassa, mutta ruuasta ei kerrota muuta kuin nimi. Uusia tuulia (Fairbairn, 2023) esiteltiin korealainen ruoka, joka oli päähenkilön lempiruoka ja sen valmistaminen kuului hänen perheensä perjantaiperinteisiin. Ruuan valmistaminen esitettiin ohjeen muodossa myös lukijalle. Karimin kissa -kirjassa (Alm Dahlgren 2023) taas syyrialaisen ruuan tuoksu herätti Karimissa muistoja Syyriasta ja kaipuuta sinne jääneitä sukulaisia ja kavereita kohtaan.

> Äiti asettaa Imanin eteen lämpimiä malawax-lettuja sekä lasillisen maitoa - - (Qasim, 2024, s. 8).

> Karim tuntee fetayerin tuoksun jo rappukäytävään. Jauhelihatäytteinen fetayer on hänen lempiruokaansa (Alm Dahlgren, 2023, s. 26–27).

Kulttuurihistoriaa tuotiin esille Mayatemppelin salaisuus (Möwenthal, 2023) -kirjassa, jossa esiteltiin mayojen kulttuurihistoriaa, kuten tapoja, juhlia, rakennuksia ja esineitä. Kirjassa tuotiin esiin myös nykyajan mayojen kulttuuria.

> ”Muinaisilla mayoilla riitti temppeleitä, ja he käyttivät solmukirjoitusta. Meillä nykyajan mayoilla on kännykät ja tabletit” (Möwenthal 2023, s. 11–12).

> Pedro näkee seinillä kuvia ihmisistä. Heillä on hienoja koruja ja erilaisia aseita (Möwenthal 2023, s. 26).

5.1.3 Siirtolaisuus tai maahanmuuttajatausta

Kolmantena pääkategoriana aineistosta nousi kulttuurisen moninaisuuden kuvaajana henkilön mahdollinen siirtolaisuus tai maahanmuuttajuus. Tämä kategoria on jaettu ensin kahteen alakategoriaan taustat ja lähtökohdat sekä kokemukset ja seuraukset. Taustat ja lähtökohdat sisältää vielä kategoriat kansainvälinen adoptio, maahanmuuttajatausta ja toinen kotimaa. Kokemuksiin ja seurauksiin taas sisältyvät kategoriat: sotatrauma, samaistumisen kokemuksen merkityksellisyys, kaukana asuvat sukulaiset sekä muistot ja kaipaus. Yksittäinen kirja voi näissäkin kategorioissa kuulua useampaan.

Toinen kotimaa tuli esiin vain yhdessä kirjassa, Lestelän (2023) Tuikku baban maassa -kirjassa, jossa Tuikku asuu Suomessa äitinsä kanssa ja on vierailulla toisessa kodissaan isän luona Nigeriassa.

> ”Tuikku on juuri herännyt ihmeissään. Makuuhuoneen seinät ovat väärän väriset! Tuikku nousee sängystä ja muistaa olevansa baban talossa Nigeriassa.” (Lestelä, 2023).

Tuikun kokema hämmennys voi olla monelle kahdessa maassa asuvalle tuttu ja samaistuttava tunne. Toisaalta se voi olla tuttua myös muille kahdessa kodissa asuville lapsille.

Kaukana asuvia sukulaisia mainittiin kolmessa kirjassa Lestelän (2023) Tuikun lisäksi myös Karim (Alm Dahlgren, 2023) muisteli Syyriaan jääneitä sukulaisiaan sekä Fairbairnin (2023) kirjan päähenkilö Mindy kertoi isovanhempiensa asuvan Koreassa.

Kansainvälinen adoptio nousi esiin selkeästi vain Meresmaan (2023) Kartanon kummajaiset -kirjassa, jossa esiteltiin kuvituksessa vilahtaneet Paraguaysta kotoisin olevat orpokaksoset. Heillä ei kuitenkaan ollut tarinassa

vuorosanoja, eikä heistä kerrottu tarinassa sen enempää. Salmen (2023) Naomi ja kamala kilinämekko -kirjassa adoptiota ei tuoda suoraan esiin, mutta Naomin perheeseen kuuluu etnisesti moninainen sisarusparvi ja kaksi isää.

Toisen maan muistelua ja sinne kaipuuta tuotiin esiin Alm Dahlgrenin (2023) Karimin kissa -kirjassa. Karim muistelee haikeasti Syyrian luontoa, kavereita, kotia ja aurinkoa.

> ”Muistot Syyriasta tuntuvat niin läheisiltä: mummo, kaverit, talo ja aurinko.” (Alm Dahlgren, 2023).

Karimin perhe on kokenut sodan Syyriassa ja kirjasta voi tehdä tulkinnan, että perhe on muuttanut kotimaastaan pakolaisina. Syyriassa pommien ääniin herätessään Karimille toi turvaa hänen kissansa Nino.

> Voi, miten hän kaipaakaan omaa kissaansa. Nino jäi mummon luokse Syyriaan. Sitä ei voinut ottaa mukaan, kun tänne oli niin pitkä matka (Alm Dahlgren, 2023).
>
> Mutta kun sota alkoi, Karim heräsikin pommien ääniin. Silloin hän painoi päänsä Ninon pehmeään turkkiin ja kuunteli sen kehräystä (Alm Dahlgren, 2023).

Karim kokee kirjassa ulkopuolisuuden tunnetta, mutta ulkopuolisuuden kokemus ei johdu kulttuurista vaan kumpuaa korkeanpaikankammosta. Karim rohkaistuu kohtaamaan korkeanpaikankammonsa pelastaessaan kissaa. Lopulta hän saa pelastamansa kissan omakseen ja kissa onnistuu rauhoittamaan hänet uneen. Kissa toi Karimille Syyriassa turvaa ja uudessa kotimaassa itsevarmuutta, jonka avulla hän voittaa pelkonsa ja pystyy elämään vapaammin ilman korkeanpaikankammon tuomaa rajoitetta.

Samaistumisen kokemuksia tuotiin ilmi kahdessa kirjassa. Molemmissa päähenkilö vaikuttui nähdessään itseään muistuttavan henkilön. Odusogan (2023) kirjassa samaistumisen kokemus tuli ilmi, kun Lolan äiti on ostanut Lolalle hänen suosikkilehtensä, muotilehden. Muotilehden kannessa on ruskea tyttö, jolla on afrotukka. Toivolan (2023) Poika ja rohkeusloikka -kirjassa kuvattiin samantyylinen merkityksellinen samaistumisen kokemus, joka syntyi, kun päähenkilö Roni tapaa toisen ruskeaihoisen lapsen. Ronista on mukavaa, kun joku toinen muistuttaa häntä ulkonäöllisesti, vaikka he ovatkin myös erilaisia. Kirja myös opettaa puhumaan ihonväristä oikeilla termeillä.

> “Äiti katso! Ihan kuin minä” Lola huudahtaa haltioituneena osoittaen kuvaa. Hön avaa lehden ja on ihmeissään siitä, että näkee jonkun, joka muistuttaa häntä itseään. Tuota tunnetta hän ei ole kokenut ennen.” (Odusoga, 2023).

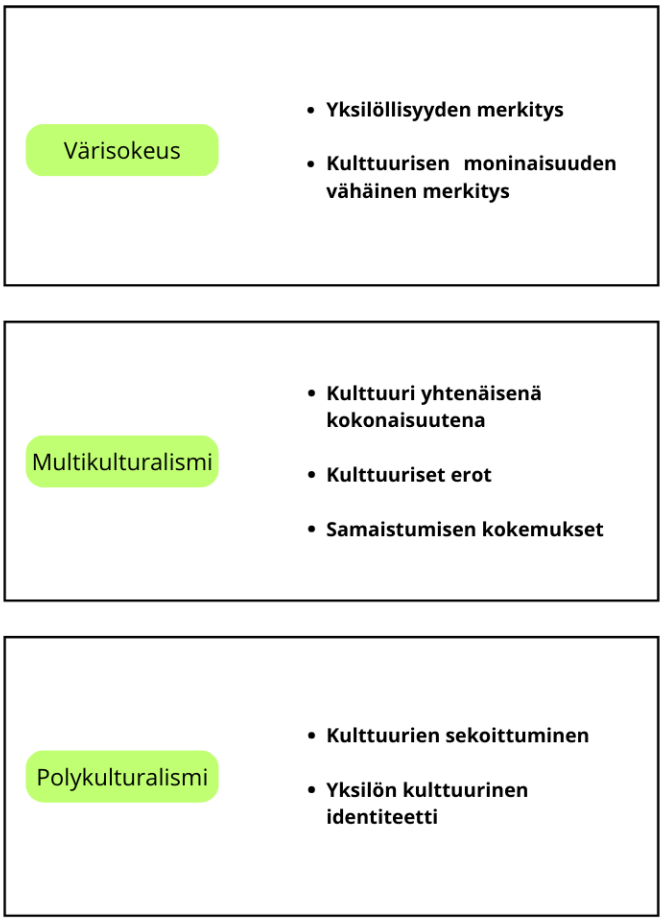
> “Roni ei saa katsettaan irti Viimasta. Jokin hänessä tuntuu heti tutulta ja lämpimältä. Viima on enemmän Ronin näköinen kuin kukaan muu lapsi, jonka Roni on tavannut. Vähän niin kuin katsoisi itseään peilistä ja ei kuitenkaan. Ronin tekisi mieli tuijottaa Viimaa koko ajan, mutta häntä ujostuttaa.” (Toivola, 2023).

