

## **”Miksi sitä muka kiinnostaisi joku rampa amisjätkä?”**

eli kuinka moninaisuus esitetään 2020-luvun suomalaisissa nuortenkirjoissa

Kasvatustieteen  
Pro gradu -tutkielma

Helmi Henell  
Opettajankoulutuslaitos  
Turun yliopisto

30.4.2026

Turku

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

**Tekijä:** Helmi Henell

**Otsikko:** ”Miksi sitä muka kiinnostaisi joku rampa amisjätkä?” eli kuinka moninaisuus esitetään 2020-luvun suomalaisissa nuortenkirjoissa

**Ohjaaja:** Professori Sara Routarinne

**Sivumäärä:** 66 sivua + 4 liites.

**Päivämäärä:** 30.4.2026

**Avainsanat:** nuortenkirjallisuus, moninaisuus, monikulttuurisuus, kirjallisuuskasvatus, intersektionaalisuus

Suomalainen yhteiskunta muuttuu jatkuvasti monikulttuurisemmaksi, ja myös kirjallisuudessa ja koulumaailmassa tunnistetaan tarve erilaisiin moninaisuuden representaatioihin. Nuortenkirjat ovat historiallisesti olleet Suomessa valkoisia ja keskiluokkaisia, mutta kirjallisuuskentän laajentuessa myös nuortenkirjojen kuvaaman Suomen voi olettaa näyttävän toisenlaiselta kuin vielä kaksikymmentä vuotta sitten. Samaan aikaan kuin huolipuhe lukemiseen käytettävän ajan vähentymisestä hallitsee ilmatilaa, on pohdittava sitä, miten nuoria voidaan kannustaa kirjallisuuden äärelle.

Lasten- ja nuortenkirjallisuuden esittämät moninaisuuskuvaukset ovat aikanaan olleet toiseuttavia – sellaisia, joissa esimerkiksi vieraat kulttuurit esitetään kaukaisina ja eksoottisina ja eroja eri taustoista tulevien hahmojen välillä korostetaan. Toisaalta lastenkirjallisuuskentällä on havaittavissa myös tapa esittää moninaisuus luonnollisena osana suomalaista yhteiskuntaa. Lasten- ja nuortenkirjoilla on perinteisesti ollut myös selkeä kasvatustehtävä. Historiallisesti lapsille ja nuorille suunnatut teokset ovat siirtämään eteenpäin vallitsevia arvoja ja normeja. Tähän kirjallisuustyyliin kuuluu edelleen luonteenomaisena osana kasvatuksellinen kulma.

Tässä tutkimuksessa käsitellään sitä, millä tavalla moninaisuus esitetään kolmessa tuoreessa nuortenkirjassa, jotka ovat kaikki olleet viime vuosina myös ehdokkaina lasten- ja nuortenkirjallisuuden Finlandia-palkinnon saajiksi. Pehdyn siihen, minkälaisia kuvauksia moninaisuudesta kirjoissa esiintyy. Ovatko kuvaukset eroja korostavia vai esitetäänkö eri hahmojen edustama moninaisuus niin sanotusti luonnollisena osana yhteiskuntaa ja kirjan maailmaa? Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan sitä, minkälaisia kasvatuksellisia tavoitteita kirjoilla on moninaisuusteemojen osalta.

Tutkimusote on intersektionaalinen, ja intersektionaalisuus toimii tutkimuksessa myös väljänä teoreettisena viitekehyksenä. Aiemmassa lasten- ja nuortenkirjallisuuden kenttään perehtyneessä tutkimuksessa on kiinnitetty paljon huomiota maahanmuuttajataustaisiin hahmoihin. Monikulttuurisuus nousi myös tämän tutkimuksen aineistossa vahvimpana teemana esille, mutta näkökulmaa on laajennettu kattamaan myös muunlaiset sosiaaliset ja yhteiskunnalliset kategoriat, kuten esimerkiksi sukupuoli, seksuaalisuus, luokka toimintakyky. Tutkimusmenetelminä ovat temaattinen analyysi ja kontekstuaalinen lähiluku.

Keskeisimmät tulokset ovat, että kolmessa Finlandia-ehdokkaana olleessa nuortenkirjassa moninaisuus esitettiin suurimmaksi osaksi ennen kaikkea erontekojen kautta. Erilaiset nuoret olivat kuitenkin aktiivisia toimijoita eivätkä siinä mielessä toiseutetussa asemassa. Kirjat vaikuttivat kannustavan antirasistiseen toimintaan sekä pyrkivät purkamaan stereotyyppioita ja tekemään ne lukijalle näkyviksi.

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Teoreettinen tausta</b>	<b>8</b>
<b>2.1</b>	<b>Lasten- ja nuortenkirjallisuuden määrittelemisestä</b>	<b>8</b>
2.1.1	Historiallinen kasvatustehtävä	10
2.1.2	Nuortenkirjallisuuden tutkiminen	14
<b>2.2</b>	<b>Moninaisuus lasten- ja nuortenkirjoissa</b>	<b>15</b>
2.2.1	Aiempaa tutkimusta moninaisuudesta lastenkirjallisuudessa	18
2.2.2	Intersektionaalisuus ja intersektionaalinen lukeminen	21
2.2.3	Toiseus, antirasismi ja representaatio	26
2.2.4	Moninaisuuskasvatus kirjallisuuden kautta	28
2.2.5	Feministinen pedagogiikka ja normikriittisyys	31
<b>3</b>	<b>Tutkimusongelmat</b>	<b>34</b>
<b>4</b>	<b>Menetelmä</b>	<b>35</b>
4.1	Tutkimusaineiston kuvaus	35
4.2	Kontekstuaalinen lähiluku ja temaattinen analyysi	38
4.3	Analyysin toteutus	40
<b>5</b>	<b>Tulokset</b>	<b>45</b>
5.1	Esiin nousseet intersektionaaliset moninaisuusteemat lyhyesti	45
5.2	Moninaisuuden esittäminen toiseuden ja erojen kautta	51
5.3	Moninaisuuden esittäminen luonnollisena osana henkilöahmoja ja positiiviset kokemukset	55
5.4	Teosten kasvatukselliset tavoitteet	56
<b>6</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>60</b>
6.1	Syrjinnän ja toiseuden arkipäiväisyys	60
6.2	Mitä kirjat oikeastaan pyrkivät opettamaan?	64
6.3	Tutkimuksen rajoitteet ja eettinen pohdinta	67
6.4	Tulosten hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusmahdollisuudet	69
	<b>Lähteet</b>	<b>72</b>

<b>Liitteet</b>	<b>83</b>
<b>6.5 Liite 1. Normikriittinen kirjatarkistuslista (Oja, 2021)</b>	<b>83</b>

## 1 Johdanto

On esitetty, että kirjallisuuden lukeminen voi lisätä lukijansa empatiakykyä ja ymmärrystä muista ihmisistä (esim. Kidd & Castano, 2013, s. 1; Mar, ym., 2009, s. 408). Kirjojen lukeminen voi myös kannustaa kohti sosiaalisesti oikeudenmukaisempaa toimintaa (Alsup, 2015, s. 75). Voisi perustellusti ajatella, että kaunokirjallisuuden lukemisen hyödyt ovat vahvasti läsnä aikana, jolloin polarisaation on havaittu lisääntyneen suomalaisessa yhteiskunnassa. Polarisoituminen näkyy niin poliittisesti (Salloum ym., 2025; Kawecki, 2022) kuin kulttuuriosallistumisen, esimerkiksi juuri lukemisen, osalta (Heikkilä, 2024, s. 7). Kärjistävien poliittisten puheenvuorojen, erityisesti sosiaalisessa mediassa käytävän kiihkeän keskustelun, kuplien ja kaikukammioiden (ks. esim. Kantola ym., 2022) keskellä tarve ymmärtää ihmisiä, jotka elävät oman kokemuspiirin ulkopuolella, on vahvasti läsnä.

Jos puhutaan lukemiseen innostamisesta ja lukemiseen kannustamisesta lasten ja nuorten kohdalla, on kiinnostavaa tarkastella sitä, kuinka monenlaisille lukijoille on tarjolle kiinnittymiskohteita kirjallisuudessa. Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut tarkastelemaan nimenomaan nuortenkirjallisuutta ja sitä, miten se kykenee puhuttelemaan eri taustoista tulevia lukijoita. Nuortenkirjojen odotetaan nykyisin kuvaavan mahdollisimman kattavasti moninaisuutta esimerkiksi sukupuolen, seksuaalisuuden, kulttuuritaustan tai etnisten piirteiden osalta (Heikkilä-Halttunen, 2025). Minua kiinnostaa, kuinka tällaiset moninaisuuskuvaukset käytännön tasolla kirjoissa toteutuvat, eli minkälaista moninaisuuden kuvaus on suomalaisissa 2020-luvulla julkaistuissa nuortenkirjoissa. Toinen tutkimuskysymykseni liittyy siihen, minkälaisia kasvatuksellisia tavoitteita tutkimukseen valikoituneilla nuortenkirjoilla on moninaisuuden osalta. Lasten- ja nuortenkirjallisuudella on pitkät kasvattamiseen tähtäävät perinteet (esim. Itäkare, 2021, s. 24; Voipio & Laakso, 2017, s. 3), joten on luontevaa olettaa, että romaanit pyrkivät myös opettamaan nuorille lukijoilleen jotakin, esimerkiksi empatiaa tai kriittistä ajattelua (ks. esim. Alsup, 2015).

Suomessa moninaisuuden ja kirjallisuuden suhdetta on tutkittu erityisesti lastenkirjallisuuden kentällä. Aiempi lastenkirjallisuuden tutkimus on osoittanut, että suomalaiset lastenkirjat ovat tyypillisesti toistaneet valkoista, keskiluokkaista ja

Eurooppa-keskeistä lapsikuvaa (esim. Rastas, 2013; Oikarinen-Jabai, 2009). Esimerkiksi suomalaisen valtakulttuurin vastaiset kuvaukset ovat lastenkirjoissa saattaneet olla hyvinkin toiseuttavia, usein jopa tiedostamatta (Pesonen, 2021, s. 105). Vaikka oman tutkimukseni fokuksessa on nuortenromaani lastenkirjojen sijaan, viitataan paljon aiempaan lastenkirjallisuutta koskevaan tutkimukseen, sillä nuortenkirjallisuuden luetaan tyypillisesti kuuluvan lastenkirjallisuus-termin laajan sateenvarjon alle (Voipio & Laakso, 2017, s. 3). Ylipäätään moninaisuuden ja nuortenkirjallisuuden suhdetta ei ole tarkasteltu suomalaisessa tutkimusperinteessä yhtä paljon kuin moninaisuuden ilmenemistä lastenkirjallisuudessa, joten toivon osaltani tuovani tutkimuskentälle jotakin uutta ja tuoretta.

Kaunokirjallisuuden ja ylipäätään lukemisen tärkeys on moneen otteeseen todistettu, mutta tällä hetkellä suomalaislasten lukutaidosta ja lukemistottumuksista ollaan julkisessa keskustelussa säännöllisesti huolissaan. Samaan aikaan kun lukemiseen käytetty aika vähenee (Tilastokeskus, 2022) ja esimerkiksi Pisa-tulokset osoittavat suomalaislasten ja -nuorten lukutaidon heikkenevän (Hiltunen ym., 2023), on havahduttu myös siihen, että lukeminen eriytyy myös yhteiskunnallisesti. Lukemista tutkinut sosiologi Heikkilä kirjoittaa teoksessaan Miksi lakkasimme lukemasta (2024, s. 10), että Suomessa lukemiseen liittyvää keskustelua hallitsevat ne, jotka lukevat jo valmiiksi paljon. Paljon lukevien, lukukeskustelussa äänessä olevien voidaankin Heikkilän mukaan katsoa edustavan keski- ja ylempää luokkaa. Se, miten lukemiseen suhtaudutaan, riippuu vahvasti ihmisen koulutustasosta, argumentoi Heikkilä – mitä korkeampi koulutus, sitä enemmän ihminen lukee. Lukeminen myös periytyy vahvasti. (Heikkilä, 2024, s. 27.)

Tiedetään myös, että maahanmuuttajataustaisten nuorten lukutaito on heikompi kuin kantaväestöllä, vaikka sekä kantaväestön että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaaminen lukutaidossa on heikentynyt. Heikko osaaminen selittyy maahanmuuttajataustaisten usein matalammalla sosioekonomisella perhetaustalla kantaväestöön nähden. (Pulkkinen ym., 2024.) Lukemisen voi siis hyvin perustellusti sanoa olevan myös luokkakysymys.

Kirjallisuuden keskiluokkaistumisesta on esitetty puheenvuoroja mediassa vuosikausia. On pohdittu, onko keskiluokka ominut kirjallisuuden itselleen (Leppä, 2016) tai mihin ovat kadonneet työläiskirjailijat ja työläiskirjallisuus (esim. Koljonen, 2018; Sutinen, 2026). Kirjailija Silvia Hosseini kirjoittaa Helsingin Sanomissa julkaistussa esseessään, että lukemisen tuoma sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma kasautuu sellaisille ihmisille, joilla on jo ennestään edellytykset menestyä. Hosseini huomauttaa, että viimeisimpien vuosikymmenten aikana lukeminen on vähentynyt nimenomaan alemmissa sosiaaliryhmissä. (Hosseini, 2022.) Lukeminen toisin sanoen eriytyy, kuten myös Heikkilä (2025) esittää.

Lukemisen eriytymisen myötä tuntuu tärkeältä tutkia sitä, minkälaisia ääniä ja tarinoita tuoreessa suomalaisessa nuortenkirjallisuudessa esiintyy, löytyykö kirjallisuudesta kiinnekohtia kaikenlaisille lukijoille ja toisaalta sitä, pyrkivätkö teokset jollakin tavalla murtamaan vallalla olevia stereotypioita ja kannustamaan lukijoitaan empatiaan erilaisuutta kohtaan. Näen tutkimuskysymysteni linkittyvän luontevasti osaksi vallalla olevaa julkista keskustelua lukemisen ja lukutaidon eriytymisestä, kirjallisuuden keskiluokkaistumisesta ja suomalaisen yhteiskunnan muuttumisesta aiempaa monimuotoisemmaksi.

Opetushallitus julkaisi vuonna 2021 ”Opas opettajalle kulttuurisen moninaisuuden huomioimiseen perusopetuksessa” -teoksen, joka nimensä mukaisesti pyrkii tarjoamaan opettajalle välineitä moninaisuuden huomioimiseen koulumaailmassa. Teoksessa esitetään, että lastenkirjat kertovat yhteiskunnallisista jännitteistä, ottavat kantaa ja kasvattavat lukijoitaan. Kirjallisuuden rooli identiteettien kehittämisessä ja tukemisessa on niin ikään tärkeä. ”Jokainen lapsi ansaitsee ja tarvitsee identiteettiään vahvistavan lukukokemuksen”, julkaisussa kirjoitetaan. Koska yhteiskunnan moninaisuus on 2020-luvulla arkipäivää, sen tulisi näkyä samaan tapaan myös lastenkirjallisuudessa. (Pesonen, 2021, s. 103.) En väitä, enkä usko, että se, kuinka moninaista maailmankuvaa nuortenkirjat tarjoavat, on suoraan yhteydessä lukuintoon, mutta uskon, että kaikille lukijoille on tärkeää löytää samaistumispintaa ja roolimalleja kuluttamastaan kirjallisuudesta.

## 2 Teoreettinen tausta

### 2.1 Lasten- ja nuortenkirjallisuuden määrittelemisestä

Nimensä mukaisesti nuortenkirjallisuus on sellaista kirjallisuutta, joka käsittelee nuoria ja on suunnattu nuorille (Garcia, 2013, s. 5). Kun lähdetään määrittelemään käsitettä nuortenkirjallisuus, jota tässäkin tutkimuksessa käytetään, on hyvä huomata, että lasten- ja nuortenkirjallisuudesta puhutaan usein samassa yhteydessä. Rajan vetäminen näiden kahden kirjallisuuden luokan välille on vaikeaa, sillä raja lapsuuden ja nuoruuden välillä on paitsi liukuva, myös kulttuurisidonnainen (Riukulehto, 2001, s. 10). Nuortenkirjallisuus luetaankin usein kuuluvaksi lastenkirjallisuuden laajan käsitteen alle (Voipio & Laakso, 2017, s. 3).

Yleisesti ottaen nuortenkirjallisuuden kohdelukijoiksi on iän perusteella luettu kuuluvaksi lukijat aina 10-vuotiaista 25-vuotiaisiin, pienellä vaihtelulla ikähaitarin kummassakin päässä (esim. Alsup, 2010, s. 1; Cart, 2001, s. 95). Karkeasti voidaan todeta, että lastenkirjat ovat pienemmille ja nuortenkirjat hieman varttuneemmille lukijoille suunnattuja tai sellaisia, että nämä kohderyhmät ovat itse hyväksyneet kirjat omikseen. (Riukulehto, 2001, s. 10.) Aiheidensa puolesta nuortenromaanien aiheet ovat tyypillisesti moninaisempia kuin lapsille suunnatussa kirjallisuudessa.

Nuortenromaanille lajityypillisiä aiheita ovat esimerkiksi murrosikään liittyvät haasteet, rakkaus sekä sukupuolielämän herääminen (Kuivasmäki & Heiskanen-Mäkelä, 1988, s. 80.)

Termi nuortenromaanin jakaa tutkijoiden mielipiteitä jo itsessään. Käsite tekee pesäeroa lastenromaneihin, saturomaneihin ja aikuisten romaneihin. Nuortenkirjan voidaan nähdä olevan myös yläkäsite, johon lukeutuvat nuortenromaanien lisäksi nuorille suunnattu lyriikka ja novellit sekä näytelmät. (Aerila, 2010, s. 13.) Nuortenromaanin voidaan katsoa olevan romaani, joka käsittelee päähenkilön identiteettikysymyksiä (Rättyä, 2003, s. 171). Suomalaisissa nuortenromaneissa päähenkilöt ovat tyypillisesti murrosikäisiä tai murrosiän juuri ylittäneitä (Kuivasmäki & Heiskanen-Mäkelä, 1988, s. 80). Pelkän iän puolella linjausta siitä, onko jokin teos nuortenromaanin, ei kuitenkaan voi tehdä, sillä pelkän päähenkilöiden iän perusteella tehtävä määritelmä sijoittaisi

suuren osan lasten- ja saturomaaneista nuortenromaanin käsitteen alle. Lisäksi määritelmään vaikuttaa se, mitä käsitteellä nuori on eri aikoina tarkoitettu. (Rättyä, 2003, s. 173; Rättyä 2001, s. 57.)