5.1.4 Uskonto

Aineistossa ei ollut suoria viittauksia uskontoon, mutta Qasimin (2024) kirjassa päähenkilö Iman ja Imanin äiti käyttävät hijab-huivia. Kirjassa ei kuitenkaan mainita islamin uskontoa. Iman ihailee äidin erilaisia huiveja ja on innoissaan ja ylpeä saadessaan pukea huivin ensimmäistä kertaa kouluun.

> Kun Iman kietoo huivin päähänsä, hän tuntee olonsa ylpeäksi ja onnelliseksi (Qasim, 2024, s. 21).

5.2 Kulttuurisen moninaisuuden arkiteoriat aineistossa



KUVIO 2. Kulttuurisen moninaisuuden arkiteorioiden kategorisointi

TAULUKKO 3. Arkiteoriat aineistossa

Kategoria	n	Kirja
Värisokeus		
Yksilöllisyyden merkitys	2	Päiväkoti heippakamu – Naomi ja kamala kilinämekko
		Kaisan ja Oskarin ystäväkirja
Kulttuurisen moninaisuuden vähäinen merkitys	4	Täältä tulee keksijä-Johanna
		Hirviöhoitola – Kartanon kummajaiset
		Onni ja Aada syntymäpäivillä
		Zakir ja kevät

Multikulturalismi		
Kulttuuri yhteinäisenä kokonaisuutena	1	Mayatemppelin salaisuus
Kulttuuriset erot	1	Iman oppii uutta
Samaistumisen kokemukset	2	Poika ja rohkeusloikka
		Lolan suuri salaisuus
Polykulturalismi		
Kulttuurien sekoittuminen	3	Karimin kissa
		Tuikku baban maassa
		Kuonokamut 2 – Uusia tuulia
Yksilön kulttuurinen identiteetti	3	Poika ja rohkeusloikka
		Iman oppii uutta
		Lolan suuri salaisuus

5.2.1 Värisokeus

Värisokeuden arkiteorian mukainen lähestymistapa kulttuuriseen moninaisuuteen näkyi aineistossa yksilöllisyyden, yleisen ihmisyyden sekä kulttuurisen moninaisuuden merkityksen vähäisyytenä. Näistä muodostui kolme alakategoriaa: *yksilöllisyyden merkitys*, *yleinen ihmisyys* ja *kulttuurisen moninaisuuden vähäinen merkitys*. Monissa kirjoissa kulttuurinen moninaisuus kuvattiin luonnollisena osana suomalaista yhteiskuntaa ja osana tavallista arkea.

Yksilöllisyyden merkitys näkyi Salmen (2023) Naomi ja kamala kilinämekko -kirjassa sekä Ruohosen (2023) Kaisan ja Oskarin ystäväkirjassa. Salmen (2023) kirjassa tarina keskittyi omana itsenä olemisen tärkeyteen. Kirjassa Naomi käy tärkeän keskustelun päiväkodin aikuisen kanssa siitä, että kaikki eivät viihdy samantyylisissä vaatteissa. Naomi haluaisi pitää valokuvauspäivänä mieluummin stetsonia kuin kodin toivomaa mekkoa. Naomin perhe ja päiväkotiryhmä oli kuvituksen mukaan etnisesti moninainen. Kuvituksen kautta kulttuurinen moninaisuus tehtiin kuitenkin luonnolliseksi osaksi elämää Suomessa. Myös Ruohosen (2023) kirjassa etninen moninaisuus kuvattiin luonnollisena osana elämää kuvituksen kautta. Kaisan ja Oskarin ystäväkirjan kantava teema oli erilaisuuden arvostaminen.

> Kaisan mielestä on hyvä, että on monta ystävää, sillä jokainen ystävä on erilainen (Ruohonen, 2023).
>
> Mikä onni, kun ystävät ovat keskenään erilaisia (Ruohonen, 2023).

Myös *kulttuurisen moninaisuuden vähäinen merkitys* voidaan yhdistää värisokeuden arkiteoriaan. Tähän kategoriaan sijoittui neljä kirjaa. Näissä kirjoissa painottui yleisen ihmisyyden ja yhdenvertaisuuden ajatus ja kulttuurisia teemoja ei tuotu esiin. Magnussonin (2023) Täältä tulee keksijä-Johanna -kirjassa on tulkittavissa yhdenvertaisuuden ja yleisen ihmisyyden sanoma. Ruskeaihoinen Johanna perheineen on luonnollinen osa naapurustoaan. Hän on pikkuveljiensä idoli ja keksijä, joka ei nöyristele tai mieti muiden mielipiteitä. Ruskea tyttö on kuvattu yksilönä, jolla on omaehtoinen toimijuus, eikä häntä määritä kulttuuritausta. Tämä voisi viitata myös polykulturalismiin, jossa painotetaan yksilöllisiä kulttuurisia kokemuksia, identiteetin liikkuvuutta ja luodaan tilaan eri tavoille olla kulttuurinen. Kuitenkin, koska selvästi kulttuuriin liittyviä viittauksia ei löytynyt, sijoittui tämä kirja vahvemmin värisokeuden kategoriaan.

Klingenbergin (2024) Zakir ja kevät -kirjassa Zakirin perheen kulttuuria ei käsitellä. Zakir perheineen on yhdenvertainen ja erottamaton osa ystäväporukkaansa esimerkiksi hiphop-harrastuksessa, jossa on myös muita etnisesti moninaisia lapsia. Kirjassa Zakir pohtii monia yhdistävää isoa kysymystä, rakkauden tunnistamista.

Kulttuurisen moninaisuuden vähäinen merkitys näkyi myös Meresmaan (2023) Hirviöhoitola – Kartanon kummajaiset -kirjassa sekä Kuutin (2023) Onni ja Aada syntymäpäivillä -kirjassa. Meresmaan (2023) kirjan päähenkilöinä on uusperheen siskokset, joista toisella on vaalea ja toisella ruskea iho. Kirjassa etninen moninaisuus kuvataan luonnollisena osana tarinaa, mutta mahdollisia kulttuurisia eroja ei tuoda esiin. Myös Kuutin (2023) kirjasta välittyy samantyylinen sanoma. Kirjan päähenkilöt Onni ja Aada perheineen ovat vaaleaihoisia, mutta heidän ystävissään on kuvituksen perusteella eri etnisyyksiä. Kirjassa ei nosteta kulttuurisia eroja esiin ja siitä on tulkittavissa värisokeutta kuvastavaa ajatusta kaikkien samankaltaisuudesta.

5.2.2 Multikulturalismi

Multikulturalistinen lähestymistapa näkyi kolmen eri kategorian kautta: *kulttuuri yhtenäisenä kokonaisuutena*, *kulttuuriset ero* ja *samaistumisen kokemukset. Kulttuuri yhtenäisenä kokonaisuutena* näkyi yhdessä kirjassa, Möwenthalin

(2023) Mayatemppelin salaisuus -kirjassa. Siinä multikulturalistinen lähestymistapa ilmeni mayakulttuuriin tutustumisena ja siitä oppimisena. Kirjassa turistiperhe kiertelee temppelissä tutustumassa mayojen historiaan ja mayakulttuuriin kuuluvat ihmiset toimivat oppaina ja esiintyjinä.

> Pedro näkee seinillä kuvia ihmisistä. Heillä on hienoja koruja ja erilaisia aseita (Möwenthal, 2023, 26).
>
> ”Tämähän on löytymättä jäänyt kuninkaanhauta! Ja tuo pitkulainen käärö on… öh… se kuningas.” (Möwenthal, 2023, 31).

Kirjan alussa turistiperheen tyttö ei halunnut viettää aikaa paikallisen Pedron kanssa, mutta tarinan edetessä Pedron ja turistitytön välisten erojen luoma etäisyys pienenee ja arvostus toisia kohtaan nousee. Ennakkoluulojen torjuminen toisesta kulttuurista oppimalla on osa multikulturalistista ideologiaa. Myös Pedro oppii tytöstä uutta yhteisen seikkailun aikana.

> Tyttö onkin aika taitava ryömijä. (Möwenthal, 2023, s. 39).
>
> Nyt mukana on uusi ystävä. (Möwenthal, 2023, s. 51).

Kulttuurierot tulivat esiin Qasimin (2024) *Iman oppii uutta* -kirjassa. Siinä ekaluokkalainen Iman hetken aikaa miettii kotonaan, mitä muut lapset ajattelevat koulussa hänen käyttämästään huivista. Huivin lisäksi kulttuurieroihin viitataan mahdollisesti Imanin perheen peittävällä vaatetuksella, joka tulee esiin kuvituksen kautta.

> Iman päättää olla välittämättä, sillä hänestä huivi näyttää hienolta hänen päässään (Qasim, 2024, s. 8).
>
> ”Iman, sinä näytät todella kauniilta tuossa huiveissa!” sanoo yksi ystävistä. ”Aivan, olet oikea tyylikuningatar!” sanoo toinen. Iman tuntee olonsa erittäin itsevarmaksi (Qasim, 2024, s. 10).

Samaistumisen kokemukset kategoriaan sijoittui Toivolan (2023) ja Odusogan (2023) kirjat. Heidän esiintuomat samaistumisen kokemukset voi nähdä multikulturalismina. Molemmissa kirjoissa päähenkilöt huomasivat toisissa henkilöissä itseään muistuttavia piirteitä, joista he saivat vahvat ja voimaannuttavat samaistumisen kokemukset. Kuvatut samaistumisen kokemukset kohdistuivat itseään muistuttaviin henkilöihin, eikä vapaasti eri

kulttuuritaustaisiin henkilöihin, jolloin siinä voi nähdä multikulturalistista ajatusta yhtenäisestä kulttuurisesta piirteestä.

> “Äiti katso! Ihan kuin minä” Lola huudahtaa haltioituneena osoittaen kuvaa. Hän avaa lehden ja on ihmeissään siitä, että näkee jonkun, joka muistuttaa häntä itseään. Tuota tunnetta hän ei ole kokenut ennen (Odusoga, 2023. s. 27).

> Roni ei saa katsettaan irti Viimasta. Jokin hänessä tuntuu heti tutulta ja lämpimältä. Viima on enemmän Ronin näköinen kuin kukaan muu lapsi, jonka Roni on tavannut. Vähän niin kuin katsoisi itseään peilistä ja ei kuitenkaan (Toivola, 2023).

5.2.3 Polykulturalismi

Polykulturalismia kuvasti tässä aineistossa *kulttuurien sekoittuminen* ja *yksilön kulttuurinen identiteetti*. Molempiin kategorioihin sijoittui kolme kirjaa. *Kulttuurien sekoittuminen* kategoriaan yhdistetyissä kirjoissa oli selkeitä viittauksia kahteen eri kulttuuriin tai maahan, jotka näkyivät päähenkilön elämässä. *Yksilön kulttuurinen identiteetti* kategorian kirjoissa päähenkilön taustaa ei joko sanoitettu tai sen rooli ei ollut niin suuri, mutta kirjassa päähenkilöiden elämässä ja identiteeteissä oli nähtävissä piirteitä eri kulttuureista.

Kulttuurien sekoittuminen näkyi Lestelän (2023) Tuikku baban maassa -kirjassa. Kirjassa Tuikku juhli syntymäpäiviään hyvin suomalaisille lapsille tuttuun tapaan nigerialaisen sukunsa kanssa Nigeriassa. Tuikun kahden kulttuurin sekoittuminen tuodaan esiin myös suomen ja joruban kielien sekoittamisen kautta.

> ”Káàárò!” baba tervehtii Tuikkua joruban kielellä. ”Àjoyò! Juhlat!” Tuikku muistuttaa innoissaan (Lestelä, 2023).

Kulttuurien sekoittuminen näkyi myös amerikkalaisen Fairbairnin (2023) Kuonokamut 2 – Uusia tuulia -kirjassa, erityisesti päähenkilön Mindyn elämässä. Mindyn arjessa näkyy piirteitä sekä korealaisesta että länsimaisesta kulttuurista ja ne kulkevat luonnollisina osina hänen arkeaan. Mindyllä ja hänen äidillään on viikoittaisena perinteenä korealaisen ruuan tekeminen, jonka valmistamiseen kirjan lukijalle annetaan ohjeet. Kirjassa kerrotaan myös Mindyn vanhempien järjestetystä avioliitosta, vanhemmat ovat kuitenkin jo eronneet ja Mindy asuu

äitinsä kanssa. Mindy ja hänen parhaat ystävänsä ovat etnisesti moninainen kolmikko, joilla on erilaiset mielenkiinnon kohteet, perheet ja tavat.

> “Olemme siis aika erilaisia, mutta meitä yhdistää yksi asia: olemme hulluina eläimiin!” (Fairbairn, 2023).

Yllä olevan sitaatin kaltainen erilaisten ihmisten yhtäläisyyksien huomioiminen voisi olla myös osa värisokeuden arkiteoriaa, mutta kokonaisuutena kirjasta välittyi kulttuurien sekoittuminen luonnollisena osa Mindyn elämää.

Myös ruotsalaisen Alm Dahlgrenin (2023) Karimin kissa -kirjassa näkyi Karim elämässä luonnolliseksi kokonaisuudeksi sekoittuvat ruotsalaisen ja entisen kotimaan Syyrian kulttuurisen piirteet. Karimin elämässä uudessa kotimaassaan näkyi piirteitä syyrialaisesta taustasta syyrialaisen ruuan muodossa sekä kaipauksena entiseen kotimaahan, sen luontoon ja sinne jääneisiin sukulaisiin. Tarinassa käsitellään myös Karimin sotaan liittyviä kokemuksia sekä monia yhdistävää korkeanpaikanpelon voittamista ja eläimen tuomaa turvallisuuden tunnetta.

Odusogan (2023) Lolan suuri salaisuus -kirjassa sekä Toivolan (2023) Poika ja rohkeusloikka -kirjassa päähenkilönä on ruskea lapsi. Molemmissa kirjoissa nousee esiin samaistumisen kokemuksen tärkeys, joka liitettiin tässä tutkimuksessa multikulturalismiin. Näissä kirjoissa on kuitenkin myös polykulturalistisia näkökulmia. Toivola (2023) tuo esiin kirjassaan kulttuurin sisäistä moninaisuutta, kun Roni ajattelee Vilman muistuttavan häntä, mutta olevan kuitenkin erilainen. Samannäköisten ihmisten lokeroimisen välttäminen on osa polykulturista lähestymistapaa.

> Ikkunasta heijastuu Ronin kuva. Hänestä tuntuu hetken, kuin hän näkisi omien kasvojensa sijaan Viiman kasvot. He ovat molemmat ruskeita. Se tarkoittaa, että kun Viima on paikalla, huoneessa on joku toinen, joka on vähän samanlainen kuin hän, vaikka onkin myös erilainen. Siitä tulee hyvä ja lämmin olo (Toivola, 2023).

Yksilön kulttuurinen identiteetti näkyi Odusogan (2023) Lolan suuri salaisuus -kirjassa, Toivolan (2023) Poika ja rohkeusloikka -kirjassa sekä Qasimin (2024) Iman oppii uutta -kirjassa. Odusoga (2023) esittää Lolan identiteetin useiden kulttuuristen vaikutusten risteyksessä. Lolan afrotukan voi nähdä toimivan kulttuurisen identiteetin symbolina, mutta samalla tukka esitetään elävänä ja omatahtoisena osana Lolan identiteettiä. Tukka ei siis ole vain kulttuurinen

ominaisuus vaan osa hänen arkeansa, leikkiään, tunteitaan ja lopulta myös vahvuuttaan. Lola ei myöskään piilottele tai pyri sulautumaan eikä kirjassa aseteta Lolan kulttuurisia piirteitä vastakkain valtakulttuurin kanssa. Kulttuuristen piirteiden annetaan näkyä ja olla voimaannuttava osa kertomusta.