Suomenkielinen lasten- ja nuortenkirjallisuuden kenttä on monessa mielessä paljon velkaa anglosaksiselle maailmalle. Tuntuu siis mielekkäältä sisällyttää nuortenkirjallisuuden määritelmään myös englanninkielisen maailman näkemys nuortenkirjallisuudesta, sillä anglosaksisen kulttuurin vaikutus Suomessakin on valtavan suuri sekä nyt että historiallisesti. Suomalainen lasten- ja nuortenkirjallisuus on ottanut runsaasti vaikutteita englanninkielisen maailman vastaavasta tuotannosta. Suomessa herättiin 1830-luvulla kansalliseen ajatteluun, ja maailmankirjallisuuden kääntäminen nähtiin tärkeäksi, jotta omalle suomenkieliselle kirjallisuudelle saataisiin malleja. 1800-luvun lopulla englanninkielinen kirjallisuus olikin tärkein vaikutteiden antaja, ja englanninkielinen lastenkirjallisuus on myöhemminkin vaikuttanut paljon suomalaisen vastaavan lajityypin muotoutumiseen. (Ihonen, 2003, s. 16.)

Anglosaksisen maailman kontekstissa puhutaan tyypillisesti young adult -kirjallisuudesta eli YA-kirjallisuudesta. Suoraan suomeksi käännettynä käsitteellä viitataan nuorille aikuisille suunnattuun kirjallisuuteen. YA-kirjallisuuden voidaankin katsoa syntyneen amerikkalaisesta ja kaupallisesta perinteestä, joka sai alkunsa, kun teini-ikää alettiin pitää omana, erillisenä ikäjaksonaan (Cart, 2016, s. 107) ja teini-ikäisistä muodostui toisen maailmansodan jälkeen aivan uusi kulutusluokka (Garcia, 2013, s. 5). Nykyisenmallista YA-kirjallisuuden genreä määrittääkin sen tietynlainen kaupallisuus (Cart, 2016, s. 107). Ensimmäisenä nykyisenmuotoisena YA-romaanina on ainakin Yhdysvalloissa pidetty tyypillisesti S. E. Hintonin vuonna 1967 ilmestynyttä romaania *The Outsiders* (suom. *Me kolme ja jengi*) (Alsup, 2010, s. 1). Nykyistä yhdysvaltalaista YA-kirjallisuutta on verrattu myös kevyeen chick lit -kirjallisuuteen (Cart, 2016, s. 81).

Suomessa lasten- ja nuortenkirjallisuus alkoivat eriytyä omiksi ryhmikseen sotien välisenä aikana (Hakala, 2003, s. 74). Nuortenkirjojen kysyntä kasvoi, kun lukutaito yleistyi kaikissa sosiaaliluokissa, elintaso nousi läpi 1920-luvun ja kaupungistumisen myötä syntyi uudenlainen kaupunkilainen elämänmuoto. Nuortenromaanin oli

kirjallisuudenlajina lähellä viihderomaania, ja sille oli tyypillistä helppotajuisuus, idealisoitu sankaripari ja onnellinen loppu. (Hakala, 2003, s. 74.)

On hyvä huomata, että iso osa tämän tutkimuksen teemoihin liittyvästä aiemmasta tutkimuksesta käsittelee lastenkirjallisuutta. Olen kuitenkin pitänyt luontevana sisällyttää tällaisen tutkimuksen esittelyn osaksi oman tutkimukseni teoriataustaa, sillä kuten mainittua, lasten- ja nuortenkirjallisuus esiintyvät käsitteinä usein yhdessä, eikä niitä ole välttämätöntä tai edes mielekästä täysin erottaa toisistaan. Tässä tutkimuksessa puhutaan pääasiassa nuortenkirjallisuudesta, mutta käsitettä lastenkirjallisuus voidaan käyttää tietyissä yhteyksissä nuortenkirjallisuuden kanssa lomittain, päällekkäin ja täydentävästi.

### 2.1.1 Historiallinen kasvatustehtävä

Länsimainen lasten- ja nuortenkirjallisuus on syntynyt pitkälti kasvatuksellisista lähtökohdista, ja historiallisesti lasten- ja nuortenkirjallisuuden opettavaisuus on aikanaan nähty teosten taiteellista arvoa merkityksellisempänä (Itäkare, 2021, s. 24; Voipio & Laakso, 2017, s. 3–4.) Lasten- ja nuortenkirjallisuuden syntyminen liittyy olennaisesti lapsen aseman historialliseen muutokseen. Nykyaikainen lapsikäsitelmä muodostui viimeistään 1700- ja 1800-lukujen taitteessa, jolloin alettiin käsittää, että lapsella on omanlaisensa tarpeet ja kiinnostuksenkohteet, eivätkä lapset ole vain pieniä aikuisia (Ihonen, 2003, s. 12.). Lapsuutta ei toisin sanoen ole aina edes ollut sellaisena, millaiseksi se nykyään. Ajatus nuoruudesta, eli siirtymäjaksosta lapsuuden ja aikuisuuden välissä, syntyi vasta pitkälle kehittyneessä teollisuusyhteiskunnassa, jossa kaikilla nuorilla ei ollut enää velvollisuutta ottaa osaa tuottavaan työhön. Tämä uusi ajanjakso täytettiin muun muassa koululla ja lisääntyneellä vapaa-ajalla. Nuoruuden voidaan nähdä olevan pitkälti instituutioiden, kuten koulun ja harrastusten, erottama. (Riukulehto, 2001, s. 10.)

1800-luvun alussa Suomeenkin Saksasta rantautunut romantiikan aatevirtaus muutti tapaa ajatella lapsuutta. Aiemmin yleisenä tavoitteena oli ollut kasvattaa lapsesta nopeasti aikuinen, mutta uusien ajatusvirtausten myötä aikuiset saattoivatkin haikailla lapsuuden kultaista aikaa. (Ihonen, 2003, s. 12.) Lapsuuden käsite ikään kuin keksittiin 1800-luvun aikana, kun käsitteille lapsi ja nuori alkoi syntyä sosiaalista ja kulttuurista

sisältöä (Riukulehto, 2001, s. 10). Lapsikäsitteiden kehittymistä pidetäänkin olennaisena edellytyksenä lasten- ja nuortenkirjallisuuden synnylle (Ihonen, 2003, s. 12). Lapsille ja nuorille suunnatun kulttuurin, kuten kirjallisuuden, synty oli yhtenä osana lapsuuden ja nuoruuden keksimistä, sillä lapsille ja nuorille suunnattua kirjallisuudenlajeja ei voinut olla olemassa ennen kuin sille oli vastaanottajia (Riukulehto, 2001, s. 10).

Eurooppalainen lasten- ja nuortenkirjallisuus alkoi saada vähitellen jalansijaa 1800-luvun aikana. Tätä ennen lapsille suunnattu kirjallisuus oli ollut pitkälti opashenkisiä maallisia ja hengellisiä teoksia, kuten katekismusta, uskonnollisia runoja tai allegorisia eläinsatuja (Ihonen, 2003, s. 13.) Myös Suomessa ensimmäiset lapsille ja nuorille suunnatut teokset syntyivät kirkon vaikutuspiirissä. Niitä oli tarkoitus käyttää niin maalliseen kuin hengellisenkin opetukseen. (Heikkilä-Halttunen, 2004, s. 225.) Suomenkielisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden alkuvuosina 1800-luvulla tärkeitä esillä pidettäviä aiheita olivat esimerkiksi uskonto ja isänmaa (Lehtonen, 2003, s. 23).

Nuorille suunnattu kirjallisuus on heijastellut aikansa yhteiskunnallisia ihanteita. Nuorille suunnatut kirjat ovatkin perinteisesti pitäneet sisällään vahvan kasvatuksellisen potentiaalin samalla, kun niillä on pyritty viihdemielessä tavoittamaan mahdollisimman suuri yleisö (Teittinen & Mähkä, 2024, s. 2). Suomessa nuortenkirjat oli alun perin suunnattu keski- ja yläluokkaisille nuorille joitakin harvalukuisia poikkeuksia lukuun ottamatta. Tämän seurauksena myös kirjojen kuvaama maailma on varsin keskiluokkainen ja suomalaiskansallista identiteettiä vahvasti tukeva. Kirjojen esiin nostamia pysyviä arvoja olivat esimerkiksi isänmaanrakkaus, luonto, uskonto, työ ja ahkeruus. Oletus keskiluokkaisuudesta näkyi erityisesti tyttökirjoissa, joissa kuvattiin poikakirjoja enemmän päähenkilön sosiaalista asemaa ja elinpiiriä. (Hakala, 2003, s. 74.)

Kirjojen päähenkilötkin olivat erityisesti nuorille suunnatun kirjallisuuden alkuvuosikymmeninä ja -satoina aikansa kasvatuserityksien mukaisia kunnan kansalaisia, jotka toistivat yhteiskunnan ihanteita. (Heikkilä-Halttunen, 2004, s. 225.) Länsimaissa teosten opettavaisuus on tyypillisesti kytkeytynyt kristillisiin arvoihin ja moraaliopetukseen (Hilbun, 2009, s. 181; Huhtala & Juntunen, 2004, s. 9–10). Myös isänmaallisuutta korostettiin nuorisolle suunnatussa kaunokirjallisuudessa pitkään

sekä Suomessa että muualla Euroopassa (Teittinen & Mähkä, 2024, s. 1; Heikkilä-Halttunen 2000, s. 78–79). Esimerkiksi Suomessa kirjailija Mika Waltari luonnehti jatkosodan kynnyksellä, että kirjallisuudella olevan merkittävä rooli talvisodasta toipuvan maan nuorison kasvattamisessa. Waltarin mukaan ”nuorille, vastaanottaville sydämille” on kirjallisuuden avulla luotava ihanteita, kasvatettava kansallista solidaarisuudentuntoa ja hävitettävä ennakkoluuloja. (Waltari, 1941, s. 118; ks. Heikkilä-Halttunen, 2000, s. 79.)

Modernin suomalaisen lastenkirjallisuuden juuret ovat 1940- ja 1950-luvuilla. Tuolloin, toisen maailmansodan jälkeen, lasten- ja nuortenkirjallisuudessa tapahtui suuri murros. Kirjojen opettavaisuus väheni, niin sanottu nonsense, eli järjenvastaisuus, sai tilaa, ja teokset alkoivat lähestyä aikuisten kirjallisuutta. Uudet nuorille suunnatut kirjat alkoivat kunnioittaa aiempaa enemmän lasten vastaanottokykyä, kielitajua ja mielikuvitusta. (Huhtala & Juntunen, 2004, s. 76.) Suomalainen nuortenkirjallisuus irtautui perinteisestä arvoperustasta, jonka olivat muodostaneet koti, uskonto ja isänmaa, ja nuortenkirjallisuus saavutti vakiintuneen ja itsenäisen aseman aikuisille suunnatun kirjallisuuden rinnalla (Heikkilä-Halttunen, 2013, s. 247).

1940- ja 1950-luvuilla tapahtuneella murroksella, jossa opettavaisuutta vähennettiin, oli vaikutusta myös lasten- ja nuortenkirjallisuuden hahmojen moninaisuuteen. Suomessa tämä näkyi esimerkiksi tyttökirjoissa. Vihreä kirjasto -sarja nosti keskushenkilöiksi tyttöjä, jotka olivat vakavia, älykkäitä ja taiteellisia. Tällaisia henkilöihahmoja ei suomenkielisessä nuortenkirjallisuudessa ollut aiemmin nähty. Uuden aallon tyttökirjallisuuden päähenkilöt olivat ajoittain myös työläis- tai avioeroperheestä, päähenkilö saattoi kohdata kuolemantapauksen tai hänen äitinsä saattoi olla kyvytön huolehtimaan perheestään (Heikkilä-Halttunen, 2004 s. 225.) . Tämä oli jotakin uutta aiempaan ydinperhe- ja keskiluokkalaiskeskeiseen lasten- ja nuortenkirjallisuuteen nähden.

Vaikka opettavaisuutta vähennettiin, kasvatuksellisuus ei kuitenkaan kadonnut täysin lasten- ja nuortenkirjallisuudesta, vaan se päinvastoin koettiin lajityypin tärkeäksi ominaisuudeksi edelleen 1960-luvulla. Kasvattavuuden ei kuitenkaan tahdottu olevan liian päälle liimattua. 1960- ja 1970-lukujen lasten- ja nuortenkirjallisuudessa käsiteltiin

myös yhteiskunnallisia ongelmia ja vasemmistolaisia aatteita ongelmakeskeisen ja opettavaisen realismin myötä. (Huhtala & Juntunen, 2004, s. 113.)

Vuosisadan loppuun mennessä nuortenkirjallisuus otti entistä realistisemman otteen, minkä myötä esimerkiksi ideaali ydinperheestä murtui edelleen. 1990-luvulla julkaistuissa nuortenkirjoissa oli usein avioero- tai yksinhuoltajaperheitä. Tämän aikakauden nuortenkirjoissa toistuvia teemoja ovat esimerkiksi mielenterveysongelmat, kuten syömishäiriöt tai jopa itsetuhoisuus. (Heikkilä-Halttunen, 2001, s. 228–231.) Raja aikuisten ja nuorten kirjallisuuden välillä hämärtyi vuosisadan loppupuolella, jolloin nuorille suunnatussa kirjallisuudessa pyrittiin välttämään silmiinpistävää opettavaisuutta ja kerronta oli ennen kaikkea realistista (Loivamaa, 1996, s. 59). Nuortenkirjoissa alettiin myös käsitellä seksuaalisuutta 1980–1990-luvuilla. Aiemmin nuortenkirjojen tyttöhenkilöiltä odotettiin erilaista moraalista kuin pojilta, mutta esimerkiksi nuortenkirjailija Tuija Lehtinen kirjoitti seksuaalisesti aktiivisista tytöistä tasavertaisesti poikakuvausten kanssa. Tällaiset kuvaukset olivat ensimmäisiä laatuaan suomalaisessa nuortenkirjallisuudessa. (Loivamaa, 1996, s. 66–67.) Nuortenromaanin yhtenä tunnuspiirteenä on myös pidetty sitä, että se rikkoo tabuja (Heikkilä-Halttunen & Rättyä, 2003, s. 5).

Lastenkirjallisuuteen sisällytetään tänäkin päivänä sekä tietoisesti että tiedostamatta sellaisia yhteiskunnallisia toimintaperiaatteita ja tapoja, joita pidetään yhteiskunnassa tärkeinä (Botelho & Kabakow Rudman, 2009; Pesonen, 2015, s. 97). Lastenkirjoilla onkin potentiaalia vaikuttaa lukijan arvoihin (Pesonen, 2015, s. 97), sillä kirjat heijastavat ja tuottavat kunkin ajan kulttuurisia normeja, arvoja ja uskomuksia (Itäkare & Pesonen, 2025, s. 139). Lapsille ja nuorille suunnatulla kirjallisuudella voidaan nähdä olevan kaksijakoinen tehtävä. Toisaalta teokset kuvaavat tilanteita, jotka tekevät poikkeuksen yhtenäismoraalin opetukseen ja toisaalta ne sosiaalistavat ja ohjaavat nuoria vallitseviin arvoihin. Nuortenkirjallisuuden tehtäväksi on nähty valmentaa nuorta kohti aikuisuutta ja välittää sellaisia sovinnaisääntöjä ja moraalikäsityksiä, joita yhteiskunta ylläpitää. Nuortenkirjojen aiheet ovat pysyneet pitkälti samoina vuosikymmenestä toiseen; itsenäistyminen, kasvukivut, koulu ja koti, ystävät, harrastukset ja seurustelu ovat olleet nuortenkirjojen kestoaiheita. (Aerila, 2010, s. 13.)

Kun ajatellaan lasten- ja nuortenkirjoja teoksina, joilla on tietoinen tai tiedostamaton kasvatustehtävä, ei tästä voi nähdäkseeni täysin irrottaa myöskään politiikkaa ja poliittista vaikuttamista. Lastenkirjallisuuden poliittisuutta on tutkittu paljon, ja lastenkirjojen voikin luonnehtia olevan peräti täynnä politiikkaa. On havaittu, että tyypillisesti lasten- ja nuortenkirjojen poliittisuus näkyy kertomuksen reunaehdoissa, kun lukijoille tarjotaan tarinan sisällä sisään rakennettuja poliittisia ajattelutapoja ja -kaavoja. Kyseessä on usein jonkin poliittisen aatesuunnan tai virtauksen lanseeraaminen, tukeminen, levittäminen tai vastustaminen – joko tahallisesti tai tahattomasti. Lastenkirjan kasvattavan luonteen vuoksi on odotettavaa, että politiikka nimenomaan on lastenkirjoissa, sillä lapsille kirjoitetaan ”valistuksen ja kasvatuksen vuoksi”. Lastenkirjailijoiden voidaan ajatella olevan indoktrinoivassa roolissa. (Riukulehto, 2001, s. 9.) Toisaalta myös vastakkaisia näkemyksiä on esitetty. Esimerkiksi Aerila (2010, s. 18) kirjoittaa, että suomalainen nuortenkirjallisuus ei ole koskaan ollut poliittisesti kantaaottavaa. Myös Heikkilä-Halttunen (2003, s. 221) näkee, että siinä missä ruotsalainen ja tanskalainen nuortenkirjallisuus 1960-luvulla politisoitui, Suomessa nuortenkirjallisuus pysyi sovinnaisempana.

### 2.1.2 Nuortenkirjallisuuden tutkiminen

Suomalaista lasten- ja nuortenkirjallisuuden tutkimusta on tehty aina 1960-luvulta alkaen (Aerila, 2010, s. 13; Rättyä, 2003, s. 170). Nuorisokirjallisuuden tutkimusta voidaan pitää kirjallisuudentutkimuksen kontekstissa varsin nuorena tieteenalana. (Rättyä, 2003, s. 170). Lasten- ja nuortenkirjallisuuden tutkimus on Suomessa vuosituhannen taitteesta lähtien vahvistunut, mutta tutkimusalue ei ole yliopistoissa vielä aivan vakiinnuttanut asemaansa. Sen sijaan anglosaksista lasten- ja nuortenkirjallisuuden tutkimusta on ilmestynyt 1990-luvulta alkaen paljon. (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 65.) Suomalainen lasten- ja nuortenkirjallisuuden tutkimus on mukailut olemassaolonsa aikana kansainvälisen tutkimuksen suuntauksia ja muoteja (Rättyä, 2003, s. 170).

Alsop (2010, s. 3) on ollut tutkimuksessaan kiinnostunut siitä, voiko nuortenromaanin lukeminen muuttaa teini-ikäistä lukijaa jollakin merkittävällä tavalla. Alsop perustelee tutkimuskysymystään sillä, että murrosikäiset elävät epävakauden sävyttämää

elämänvaihetta ja ovat alttiita muutoksille. Myös ihmisen identiteetti kehittyy murrosiän aikana ratkaisevasti. Teini-ikä on myös tunnetusti aivojen etuotsalohkon kehittymisen kannalta aktiivista aikaa (esim. Strauch, 2003, s. 32–33). Alsup argumentoi, että kun huomioidaan identiteetin kehittyminen, on murrosikä mitä parhain ajankohta lukea kirjoja, jotka kannustavat kriittiseen pohdintaan. Alsup näkee, että kirjallisuuden opettaminen voi olla keino tukea nuoren identiteetin kasvua ja kehitystä positiivisella tavalla. Toisaalta hän pohtii myös sitä, onko opettajalla moraalista vastuuta esimerkiksi tarjota luettavaksi kirjaa sillä perusteella, että opettaja uskoo kirjan tekevän oppilaistaan ”parempia” tai ”empaattisempia”. (Alsup, 2010, s. 5).