> Tukka kietoutuu pussukan ympärille ja ottaa sen valtavaan syleilyynsä. Lola pyyhkii ihmeissään kyyneleitään mekkonsa helmaan ja huomaa taakkansa kevenevän (Odusoga 2023, s. 21).

Tukan ominaispiirteet voivat afrotukkaisille hyvinkin tuttuja, mutta Odusoga (2023) tuo esiin monille erilaisille lapsille tuttujen ajatusten pohdintaa: suuttuukohan äiti sotkusta ja mitähän muut lapset ajattelevat hänestä. Myös tämä on tässä tutkimuksessa yhdistetty polykulturalismiin yksilön kulttuurisen identiteetin kuvauksena.

> “Suuttuikohan äiti? Lähdin kyllä salaa”, Lola kysäisee. (Odusoga, 2023. S. 14).

> Lolan sydän hakkaa villisti. Ehkä poika on jotenkin kuullut Tukan puhuvan. Mutta miten ihmeessä se olisi mahdollista? Eihän hänen salaisuuttaan voi tietää kukaan muu, eihän? (Odusoga, 2023. S. 18).

Qasimin (2024) Iman oppii uutta -kirjassa yksilön kulttuurinen identiteetti näkyi suomalaisen ja somalialaisen kulttuurin sekoittumisena. Iman ja hänen perheenjäsenensä kuvataan ruskeaihoisina ja heillä on kaikilla pitkähihaiset vaatteet ja äidillä myös huivi. Kirjassa kuvataan myös Imanin päätös pukea huivin kouluun. Imanin elämässä somalikulttuuri näkyy pukeutumisen lisäksi muun muassa ruuissa ja musiikissa. Suomalaiseen kulttuuriin liittyviä asioita voi nähdä olevan koululaisen arki, jäätelökesät sekä luonnon ihastelu.

> Iman on somalitaustainen ekaluokkalainen - - Sunnuntaisin perhe valmistaa somalialaista ruokaa ja kuuntelee itäafrikkalaisia lauluja (Qasim 2024, s. 5).

Imanin perhe ei kiinnitä huomiota Imanin päätökseen pukea huivi kouluun ensimmäistä kertaa, Imania itseään koulukavereiden mielipide vähän jännittää. Koulussa Imanin ystävät kehuvat huivia, mutta huomio siirtyy pian muihin asioihin. Imanin erilaista pukeutumista ei laiteta keskiöön.

> Iman päättää olla välittämättä [jännityksestä], sillä hänestä huivi näyttää hienolta hänen päässään (Qasim, 2024, s. 8).

> ”Iman, sinä näytät todella kauniilta tuossa huivissa!” sanoo yksi ystävistä. ”Aivan, olet oikea tyylikuningatar!” sanoo toinen. Iman tuntee olonsa erittäin itsevarmaksi (Qasim, 2024, s. 10).

Kirjassa huivin käyttäminen ja oman huivin saaminen on Imanille tavoite ja palkinto. Iman ihastelee äitinsä huivien kauneutta, tuoksua ja pehmeyttä. Kirjassa käsitellään myös Imanin huonoa itsetuntoa oppijana epäonnistuneen matematiikan testin jälkeen. Opettaja tsemppaa Imania ja Iman alkaa uskoa itseensä ja näkee paljon vaivaa oppimisensa eteen. Hän oppii, että virheissä ei ole mitään hävettävää ja harjoittelu tuottaa tulosta.

> Äiti hymyilee ja sanoo: ”— Jos jatkat hyvää työtä koulussa, voimme mennä yhdessä ostamaan sinulle oman huivin.” Iman tuntee sydämessään suuren ilon, kun äiti lupaa hänelle oman huivin palkinnoksi hyvästä työstä (Qasim, 2024, s. 17).

Iman ja äiti menevät ostamaan Imanille huivia. Iman ihastelee huivien kauneutta ja niiden erilaisia värejä ja kuvioita.

> Kun Iman kietoo huivin päähänsä, hän tuntee olonsa ylpeäksi ja onnelliseksi (Qasim, 2024, s. 21).

6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

6.1 Kulttuurinen moninaisuus lastenkirjoissa

Kulttuurista moninaisuutta tuotiin kirjoissa esiin runsaiten kuvituksen kautta, joka onkin hyvä tapa tuoda moninaisuus näkyville erottamattomana osana suomalaisuutta (Pesonen, 2017). Kulttuurisen moninaisuuden kuvaaminen kuvituksen kautta kuitenkin painottui etnisen moninaisuuden kuvaamiseen. Kuvituksen kautta olisi mahdollista tuoda näkyviin myös esimerkiksi katsomuksellista moninaisuutta, mutta sitä ei juurikaan hyödynnetty tämän tutkimuksen aineistoon valituissa kirjoissa.

Uskonnon ja katsomusten vähyys aineistossa voi kieliä uskontosokeudesta, joka voidaan käsittää osana värisokeuden arkiteoriaa (Linjakumpu ym., 2023). Uskontosokeus on ilmiö, jossa uskonnollista tai katsomuksellista moninaisuutta ei huomioida tai tunnisteta. Uskonto nähdään yksityisenä asiana, jota ei haluta tuoda julkiseksi. Tämän voi olla syynä esimerkiksi neutraaliuden tai tasa-arvon tavoittelu (Linjakumpu ym., 2023). Tässä tutkimuksessa vähäiseksi jäävä uskontojen kuvaus voi viitata kirjailijoiden haluun olla ottamatta kantaa tai pyrkimykseen vältellä vahvoja mielikuvia tai ennakkoluuloja, joita voi uskonnoista muodostua.

Ainoa aineiston kirja, jossa oli viittaus uskontoon, oli Iman oppii uutta (Qasim, 2024). Tässä käsiteltiin somalitaustaisen perheen naisten huivin käyttämistä, mutta islamia ei kuitenkaan mainittu. Tähän liittyy kulttuuristamisen käsite, joka on myös tyypillinen uskontosokeuden muoto (Linjakumpu ym., 2023). Kulttuuristamisessa uskonnollinen ilmiö, esimerkiksi huivi, esitetään kulttuurisena tapana ilman yhteyttä uskontoon (Linjakumpu ym., 2023). Kirjassa ikään kuin tuotiin näkyväksi erilaisuutta, mutta ei kuitenkaan käsitellä sen syitä tai merkityksiä. Uskonnon jättäminen nimeämättä piilottaa myös niiden sisältämän kokemuksellisen ja katsomuksellisen ulottuvuuden.

Kielellistä moninaisuutta tuotiin esiin muun muassa yhteisen kielen puuttumisen tai monikielisyyden kautta. Näiden avulla voi luoda samaistumisen mahdollisuuksia ja heijastaa arkirealismia (Pesonen 2015). Suurin osa kielellisen moninaisuuden kuvaamisesta tuotettiin nimien ja yksittäisten sanojen kautta, mutta myös laajemmin osana juonta. Tuikku baban maassa -kirjassa (Lestelä, 2023) yhteisen kielen puuttumista käsiteltiin luonnollisena osana elämää, ei ongelmana. Tällainen näkökulma tukee moninaisuuden normalisoinnin tavoitetta (Pesonen, 2015).

Rasisminvastainen kasvatus on usein tehokkainta hienovaraisesti toteutettuna, esimerkiksi vähemmistöihin kuuluvien aktiivinen toimijuus ja tarinoiden arkipäiväisyys voivat purkaa stereotypioita (Pesonen 2015, Garces-Bacsal 2022). Odysogan (2023) Lola ja Johanna ovat hyviä esimerkkejä kirjoista, jotka eivät käsittele rasismia suoraan, mutta esittää vähemmistöön kuuluvan lapsen aktiivisena toimijana, mikä voi toimia hienovaraisena rasisminvastaisuutena. Odusogan (2023) kirjassa kuvastetaan myös Beezmohun (2013, s. 252) korostamaa kirjallisuudesta saatujen samaistumisen kokemusten merkityksellisyyttä.