Alsup kirjoittaa yhdysvaltalaisesta kontekstista käsin, joten on myös otettava huomioon, että tällaisella pohdinnalla on Yhdysvalloissa hieman erilainen kaiku kuin Suomessa, jossa ei aktiivisesti esimerkiksi kielletä tiettyjen kirjojen lukemista kouluissa. Yhdysvalloissa on pitkät perinteet kirjojen kieltämisessä; osavaltioiden koulupiirien yksittäiset koululautakunnat voivat tehdä itsenäisiä päätöksiä siitä, mitä kirjoja niiden koulujen opetussuunnitelmien mukaan on käsitellä ja minkä kirjojen käsittely puolestaan on kielletty. Tyypillisesti kiellettyjen kirjojen listalla on konservatiivisemmissä osavaltioissa ollut esimerkiksi rotua tai seksuaalisuutta käsitteleviä kirjoja (American Library Association, 2023.)

## **2.2 Moninaisuus lasten- ja nuortenkirjoissa**

Ihmiset eroavat toisistaan paitsi sukupuolen myös esimerkiksi seksuaalisuuden, koulutuksen, varallisuuden tai sosioekonomisen taustan, ihonvärin, uskonnon tai uskonottomuuden ja toimintakykynsä osalta. Näistä ihmisten välisistä eroista ja ominaisuuksista voidaan käyttää termiä moninaisuus. (Saresma, 2018, s. 26; Pesonen, 2020) Näillä edellä mainituilla eronteoilla on yhteys niin yksilöiden kuin ihmisryhmienkin kuulumiseen ja osallisuuteen. Erityisesti ne vaikuttavat vähemmistöihin, ja erontekojen kautta ihmiset tekevät erottelua meihin ja muihin. (Pesonen, 2020.) Ihmisiä saatetaan kohdella ominaisuuksiin liittyvien stereotyyppisten käsitysten vuoksi eri tavoin (Saresma, 2018, s. 27).

Käsitteen moninaisuus rinnalla tai sen sijasta on mahdollista käyttää myös termiä monikulttuurisuus. Omassa tutkimuksessaan monikulttuurisuus-käsitettä käyttänyt

Pesonen (2017, s. 41) laajentaa termiä niin, että monikulttuurisen lastenkirjallisuuden määrittelyssä otetaan huomioon sosiaaliset kategoriat laajasti. Esimerkkejä sosiaalisista kategorioista ovat edellä mainitut sukupuoli, etnisyys, kansalaisuus, kieli, sosiaaliluokka ja toimintakyvyn moninaisuus. Pesosen käyttämä monikulttuurisuusmalli on peräisin Botelholta ja Kabakow Rudmanilta (2009), jotka kutsuvat malliaan kriittiseksi monikulttuuriseksi analyysiksi. Siinä painotetaan monikulttuurisuuden tarkastelua suhteessa sosiaaliseen epätasa-arvoon. Monikulttuurisuus on lastenkirjallisuuden tutkimuksen kentällä ollut alusta asti kiistelty aihe, joka on jakanut tutkijoita, kirjailijoita, kuvittajia ja kriitikoita, sillä monikulttuurisuuteen liittyy niin vahvasti yhteiskunnallisia jännitteitä. (Pesonen, 2017, s. 40.)

Moninaisuudesta on oltu myös yhä enenevässä määrin kiinnostuneita koulutuksen kentällä, oli kyse sitten koulutuspolitiikasta, opetussuunnitelmista tai oppikirjoista. (Monoyiou & Symeonidou, 2016 s. 588). Kontekstista riippuen sana moninaisuus tai monikulttuurisuus voidaan korvata myös muilla termeillä. Esimerkiksi Alemanji (2016) on puhunut moninaisuuden sijaan antirasismista tarkastellessaan tasa-arvoa edistäviä koulutusmalleja Suomessa. Omassa tutkimuksessani lähestyn tuoreita nuortenkirjoja moninaisuuden ja monikulttuurisuuden kautta niin, että pyrin tarkastelemaan laajasti erilaisia sosiaalisia kategorioita sen sijaan, että kiinnittäisin huomioni ainoastaan esimerkiksi yksittäisiin erontekoihin. Selvyiden nimissä käytän jatkossa termiä moninaisuus.

Kulttuurisesti monimuotoisella kirjallisuudella on tutkimuksessa tyypillisesti tarkoitettu teemoja, jotka kietoutuvat rodun, etnisyyden, kulttuurin ja kielten ympärille. Yhä useampi tutkija kuitenkin näkee, että kirjallisuudessa käsitteen tulisi kattaa myös esimerkiksi vammaisuuteen (sekä fyysiseen että henkiseen), sosioekonomiseen asemaan ja uskontoon liittyvät ominaispiirteet. Myös erilaiset perhemuodot sekä seksuaalinen ja sukupuoli-identiteetti liittyvät kulttuurisesti monimuotoiseen kirjallisuuteen. (Boyd ym., 2014, s. 379.) Useat tutkijat ovat esittäneet, että koska yhteiskunnan moninaisuus on 2020-luvulla arkipäivää, moninaisten lasten, nuorten ja perheiden näkymisen ja kuulumisen tulisi olla osa tämän päivän lastenkirjallisuutta (Itäkare & Pesonen, 2025, s. 140; Adam & Harper, 2023, s. 454). Länsimaisten

lastenkirjojen on kuitenkin havaittu olevan pitkälti kuvaavan maailmaa, joka on tyypillisesti esimerkiksi keskiluokkainen ja heteroseksuaalinen (Adam & Harper, 2021, s. 453) tai valkoinen ja Eurooppa-keskeinen (Rastas, 2013; Oikarinen-Jabai, 2009).

Fox (1993, s. 84) sanoo: ”kaikki, mitä luemme, rakentaa meitä ja tekee meistä sen, mitä me olemme.” On todettu, että lastenkirjojen kautta lapset muodostavat käsityksen itsestään, tovereistaan ja yhteiskunnasta. Lapset näkevät kirjojen kautta, mitä heiltä odotetaan ja minkälaisia rooleja heille tarjotaan tyttöinä tai poikina, vammattomina tai vammaisina lapsina tai etnisten vähemmistöryhmien tai valtakulttuurin lapsina. (Monoyiou & Symeonidou, 2015, s. 2.) Kun lasten- ja nuortenkirjallisuuden on jo aiemmin määritelty kulkevan monessa mielessä käsi kädessä, voidaan varmasti ajatella, että tämä käsitys pätee myös nuorille suunnattuun kirjallisuuteen, sillä kuten aiemmin on todettu, myös nuortenkirjallisuuteen sisällytetään lastenkirjallisuuden lailla odotuksia ja opetuksia.

Esimerkiksi Garcia (2013, s.5) esittää, että suuri osa amerikkalaisesta nuortenkirjallisuudesta keskittyy valkoisten ja varakkaiden nuorten elämään ja kiinnostuksenkohteisiin ja kuvaa vauraan luokan kulttuuria ja elämäntapaa. Opettajana työskennellyt Garcia näkee, että tällaiset kirjat eivät tarjoa oikeastaan tarttumapintaa esimerkiksi mustille tai latinotaustaisille opiskelijoille, joiden kanssa hän kertoo tehneensä töitä suurimman osan urastaan. Garcia kertoo kyllä pystyvänsä nimeämään useamman ansioituneen nuortenkirjailijan, jonka teokset käsittelevät myös muiden kuin valkoisten nuorten elämänpiiriä, mutta hän pitää ongelmana sitä, että hän kykenee nimeämään heidät yhdessä virkkeessä.

Huomionarvoista toki on, että Garcian nuortenkirjallisuutta käsittelevä teos on ilmestynyt yli kymmenen vuotta sitten ja käsittelee asiaa nimenomaan Yhdysvaltojen näkökulmasta. Kustannusmaailmaa koskevat tilastot osoittavat, että moninaisuutta edustavia lasten- ja nuortenkirjoja julkaistaan aiempaa enemmän. Esimerkiksi Yhdysvalloissa kustannustrendejä seuraava Cooperative Children’s Book Center raportoi, että vuosien 2015 ja 2020 välillä sellaisten kirjojen, joissa esiintyi monimuotoisia päähenkilöitä, julkaisumäärä kolminkertaistui (Dickinson, 2023). Iso-Britanniassa sen sijaan on havaittu, että jos vuonna 2017 lastenkirjoissa esiintyvistä

hahmoista 4 prosenttia kuului etniseen vähemmistöön, vuonna 2022 tällaisia hahmoja oli jo 20 prosenttia (Picton & Clark, 2022, s. 1). Kehitystä representaation suhteen on toisin sanoen viime vuosina tapahtunut. Suomesta vastaavanlaisia määrällisiä tutkimuksia eri vähemmistöjä edustavien henkilöhahmojen esiintyvyydestä lasten- ja nuortenkirjallisuuden kentällä ja näissä määrissä mahdollisesti tapahtuvista muutoksista ei ole.

### 2.2.1 Aiempaa tutkimusta moninaisuudesta lastenkirjallisuudessa

Modernin lasten- ja nuortenkirjojen representaatiotutkimuksen lähtölaukauksena voidaan pitää yhdysvaltalaisen kirjailijan ja kasvattajan Nancy Larrickin vuonna 1965 ilmestynyttä artikkelia *The All-White World of Children's Books*. Larrick tarkasteli 5 206:tta vuosien 1962 ja 1964 välillä ilmestynyttä lastenkirjaa ja havaitsi, että ainoastaan 6,7 prosentissa näistä kirjoista esiintyi mustia henkilöhahmoja. Hän myös esitti, että kaikkien lasten tulisi nähdä itsensä ja muut lapset kirjoissa, joita he lukevat. Hänen ydinargumenttinsa oli, että jos lapset eivät ikinä näe itseään lukemissaan kirjoissa, se välittää heille hienovaraisen viestin siitä, että he eivät ole tarpeeksi tärkeitä esiintyäkseen kirjoissa tai että kirjat eivät ole heitä varten. Vastaavasti Larrick argumentoi, että jos lapset näkevät ainoastaan itsensä näköisiä lapsia kirjoissa, ajattelevat he, että heidän kanssaan erinäköiset tai muulla tavalla erilaiset lapset eivät ole tarpeeksi arvokkaita esiintyäkseen kirjojen sivuilla. (Larrick, 1965).

Larrickin artikkeli sai aikanaan laajaa huomiota, ja 50 vuotta myöhemminkin siihen viitataan säännöllisesti lastenkirjallisuuden moninaisuutta käsittelevissä tutkimuksissa. Artikkelin vaikutusvalta näkyy esimerkiksi siinä, että Yhdysvalloissa lähti vuonna 2014 liikkeelle laajaa huomiota saanut *We Need Diverse Books* -kampanja (suom. ”Me tarvitsemme monimuotoisia kirjoja”). Kampanjan tarkoituksena on julkaista lisää monimuotoisten kirjailijoiden kirjoittamia teoksia ja kirjoja, joissa on moninaisuutta edustavia päähenkilöitä. Kampanja lähti liikkeelle, kun lastenkirjailijat Ellen Oh ja Malinda Lo kiinnittivät viestipalvelu Twitterissä (nykyisin X) käydyssä keskustelussa huomiota siihen, että suosittu ja vaikutusvaltaisen kirjamessutapahtuma Book Conin paneelien keskustelijat olivat pääasiassa valkoisia miehiä. Kirjailijat nostivat esiin sen, kuinka vähän maailma on muuttunut Larrickin

vuonna 1965 julkaistun artikkelin jälkeen ja kuinka vähän monimuotoisia lasten- ja nuortenkirjoja julkaistiin. (Mabbott, 2017, s. 509.) Toisaalta tietyt tuoreet kustannusmaailmaa koskevat tilastot osoittavat, että moninaisten lastenkirjojen julkaiseminen on viime vuosina lisääntynyt (ks. luku 2.2).

Larrickin vuoden 1965 käännteentekevä artikkeli julkaistiin Yhdysvalloissa, ja artikkelin huomio oli Yhdysvalloissa julkaistuissa kirjoissa. Suomeen verrattuna monimuotoisuuskysymys on ollut Yhdysvalloissa historiallisesti eri tavalla pinnalla. Yhdysvaltojen väestörakenne on hyvin erilainen Suomeen verrattuna, sillä erilaiset etniset ryhmät, esimerkiksi afroamerikkalaiset, latinalaisamerikkalaiset tai alkuperäiskansat muodostavat merkittävän osan maan väestöstä. Suomessa puolestaan vieraskielisten lukumäärä oli vielä 1990-luvun lopussa verrattain pieni. Vuoden 2024 lopussa Suomessa oli kuitenkin yli 600 000 äidinkieleltään vieraskielistä henkilöä (Tilastokeskus, 2025). Toisaalta ei voida myöskään suoraan väittää, että monikulttuurisuus Suomessa olisi uusi ilmiö, sillä Suomessa on ollut kielellisiä ja uskonnollisia vähemmistöjä jo ennen 1990-luvun lopulta kiihtynyttä maahanmuuttoa. Suomen maantieteellisellä alueella on puhuttu muun muassa ruotsia, saamelaiskieliä, romanikieliä, venäjää ja saksaa, ja Suomessa on ollut 1800-luvulta alkaen muslimien ja juutalaisten muodostamia pysyviä yhteisöjä. (Huhta, 2012, s. 135–136.) Yhdysvalloissa on pidemmät perinteet, mitä tulee monimuotoista lasten- ja nuortenkirjallisuutta käsittelevään tutkimukseen. Moni tutkimus, johon viitataan, on yhdysvaltalainen ja yhdysvaltalaisessa kontekstissa kirjoitettu. Moninaisuutta on kuitenkin Suomessakin tutkittu viimeisen noin kahdenkymmenen vuoden aikana yhä enemmän.

Aerila (2010) analysoi väitöskirjassaan vuosina 1993–2007 ilmestyneitä nuortenromaaneja ja sitä, miten niissä on kuvattu suomalaisen yhteiskunnan monikulttuurisuutta. Tuohon aikaan ei ollut vielä ilmestynyt paljon suomenkielistä monikulttuurisuusaiheista nuortenkirjallisuutta, ja Aerilan tarkastelemissa kirjoissa ulkomaalaistaustaiset henkilöt olivat tyypillisesti tarinoissa sivu- tai taustahenkilöinä; tapahtumia kuvattiin pääasiassa suomalaisten henkilöiden näkökulmasta. Pesonen puolestaan tarkasteli vuonna 2015 hyväksytyssä väitöskirjassaan monikulttuurisuuden representaatiota suomalaisessa lastenkirjallisuudessa. Pesonen (2015, s. 81) havaitsi muun muassa, että monikulttuurisuutta kuvataan usein kansalaisuuden kautta.

Kansalaisuuteen liitetään Pesosen mukaan esimerkiksi fyysisiä ominaisuuksia ja kulttuurisia tuntomerkkejä, kuten kieli. Kansalaisuuden kautta esittämiseen kytkeytyy Pesosen mukaan vahvasti myös ajatus kuulumisesta ja poissulkemisesta, mikä näkyy jaotteluna suomalaisiin ja ei-suomalaisiin.

Pesonen (2015, s. 91) on havainnut, että lasten- ja nuortenkirjoissa monikulttuurisuuden kuvauksissa suomalaisesta kontekstista katsoen vieraat kulttuurit on usein esitetty kaukaisina, mystisinä ja eksoottisina, mikä on vahvistanut jatkoa ”meihin ja muihin”, ”sivistyneisiin ja sivistymättömiin”. Monikulttuurisuuskuvauksessa on sorruttu Pesosen mukaan myös niin sanottuun pinnalliseen esittämiseen ja siihen, että erilaisuus sijoitetaan tarinan keskiöön. Nykypäivänäkin valtaosassa tarinoista keskeisissä rooleissa ovat valtakulttuuriin kuuluvat henkilöt, jolloin kertomusten merkitykset muodostuvat dominoivan valtakulttuurin mukaan (Pesonen, 2021, s. 103). Pesosen mukaan nykypäivän lasten- ja nuortenkirjallisuus on sekä henkilöidensä että aiheidensa puoleista monipuolista. Siitä huolimatta kaikki tänäkään päivänä julkaistut lapsille ja nuorille suunnatut kirjat eivät välttämättä kunnioita moninaisuutta sanan varsinaisessa merkityksessä. Etnisyyteen, kansalaisuuteen tai esimerkiksi sukupuolen luokitteluun perustuvasta erilaisuudesta voi seurata toiseuttavia tai epäkunnioittavia kuvauksia usein jopa tiedostamatta. Parhaimmillaan moninaisuus voi kuitenkin olla luonnollinen osa tarinaa. (Pesonen, 2021, s. 104–105.)

Lastenkirjallisuudessa esiintyy kuitenkin myös kuvauksia, joissa haastatetaan normatiivinen jaottelu ”erilaisen” ja ”normaalin” välillä. Suomalaisissa lastenkirjoissa Suomi esitetään myös ajoittain myös modernina maana, jossa moninaisuus on luonnollista, eikä siitä tehdä erikseen numeroa; kirjoissa vain sattuu esiintymään monesta taustasta lähtöisin olevia hahmoja. (Pesonen, 2015, s. 85, 88.) Toisaalta voidaan nähdä, että moninaisuuden esittäminen ainoastaan luonnollisena osana yhteiskuntaa saattaa näyttäytyä niin sanottuna värisokeutena, mikä tarkoittaa sitä, että yhteiskunnassa vallitsevan rasismien vaikutus yksilöön kielletään (Pesonen, 2015, s. 99).

Ilmiötä voidaan nimittää myös ”esteettiseksi moninaisuudeksi”. Tällä viitataan siihen, että monimuotoisia hahmoja nähdään kyllä osana tarinaa, mutta heillä tai heidän taustallaan ei ole olennaista merkitystä kirjan juonen kannalta. (Booth & Lim, 2021, s.

136.) Vaikka marginalisoitujen hahmojen esittäminen pyrittäisiin tekemään positiivisessa valossa, seuraukset voivat kuitenkin olla negatiivisia. Marginaalissa olevat yhteisöt ovat usein riippuvaisia valtakulttuurista sen osalta, kuinka paljon saavat näkyvyyttä, sillä heillä itsellään ei välttämättä ole pääsyä rakenteisiin, jotka näkyvyyttä tuottavat. Niinpä esteettinen moninaisuus ja opettavainen moninaisuus saattavat epäonnistua marginalisoitujen ryhmien esittämisessä aktiivisina toimijoina. (Booth & Lim 2021, s. 137.) Pesonen itse kuitenkin huomauttaa, että esimerkiksi Bonnet (2000, s. 139) näkee, että sellaiset representaatiot, jotka normalisoivat moninaisuutta, oikeastaan haastavat vallitsevia diskursseja, jotka tahtovat jakaa ihmisiä erojen kautta.

Vaikka tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan kirjallisuudessa esiintyviä kuvauksia moninaisuudesta, on huomionarvoista, että asia koskettaa myös muita kulttuurituotteita. Moninaisuuden kuvauksia on käsitelty muuallakin kuin kirjallisuuskentällä. On esimerkiksi havaittu, että televisiossa maahanmuuttajahahmot ovat paitsi aliedustettuja myös usein negatiivisiin stereotypioihin perustuvia (Igartua ym., 2012).

## 2.2.2 Intersektionaalisuus ja intersektionaalinen lukeminen

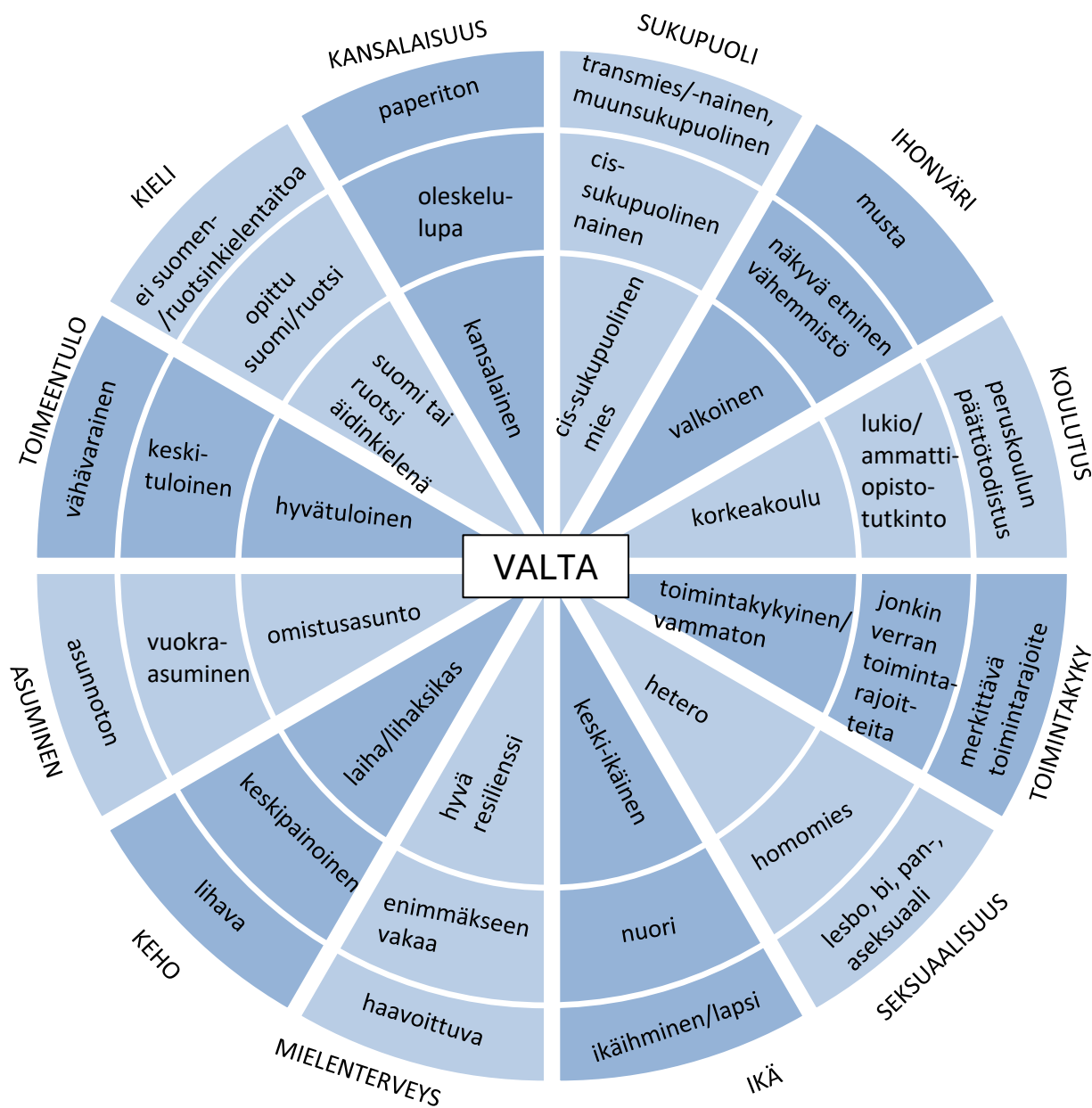
Intersektionaalisuudella tarkoitetaan sitä, että ihmisen asemitumisen yhteiskunnassa nähdään riippuvan useasta, risteävästä identiteettiä määrittävästä tekijästä (Rossi, 2021, 74; ks. luku 2.2). Intersektionaalisuus voidaankin suomentaa merkitsemään erojen leikkaamista, risteämistä ja yhteisvaikutusta (Rossi, 2010, s. 35).

Intersektionaalisuuteen liittyvä ajatus etuoikeuksista, joita ei välttämättä edes tiedosteta. Nämä tiedostamattomat etuoikeudet voivat tehdä sokeiksi marginaalisessa asemassa olevien tilanteelle ja saada ihmisen käyttäytymään eri tavalla sellaisia ihmisiä kohtaan, jotka poikkeavat jollakin tavalla itsestään. (Saresma, 2018, s. 27.) Toisin sanoen intersektionaalisuus pohtii moninaisten syrjinnän muotojen ja mekanismien yhtäaikaista toimintaa ihmisen elämässä ja tekee näkyväksi sen, kuinka inhimillinen ja eletty kokemus kytkeytyy yhteiskunnan rakenteisiin ja vallan verkostoihin (Ilmonen, 2024, s. 129). Lainasana intersektionaalisuus – joka viittaa kirjaimellisesti tienristeykseen englanniksi – merkitsee teoreettista suuntausta, jossa painotetaan yksilöiden ja ryhmien välisiä eroja ja niiden risteytymistä. Intersektionaalisuus tekee

ihmisten välisiin eroihin liittyvät valtahierarkiat näkyviksi ja pohtii erojen keskinäistä suhdetta ja sitä, mikä milloinkin nähdään normina. (Saresma, 2018, s. 27.)

Näitä etuoikeuksia voi hahmottaa etuoikeuskehän avulla (kuvio 1). Kyseessä on pikemminkin pedagoginen väline, jonka kautta on mahdollista ymmärtää toisiinsa kytkeytyviä eriarvoisuuksien ilmentymiä, kuin yleispätevä malli. Kuvio havainnollistaa sitä, että mitä lähempänä kehän keskustaa yksilö on, sitä helpompaa hänen on toimia ja navigoida yhteiskunnassa (Riitaoja ym., 2022, s. 126–127). Esimerkiksi valkoinen, keski-ikäinen ja cis-sukupuolinen mies on etuoikeutetumpi kuin etniseen vähemmistöön kuuluva transsukupuolinen henkilö. Cis-sukupuolella viitataan ihmiseen, jonka syntymässä määritetty sukupuoli vastaa omaa sukupuolikokemusta ja joka on sukupuoleensa tyytyväinen ja ilmaisee sukupuoltaan pääasiassa normien mukaisesti (THL, 2023). Etuoikeudet ovat tyypillisesti näkymättömiä sellaisille, jotka niistä jo nauttivat. (Riitaoja ym., 2022, s. 126–127).

Kuvio 1: Etuoikeuskehä. Alkuperäisen etuoikeuskehän on laatinut Sylvia Duckworth Kandan pakolaisneuvoston (CCR) pohjalta. Kuvio julkaistiin suomenkielisenä ensimmäisen kerran Helsingin Sanomissa 29.4.2021 Michela Mouan suomentamana. Etuoikeuskehästä on kehitetty useita eri versioita eri konteksteihin. (Riitaoja ym., 2022, s. 127; Huolman, 2021; ks. myös Siukola ym., 2024, s. 11.)



Intersektionaalisuus linkitetään usein feminismiin siten, että puhutaan intersektionaalisesta feminismistä. Edeltäviin feminismiin verrattuna intersektionaalinen feminismi ottaa sukupuolen lisäksi huomioon esimerkiksi henkilön sosioekonomisen taustan, asuinpaikan, perhetaustan, koulutuksen, iän,

vammaisuuden tai vammattomuuden, etnisyyden, seksuaalisen suuntautumisen ja sukupuoli-identiteetin. Nämä kaikki tekijät voivat vaikuttaa henkilön elämässä samanaikaisesti. (Rossi, 2021, 74.)

Ajatus ja teoria intersektionaalisuudesta kumpuaa alun perin mustasta feminismistä. Musta feminismi kehittyi 1960- ja 1970-lukujen aikana Yhdysvalloissa mustien kansalaisoikeustaistelun marginaalissa. Samaan aikaan voimakkaasti nousut feministinen liike oli varsin valkoinen ja jätti huomiotta mustien naisten kokemukset. (Ilmonen, 2024, s. 132.) Akateemisesta näkökulmasta käsitteen esitteli ensimmäistä kertaa yhdysvaltalainen oikeustieteilijä Kimberlé Crenshaw 1980-luvun lopulla. Hän nosti erään oikeustapauksen yhteydessä esiin sen, kuinka oikeusjärjestelmä ei kyennyt tunnistamaan sitä, että mustiin naisiin kohdistuva työpaikkasyrjintä liittyi sekä näiden naisten sukupuoleen että heidän rodullistamiseensa. Tiivistetysti asia voidaan ilmaista niin, että sukupuoli, kuten ei mikään muukaan yksittäinen ihmistä määrittävä ominaisuus, ei kykene selittämään sitä, kuinka ihmistä kohdellaan osana yhteiskuntaa. (Rossi, 2021, 75.)

Intersektionaalisuuden nähdään usein olevan yksilön identiteettiä pohtiva tutkimustapa, mutta osa tutkijoista näkee tämän käsityksen olevan liian kapea (ks. esim. Ilmonen, 2024, s. 131). Hill Collins ja Bilge (2016) ovat määritelleet kuusi keskeistä piirrettä intersektionaaliselle tutkimukselle: 1. Intersektionaalisuus asettaa tutkimuskysymyksensä sellaisiin kohtiin, joissa ilmenee sosiaalista eriarvoisuutta. 2. Intersektionaalisuutta soveltavien tutkimusten ja analyysien ytimessä on tyypillisesti valta. 3. Oleellista intersektionaalisessa tutkimuksessa ovat asioiden väliset suhteet eli suhteellisuus. 4. Keskeisiä ovat myös kulttuuriset ja historialliset kontekstit. 5. Intersektionaalisuuden tehtävänä on moninaistaa ja suhteellistaa asioita, toisin sanoen tehdä niistä kompleksisia. 6. Intersektionaalisuus on pohjimmiltaan poliittista tutkimusta, sillä se pyrkii saamaan aikaan muutoksen pyrkiessään kohti sosiaalista oikeudenmukaisuutta.

Moninaisuutta lastenkirjoissa tutkinut Pesonen on hyödyntänyt intersektionaalisuutta tutkimuksessaan ja käsitellyt omassa tutkimuksessaan lastenkirjallisuuden mahdollisuuksia intersektionaalisen lähestymistavan näkökulmasta.

Intersektionaalisuus voi toimia paitsi teoreettisena viitekehyksenä myös tarjota analyysivälineen, jolla erilaiset sosiaaliset kategoriat voidaan tehdä aineistossa näkyviksi. (Pesonen, 2017, s. 41.) Intersektionaalinen lähestymistapa voi myös avata näkökulmia kirjoissa esiintyvien ideologioiden ja arvojen tarkasteluun monimuotoisina ja jännitteisinä (Pesonen, 2015, s. 87 ja 102.) Teosten ideologioita ja arvoja on myös mahdollista kyseenalaistaa. Lisäksi intersektionaalisuuden kautta voidaan nähdä identiteetit liikkuvina ja monimutkaisina ilmiöinä, jolloin on mahdollista niin ikään kyseenalaistaa kapeat määrittelytavat ihmisistä ja heidän identiteeteistään. (Pesonen, 2021, s. 104.)

Myös Ilmonen (2024, s. 135–136) on kirjoittanut intersektionaalisen lukemisen puolesta. Ilmosen mukaan intersektionaalisuutta on syytä harjoittaa opetuksessa aktiivisesti, ja tähän kytkeytyy myös intersektionaalinen lukeminen kirjallisuudenopetuksessa. Suomi on tavattu nähdä yhtenäiskulttuurina, jossa on vahva tasa-arvon perinne ennen kaikkea koulumaailmassa ja koulutusjärjestelmässä. Suomessa ei perinteisesti ole esimerkiksi ajateltu valkoisuutta ihonvärinä, keskiluokkaa luokkana tai heteroutta seksuaalisuutena. Intersektionaalisuus tarjoaa Ilmosen mukaan välineen näiden käsitteiden ja rakenteiden näkyviksi tekemiseen myös suomalaisessa yhteiskunnassa.

On syytä muistaa, että intersektionaalinen lähestymistapa ei ole välttämättä tae siitä, että kaikki eroja ja ulkopuolisuutta tuottavat sosiaaliset kategoriat tulevat huomatuiksi ja esiin nostetuiksi. Intersektionaalisuutta on kritisoitu siitä, että kun pyritään huomioimaan erilaisia eroja tuottavat kategoriat, merkittävimpinä pidetyt kategoriat, kuten sukupuoli ja etnisyys, eivät välttämättä tule puretuiksi riittävällä tavalla (Pesonen, 2018, s.148). Kertomuksilla ja kaunokirjallisuuden lukemisella on kuitenkin mahdollista avata vaikeasti hahmottuvaa syrjintää (Ilmonen, 2024, s. 129). Pidänkin edellä tässä luvussa esitettyjä näkemyksiä intersektionaalisuudesta pätevinä argumentteina sen puolesta, että olen itsekin valinnut omassa tutkimuksessani lähestymiskulmakseni ja teoreettiseksi viitekehyksekseni intersektionaalisuuden.

Intersektionaalinen lukeminen on ensisijaisesti tulkinnan tapa. Opettajan näkökulmasta intersektionaalisella lukemisella on mahdollista kasvattaa oppilaiden ymmärrystä ja tietoisuutta rakenteellisesta syrjinnästä ja kannustaa kohti sosiaalista

oikeudenmukaisuutta. (Ilmonen, 2024, s. 148–149.) Omalla tutkimuksellani toivon valottavani 2020-luvun nuortenkirjallisuuden suhdetta moninaisuuteen intersektionaalisesta näkökulmasta käsin niin, että myös opettajan rooli tulee huomioitua.

### 2.2.3 Toiseus, antirasismi ja representaatio

Käsitteellä toiseus viitataan esimerkiksi kansallisuuteen, ihonväriin, sukupuoleen, seksuaalisuuteen, yhteiskuntaluokkaan tai katsomukseen liittyviä epäsymmetrisiin asetelmiin (Riitaoja, 2013, s. 1). Kyse on toisin sanoen normista poikkeamisesta. Ihmisiin, jotka poikkeavat normatiivisista oletuksista, liitetään arjessa usein stereotypioita tai vahvasti arvottavia käsityksiä (Riitaoja & Piippo, 2023). Esimerkiksi Suomessa valkoihoisuutta pidetään tyypillisesti normina (Alemanji, 2016, s. 29). Toiseus yhdistetään myös vierauden ja erilaisuuden kokemukseen. Toisin sanoen ihminen saattaa kokea poikkeavuutta, sivullisuutta tai vastakohtaisuutta suhteessa muihin ihmisiin. Toiseuteen voi liittyä myös valtasuhde, jossa toinen ihminen nähdään paitsi erilaisena myös vähäarvoisempana. (Löytty, 2015, s. 161–162.)

Toiseuttaessa luodaan kahden asian välille eroja, joita luokitellaan ja arvotetaan (Hall, 1999, s. 152–160) ja samalla määritellään sitä, mikä nähdään normaaliksi ja ongelmattomaksi (Sjö & Hager, 2015, s. 26). Jos palataan lastenkirjallisuuteen, on havaittu, että vaikka vuosien varrella lastenkirjallisuus on monipuolistunut niin henkilöhahmojensa kuin teemojensa suhteen, eivät kaikki lastenkirjat kuitenkaan kunnioita moninaisuutta. Etnisyyteen, kansalaisuuteen tai sukupuoleen liittyvään kategorisointiin voi liittyä kirjallisuudessa toiseuttavia tai epäkunnioittavia kuvauksia. Tämä tapahtuu usein tiedostamatta, ja myös hyvää tarkoittavista kuvauksista voi tulla toiseuttavia, jos moninaisuuskuvausten seurauksena ihmisiä päädytään jaottelemaan meihin ja muihin. (Pesonen, 2018, s. 147.)

Toiseuteen liittyy myös antirasismien käsite. Antirasismilla viitataan rasisminvastaiseen toimintaan. Antirasismi voi olla sekä reaktio rasismiin että ennakoivaa toimintaa, jolla pyritään ylläpitämään sosiaalista oikeudenmukaisuutta. (Alemanji, 2016, s. 18.) Käytännön tasolla antirasismi merkitsee syrjinnän vastustamista, rasismista oppimista ja yhdenvertaisuuden edistämistä (Alemanji & Mafi, 2016, s. 197). Kirjallisuuden osalta

intersektionaalinen lähestymistapa voi olla avain teosten valtasuhteiden tarkasteluun (Pesonen, 2018, s. 143). Antirasismi voi liittyä myös teosten mahdollisesti opettavaiseen luonteeseen, kun lukijalle tarjotaan mahdollisuus samaistua esimerkiksi esitettyyn syrjintään (Pesonen, 2013, s. 248). Kaunokirjallisella romaanilla on mahdollista tehdä syrjintä näkyväksi ja helpottaa sen monisyisyyden hahmottamista (Ilmonen, 2024, s. 138–139). Romaanimuotoisessa kertomuksessa on mahdollista käsitellä intersektionaalisesti henkilöhahmojen kokemusten osatekijöitä. Toisin sanoen etnisuus, luokka, fyysinen ja psyykinen toimintakyky, neuromoninaisuus, sukupuoli, seksuaalisuus, kansalaisuus, uskonnollinen tausta tai muu sosiaalisesti merkittävä tekijä tulevat näkyviksi. Samaistumisella, empatialla ja kriittisellä ajattelulla voidaan nähdä olevan tässä tärkeä rooli (ks. Alsup, 2010). Lastenkirjallisuuden kohdalla on kuitenkin esitetty myös, että kirjojen antirasistiset pyrkimykset saattavat toimia myös hyviä tarkoituksiaan vastaan, jos tarinoissa keskitytään ainoastaan marginalisoitujen lasten suruun ja kärsimykseen (Pesonen, 2013, s. 248).