Pakolaistaustaisen Karimin kaipaus Syyriaan tarjoaa ikkunan pakolaisuuteen liittyviin tunteisiin asettamatta pakolaista uhrin asemaan. Alm Dahlgrenin (2023) kirjan päähenkilö Karim ei ole uhri eikä sankari, vaan lapsi, joka kaipaa entisen elämän osia Syyriasta. Tämä toteuttaa Kaukon (2024) esittämää tapaa kuvata pakolaislasta, siten että kuvaus ei rajoitu tietyn stereotypian raameihin. Usein pakolaislapsia kuvataan joko uhrina, poikkeuksellisena sankarina tai näkymättöminä (Kaukko, 2024). Koska Alm Dahlgren (2023) välttää Karimin esittämisen uhrina ja esittää hänen kokemusmaailmaansa monipuolisesti, hän myös mahdollistaa ennakkoluulojen purkamista (Banks, 2009).

6.2 Kulttuurisen moninaisuuden arkiteoriat lastenkirjoissa

6.2.1 Värisokeus ja uskontosokeus

Värisokeuden arkiteoria tuli esiin aineistossa yksilöllisyyden, yhdenvertaisuuden ja yleisen ihmisyyden korostamisena, samalla kun kulttuurisia, etnisiä tai

rodullisia eroja ei nostettu kerronnan keskiöön. Nämä ovat tyypillisiä värisokeuden arkiteoriaa ilmentäviä piirteitä (Linjakumpu ym., 2023; Virgona & Kashima, 2021). Tällöin kulttuurinen moninaisuus näkyi ennemmin taustaelementtinä kuin aktiivisena kerronnan tai tarkastelun kohteena.

Monissa kirjoissa kulttuurinen moninaisuus kuvattiin luonnollisena osana suomalaista yhteiskuntaa ja osana tavallista arkea, mikä on yksi tapa kuvata kulttuurista moninaisuutta arvostavasti (Pesonen, 2017). Kaikki tässä tutkimuksessa tutkitut kirjat hyödynsivät taitavasti kuvituksen luomaa mahdollisuutta kuvata etnisyyttä arvostavasti ja asettamatta sitä keskiöön.

Esimerkiksi Salmen (2023) Naomi ja kamala kilinämekko -kirjassa moninaisuus näkyi runsaasti kuvituksen kautta, mutta tarina keskittyy yksilöllisyyteen ja arjen huoliin, jättäen kulttuuriset erot käsittelemättä. Tämä ilmentää värisokeuden ideologiaa, jonka mukaan kaikkia kohdellaan tasavertaisina ilman viittauksia kulttuuritaustaan (Rissanen & Kuusisto, 2022). Samalla sen voi tulkita myös niin, että eroilla ei ole merkitystä.

Yleisen ihmisyyden ja yhdenvertaisuuden painottaminen osana värisokeaa lähestymistapaa näkyi esimerkiksi erilaisuuden hyväksymisenä. Erilaisuus hyväksyttiin täysin, mutta sitä ei kuitenkaan tarkemmin avata. Ruohosen (2023) kirjassa vilahtaa sivuhenkilö, jonka kanssa lapsilla ei ole yhteistä kieltä, mutta se ei haitannut, koska ystävän kanssa voi olla hiljaakin. Tämän voisi ajatella heijastavan ajatusta siitä, että eroja ei ole tarpeen käsitellä, koska yleinen ihmisyys ja ystävyys ovat tärkeämpiä.

Myös yhdenvertaisuuden ja “me”-identiteetin korostaminen (Rosenthal & Levy, 2010) on havaittavissa useammassa kirjassa. Klingenbergin (2024) ja Magnussonin (2023) hahmot ovat osa suomalaista yhteiskuntaa ilman erityistä pureutumista heidän kulttuuriseen taustaansa. Tämä tukee ajatusta siitä, että kirjat rakentavat kulttuurisen moninaisuuden hyväksyntää esittämällä sen osana tavallista arkea kuitenkaan tunnistamatta siihen liittyviä erityisyyksiä tai mahdollisia haasteita. Kulttuurisen moninaisuuden jättäminen huomiotta voi kuitenkin tarkoittamattaan jopa ylläpitää vallitsevaa yhteiskuntajärjestystä ja tehdä näkymättömäksi esimerkiksi rakenteellisen rasismin (Plaut ym., 2018).

Värisokeuden kriittisessä tarkastelussa on huomattu, että vaikka tavoite on hyväntahtoinen voi se myös hankaloittaa syrjinnän tai epätasa-arvon näkymistä (Linjakumpu ym., 2023; Virgona & Kashima, 2021). Tätä tulkintaa hyödyntäen

voidaan ajatella, että vaikka kirjat tarjoavat positiivisen ja hyväksyvän kuvan moninaisuudesta, ne eivät tarjoa lapsilukijalle välineitä käsitellä kulttuurista identiteettiä tai kohdata siihen mahdollisesti liittyvää syrjintää. Tässä tulee hyvin esiin Pesosen (2017) esiin nostama kulttuurisen moninaisuuden kuvaamisen haastavuus ja monitasoisuus kirjallisuudessa. Kirjoissa mahdollisesti vältellään kulttuurisen moninaisuuden asettamista keskiöön, koska silloin voi ajautua moninaisuuden pinnalliseen esittämiseen ja moninaisuuden kuvaukset voivat herkästi toistaa myös ”me ja muut” ajattelua (Pesonen, 2017).

Uskontosokeutta voi nähdä olevan aineistoin kaikissa kirjoissa. 12 kirjassa uskonnosta ei löytynyt viittauksia olleenkaan, vaikka kuvituksen kautta myös uskonnot olisi mahdollista tuoda näkyville asettamatta niitä keskiöön. Qasimin (2024) Iman oppii uutta -kirjassa viittaus uskontoon näkyi päähenkilön perheen pukeutumisessa, erityisesti hijab-huivin käyttämisenä. Kuitenkaan tässäkään kirjassa uskontoon ei viitattu sen syvällisemmin. Kirjasta ei käynyt ilmi, miten uskonto näkyy perheen elämässä tai miten se mahdollisesti vaikuttaa heidän tapaansa elää. Uskontojen ja katsomusten puuttumisen myötä voi moni lapsi jäädä ainakin tältä osin ulkopuolelle tärkeistä kirjallisuuden mahdollistamista samaistumisen kokemuksista. Kirjallisuudesta saatu samaistumisen kokemus voi olla todella merkityksellinen (Beezmohun, 2013, s. 252).

6.2.2 Multikulturalismi

Multikulturalistinen lähestymistapa näkyi kulttuurin ymmärtämisenä yhtenäisenä kokonaisuutena, kulttuurista opettamisena ja kulttuurierojen esiintuomisena. Multikulturalisisia piirteitä sisältävissä kirjoissa korostettiin kulttuurin tekemistä näkyväksi, kulttuurisen ymmärryksen lisäämistä ja identiteettien vahvistamista. Multikulturalismia näkyi selvimmin neljässä kirjassa, joista kolmessa oli myös polykulturalismin piirteitä.

Selvimmin multikulturalistista lähestymistapaa kuvasti ayakulttuuriin tutustuminen Möwenthalin (2023) Mayatemppelin salaisuus -kirjassa, jossa esiteltiin mayojen kulttuurihistoriaa sekä nykyajan mayoja ja kulttuurien vertailun mahdollisti länsimaalaista kulttuuria edustava turistiperhe. Kulttuurihistoriaan tutustuttiin selvärajaisena yhtenäisenä kulttuurina, joka kuvastaa Virgonan ja Kashiman (2021) määrittelemää multikulturalismin kulttuuriperinteiden

kunnioittamisen ja säilyttämisen tavoitetta. Tarinan turistiperhe esitettiin myös hieman stereotyyppisenä länsimaalaisena perheenä, jolla tuntui olevan alituinen kiire ja ylimielinen asenne. Stereotypioden vahvistaminen ja ryhmien välisten erojen osoittaminen on multikulturalismille tyypillisiä ongelmakohtia (Rissanen & Kuusisto, 2022).

Möwenthalin (2023) kirjassa mayakulttuurin poika ja turistiperheen tyttö huomaavat toisissaan lopulta samankaltaisuutta ja poika ihastelee tytön taitoja. Tässä tulee esiin multikulturalismin tavoite vähentää negatiivisia asenteita ja kehittää ymmärrystä ja arvostusta erilaisuutta kohtaan oppimalla muista (Rosenthal & Levy, 2010). Toisaalta kirja kuitenkin polykulturalismin hengessä selvensi, että nykyajan mayat ovat omaksuneet tapoja muista kulttuureista.

Qasim (2024) tuo avoimesti esiin kirjassaan kulttuurieron kuvaamalla somalitaustaisen perheen tyttären valintaa alkaa käyttämään huivia. Tarinassa näkyy päähenkilön oman kulttuuritaustan tekeminen näkyväksi ja sen arvostaminen. Tässä multikulturalismi näkyy identiteetin vahvistamisena ja kulttuuristen valintojen kunnioittamisena. Lisäksi muiden lasten positiivinen suhtautuminen huiviin luo hyväksyntää ja arvostavaa ilmapiiriä, joka tukee moninaisuuuden ymmärtämistä, joka on yksi multikulturalismin tavoitteista (Rosenthal & Levy, 2010).

Myös vahvat samaistumisen kokemukset voi myös nähdä osaksi multikulturalismia. Toivola (2023) ja Odysoga (2023) toivat molemmat esiin ruskean lapsen saaman samaistumisen kokemuksen nähdessään toisen ruskeaihoisen henkilön. Samaistumisen kokemuksen voi ajatella tällöin kohdistuvan saman kulttuurin edustajaan ja toisesta tunnistettiin itseä ulkoisesti muistuttavia piirteitä. Lolan ja Ronin reaktiot kohdatessaan itseään muistuttavan henkilön ilmentää sitä, että kulttuurinen tai etninen samankaltaisuus voi tarjota lapselle merkityksellisiä kokemuksia. Tämän on tulkittu tässä tutkimuksessa kuvastavan multikulturalismin tavoitetta tunnistaa ja vahvistaa yksilöiden kulttuurista identiteettiä, mikä voi lisätä osallisuuden tunnetta ja arvostavaa suhtautumista moninaisuuteen (Rissanen & Kuusisto, 2022).

Vaikka näissä kirjoissa ei aina suoraan opeteta tietystä kulttuurista, niiden tapa tunnistaa ja arvostaa kulttuurisia eroavaisuuksia, kuten huivin käyttö, ihonväriin liittyvä tunnistaminen tai historian esittely, osoittaa pyrkimystä lisätä tietoisuutta ja kunnioitusta erilaisia kulttuuritaustoja kohtaan. Tämä heijastaa

multikulturalismin käytännön muotoja, joissa pyritään luomaan myönteistä suhtautumista moninaisuuteen ja vahvistamaan ymmärrystä eri ryhmien välillä (Rosenthal & Levy, 2010; Plaut ym., 2018).

6.2.3 Polykulturalismi

Polykulturalismia kuvasti tässä aineistossa kulttuurien sekoittuminen ja yksilön ammentaminen useammasta kulttuurista.13:sta aineistoon valitusta kirjasta polykulturalistisia piirteitä löytyi kahdeksasta. Polykulturalistinen lähestymistapa näkyi ymmärryksenä siitä, että ihmiset eivät elä vain yhden kulttuurin vaikutuspiirissä, vaan heidän identiteettinsä rakentuvat monista eri kulttuurisista lähteistä, jotka sekoittuvat ja muokkaavat jatkuvasti toisiaan (Virgona & Kashima, 2021; Rissanen & Kuusisto, 2022).

Tuikun (Lestelä 2023), Mindyn (Fairbairn, 2023) ja Imanin (Qasim, 2024) elämät kuvaavat dynaamista kulttuurien vuorovaikutusta, jossa kulttuurisia vaikutteita omaksutaan joustavasti eri lähteistä osaksi omaa arkea. Polykulturalismi sisältää ajatuksen useiden kulttuureiden vaikuttamisesta yksilöön eri asteisesti (Virgona & Kashima, 2021). Polykulturalismia voi havaita myös siinä, ettei kulttuuritaustaa kuvata ainoaksi yksilön identiteettiä muokkaavaksi tekijäksi, vaan kirjoissa seikkailevat lapset ovat aktiivisia toimijoita. Identiteetin muovautuminen useiden kulttuurien vaikutuksesta näkyi myös Odusogan (2023) tarinassa.

Kulttuureista näytettiin myös kulttuurin sisäistä moninaisuutta, kuten Mindyn (Fairbairn, 2023) korealaisten vanhempien järjestetty avioliitto ja yksilöllisiä valintoja. Nämä haastavat essentialistista kulttuurikäsitystä ja tukevat ajatusta usean kulttuurin yhdenaikaisesta vaikutuksesta ihmiseen (Rissanen & Kuusisto, 2022; Rosenthal & Levy, 2010). Ihminen voi itse määritellä, mitkä kulttuuriset yhteydet ovat itselle tärkeitä (Rosenthal & Levy, 2010; Rissanen & Kuusisto, 2022).

Iman oppii uutta -kirjassa (Qasim, 2024) huivin käyttäminen ja oman huivin saaminen on tavoite ja palkinto, jota somalitaustaisen Iman tavoittelee. Imanin elämässä kaksi kulttuuria vaikuttaa toisiinsa ja hän ammentaa niistä molemmista omaan elämäänsä. Polykulturismin periaatteiden tavoin kulttuureita ei rajattu selkeinä kokonaisuuksina (Rissanen & Kuusisto, 2022) vaan Imanin perhe oli

ottanut vaikutteita monista lähteistä. Hänen perheensä arkeen kuuluu monia tapoja somalikulttuurista, esimerkiksi ruoka ja musiikka ja toisaalta paljon myös suomalaisesta kulttuurista. Kirjassa hän ihastelee äitinsä huivien kauneutta, tuoksua ja pehmeyttä. Tällainen kuvaus mahdollistaa lukijalle oman mahdollisen streotypian kyseenalaistamisen (Aerila 2013, s. 166).

Kuonokamut 2 – Uusia tuulia -sarjakuvakirjassa (Fairbrain, 2023) eri kulttuurien sekoittumista tuotiin runsaasti esiin myös kuvituksen kautta. Kirjassa korealainen ja länsimaalainen kulttuuri sekoittuvat päähenkilön arjessa ja kirja yhdisteleekin joustavasti piirteitä eri kulttuureista. Kirjan päähenkilö on selkeästi kahden kulttuurin risteyskohdassa eikä hänen identiteettiinsä kuulu selkeästi vain yksi tai toinen kulttuuri. Polykulturismille onkin luonteenomaista ajatus kahdesta kulttuurista ammentamisesta (Rissanen & Kuusisto, 2022). Useammasta kulttuurista ammensi myös Lestelän (2023) Tuikku, kirjassa puhuttiin kolmea kieltä, vietettiin tavallista arkipäivää Nigeriassa ja juhlittiin syntymäpäivää suomalaisestakin kulttuurista tutuin menoin. Tässä näkyi eri kulttuurien vaikutus toisiinsa sekä Tuikun elämässä kahden kulttuurin vaivaton ja luonnollinen sekoittuminen.

6.3 Kulttuurista moninaisuutta sisältävät kirjat kulttuurisesti vastuullisen pedagogiikan välineenä

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että aineiston lastenkirjat tarjoavat mahdollisuuksia kulttuurisesti vastuullisen pedagogiikan toteuttamiseen. Näiden kirjojen kuvitus rakentaa kuvaa kulttuurisesti moninaisesta Suomesta, jossa moninaisuus näkyy luonnollisena ja arvostettuna osana tavallista arkea. Vaikka kaikki tutkitut kirjat lähestyivät kulttuurista moninaisuutta myönteisesti ja arvostavasti, sen syvällisempi tai kriittisempi käsitteleminen oli vähäistä. Kirjojen kulttuurisen moninaisuuden kuvauksiin liittyy myös haasteita, jotka kasvattajien on hyvä tiedostaa.

Suurin osa tutkituista kirjoista sisälsi kulttuurisen moninaisuuden kuvaamista polykulturismille ominaisin tavoin. Polykulturalistinen lähestymistapa on tämän hetken tutkimustiedon valossa suositeltavin, koska se välttää monet multikulturalismin ja värisokeuden ongelmakohdat (Rissanen & Kuusisto, 2022). Polykulturalistisia piirteitä sisältävät lastenkirjat toivat aineistoon modernin ja

dynaamisen tavan käsitellä kulttuurista moninaisuutta. Niiden kautta mahdollistuu kulttuurien keskinäisen vuorovaikutuksen sekä yksilön kulttuurisen identiteetin monimuotoisuuden kuvaaminen. Tällaisten kirjojen avulla voidaan pyrkiä kyseenalaistamaan myös ”me ja muut” -ajattelua.