On hyvä huomata, että toiseus liittyy myös muuhun kuin rasismiin liittyviin sosiaalisiin kategorioihin, ja toiseutta voidaan kokea myös muista kuin esimerkiksi etnisyyteen tai kulttuuriin liittyvistä syistä. Olen kuitenkin pitänyt perusteltuna esitellä antirasisminkin käsitteen, sillä tämän tutkimuksen keskiössä olevissa kaikissa teoksissa rasismi oli läsnä hyvin läpileikkaavana teemana tavalla tai toisella.

Olellainen kysymys liittyy myös toimijuuteen. Kirjallisuudessa voidaan tarkastella valtasuhteita sen osalta, jakautuuko toimijuus mahdollisesti epätasa-arvoisesti. Epätasa-arvoista toimijuutta voi kirjallisuudessa edustaa esimerkiksi asetelma, jossa ainoastaan valtakulttuuriin kuuluvat henkilöhahmot esitetään aktiivisina toimijoina, keskiössä ja nimettyinä hahmoina, kun taas marginalisoitujen ryhmien hahmot jäävät taka-alalle. (Pesonen, 2018, s. 142.) Tämä päti esimerkiksi suomalaisiin vuosien 1993–2007 ilmestyneisiin nuortenkirjoihin, joita koskevassa tutkimuksessa havaittiin, että ulkomaalaistaustaiset hahmot olivat teoksissa lähinnä sivuosissa (Aerila, 2010, s. 95).

Tämän tutkimuksen kannalta olellainen käsite on myös representaatio.

Representaation voi katsoa merkitsevän uudelleen esittämistä, mikä englanninkielisessä sanassa *representation* on jo läsnä. Representaatiolla tarkoitetaan

tapahtumaa, jossa kuviin, objekteihin ja ihmisiin yhdistetään tiettyjä merkityksiä, ja samaan aikaan ympäröivälle maailmalle ja sen sosiaalisille suhteille annetaan uusia merkityksiä. (Paasonen, 2010, s. 40.) Representaatio on ”prosessi, jossa kielen merkityksellistämisen käytänteiden kautta rakennetaan vaikutusvaltaisia kuvia ihmisistä, tiedoista ja tapahtumista” (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 78).

Representaation käsitettä voi pitää tämän tutkimuksen kannalta olennaisena, sillä tavat, joilla ihmisryhmiä esitetään, representoidaan, vaikuttavat tapoihin, joilla kyseisiin ihmisryhmiin suhtaudutaan. Vastaavasti tavat suhtautua erilaisiin ihmisryhmiin vaikuttavat siihen, minkälaisia representaatioita niistä syntyy. Sosiaaliset suhteet ja järjestykset vaikuttavat representaation ja päinvastoin. (Paasonen, 2010, s. 45.)

Kaikki lapset tarvitsevat samaistumisen kohteita (Essed, 1996, s. 64). Olennainen kysymys onkin, tarjoavatko lapsille ja nuorille suunnatut teokset sellaisia moninaiselle joukolle lukijoita. Ovatko kirjallisuudessa esitetyt kuvaukset esimerkiksi eri vähemmistöistä tai ylipäättään eri sosiaalisia kategorioita edustavista ihmisistä stereotyyppisiä tai toiseuttavia vai monipuolisia ja erilaisuudelle tilaa antavia? Representaatiota tarkastelemalla on mahdollista hahmottaa symbolisten esitysten, joihin kirjallisuuskin lukeutuu, ja eletyn todellisuuden suhteita (Paasonen, 2010, s. 45). Toisin sanoen: missä määrin kirjallisuudessa esitetyt representaatiot tavoittavat todellisuutta?

#### 2.2.4 Moninaisuuskasvatus kirjallisuuden kautta

Olennaisia kysymyksiä koulumaailmassa ovat, kenen kulttuuria koulut välittävät, kenen kieltä koulussa käytetään ja kenen uskomuksia, arvoja ja tietoa noudatetaan. Näihin kysymyksiin pyrkii osaltaan tarjoamaan vastauksen monikulttuurisuuskasvatus. (Paavola, 2007, s. 46.) Monikulttuurisuuskasvatus voidaan nähdä kriittiseen pedagogiikkaan pohjautuvana kasvatusajatteluna, jossa tavoitteena on luoda koulumaailmaan, oppimisympäristöihin ja koulun vuorovaikutukseen puitteet, jossa myös muut kuin valtakulttuuria edustavat oppilaat voivat tulla nähtyiksi. (Sitomaniemi-San, 2009, s. 42.) Monikulttuurisuuskasvatuksessa pohditaan sitä, kuinka oppilaiden monimuotoisuus pystytään ottamaan huomioon koulun jokapäiväisessä arjessa (Paavola, 2007, s. 46). Yhteiskunnallinen tasa-arvoisuus ja oikeudenmukaisuus ovat

monikulttuurisuuskasvatuksen keskeisiä arvoja (Räsänen, 2002, s. 104). Kyse ei ole pelkästään moninaisuuden tunnistamisesta ja tiedostamisesta vaan aktiivisesta toiminnasta ja kriittiseen kansalaisuuteen kasvattamisesta (Sitomaniemi-San, 2009, s. 44).

Koululla on iso merkitys sekä arvokasvatuksessa että eettis-moraalisessa kasvatuksessa, sillä koulu vaikuttaa oppilaiden arvoihin (Husu & Tirri, 2007, s. 391–392). Koulun toiminta heijastaa aina yhteiskunnassa vallalla olevia arvoja, ja myös opettajat voivat käytännön opetustyössään toteuttaa opetussuunnitelmien lisäksi omia arvojaan (Kallio, 2005, s. 13). Lastenkirjallisuudella on potentiaalia vaikuttaa siihen, minkälaisia ajatusmalleja lapset omaksuvat ja kuinka tämä vaikuttaa yhteiskunnassa vaikuttaviin arvoihin ja normeihin (Pesonen, 2015, s. 102). Fiktiivistä kirjallisuutta lukemalla on mahdollista käsitellä oppilaiden maailmankatsomukseen ja ihmiskäsitykseen liittyviä aiheita (Aerila, 2010, s. 33). Aerila (2010, s. 33) esittää, että fiktiivistä kirjallisuutta luetaan kouluissa liian usein välineellinen hyöty edellä. Tällä hän tarkoittaa sitä, että lukemista perustellaan esimerkiksi lukutaidon parantamisella tai sivistyksellä Aerila näkee, että fiktiivisen kirjallisuuden lukemisen merkityksen tulisi olla siinä, että oppii elämästä tai oman elämän hallinnasta.

Alsupin (2015, luvut 2,3,4 ja 5) mukaan kirjallisuudella on erityisesti neljä vaikeasti mitattavaa vaikutusta nuoreen lukijaan. Alsupin mukaan nämä neljä vaikutustekijää ovat erilaisiin ihmisiin samaistuminen, siitä kumpuava empatia, empatian ruokkima kriittinen ajattelu ja sen aikaansaama pyrkimys kohti sosiaalisesti oikeudenmukaisempaa toimintaa. Tällainen sosiaalisesti oikeudenmukaisempaa toimintaa kohti kannustava kirjallisuuspedagogiikka hyötyy erityisen paljon intersektionaalisesta lukemisesta (Ilmonen, 2024, s. 138). Kun fiktiivisiä tekstejä, esimerkiksi juuri nuortenromaaneja, käytetään eettis-moraalisen arvokasvatuksen osana, puhutaan kirjallisuuskasvatuksesta (Aerila, 2010, s. 55).

Vaikka voidaan esittää, että kirjallisuuden lukeminen saattaa lisätä lukijansa empatiakykyä ja ymmärrystä muista ihmisistä (esim. Kidd & Castano, 2013, s. 1; Mar ym., 2009, s. 408), pelkkä tarinoiden lukeminen ei välttämättä riitä. Kirjallisuuden hahmot, jotka murtavat stereotypioita, voivat auttaa lukijoita tunnistamaan omia

ennakkoluulojaan ja pääsemään niistä eroon (Webber & Agiro, 2019, s. 3). Riskinä kuitenkin on, että kirjan lukija ajattelee yksittäisen lukukokemuksen jälkeen ymmärtävänsä laaja-alaisesti esimerkiksi vähemmistöjen kokemuksiin liittyviä ilmiöitä. Jokainen yksittäinen tarina on loppujen lopuksi kuitenkin vain yksi mahdollinen näkökulma moninaisuuteen. (Webber & Agiro, 2019, s. 7.)

Moninaisuus on koulumaailmassa monella tavalla muuttunut yhä näkyvämmäksi, mutta samaan aikaan myös näkymättömäksi, kirjoittaa Ilmonen (2024, s. 135). Ilmonen mukaan moninaisuudesta on tullut normi, ”joka on läsnä kaikissa ja juhlapuheissa ja strategiapapereissa mutta arjessa niin läsnä kaikkialla, ettei sitä enää huomata erityisesti”. Suomalaisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa sana moninaisuus tai monimuotoisuus esiintyy yhteensä 30 kertaa, useimmiten yhdistettynä sanapariin kulttuurinen moninaisuus tai monimuotoisuus (POPS2014). Kulttuurinen moninaisuus on yksi perusopetuksen opetussuunnitelman arvoperustoista (POPS2014, s. 16).

Perusopetuksen katsotaan rakentuvan moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle, joka on muodostunut ja muodostuu eri kulttuurien vuorovaikutuksessa. Opetuksen on tarkoitus vahvistaa kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta, edistää vuorovaikutusta kulttuurien sisällä ja niiden välillä ja luoda tämän myötä pohjaa kulttuurisesti kestäväälle kehitykselle. Perusopetuksessa eri kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat ihmiset kohtaavat toisensa ja tutustuvat monenlaisiin tapoihin, käytäntöihin ja katsomuksiin. (POPS2014, s. 16.)

Moninaisuuteen kannustetaan myös oppiainekohtaisissa tavoitteissa, joissa pyritään opettamaan oppilaita kohtaamaan niin kielellistä, kulttuurista kuin uskonnollistakin monimuotoisuutta. Opetussuunnitelmassa painotetaan myös yhdenvertaisuutta ja sukupuolten tasa-arvoa. Esimerkiksi oppimisympäristöjä käsittelevässä luvussa todetaan, että työtapojen valinnassa kiinnitetään huomiota myös sukupuolittuneiden asenteiden ja käytänteiden tunnistamiseen ja muuttamiseen (POPS2014, s. 30).

Saresman (2018, s. 31) mukaan opettajan ja oppilaiden välillä olevat mahdolliset erilaiset sosiaaliset eroavaisuudet sekä opettajan oma sijainti vallan verkossa saattaa vaikuttaa sekä siihen, kuinka opettaja suhtautuu oppilaisiinsa että siihen, minkälaisia opetussisältöjä hän tuottaa. Saresman mukaan opettajan olisikin

intersektionaalisuuden lähtökohtien mukaisesti syytä kyetä tunnistamaan eroja ja niihin liittyviä valta-asetelmia. Pesonen ja Itäkare (2025, s. 140) näkevät, että opettajien on vähintään kyettävä varmistamaan, ettei opetuksessa käytetty kirjallisuus loukkaa ja väheksy osaa lapsista tai vahvista sellaisia syrjiviä asenteita ja käytänteitä, joita yhteiskunnassa on. Voidaan siis perustellusti nähdä, että opettajan on tärkeää olla tietoinen siitä, minkälaista kirjallisuutta hän tarjoaa oppilailleen tai opiskelijoilleen luettavaksi. Parhaimmillaan moninaiseen kirjallisuuteen tutustuttaminen saa aikaan ympäristön, jossa mahdollisia mielipide-eroja ei sysätä syrjään vaan ne otetaan osaksi luokahuonekeskusteluja (Boyd, Causey & Galda, 2014, s. 379–380).

### 2.2.5 Feministinen pedagogiikka ja normikriittisyys

Moninaisuus, intersektionaalisuus ja intersektionaalinen lukeminen liittyvät vahvasti ajatukseen feministisestä pedagogiikasta, jota sivuan vielä lyhyesti. Feministisen pedagogiikka on kriittisen pedagogiikan muoto, jonka näkökulmasta koulutus, opetus ja ohjaaminen kytkeytyvät yhteiskunnallisiin rakenteisiin ja vallankäyttöön. Feministisessä pedagogiikassa rakenteita ja valtaa lähestytään kriittisestä niin, että huomioidaan moninaisuus ja vallan monisuuntaisuus. Feministinen pedagogiikka on feministisen tutkimuksen ohjaamaa opettamiseen liittyvää ymmärrystä, opettamisen tapoja ja oppimistilanteiden käytäntöjä, jossa tärkeitä ovat muun muassa kysymykset tiedon poliittisuudesta sekä näkemykset koulun hierarkioita tuottavista käytännöistä. (Ojala ym., 2023, luku 2; Ojala, 2018, s.14.)

Saresma (2018, s. 27) lähestyy feminististä pedagogiikkaa nimenomaan intersektionaalisuuden näkökulmasta. Hän huomauttaa, että suurin osa suomalaisista paitsi kuuluu akateemisen koulutuksensa ansiosta keskiluokkaan on myös valkoisia. Varsinaista tutkimusta siitä, kuinka suuri osa suomalaisista opettajista on ei-valkoisia tai ei-kantasuomalaisia, ei ole. Nguyen (2026) tutki kasvatustieteen pro gradu - tutkielmassaan sitä, minkälaista valkonormatiivisuutta, rodullistamista ja rasismia suomalaisessa koulussa ja opettajankoulutuksessa on ruskeiden opettajien ja opettajaksi opiskelevien näkökulmasta. Hän havaitsi, että tasa-arvon mallimaaksi miellettyssä Suomessa on on vahvasti läsnä oletus valkoisesta normista

koulumaailmassa. (Nguyen, 2026, s.49.) Voidaankin suurella varmuudella todeta, että vain pieni osa suomalaisissa kouluissa työskentelevistä opettajista on ei-valkoisia.

Feministiseen pedagogiikkaan linkittyy myös ajatus normikriittisestä pedagogiikasta. Esimerkiksi Itäkare ja Oja (2024, s. 153) kirjoittavat, että Ruotsissa on tehty jonkin verran tutkimusta, jossa käsitellään sitä, miten lasten- ja nuortenkirjat toistavat tai haastavat vallitsevia normeja. Tutkimuksessa puhutaan normikriittisyydestä ja normikriittisestä pedagogiikasta, kun viitataan tasa-arvoa edistävään pedagogiikkaan. Normit määritellään sosiologisen tutkimusperinteen mukaan säännöiksi, joiden kautta voidaan määrittää jonkin ryhmän hyväksyttävät ja sopimattomat arvot, uskomukset, asenteet ja käyttäytymismallit. Sosiaalisilla normeilla puolestaan tarkoitetaan sellaisia vakiintuneita toimintamaleja, joiden mukaan yksilöt tyypillisesti käyttäytyvät ja joiden mukaan heidän oletetaan käyttäytyvän. Normeja vastaan toimiminen saattaa johtaa aseman menetykseen ryhmässä. Normit ovat kontekstisidonnaisia, sillä ne muuttuvat ja vaihtelevat eri aikoina. (Suhonen, 2018, 57–61.)

Normikriittisyydellä tarkoitetaan kriittisyyttä yhteiskunnan syrjiviä normeja kohtaan (Suhonen, 2018, s. 57). Normikriittisessä pedagogiikassa näitä vallitsevia normeja tehdään näkyviksi ja niitä voidaan myös kyseenalaistaa (Itäkare & Oja, 2024, 161). Salmson (2021) on laatinut normikriittisen kirjatarkistuslistan, jonka avulla on mahdollista tarkastella sitä, minkälaisia normeja kaunokirjallisissa teoksissa on läsnä. Kirjatarkistuslistan avulla on mahdollista tarjota lapsille monipuolisesti kirjoja, joista kaikki lapset voivat löytää samaistumiskohteita ja joissa yhteiskunnan monimuotoisuus on edustettuna elämisen ja olemisen tavoissa. Listassa on lueteltu esimerkiksi perheeseen, ystävyYTEEN, etnisyyteen ja sukupuoleen liittyviä väittämiä, joita vasten olen tarkastellut lukemiani romaaneja. Listassa on esimerkiksi seuraavanlaisia väittämiä: ”Lapsia ja aikuisia, joilla on vaalea ihonväri”, ”Lapsia ja aikuisia, joilla on tumma ihonväri”, ”Lapsia, joilla on yksi vanhempi”, ”Lapsia, joilla on useampi vanhempi”, ”Henkilö, joka asuu omistusasunnossa”, ”Henkilö, joka asuu vuokra-asunnossa” ja niin edelleen. Listasta on Salmsonin pohjalta laatinut sovelletun, suomenkielisen version Oja (2021). Olen hyödyntänyt tätä suomenkielistä listaa omassa tutkimuksessani analyysini välineenä (ks. luku 4.3).

Suhonen (2018, s. 58) huomauttaa, että termiä ”normikriittinen” ei käytetä Pohjoismaiden ulkopuolella, vaan englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa vastaava käsite on tyypillisesti ”anti-oppressive pedagogy”. Hän kritisoikin käsitteen normikriittisyys käyttöä, sillä hänen mukaansa termin käytössä sekoitetaan käsitteet normi ja normatiivisuus. Normatiivisuudella viitataan ajattelutapaan, joka olettaa ja edellyttää ihmisiltä tietynlaista olemista ja asettaa tietynlaisen olemisen muita arvokkaammaksi. Esimerkiksi tällaisesta normatiivisuudesta Suhonen antaa heteronormatiivisuuden, jossa lähtökohtaisesti oletetaan muiden ihmisten olevan heteroita. Terminä normikriittisyys ei avaa samalla tavalla syrjinnän mekanismeja kuin esimerkiksi termit hetero- tai cis-normatiivisuus. (Suhonen, 2018, s. 60.)

Suhonen nostaa esille sen, että normeilla sen sijaan on etiikassa perinteisesti pyritty kiteyttämään jokin hyvänä pidetty asia. Lähes universaalisti esimerkiksi on hyväksytty normi, jonka mukaan toisten ihmisten tappaminen ei ole hyväksyttyä.

”Normikriittisydessä” normit sen sijaan käsitetään Suhosen mukaan rajoittavina ja ulkopuolelle sulkevinä asioina. Suhosen mukaan normikriittisyys toisin sanoen kääntää etiikassa ymmärretyn käsitteen normi merkityksen pääläelleen. Suhonen huomauttaa, että normikriittisyyden kannattajat asettavat itsekin eettisiä normeja, kuten vaatimuksen syrjimättömyydestä ja oikeudenmukaisuudesta. Suhonen kirjoittaa, että tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuuden toteutumista tavoiteltaessa ei ole syytä kyseenalaistaa kaikkia normeja, koska ne ovat osa moraalialueita, eikä normeja tulisi yhdistää automaattisesti normatiivisuuteen. Ongelmalliseksi käsite normikriittisyys muuttuu, jos ajatellaan, että kaikkien normien olemassaolo olisi ongelma eikä niitä olekaan syytä kyseenalaistaa. Voidaan nähdä, että jos päämääränä on tasa-arvo ja oikeudenmukaisuuden toteutuminen, kaikkien normien kyseenalaistaminen ei ole viisasta. (Suhonen, 2018, s. 59–60.)