Tuloksissa oli myös paljon värisokean lähestymistavan piirteitä, jolloin kulttuuritaustat näkyivät lähinnä taustalla. Kulttuuritaustoja ei korostettu, joten niiden voi ajatella tukevan ajatusta yhdenvertaisuudesta. Tällaiset kirjat sopisivat tilanteisiin, joissa halutaan normalisoida moninaisuutta ja välttää kulttuurien eksoottistamista. Kulttuurisesti vastuullista pedagogiikkaa toteuttaessa on tärkeää muistaa, että pelkkä yhdenvertaisuuden painottaminen ei tee rakenteellista epätasa-arvoa tai identiteettikysymyksiä näkyviksi. Siihen tarvitaan myös esimerkiksi kulttuuristen erityispiirteiden tunnistamista ja kulttuurien sisäisen moninaisuuden ymmärtämistä. Vain värisokeutta sisältävien kirjojen lukukokemusta olisi hyvä rikastaa keskustelulla moninaisuudesta ja siitä, miten kulttuuritaustat vaikuttavat ihmisten kokemuksiin.

Multikulturalistisia piirteitä sisältävät kirjat mahdollistavat kulttuuri-identiteettien suoremman käsittelyn sekä tiedon lisäämisen eri kulttuureista. Niiden avulla voisi käsitellä esimerkiksi eri juhlia ja perinteitä, jolloin voidaan tavoitella kulttuuri-identiteetin vahvistamista ja erilaisuuteen myönteisesti suhtautumista. Näin toimiessa on kuitenkin syytä varoa niin kutsuttua juhlapäivä moninaisuutta, jossa kulttuurit tuodaan esiin vain erilaisin juhla- ja teemapäivien yhteydessä. Kasvattajan kannattaa välttää myös yksinkertaistamasta kulttuureita yhtenäisiksi ja muuttumattomiksi kokonaisuuksiksi. Kasvattajan rooli korostuu, kun keskustelun myötä vahvistetaan käsitystä kulttuurien sisäisestä moninaisuudesta ja muuttuvuudesta.

Uskontojen näkymättömyys lastenkirjoissa toisti ajallemme tyypillistä uskontosokeutta. Uskonnollista moninaisuuden käsittelemiseen ei löytynyt tämän tutkimuksen aineistosta kirjaa. Ehkä uskonnoista, katsomuksista ja uskonnollisten ilmiöiden kulttuuristamisesta voisi herätellä keskustelua juuri niiden kuvausten puuttumisen kautta.

Kirjojen käyttäminen osana kulttuurisesti vastuullista pedagogiikkaa vaatii kasvattajalta tietoisuutta ja kriittisyyttä jo kirjaa valitessa. Kirjoihin kannattaa tutustua huolellisesti, jotta niiden hienovaraisemmatkin viittaukset nousevat esille. Tässä tutkimuksessa tutkittujen kirjojen sisältämä kulttuurinen

moninaisuus voisi hyvin toimia keskustelun herättäjänä kulttuurisen moninaisuuden teemaa käsiteltäessä. Syvällisempi keskustelu vaatii kasvattajalta kuitenkin perehtyneisyyttä teemaan, jotta keskustelu ei jää vaan erilaisten ihmisten yhdenvertaisuuden tasolle.

6.4 Eettisyys ja luotettavuus

Kuula (2011) määrittelee ihmistieteiden eettiset normit neljään perusperiaatteeseen; hyötyperiaate, vahingon välttämisen periaate, autonomian kunnioituksen periaate ja oikeuden mukaisuuden periaate. Lisäksi normeihin kuuluu tutkittavia koskevien tietojen luottamuksellisuus, joka tässä tutkimuksessa jää hieman takaa alalle, kun aineisto kohdistuu julkisiin aineistoihin. Kuulan (2011) mukaan lähtökohtana eettisesti hyvälle ja luotettavalle tutkimukselle on hyvien tieteellisten tapojen noudattaminen. Noudatan tässä tutkimuksessa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) julkaisemien hyvän tieteellisen käytännön ohjeita. TENKin (2012) mukaan niitä ovat muun muassa tulosten tarkka, huolellinen ja rehellinen esittäminen, oleellisten asioiden huomioiminen ja niiden käsittely tuloksissa ja johtopäätöksissä. Kuula (2011) nostaa esiin TENKin ohjeista myös muiden työn ja saavutusten huomioon ottamisen, avoimuuden tuloksia esittäessä sekä hyvin suunnitellun ja hallinnoidun kokonaisuuden eettisesti hyvän tutkimuksen kriteereinä.

Jo tutkimusaiheen valinta on eettinen kysymys (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aiheen eettisessä pohdinnassa tulee selkeyttää se, kenen ehdoilla tutkimusaihe valintaan ja tutkimuksen aloittamiseen johtaneet syyt. Nämä eettiset kannanotot tulevat esille tutkimuksen tarkoituksen määrittelyssä ja tutkimusongelman muotoilussa. Tutkimusta tehdessä ja aiempiin tutkimuksiin perehtyessä täytyy kunnioittaa myös tekijänoikeuksia (Kuula, 2011). Viittaamalla tutkimuksessa käytettyihin lähteisiin tutkija osoittaa kunnioitusta aiemmin aihetta tutkineille tutkijoille ja osoittaa myös omaa perehtyneisyyttään aiheeseen. Viitaukset mahdollistavat myös lukijoille pääsyn alkuperäisiin lähteisiin (Kuula, 2011).

Julkiset aineistojen käyttö ei muista aineistoista poiketen kuulu informointivelvoitteen piiriin (Kuula, 2011). Siksi tässä tutkimuksessa ei tarvittu suullista tai kirjallista informointia tutkimuksesta aineiston keräämisessä. Kuitenkin eettisyyttä tukee perustelu ja tarkka aineiston valinta ja rajaaminen,

jotta tulos olisi mahdollisimman luotettava ja todellisuutta kuvaava. Myös oman näkökulman ja ennakko-odotusten tunnistaminen ja niiden sanoittaminen on tärkeää. Täysin riippumattoman tulkinnan tekeminen on kuitenkin mahdotonta, tutkijan tulkintaan vaikuttaa aina ennakko-odotukset ja omat näkemykset, joiden vaikutuksen alaisena tekstiä tulkitsee (Kokkonen, 2023).

Tämän tutkimuksen eettisyyteen liittyy myös paitsi oman asemani ja valta-asetelmani tiedostaminen, myös se, millaisia vaikutuksia tutkimukseni voi tuottaa lukijoille ja kirjailijoille. Lastenkirjallisuus vaikuttaa lapsen maailmankuvan rakentumiseen. Siksi on tärkeää tunnistaa, millaisia kulttuurisia representaatioita kirjallisuus ja tämä tutkimus vahvistaa. Tutkimuksen tavoitteena oli tuoda esiin ja analysoida erilaisia kulttuurisen moninaisuuden esittämisen tapoja, ei arvioida kirjailijoita.

Aineistoin rajaamisessa ei kiinnitetty huomiota kirjailijan taustaan. Siksi on hankala arvioida sitä, kirjoittivatko he omasta taustastaan vai muiden kulttuurien puolesta. Kulttuurinen representaatio tuntui kuitenkin uskottavalta, kunnioittavalta ja monipuoliselta. Tällä tutkimuksella voisi olla myös vaikutus kirjallisuuden kenttään. Tutkimuksessa pyrin pitämään ajoittaisen kritiikin rakentavana, joka ohjaisi kohti monipuolisempia esityksiä. Parhaimmillaan tämä tutkimus voisi lisätä tietoisuutta myös kirjailijoiden keskuudessa, jotka haluavat kirjoittaa kulttuurisesta moninaisuudesta vastuullisesti.

Tähän tutkimukseen vaikuttaa myös oma asemani valtakulttuuriin kuuluvana henkilönä. Koska tutkijana kuuluun suomenkieliseen, valkoihoiseen valtakulttuuriin, asettaa se minut kulttuurisesti etuoikeutettuun asemaan. Tämä taas vaikuttaa siihen, mitä poimintoja ja tulkintoja tein lastenkirjoista. Oma valta-asemani oli myös yksi syy, miksi valitsin hermeneuttisen metodin ja pyrin sen myötä irrottautumaan omista ennakkoasenteistani.

Pyrin välttämään vähemmistöjen puolesta puhumista ja tulkintojen tekemistä stereotyyppien pohjalta. Huomasin kuitenkin, että sellaiset kulttuurisen moninaisuuden esitykset, jotka eivät vastaa valtakulttuurin odotuksia, olivat minulle vaikeimpia tulkita. Tämä kertoo oman maailmankuvani rajallisuudesta. Tavoitteena oli käyttää kieltä, joka ei toiseuta tai eksotisoi sekä välttää stereotypioiden ja valtasuhteiden vahvistamista. Toivon, että tästä tutkimuksesta olisi hyötyä henkilöille, jotka valitsevat kirjoja tavoitteenaan vahvistaa kulttuurisen moninaisuuden arvostamista.

LÄHTEET

Aerila, J.-A. (2013). Voiko nuortenkirjallisuutta käyttää koulujen monikulttuurisuus kasvatuksessa? Teoksessa A. Rastas (toim.), *Kaikille lapsille: Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Alasuutari, P. (1999). *Laadullinen tutkimus* (3. uud. p.). Vastapaino.

Banks, J. A. (Ed.). (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. Taylor & Francis Group.

Beezmohun, S. (2013). Puuttuva peilikuva. Teoksessa A. Rastas (toim.), *Kaikille lapsille: Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Cohen, L., Manjon, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. ed.). Taylor & Francis Group.

Dervin, F., & Keihäs, L. (2013). Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen. *Kasvatustieteellinen seura*. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-93-6

Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

Garces-Bacsal, R. M. (2022). Diverse books for diverse children: Building an early childhood diverse booklist for social and emotional learning. *Journal of Early Childhood Literacy, 22*(1), 66–95. https://doi.org/10.1177/1468798420901856

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press

Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural Education, 19*(6), 515–525. https://doi.org/10.1080/14675980802568319

Harju-Autti, R., Alisaari, J., & Yli-Jokipii, M. (2022). Kielitietoisuus osana koulun arkea ja laaja-alaista osaamista. Teoksessa N. Hienonen, P. Nilivaara, M.

Saarnio, & M.-P. Vainikainen (toim.), *Laaja-alainen osaaminen koulussa: Ajattelijana ja oppijana kehittyminen*. Gaudeamus.

Heikkilä-Halttunen, P. (2013). Xing, Sikuriina sekä Tatu ja Patu. Monimuotinen monikulttuurisuus 2000-luvun lastenkirjoissa. Teoksessa A. Rastas (toim.), *Kaikille lapsille: Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Hirvonen, E., Holm, K., Åhs, V., & Rissanen, I. (2021). Katsomustietoinen koulu. Teoksessa E. Laasonen-Tervaoja, K. Jokikokko, & J. Stevenson (toim.), *Opas opettajalle kulttuurisen moninaisuuden huomioimiseen perusopetuksessa*. https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/kulttuurinen-moninaisuus

Jahnukainen, M., Kalalahti, M., & Kivirauma, J. (2019). *Oma paikka haussa : maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus.* Gaudeamus.

Jiao, M. (2023). *Hermeneutic Shakespeare*. https://doi.org/10.4324/9781003318217-4

Jokilaakso, T. (2022). Kerrottu lapsuus – Lapsi- ja nuorisokuvausten tutkimus 2000-luvulla. Teoksessa K. Laaksonen (toim.), *Johdatus lastenkirjallisuuden tutkimukseen*.

Kaukko, M. (2024). Kolme tapaa nähdä pakolaislapsi väärin. *Kasvatus & Aika (Verkkolehti), 18*(3). https://doi.org/10.33350/ka.146526

Karkulehto, S., Saresma, T., Harjunen, H., & Kantola, J. (2012). Intersektionaalisuus metodologiana ja performatiivisen intersektionaalisuuden haaste. *Naistutkimus, 25*(4), 17–28.

Kiilakoski, T., & Oravakangas, A. (2010). Koulutus tuotantokoneistona? Tulostavoitteinen koulutuspolitiikka kriittisen teorian valossa. *Kasvatus & Aika, 4*(1). https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68152

Kokkonen, S. (2023). “Kasvaa tytöksi joka itsekin uskaltaa”. Suomalaisen tyttökirjallisuuden kasvatuksellisia sisältöjä ja merkityksiä etsimässä. *University of Turku*. https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/174522/Annales%20B%20624%20Kokkonen%20VK.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page44

Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.

Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: A.k.a. the remix. *Harvard Educational Review, 84*(1), 74–84. https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751

Latomaa, S. (2013). Monikielisempi Suomi. Kirjallisuus kielitietoisuuden edistäjänä. Teoksessa A. Rastas (toim.), *Kaikille lapsille: Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Lilja, N., Luukka, E., & Latomaa, S. (2017). Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka, & N. Lilja (toim.), *AFinLan vuosikirja 2017*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys. https://journal.fi/afinlavk/article/view/6674

Linjakumpu, A., Sakaranaho, T., Konttori, J., Rissanen, I., Illman, R., Ubani, M., Tiilikainen, M., & Gaudeamus oy, kustantaja. (2023). *Uskontolukutaito suomalaisessa yhteiskunnassa.* Gaudeamus.

Nieminen, M. (2022). Kuvakirjaa tutkimassa. Teoksessa K. Laaksonen (toim.) *Johdatus lastenkirjallisuuden tutkimukseen*, (s.27–39).

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Pesonen, J. (2015). *Multiculturalism as a challenge in contemporary Finnish picturebook: Reimagining sociocultural categories*. University of Oulu. http://urn.fi/urn:isbn:9789526210209

Pesonen, J. (2017). Monikulttuurisuudesta Tatun ja Patun Suomessa: Kansallista tarinaa rakentamassa vai uudenlaista suomalaisuutta tuottamassa? *AVAIN - Kirjallisuudentutkimuksen Aikakauslehti, 2017*(3), 38–55. https://doi.org/10.30665/av.66380

Pitkäranta, A. (2014). Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä, Työkirja ammattikorkeakouluun. e-Oppi Oy

Plaut, V. C., Thomas, K. M., Hurd, K., & Romano, C. A. (2018). Do color blindness and multiculturalism remedy or foster discrimination and racism? *Current Directions in Psychological Science, 27*(3), 200–206. https://doi.org/10.1177/0963721418766068

Poulter, S., Riitaoja, A.-L., & Kuusisto, A. (2016). Thinking multicultural education “otherwise” - from a secularist construction towards a plurality of

epistemologies and worldviews. *Globalisation, Societies and Education,* 14(1), 68–86. https://doi.org/10.1080/14767724.2014.989964

Raatikainen, P. (2004) *Ihmistieteet ja filosofia.* Gaudeamus.

Rastas, A. (2013). Suomenkielinen lastenkirjallisuus liikkuvassa maailmassa. Teoksessa A. Rastas (toim.), *Kaikille lapsille: Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Rissanen, I., & Gaudeamus oy, kustantaja. (2024). *Kohti yhdenvertaista koulua: Johdatus kulttuurienväliseen kasvatukseen ja muovautuvuuden pedagogiikkaan*. Gaudeamus.

Rissanen, I., & Kuusisto, E. (2022). Kulttuurienvälisten valmiuksien perustaa tutkimassa: Opettajien arkiteoriat ja orientaatiot. *Psykologia, 57*(2), 140–156. http://hdl.handle.net/10138/358017

Rosenthal, L., & Levy, S. R. (2010). The colorblind, multicultural, and polycultural ideological approaches to improving intergroup attitudes and relations. *Social Issues and Policy Review, 4*(1), 215–246. https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01022.x

Rosenthal, L., Levy, S.R. & Moss, I. (2012). Polyculturalism and openness about criticizing one's culture: Implications for sexual prejudice. *Group Processes & Intergroup Relations, 15*(2), 149–165. doi:10.1177/1368430211412801

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uudistettu laitos). Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Vilkka, H. (2021). *Tutki ja Kehitä* (5. päivitetty p.). PS-kustannus.

Virgona, A., & Kashima, E. S. (2021). Diversity ideologies and flourishing: An Australian study comparing polyculturalism, multiculturalism, and colorblindness. *International Journal of Intercultural Relations, 81*, 236–251. https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1016/j.ijintrel.2021.02.002