### 3 Tutkimusongelmat

Tarkoitukseni on tämän tutkimuksen kautta selvittää, millä tavalla moninaisuutta käsitellään muutaman viime vuoden sisällä ilmestyneessä kolmessa nuortenkirjassa. Tarkastelen tutkimuksessani moninaisuutta intersektionaalisuuden kautta niin, että moninaisuuden tai monikulttuurisuuden katsotaan käsittävän muun muassa etnisyyden, kansalaisuuden, kielen, kulttuurin, sukupuolen, toimintakyvyn ja sosioekonomisen luokan. Olen kiinnostunut siitä, nouseeko teoksista esiin intersektionaalisesti erilaisia sosiaalisia kategorioita, jotka henkilöhahmoja koskettavat ja kuinka nämä kategoriat risteävät ja elävät lomittain.

Aiemassa tutkimuksessa on havaittu, että moninaisuutta on tyypillisesti käsitelty lasten- ja nuortenkirjallisuudessa niin, että erilaisuus nostetaan keskiöön ja tarinoissa tehdään erontekoa ”meidän ja muiden” välille (Pesonen, 2015, s. 91). Toisaalta moninaisuus on voitu kuvata myös arkipäiväisempänä osana suomalaista yhteiskuntaa (Pesonen, 2015, s. 85, 88). Moninaisuus saattaa tällaisissa tapauksissa tyypistyä myös niin sanotuksi ”esteettiseksi moninaisuudeksi”, joka voi epäonnistua marginalisoitujen ryhmien jäsenten esittämisessä aktiivisina toimijoina (Booth & Lim, 2021, s. 137). Minua kiinnostaa se, minkälaisia narratiivia moninaisuudesta tutkimuksen keskiöön valitut teokset toistavat.

Koska lasten- ja nuortenkirjoilla on perinteisesti ollut myös kasvatuksellinen tehtävä (esim. Itäkare, 2021; Voipio & Laakso, 2017; Heikkilä-Halttunen, 2004), kohdistuu tutkimuksen toinen painopiste nuortenromaanien pedagogiseen luonteeseen. Tutkimuksessa selvitetään, minkälaisia kasvatuksellisia tavoitteita teoksista nousee moninaisuuden osalta esille. Millä tavalla moninaisuus esitetään lukijalle, mitä lukijan kenties toivotaan lukemastaan teoksesta oppivan tai minkälaisia arvoja teokset pyrkivät välittämään?

Tämän tutkimuksen tutkimusongelmat ovat siis seuraavat:

1. Miten intersektionaalisuuden kautta ymmärrettyä moninaisuutta käsitellään kolmessa tuoreessa kotimaisessa nuortenkirjassa?
2. Minkälaisia kasvatuksellisia tavoitteita nuortenkirjoilla on moninaisuudesta?

## 4 Menetelmä

Tutkimuksessani analysoin kolmea tuoretta Finlandia-ehdokkaana ollutta nuortenkirjaa ja pyrin selvittämään, millä tavalla moninaisuutta käsiteltiin valitsemisani nuortenkirjoissa – oli kyse sitten siitä, että moninaisuus on puhtaasti teoksessa aiheena tai vaihtoehtoisesti niin sanotusti rivien välissä. Olin kiinnostunut myös siitä, minkälaisia kasvatuksellisia tavoitteita valitsemillani nuortenkirjoilla on moninaisuusnäkökulmasta.

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen. Tämä tarkoittaa sitä, että kiinnitän tutkimuksessani huomiota tutkittavan kohteen – tässä tapauksessa nuortenromaanin – laatuun, ominaisuuksiin ja merkityksiin kokonaisvaltaisesti (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysini on luonteeltaan teoriaohjaavaa. Teoriaohjaavalla analyysillä viitataan teoria- ja aineistolähtöisen tutkimuksen välimaastossa liikkuvaan tutkimukseen, jossa aineiston analyysi ei suoraan pohjaa teoriaan, mutta yhteydet ja kytkökset teoriaan ovat havaittavissa. Toisin sanoen havainnoille ja löydöksille, joita aineistosta tehdään, etsitään teoriasta niitä tukevia selityksiä ja vahvistusta. (Eskola, 2001.) Analyysini taustalla vaikuttava teoria on teorialuvussa esitelty intersektionaalisuus.

Tutkimusmenetelmäni ovat kontekstuaalinen lähiluku ja temaattinen analyysi.

Olen pitänyt huolta siitä, että oma tutkimukseni noudattaa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvää tieteellistä käytäntöä koskevan tuoreimman julkaisun peruseriaatteita eli luotettavuutta, rehellisyyttä, arvostusta ja vastuunkantoa (TENK, 2023). Suunnittelin, toteutin ja dokumentoin oman tieteellisen toimintani avoimen tieteen periaatteita noudattaen ja otin huomioon aiemman tutkimustiedon. Oma tutkimukseni koskee julkaistua kaunokirjallisuutta, jota on lupa tutkia tieteellisesti ilman ennakkopyyntöä tai ilmoitusta julkaisijalle.

### 4.1 Tutkimusaineiston kuvaus

Laadullinen aineistoni muodostuu tekstimuotoisesta aineistosta, jolla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan valitsemaani kolmea nuortenromaania. Jo ennen analysoitavien kirjojen etsimistä rajasin kirjojen lukumäärää. Koska tutkimuksessa luettiin kirjoja hyvin yksityiskohtaisesti lähilukumenetelmällä (ks. 4.2), ei ollut

tarkoituksenmukaista valita liian suurta määrää kirjoja. Päätin ennakolta, että valikoin tutkimukseeni kolmesta viiteen kirjaa, jotta kirjojen määrä pysyy kohtuullisena ja mielekkäänä tutkimusmenetelmään nähden. Lopullisessa tutkimuksessani päädyin rajaamaan tarkasteltavien kirjojen määrän kolmeen. Se tuntui sellaiselta määrältä, joka oli yhden ihmisen toteuttamassa tutkimuksessa vielä mahdollista hallita, mutta joka antaisi kuitenkin mahdollisuuden vertailla kirjoja keskenään.

Tämän päivän lasten- ja nuortenkirjallisuuden kenttä on varsin laaja.

Lastenkirjainstituutin ylläpitämän Kirjakori-tilastoihin on vuodesta 1999 alkaen kerätty tietoa siitä, kuinka paljon ja minkälaista lapsille ja nuorille suunnattua kirjallisuutta Suomessa julkaistaan. Tietokannan mukaan pelkästään vuonna 2025 julkaistiin yhteensä 1403 lasten- ja nuortenkirjaa (Tiitinen, 2026) Markkinoille olevien teosten määrä on siis varsin suuri.

Halusin tarkastella tutkimuksessani ennen kaikkea tuoretta kirjallisuutta. Ensinnäkin sen vuoksi, että intersektionaalisuuden kaltaiset virtaukset ovat popularisoituneet viime vuosina, ja keskustelu moninaisuudesta on pinnalla juuri tässä hetkessä. On siis kiinnostavaa nähdä, miten julkinen keskustelu mahdollisesti heijastuu tuoreeseen nuortenkirjallisuuteen. Toiseksi, oman tutkimuskysymykseni kannalta ei tuntunut mielekkäältä palata kovinkaan kauas historiaan.

Tehdäkseni rajauksen sen osalta, mitä kirjoja omassa tutkimuksessani tarkastelen, rajasin vaihtoehdoni lasten ja nuortenkirjallisuuden Finlandia-palkintoehdokkaana olleisiin teoksiin. Päädyin tähän rajaukseen sen vuoksi, että Finlandia-ehdokkuuden saaneet teokset on nostettu erikseen esiin suuresta kirjamassasta, ja niillä on kirjallisuuden kentässä tietty kulttuurinen arvo. Usein Finlandia-ehdokkuus tuo kirjalle myös julkisuuden myötä nostetta, mikä saattaa vaikuttaa kirjan myynti- tai lainauslukuihin. Tämän seurauksena kyseinen teos tavoittaa entistä useammat lukijat. Näin ollen voidaan ajatella, että tällaisten teosten sisällöllä on laaja merkitys. Kuka kirjojen äärelle löytää, ja löytääkö lukija itsensä kirjasta? Lasten- ja nuorten Finlandia-palkintoa on jaettu vuodesta 1997 alkaen, ja ehdokaskirjoja on tyypillisesti ollut vuosittain kuusi. Myös Finlandia-ehdokkaana olleiden kirjojen määrä kohoaa melko

suureksi, mutta valintaani helpotti se, että olin päättänyt valita luettavakseni mahdollisimman uutta kirjallisuutta.

Aineiston valintani on harkinnanvaraista. Lähdin tarkastelemaan Finlandia-ehdokkaina olleita kirjoja vuodesta 2025 taaksepäin. Ehdokkaina on vuosittain sekä lasten- että nuortenkirjoja, ja kirjojen skaala on varsin laaja. Osa kirjoista on hyvin vähän tekstiä sisältäviä kuvakirjoja, osa selkeästi vanhemmille lukijoille suunnattuja monimutkaisempia romaaneja. Rajasin omasta tarkastelustani pois kuvakirjat ja selkeät lastenkirjat, sillä halusin tarkastella pidempimuotoisia teoksia. Luin läpi ehdokaskirjojen kuvaukset ja tutustuin niiden arvosteluihin saadakseni käsityksen siitä, minkä ikäisille lukijoille teos on suunnattu ja olisiko kyseessä lasten- vai nuortenkirja. Koska lastenkirjojen moninaisuutta on Suomessa tutkittu jo melko paljon (ks. luku 2.2.1), on tutkimuskentällä aukko ennemmin nuorille suunnatun uuden kirjallisuuden osalta. Vuosilta 2022–2024 löytyi viisi nimenomaan nuorille suunnattua kirjaa. Tein näille kirjoille ensiluvun, jonka perusteella valitsin harkinnanvaraisesti kolme teosta, joissa moninaisuuden teemat olivat ennakkotietojen perusteella eniten esillä.

Näiden valintakriteerien perusteella valitsin kolme tuoretta Finlandia-ehdokkaana ollutta nuortenkirjaa, jotka olen esitellyt taulukossa 1.

Taulukko 1. Analysoitavat kirjat

Kirjailija	Kirja	Julkaisu- vuosi	Kustantaja	Kuvaus kirjasta
Stefanie Tuurna	Maamaa	2025	Otava	Akira on suomalais-japanilainen lukioikäinen poika, joka on lapsesta asti änkyttänyt niin, että hän ei pysty puhumaan oikein kenellekään. Akira alkaa äänittää omaa puhettaan itsekseen. Akira on rankan kiusaamisen kohteena, ja hänen kotitilanteensakin on vaikea, sillä vanhemmat ovat eronneet, ja äiti on vaikean masennuksen vuoksi sairaalahoidossa, ja isä matkustaa työnsä puolesta paljon.
Päivi Lukkarila	Skutsi	2024	Nokkahiiri	Neljä nuorta, Luka, Nasim, Sabina ja Joel, osallistuvat älylaitevapaalle erämaavaellukselle. Vaelluksen aikana eräopas kuolee yllättäen yön aikana ja nuorten on selviydyttävä kotiin keskenään ilman aikuista. Kullakin hahmolla on omat ongelmansa, joiden kanssa he painiskelevat itsekseen ja he raottavat omaa elämäänsä aika ajoin myös muille hahmoille.
Magdalena Hai	Sarvijumala	2023	WSOY	Lauri joutuu auto-onnettomuuteen, jossa hänen äitinsä kuolee ja hänen isänsä kiidätetään sairaalaan. Lauri muuttaa väliaikaisesti serkkunsa luokse asumaan. Painajaiset piinaavat Lauria, ja hän alkaa nähdä sarvipäisen hahmon, joka tuntuu vainoavan häntä. Lauri yrittää selvittää, mikä häntä piinaava hahmo oikeastaan on, ja tutustuu samalla muutamaa vuotta vanhempaan Vilja-Maariaan ja kiinnostuu tästä.

Kussakin lukemassani teoksessa oli jo ennakkotietojen perusteella sellaisia intersektionaalisia teemoja, joiden analysoiminen tuntui tämän tutkimuksen kohdalla mielekkäältä.

#### 4.2 Kontekstuaalinen lähiluku ja temaattinen analyysi

Tutkimusmenetelminä olen hyödyntänyt lähilukua sekä temaattista analyysia jotka soveltuvat kumpikin kirjallisten tekstien analyysiin. Lähiluku on menetelmä, joka on kehitetty kirjallisuudentutkimuksessa, mutta sitä käytetään nykyään useilla eri tieteenaloilla (Pöysä, 2010, s. 331). Menetelmänä lähiluvun historia juontaa juurensa 1920- ja 1930-luvuilla Englannissa ja Yhdysvalloissa syntyneeseen kirjallisuudentutkimuksen suuntaukseen, uskrittikiin (New Criticism). Suuntauksen

pääajatuksena on tarkastella tekstejä itsenäisinä ja riippumattomina teoksina, joiden merkitys löytyy kirjoitetuista sanoista ja tekstistä itsestään. (Korsisaari, 2008.)

Lähiluku on metodi, jota voidaan käyttää väljästi viitatessa kaikkeen huolelliseen ja ymmärtävään teoksen tulkintaan (Pöysä, 2010, s. 331). Lähilukumenetelmässä kiinnitetään lähtökohtaisesti huomio yksittäisiin teksteihin ja tekstin osiin (Pöysä, 2015). Lähiluvulle on tunnusomaista se, että tutkittava aineisto luetaan moneen kertaan, mutta se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että teksti luettaisiin jokaisella kerralla samalla tavalla. Tekstiä voidaan lukea myös katkonaisesti tai eritellen. (Pöysä, 2010, s. 338–339.) Lähilukemisessa korostuu tekstin tarkka lukeminen, jonka rinnalla kulkee myös lukijan oman lukukokemuksen reflektointi (Kortekallio & Ovaska, 2020, s. 57).

Perinteisesti lähilukumenetelmässä merkitystä annetaan ainoastaan teoksessa oleville sanoille eikä esimerkiksi historiallista tai kulttuurista kontekstia tai kirjoittajan omia aikomuksia huomioida. Nykyisin psykoanalyttisen ja feministisen suuntauksen myötä on kuitenkin mahdollista ottaa huomioon myös analysoitavien teosten suhde niitä ympäröivään maailmaan. (Korsisaari, 2008.) Eagleton (1991, s. 56) kirjoittaa, että on illuusio, että mitä tahansa tekstikatkelmaa olisi mahdollista tutkia ja ymmärtää niin, että se eristetään kaikesta kontekstistaan. Kokkonen (2010, s. 49) käytti suomalaista tyttökirjallisuutta käsittelevässä väitöskirjassaan metodina kontekstuaalista lähilukua, jolla hän viittaa siihen, että hänen lukemisensa jäsentyy teoreettisten näkökulmien kautta. Käytän omassa tutkimuksessani tätä samaa menetelmää, jolloin otan tekstin sisällön lisäksi tulkinnassani huomioon myös kirjan kontekstin eli muun muassa sen julkaisuajankohdan ja sellaiset kulttuuriset keskustelut, jotka ajassamme vallitsevat.

Lähiluvun ongelmat liittyvät siihen, että analyysi voi jäädä ainoastaan kuvailun tasolle, ja johtopäätöksiä saattaa syntyä vähäisesti. Lähiluvun menetelmällä ei yleensä saavuteta lopullista tietoa ja tulkintaa, ja analyysin tekeminen helposti seurattavaksi ja päätelmien esittäminen ymmärrettävästi saattavat niin ikään muodostua kompastuskiviksi. (Pöysä, 2015.) Tehdäkseni oman analyysiprosessini mahdollisimman läpinäkyväksi ja tulkintani perusteltaviksi, hyödynsin lähilukemisen ohella aineistoni tulkinnassa temaattista analyysia. Oikeastaan voi sanoa, että lähilukeminen oli minulle tässä tutkimuksessa työkalu ja temaattinen analyysi varsinainen analyysimetodini.

Temaattisessa analyysissä, eli teemoittelussa, on kyse siitä, että käsiteltävästä aineistosta paikannetaan tutkimusongelman kannalta oleelliset teemat (Juhila, 2026; Eskola & Suoranta, 2008, s. 174–180). Menetelmänä teemoittelu on hyvin lähellä laadullista sisällönanalyysia, ja näitä termejä voidaankin käyttää toisilleen vaihtoehtoisina nimityksinä (Vuori, 2021). Teemoittelun voidaan myös katsoa olevan yksi laadullisen sisällönanalyysin muodoista. Teemoittelussa kyse on laadullisen aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä erilaisten aihepiirien mukaan, jolloin on mahdollista vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä aineistossa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Aineistosta muodostetaan teemoja eli keskeisiä aiheita useimmiten aineistolähtöisesti etsimällä tekstimassasta yhdistäviä tai erottavia seikkoja, mutta teemoittelua on mahdollista tehdä myös niin, että jokin tietty viitekehys tai teoria ohjaa sitä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Oman tutkimukseni kohdalla lähdin liikkeelle teorian kautta niin, että teemani muodostuvat intersektionaalisen moninaisuuskäsityksen kautta. Tutkimusmenetelmäni voi nimittää myös temaattiseksi sisällönanalyysiksi (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 141).

### **4.3 Analyysin toteutus**

Analyysini ensimmäinen vaihe oli valitsemieni kirjojen ensiluenta, jonka tavoitteena oli saada jonkinlainen käsitys siitä, minkälaisia teemoja teokset käsittelevät ja kuinka paljon moninaisuus ylipäättään on tekstissä esillä. Ensiluennan jälkeen luin kunkin kirjan uudelleen lähemmin, niin sanotulla lähiluennalla. Omassa analyysissäni lähdin liikkeelle tekemällä päätöksen siitä, mikä aineistossa minua erityisesti kiinnostaa. Määrittelin ennakoita, että minua kiinnostavat aineistosta esiin nousevat moninaisuuskuvaukset siten, kun moninaisuus intersektionaalisuuden kautta käsitetään. Kävin aineiston läpi ja erotin ja merkitsin ne kohdat romaaneista, jotka sisältyivät kiinnostukseeni eli käsittelevät tai sivusivat tavalla tai toisella moninaisuutta, toisin sanoen esimerkiksi etnisyyttä, uskontoa, kieltä, sukupuolta, luokkaa tai henkilöihahmojen vammaisuutta tai toimintakykyä. Luin aineiston useamman kerran läpi niin sanotulla lähilukumenetelmällä ja tein muistiinpanoja.

Hyödynsin kirjoja lukiessani Ojan (2021) suomennettua ja sovellettua versiota Salmsonin (2021) normikriittisyyden tarkistuslistaa (ks. luku 2.2.4). Lista on laadittu

alun perin lastenkirjallisuuden tarkastelua varten, mutta se soveltuu nähdäkseni hyvin myös nuortenkirjallisuuden käsittelyyn, sillä siinä esitetyt huomiot esimerkiksi perhemuodoista tai etnisyydestä (esim. ”lapsia, joilla on yksi vanhempi”, ”lapsia ja aikuisia, joilla on tumma ihonväri”) ovat suoraan sovellettavissa myös vanhemmille lukijoille suunnattuun kirjallisuuteen. Normikriittinen tarkistuslista on toiminut toisin sanoen yhtenä apuvälineistäni tekstiä lukiessani. En noudattanut sitä orjallisesti, mutta se toimi ikään kuin muistutuksena siitä, mihin kaikkialle huomion voi tekstissä suunnata. Alkuperäisessä listassa kehoitetaan lukijaa merkitsemään ylös, kuinka monta kertaa teoksessa esiintyy jonkin tietyn kategorian väite. Omassa analyysissäni merkitsin kyllä tarkistuslistan mukaisia kohtia ylös, mutta en laskenut kunkin kategorian lopullista lukumäärää, sillä se ei tutkimuskysymyksiäni kannalta tuntunut olennaiselta. Ojan suomennos normikriittisestä tarkistuslistasta on tekijän luvalla liitteenä tämän työn lopussa.

Etenin analyysissäni kolmivaiheisesti mukailen Milesin ja Hubermanin (1994) aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheita: ensin pelkistin eli redusoin aineiston, sen jälkeen ryhmittelin eli klusteroin sen ja lopuksi abstrahoin sen eli loin siitä teoreettisia käsitteitä (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122). Luin kirjan useampaan kertaan ja poimin ylös kohdat, joissa moninaisuus nousi esille. Fyysistä kirjaa lukiessani hyödynsin eri värisiä post-it-lappuja, joilla merkitsin haluamani kohdat. Koska tutkimuksessani pyrin tarkastelemaan moninaisuutta mahdollisimman laajalla skaalalla, pyrin merkitsemään eri väreillä erilaatuiset moninaisuusmaininnat. Tällaisen pelkistämävaiheen tarkoituksena on karsia aineistosta pois sellainen tieto ja sisältö, joka ei ole tutkimuksen kannalta olennaista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123). Pelkistämisen jälkeen ryhmittelin aineistoani pelkistämävaiheen pohjalta. Ryhmittelyssä on tarkoitus käydä ilmaisut läpi ja etsiä niistä samankaltaisuuksia tai yhdistäviä tekijöitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124–125). Siirsin nämä alkuperäiset tekstikohdat taulukkotyökaluun, jossa kirjasin jokaisen alkuperäisilmauksen viereen myös pelkistetyn ilmauksen. Merkitsin tässä vaiheessa eri väreillä eri ryhmiin mahdollisesti kuuluvat tekstipätkät ja loin alustavat teemaryhmät.

Tällaisessa teemoittelussa aineistosta paikannetaan tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet eli teemat (Eskola & Suoranta, 2008, s. 174–180). Tässä työvaiheessa

moninaisuuteen liittyviä teemoja nousi tekstistä esiin kuusi: perheeseen, varallisuuteen, etnisyyteen, kieleen ja kulttuuriin, toimintakykyyn sekä seksuaalisuuteen ja sukupuoleen liittyvät tekstistä nousevat teemat. Pääteemojen muodostuttua aloin pohtia sitä, mihin alateemaan tekstistä löytyneet ilmaukset voisivat kuulua. Tällainen koodaaminen on tärkeä työvaihe laadullisessa tutkimuksessa, sillä se helpottaa aineiston käsittelyä. Koodaamisen myötä laajastakin aineistosta on yksinkertaista poimia tiettyä aihetta käsittelevät kohdat (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Pyrin muodostamaan teemat ja ryhmittelemään aineistoni niin, että saan vastauksia tutkimuskysymyksiini.

Teemoittelin aineistostani esiin nostamiani kohtia teorialähtöisesti intersektionaalisuuden kautta. Pääteemat, joihin aineistoni luokittelin nousivat intersektionaalisesta moninaisuuskäsityksestä. Kun tutkittavaa aineistoa järjestellään teemojen mukaan, kunkin teeman alle kootaan analysoitavasta aineistosta ne kohdat, joissa puhutaan kyseisestä teemasta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Aineistoni luokittelu perustuu aikaisempaan käsitejärjestelmään (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018), tässä tapauksessa intersektionaaliseen moninaisuuskäsitykseen. Oma analyysirunkoni oli melko väljä, sillä poimin ainoastaan erilaiset moninaisuuden ulottuvuudet ylös, joiden kautta lähdin perehtymään teksteihin.

Viimeisessä vaiheessa erotin Milesin ja Hubermanin (1994) mallin mukaisesti tutkimuksen kannalta keskeisen informaation ja jatkoin klusterointivaiheessa aloitettua käsitteiden muodostamista ja yhdistämistä. Viimeisessä vaiheessa tulkinnan, päättelyn ja muodostamieni käsitteiden kautta tutkimuskohteestani muodostui laajempi kuvaus (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 125–127). Muodostin lopullisesti moninaisuusteemat, joiden alle kukin tekstikatkelma istui ja lähdin tekemään niistä myös pidemmälle vietyjä tulkintoja kontekstisidonnaisesti.

## Taulukko 2 Analysoiduista kirjoista esiin nousseet moninaisuusteemat yksinkertaistettusti

\*Taulukossa on käytetty termiä kantasuomalainen tarkoittamaan henkilöitä, joilla ei ole kerrottu olevan ulkomaalaistaustaa esimerkiksi kummankaan vanhemman puolelta. Käsitteen kantasuomalainen määrittely on vaikeaa, sillä Suomessa on esimerkiksi maassa syntyneitä toisen polven maahanmuuttajia, jotka Tilastokeskus määrittelee kuitenkin ulkomaalaistaustaisiksi (Helminen, 2016). Onkin pohdinnan arvoista, milloin henkilöstä, jonka sukujuuret ovat muualla kuin Suomessa, voidaan alkaa puhua kantasuomalaisena.

Pääteema	Alateema
Perhesuhteet	Ydinperhe vs. ei-ydinperhe
	Huolehtivat vs. ei-huolehtivat vanhemmat
Varallisuus/luokka	Keskiluokka / ylempi keskiluokka
	Pienituloisuus
	Koulutus
Etnisyys	Kantasuomalaiset henkilöhahmot*
	Ulkomaalaistaustaiset henkilöhahmot
Kieli ja kulttuuri	Kielitaito
	Monikulttuuriset hahmot vs. vain yhdessä (suomalaisessa) kulttuurissa kasvaneet hahmot
Toimintakyky	Toimintakykyinen vs. rajoittunut toimintakyky
Sukupuoli ja seksuaalisuus	Stereotyyppiset sukupuoliroolit vs. normeja rikkovat hahmot
	Transsukupuolisuus
	Seksuaalivähemmistöt

Analysoin tuloksia intersektionaalisuuden teoreettista viitekehystä väljästi hyödyntäen. Pyrkimäni etsimään tekstissä esiin nousseita kohtia, joissa käsiteltiin moninaisuutta, pidin mielessäni Hillin ja Birgén (2016) keskeiset käsitteet intersektionaaliselle tutkimukselle eli sosiaalisen eriarvoisuuden, vallan, suhteellisuuden, kontekstit, kompleksisuuden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden. Nämä toimivat apukäsitteinä, joiden avulla tunnistin ja luokittelin havaintojani. Pesonen (2017) on käyttänyt intersektionaalista lähestymistapaa viitekehystenä ja analyysivälineenä, jolla erilaiset sosiaaliset kategoriat, kuten etnisyys, kansalaisuus, sukupuoli, kieli, toimintakyky ja ikä

tehdään aineistossa näkyviksi. Olen hyödyntänyt näitä kategorioita omaa luokitteluani ja jäsentelyäni tehdessäni ja pohtinut niin ikään sitä, kuinka asioita kuvastetaan valtakursseja vasten (ks. Pesonen, 2017, s. 41).

Taulukossa 2 on esitelty yksinkertaistetusti teoksista esiin nousseet moninaisuuden liittyvät pääteemat ja alateemat. Teemat nousivat esiin ennen kaikkea intersektionaalisuuden teoreettisesta viitekehystä (ks. luku 2.2.2) sekä Salmsonin (2021) normikriittisestä tarkistuslistasta, josta hyödynsin Ojan (2021) suomennosta ja sovellusta. Luin teoksia näiden linssien läpi. Esimerkiksi yläteeman varallisuus/luokka alateemoja ovat keskiluokkaisuus ja ylempi keskiluokkaisuus, pientuloisuus ja koulutus, sillä nämä asiat nousivat lukemistani teoksista esille.

## 5 Tulokset

Tässä luvussa esittelen löytämiäni tutkimustuloksia. Käyn ensin lyhyesti läpi sen, minkälaisia moninaisuusteemoja lukemistani kolmesta nuortenkirjasta nousi esiin (luku 5.1) ja siirryn sen jälkeen tarkastelemaan yksityiskohtaisemmin sitä, millä tavalla moninaisuusteemoja teoksissa käsiteltiin (luvut 5.2 ja 5.3). Kolmessa ensimmäisessä alaluvussa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni eli siihen, kuinka intersektionaalisuuden kautta ymmärretty moninaisuus esitetään kolmessa tuoreessa kotimaisessa nuortenkirjassa. Luvussa 5.4 siirryn vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseeni, eli erittelen, minkälaisia kasvatuksellisia tavoitteita analysoimillani teoksilla on moninaisuudesta.

Moninaisuusteemat nousivat kaikissa kolmessa valitsemassani nuortenkirjassa hyvin vahvasti esille. Tämä ei sinänsä yllätä, sillä valikoin kirjat nimenomaan moninaisuusteemoja silmälläpitäen. Näiden kolmen teoksen ei siis voi ajatella laajassa kuvassa kertovan siitä, kuinka paljon nykykentän nuortenkirjallisuudessa moninaisuusteemoja käsitellään, mutta siinä mielessä aiheiden voi sanoa arkipäiväistyneen, että näitä aiheita käsittelevät teokset ovat saaneet Finlandia-ehdokkuuden, ja kaksi valitsemistani kirjoista voitonkin.

### 5.1 Esiin nousseet intersektionaaliset moninaisuusteemat lyhyesti

Koska intersektionaalisuus käsittää moninaisuuden hyvin laaja-alaisesti, olen jäsennellyt tutkimustulokseni sen mukaan, mistä näkökulmasta moninaisuutta on käsitelty. Esittelen ensin lyhyesti, minkälaisia moninaisuuteen liittyviä hahmoja tai aiheita kirjoissa esiintyi ja siirryn sen jälkeen siihen, minkälaisen linssin läpi näitä asioita käsiteltiin.

Taulukko 3 Moninaisuusteemojen erittelyä ja esimerkkejä

\*ks. termin kantasuomalainen perusteet taulukosta 2

Teema	Alateema ja esimerkkejä ilmenemisestä	Esimerkkejä teeman käsittelytavasta
Perhesuhteet	<p>Ydinperhe vs. ei-ydinperhe</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ydinperhe (Skutsi, s. 8)</li> <li>- toinen vanhempi sairas/kuollut (Sarvijumala, s. 8; Maamaa, s. 316)</li> <li>- eroperhe (Maamaa, s. 72)</li> <li>- yksinhuoltaja (Skutsi, s. 109)</li> <li>- sijaisperhe (Skutsi, s. 175)</li> </ul> <p>Huolehtivat vs. ei-huolehtivat vanhemmat</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- huoleton vanhemmuustyylit (Skutsi, s. 136)</li> <li>- päihdeongelmaiset vanhemmat (Skutsi, s. 186)</li> </ul>	<p>Kateus toisten perheitä kohtaan (Skutsi, s. 136)</p> <p>Suru vanhempien erosta tai muuttuneesta perhetilanteesta (Maamaa, s. 158)</p> <p>Muiden perheistä ja perhetilanteista tehdyt oletukset (Skutsi, s. 8, 186)</p>
Varallisuus/luokka	<p>Keskiluokka / ylempi keskiluokka</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- uudet, modernit kodit (Sarvijumala, s. 15; Maamaa s. 40–41)</li> <li>- leirille ostetut varusteet (Skutsi, s. 15)</li> <li>- vanhemman työ, jossa matkustellaan (Sarvijumala, s. 35; Maamaa, s. 40–41)</li> </ul> <p>Pienituloisuus</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kilpavarustelussa mukana pysyminen vaikeaa (Skutsi, s. 15)</li> </ul> <p>Koulutus</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lukio (Maamaa, s. 19)</li> <li>- koulutuksen arvostaminen ja siihen panostaminen (Maamaa, s. 19; Skutsi s. 117)</li> <li>- ammattikoulu (Sarvijumala, s. 52)</li> </ul>	<p>Luokkaan ja oman perheen varallisuuteen suhtautuminen itsestään selvyytenä (Skutsi, s. 40; Maamaa, s. 40–41)</p> <p>Luokan/varallisuuden korostaminen (Skutsi, s. 22; Sarvijumala, s. 15)</p> <p>Ennakkoluulot toisesta hahmosta varallisuuden/luokan perusteella (Skutsi, s. 118, 158, 186)</p>
Etnisyys	<p>Kantasuomalaiset hahmot*</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- valkoisuuden mainitseminen (Sarvijumala, s. 15)</li> </ul> <p>Ulkomaalaistaustaiset hahmot</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- toinen vanhempi muualta kuin Suomesta (Maamaa, s. 19; Sarvijumala, s. 26)</li> <li>- hahmo syntynyt ulkomailla (Skutsi, s. 28)</li> </ul>	<p>Ennakkoluulot/stereotyyppit (Sarvijumala, s. 23; Skutsi, s. 12; Maamaa, s. 63–64)</p> <p>Rasismi (Sarvijumala, s. 40; Skutsi, s. 12; Maamaa, s. 20–21, 223)</p> <p>Kiusaaminen ulkomaalaistaustaisuuden vuoksi (Maamaa, s. 223, 253)</p> <p>Erojen korostaminen (Sarvijumala, s. 23, 43; Skutsi, s. 11; Maamaa, s. 24)</p>

Kieli ja kulttuuri	Kielitaito <ul style="list-style-type: none"> <li>- kaksikielisyys (Skutsi, s. 28; Sarvijumala, s. 26; Maamaa, s. 82)</li> </ul> Kahden kulttuurin välissä kasvaminen (Maamaa, s. 231; Skutsi, s. 28)	Suomalaisen ja toisen kulttuurin risteäminen, oman identiteetin pohtiminen (Maamaa, s. 24; Skutsi, s. 28)  Ennakkoluulot/stereotyyppiat (Sarvijumala, s. 26; Skutsi, s. 144, Maamaa, s. 63)  Erojen korostaminen (Skutsi, s. 28; Maamaa, s. 64)  Tietämättömyys (Skutsi, s. 113–114, s. 143; Maamaa, s. 23–24)  Ulkomaalaistaustaisten hahmojen suhde valtaväestöön ja suomalaisuus ulkoapäin nähtynä (Skutsi, s. 62; Maamaa, s. 25)
Toimintakyky	Toimintakykyinen vs. rajoittunut toimintakyky <ul style="list-style-type: none"> <li>- änkytys (Maamaa, s. 9)</li> <li>- vammautuminen (Sarvijumala, s. 52)</li> <li>- mielenterveysongelmat (Sarvijumala, s. ; Maamaa, s. 316)</li> <li>- neurokirjo (Maamaa, s. 293)</li> </ul>	Vamman esittäminen haasteena/esteenä (Sarvijumala, s. 79; Maamaa, s. 234, 247)  Ableismi ja syrjintä vamman perusteella (Maamaa, s. 311)
Sukupuoli ja seksuaalisuus	Sukupuoliroolit <ul style="list-style-type: none"> <li>- stereotyyppiset sukupuoliroolit (Sarvijumala, s. 12; Skutsi, s. 11)</li> <li>- normeja rikkovat hahmot (Skutsi, s. 85)</li> </ul> Transsukupuolisuus (Skutsi, s. 118)  Homous/lesbous (Skutsi, s. 119)	Hahmojen tietoisuus sukupuolirooleista (Sarvijumala, s. 17; Skutsi, s. 73, 85)  Ennakkoluulot (Skutsi, s. 177)  Euforia, kun saa olla oma itsensä (Skutsi, s. 167–168)

Taulukko 3 on laajennettu esitys menetelmäluvussa esitellystä taulukko 2:sta.

Taulukossa 3 ovat näkyvillä menetelmäluvussakin esitellyt moninaisuuteen liittyvät pää- ja alateemat, mutta tässä taulukossa alateemoista on annettu konkreettisia esimerkkejä. Lisäksi taulukon kolmanteen sarakkeeseen on koottu esimerkkejä siitä, kuinka alateemaa on teoksissa käsitelty. Esimerkiksi henkilöhahmon ulkomaalaistaustaisuutta on käsitelty kaikissa lukemissani teoksissa rasismien kautta. Olen nämä asiat pyrkinyt esittämään taulukossani yleisellä tasolla ja yksinkertaistetusti.

Selkein moninaisuusteema, joka jokaisesta lukemastani kirjasta nousee esille, on henkilöhahmojen etnisuus. Hain Sarvijumala (2023) -teoksessa päähenkilö Laurin äiti on kantasuomalainen ja isä musta yhdysvaltalainen. Lukkarilan Skutsissa (2024) Nasim on muuttanut Suomeen perheensä kanssa Iranista silloin, kun Nasim oli aivan pikkupoika. Tuurnan Maamaa (2025) puolestaan kertoo Akirasta, jonka äiti on suomalainen ja isä japanilainen. Kussakin teoksessa siis lähdetään liikkeelle siitä, että ainakin yksi keskeinen hahmo on joko ulkomaalaistaustainen tai hänen toisen vanhempansa juuret ovat jossakin muualla kuin Suomessa. Myös näiden hahmojen ulkonäössä on jotakin sellaista, joka poikkeaa valtaväestöstä. Ulkomaalaisuustaustan myötä samoihin hahmoihin vaikuttavat kieleen ja kulttuuriin liittyvät seikat. Lauri, Nasim ja Akira ovat kukin kaksikielisiä ja kahden kulttuurin välissä kasvaneita nuoria, jotka ilmaisevat teoksissa useaan otteeseen, että heillä on hankaluuksia tuntea olevansa täysin suomalaisia.

Mulla on enää yksittäisiä muistoja siitä, kun en eskarissa aluks ymmärtänyt toisten puhetta. Aika pian sitä vaan alko puhua suomee toisten kanssa. En oo kuitenkaan ihan varma, tunnenko itseni täysin suomalaiseks, vaikka isä aina muistuttaakin, että Suomi on nyt meidän kotimaa. Äiti taas puhuu mulle Iranista, on yhteydessä sukuun ja halua käydä siellä. (Skutsi, s. 28)

Sukupuoleen liittyvän moninaisuuden osalta selkeimmin teoksista nousee esiin Skutsin Sabina, joka on transsukupuolinen. Sabina ei kerro asiasta suoraan kenellekään muista päähenkilöistä, ja lukijakin saa asiasta vihjeitä pikkuhiljaa: ”Lukittaudun huussiin, vedän henkee, lasken housut alas ja istun renkaalle. Jonain päivänä tää ei oo enää yhtään ahdistavaa.” (Skutsi, s. 80)

Sukupuoleen liittyvistä teemoista muita huomionarvoisia asioita ovat sukupuoleen liittyvät odotukset ja stereotypiat, joiden mukaan hahmot toimivat.

"Niin, sitä kahvia", Juho yskäisee. Isot miehet ei itke. Joten mä odotan siihen asti, että kuulen sen rapistelevan keittiössä. (Sarvijumala, s. 17)

Yllä olevassa katkelmassa Sarvijumala-teoksen Lauri on juuri saapunut serkkunsa perheen luokse sen jälkeen, kun Laurin äiti on kuollut auto-onnettomuudessa ja isä joutunut sairaalaan. Serkun isä Juho ei kykene välttämättä käsittelemään Laurin

menetystä. Kertojahahmo Lauri itse kuittaa tämän sukupuolirooleihin liittyvillä odotuksilla toteamalla, että isot miehet eivät itke.

Tuurnan Maamaa-teoksen myötä myös toimintakyky nousee tämän tutkimuksen kannalta keskeiseksi moninaisuuteen kytkeytyväksi teemaksi. Päähenkilö Akira änkyttää niin, että hän ei pysty puhumaan oikeastaan kenellekään muutamaa, vaikeasti muodostuvaa sanaa enempää. Akira äänittää omaa puhettaan nauhurille harjoitellakseen puhumista. Jo romaanin muoto poikkeaa huomattavasti perinteisestä romaanista ja lähestyy kustantajan mukaan säeromaania, kun päähenkilön änkytys tehdään näkyväksi jokaisen takeltelevan sanan myötä: ”Oon nimittäin ä än än änkyttäjä, t t to to toivoton tapaus”, kuvailee Mamaan päähenkilö itseään (Maamaa, s. 9).

Toimintakykyyn liittyy myös se, että Akiran vihjataan silloin tällöin olevan mahdollisesti autismin kirjolla:

Äiti usko, niinku mäki uskoin kauan, että mä oon jotenki kehitysvammanen. Ehkä mä tatata tavallaan oon. Hymyileminen ja silmiin kattominen on mulle rasittavampaa ku piip-testi. Rakastan yksinäisyyttä, mielikuvisystäviä, mun sisäistä maailmaa, tarinoita. (Maamaa, s. 293)

Kirjassa Akiran äidin kerrotaan olevan hoidossa vakavan masennuksen vuoksi, joten teoksessa tehdään myös mielenterveysongelmat näkyviksi. Mielenterveystematiikka sivutaan myös Sarvijumalassa, jossa päähenkilön ihastuksella on mielenterveysongelmia.

Sarvijumalan päähenkilö Lauri puolestaan loukkaantuu auto-onnettomuudessa ja joutuu totuttelemaan elämäänsä fyysisesti rajoitetumpaa elämää. Laurin kohdalla annetaan ymmärtää, että kyse ei ole pysyvästä vammasta, mutta yhtä kaikki hahmo joutuu kohtaamaan sen, miten fyysisessä toimintakyvyssä tapahtuvat muutokset vaikuttavat hänen elämäänsä: ”Miksi sitä muka kiinnostaisi joku rampa amisjätkä” (Sarvijumala, s. 52), Lauri pohtii juhlissa, joissa samanikäinen tyttö on flirttaillut hänen kanssaan.

Kuten aiemmin on mainittu, nuortenkirjoille on historiallisesti ollut leimallista tietynlainen keskiluokkaisuus (Hakala, 2003, s. 74). Henkilöhahmojen varallisuus tai muut luokkaan liittyvät asiat olivatkin sellaisia, joihin pyrin kiinnittämään huomiota.

Teoksissa esiintyy esimerkiksi sekä lukiota että ammattikoulua käyviä hahmoja, mutta lukion käyminen oli yleisempää. Heikkilä-Halttunen (2025) onkin kirjoittanut, että suomalaisessa nuortenkirjallisuudessa on vasta aivan viime vuosina ryhdytty kuvaamaan toisen asteen ammatillisia opintoja ”uskottavasti ja kiinnostavasti”. Lukemissani teoksissa ainoastaan Sarvijumalan Lauri käy ammattikoulua. Kyse on ainoastaan hahmoon liittyvästä yksityiskohdasta, ja varsinaisesti ammattikoulun kuvausta kirjassa ei esiinny.

Teosten henkilöhahmot ovat suurimmaksi osaksi keskiluokkaisia, mutta joukkoon mahtuu myös esimerkiksi Skutsin Sabina, joka kokee erottuvansa muista kolmesta eräretkelle lähtevästä hahmosta varusteidensa tason vuoksi:

Me käytiin kyllä äidin kanssa katsomassa urheilutavarakaupassa vaelluskenkiä. Paitsi että ne oli rumia möhkäleitä, ne maksoi ihan älyttömiä. En käytä vuodessakaan sellaista rahamäärää kenkiin ja vaatteisiin. Mulla onkin vähän keräilyerävarustus. Kuksaa meillä ei ollut eikä kevyttä retkilautastakaan, mutta otin mukaan tavallisen lusikan ja lapsena käyttämäni muovimukin ja -lautasen. -- Mun makuualustani on joogamatto ja telttä äidin ikivanha. (Skutsi, s. 15)

Keskiluokkaisuutta ei kuitenkaan kirjoissa välttämättä esitetä aina annettuna, vaan hahmot voivat olla myös itse tietoisia siitä:

Talon etupuolella on täyteenpakattu, upouusi asuinalue. -- Entisellä viljapellolla kasvaa nyt vierä vieressä keskenään melkein samannäköisiä autotalleja uudehkoina farmariautoineen ja pihalle laitettuina trampoliineineen. Niissä asuu keskenään melkein identtisiä valkoisia ydinperheitä. (Sarvijumala, s. 15)

Perhesuhteiden osalta teosten hahmojen tilanteet ovat monenkirjavia. Sarvijumalan Laurin ydinperhe hajoaa, kun äiti kuolee auto-onnettomuudessa. Maamaassa Akiran äiti on sairaalahoidossa masennuksen vuoksi ja vanhemmat ovat eronneet vuosia sitten. Skutsissa Sabinan äiti on ollut pitkään yksinhuoltaja, ja kirjassa vihjataan, että Sabinan välit isään ovat katkenneet Sabinan transsukupuolisuuden tultua ilmi. Skutsin Nasimilla on ydinperhe, samoin Lukalla. Romaanissa annetaan ensin ymmärtää, että neljännellä päähenkilöllä Joelilla on niin ikään normin mukainen ydinperhe, mutta kirjan loppupuolella käy ilmi, että kyseessä on Joelin sijaisperhe, sillä Joelin biologiset vanhemmat käyttävät huumeita eivätkä kykene huolehtimaan pojastaan.

”Siis et asu kotona?”

”Asun mä kotona, mutta en siinä kodissa, jossa mun vanhemmat asuu.”  
Joelin muuttuneesta olemuksesta aavistan, että se on nyt tosissaan. (Skutsi, s. 175)

Huomionarvoista tämän tutkimuksen kannalta on se, että moninaisuusteemat vaikuttavat kirjoissa päällekkäin ja risteävästi, siis intersektionaalisesti.

Henkilöhahmossa on useampi piirre, jotka eivät sovi normiin, jos normin ajatellaan tarkoittavan esimerkiksi vammattomuutta, ydinperheeseen kuulumista ja etnisesti kantasuomalaista.

## 5.2 Moninaisuuden esittäminen toiseuden ja erojen kautta

Jos tarkastellaan lähemmin sitä, millä tavalla moninaisuusteemoja teoksissa käsitellään, nousee päällimmäisenä havaintona esiin se, että moninaisuus näyttäytyy erojen korostamisena. Käytännössä tämä näkyy niin, että hahmot joutuvat jonkin piirteensä vuoksi kiusatuiksi, ennakkoluulojen kohteiksi tai piirre rajoittaa heidän elämäänsä jollakin tavalla. Tämä on tietysti hyvin yksinkertaistava tapa ilmaista asia, ja kirjoissa käsitellään moninaisuutta myös hienovaraisemmin tai positiivisten kokemusten kautta, kuten osoitan seuraavassa alaluvussa. Kaikkia kolmea nuortenkirjaa kuitenkin yhdistää se, että päähenkilö tai päähenkilöt eroavat yhdellä tai useammalla tavalla normeista (ks. luku 2.2.3), ja tätä eroa tuodaan tavalla tai toisella esiin. Suomalaisessa yhteiskunnassa normina voidaan pitää esimerkiksi valkoisuutta, kantasuomalaisuutta, ydinperhettä, keskiluokkaisuutta heteroutta ja cis-sukupuolisuutta (Keskinen, 2015, s. 2; THL, 2024; Saresma, 2018, s. 27).

Hahmot, jotka eivät ole kantasuomalaisia, saavat kuulla siitä muilta kirjojen hahmoilta joko ennakkoluuloisten kommenttien tai puhtaan kiusaamisen kautta. Maamaan päähenkilöä Akiraa kiusataan koulussa rankasti, ja kirjan perusteella kiusaaminen johtuu paitsi hänen änkytyksestään myös japanilaisuudestaan. Näin Akira kuvailee kiusaajiensa suhtautumista itseensä:

Ja siitä on lyhyt matka aasialaiseen stereotypiaan. Kaikki vinosilmät on robotteja. Sieluttomii. Kaikki näyttää samalta. Liukuhihnakamaa. (Maamaa, s. 63)

Akiraa kiusataan myös änkyttämisen vuoksi. Änkytystä on yritetty hoitaa lapsesta saakka, mutta tuloksetta. Sen seurauksena Akirasta on tullut pikkuhiljaa ystävätön, kiusattu ja muista eristetty, toiseutettu (ks. luku 2.2.3). Änkyttäminen paitsi tekee selvän eron Akiran ja muiden välille, on myös monella tapaa konkreettinen este Akiralle esimerkiksi sosiaalisten suhteiden solmimisessa. Kirjan aikana tämä muuttuu, mutta lähtötilanne, joka lukijalle esitellään on, että Akiran änkytyksensä vuoksi hankala elää tavallista teini-ikäisen pojan elämää, sillä hän on niin erilainen kuin muut ikätoverinsa.

Oon ollu ihastunut ennenki. Oon yrittäny skarpata, tulla paremmaks puhumisessa. Oon yrittäny kattoo sitä silmiin, hymyillä, tulla sen lähelle. Ja mitä kovemmin oon yrittäny, sitä korkeemmalta oon pudonnu. (Maamaa, s. 247)

Sarvijumalan Lauri on tummaihoisen. Kertojahahmo Lauri muuttaa auto-onnettomuuden jälkeen isommasta kaupungista pikkukuntaan ja luonnehtii yleisesti pienempien paikkakuntien asukkaisen saattavan suhtautua häneen ennakkoluuloisesti: ” Ei se mitään, olen tottunut siihen, että maalaiskakarot tuijottaa. Joko se johtuu mun naamasta tai koska sille on kerrottu kotona, että pitää varoa isoja poikia.” (Sarvijumala, s. 23) Tässä vaiheessa lukijalle ei ole vielä edes kerrottu, että Laurin isä on kotoisin Yhdysvalloista ja tummaihoisen. Vihje siitä, että Laurissa on jotakin erilaista kuitenkin annetaan lukijalle.

Toisaalta Lauri kohtaa myös puhdasta rasismia useaan kertaan teoksen aikana. Erojen korostaminen ei toisin sanoen jää pelkästään niiden osoittamisen tai ihmettelyn tasolle, vaan lukijalle näytetään, minkälaista kohtelua Lauri joutuu sietämään. ”Sä et kertonut, että toi on nee... nää... näkkäri”, Laurin serkun ystävä toteaa kirjassa tavattuaan Laurin ensimmäisen kerran (Sarvijumala, s. 40). Lukijalle on selvää, että ystävä aikoi käyttää loukkaavaa ja rassistista nimitystä tummaihoisesta Laurista. Rasismi menee vielä suuremmaksi ja julmemmaksi, kun Lauri tahtoisi tavata mennä ihastuksensa Vilja-Maarian luokse. Vilja-Maaria kuitenkin kieltää Lauria tulemasta kotiinsa. Kun Lauri ihmettelee tätä ääneen, Laurin serkku kertoo syyn:

”Vilja-Maaria ei halua mun tulevan niille, joten sen on tultava tänne”, mä sanon. ”En tiedä, minkä takia.”

Niko nyökyttelee. ”Joo, kato sen isä on ihan himorasisti.”

”Ai.” Nojaan päätä seinään. ”No saatana.” (Sarvijumala, s. 60)

Tämä aikuinen isähahmo on ”himorasisti”, minkä vuoksi Vilja-Maaria ei uskalla esitellä tummaihoista Lauria tälle.

Eroja tehdään näkyväksi myös toisenlaisten ennakkoluulojen kautta. Ennakkoluuloiset hahmot eivät tarkoita sanoillaan välttämättä mitään pahaa, mutta lukijalle osoitetaan, minkälaisia stereotyyppioita ja oletuksia esimerkiksi ulkomaalaistaustaiset hahmot kohtaavat. Laurin isän ollessa sairaalassa, hoitaja kysyy Laurilta, ymmärtääkö tämän isän Suomea. Lauri ilmaisee ärsyntyntymisensä asiaan, sillä ilmeisesti hänen isästään oletetaan hyvin usein ulkonäön perusteella, että tämä ei puhuisi suomea, vaikka asia ei näin olekaan. Samaan tapaan Skutsissa Iranista kotoisin oleva Nasim joutuu kyllästymiseen saakka selittämään erityisesti Joel-nimiselle vitsiniekalle, miksi tämän ennakkoluulot eivät pidä paikkaansa tai tunnu mukavilta oletuksilta. Joel väentää vitsiä esimerkiksi Nasimin nimestä ja kysyy ”ootsä joku terroristi” (Skutsi, s. 12). Lisäksi Joelin on hankala ymmärtää, että ulkomaalaistaustainen Nasim puhuisi myös sujuvaa suomea:

"Mitä kieltä sä puhut?"

Kaveri mulkaisee muu kummasti. "No suomee!"

"Mutta mikä sun äidinkieli on?"

Se pyöräyttää silmiään. "Farsi. Siis persia. Mutta osaan kyllä suomee ihan yhtä hyvin." (Skutsi s. 12)

Edellä mainituissa esimerkeissä ennakkoluulot ja stereotyyppiat tulevat kantasuomalaisten hahmojen suulla. Teoksista saattaa kuitenkin löytää myös kohtia, joissa maahanmuuttajataustainen hahmo itse kuvaa itseään tietoisesti stereotyyppien kautta. Esimerkiksi Maamaan päähenkilö Akira kuvaa itseään ”siivoushulluksi” ja sanoo isänsä olevan samanlainen.

Mä oon oikeesti vielä pahempi siivoushullu ku isä. Mulla se on neuroosi, ihan diagnosoitu. Hm! Isällä ei oo muuta tekosyytä ku et se on japanilainen. No, ne on melkeen synonyymejä. (Maamaa, s. 340)

Samalla tavalla omaan kulttuuriinsa liitetystä ennakkoluuloista on tietoinen Maamaa-romaanin sivuhenkilö Amir, joka on osa Akiraa kiusaavaa joukkoa. Amir on kotoisin Syyriasta ja vitsailee ainakin päällisin puolin itsevarmasti omaan taustaansa liitetystä stereotyyppioista:

Amir heitti siihen jotain sen tapasta, että jos tumma veri vetää, sil on paljon frendeii. Tummii poikii, karvasii ja parrakkaita. Mut osalla niistä saattaa olla Isis-kytköksii. (Maamaa, s. 355.)

Toisaalta eroja rakennetaan myös toiseen suuntaan. Maahanmuuttajataustaiset hahmot kuvaavat suomalaisuutta omin tai vanhempiensa silmin ja nostavat esiin suomalaisesta kulttuurista asioita, jotka näyttäytyvätkin heidän omaa kulttuuriaan vasten erikoiselta tai normista poikkeavalta.

Isä nauraa usein suomalaisten turvallisuushakuisuudelle. Sitä huvittaa kypärät mopoilijoilla, toisistaan valkoisella viivalla rajatut pyörä- ja kävelytiet ja "saattaa sisältää pähkinää" -tekstit pähkinäpusseissa. "Kumma, että ne ylipäänsä uskaltavat elää", se sanoo. (Skutsi, s. 62)

Yllä olevassa katkelmassa Skutsin Nasim kuvailee, mitkä asiat hänen Iranista kotoisin olevaa isäänsä suomalaisissa huvittavat ja hämmentävät. Valtadiskurssi, josta esimerkiksi Pesonen (2017, s. 41) puhuu toisin sanoen kyseenalaistetaan. Tässä suomalaisuus edustaa jotakin vierasta ja toista.

Tällainen toiseus näkyy ennen kaikkea monikulttuurisuusteemojen kohdalla eli sellaisissa henkilöhahmoissa, jotka ovat etnisesti jotakin muuta kuin kantasuomalaisia tai edustavat muuta kulttuuria kuin pelkkää kantasuomalaista kulttuuria. Kuitenkin myös luokkaan liittyvät havainnot tuodaan pitkälti esiin erojen kautta. Esimerkiksi Skutsissa hahmot vertailevat omaa varustetasoaan muihin vaellukselle osallistujiin ja tekevät niiden perusteella oletuksia siitä, minkälaisia muut hahmot ovat. Teosten hahmot kuvaavat, minkälaisia mielikuvia ja stereotyyppioita varakkaisiin esimerkiksi varakkaisiin hahmoihin liittyy. Maamaan Akira taas on itse lähtöisin vakaan tulotason keskiluokkaisesta perheestä, mutta koulukiusaaja Oscar on vielä varakkaampi, mikä luo entisestään jännitettä ja eroja kiusatun ja kiusaajan välille:

Oscar on niitä, joiden ei tarvi ponnistella, koska sil on kaikkee. Joka kuukausi uudet kuulokkeet, uus pupu puhuhuhu puhelin. Saattaa sil olla uus pupukin. Merkkivaattet. Mopokortti. Kuulemma sil on hulppee huvila rantatontutatata ton tilla [naurahtaa] Niil on jopa muuri, lukittu portti ja vahtikoira ku jossain Beverly Hillsissä. (Maamaa, s. 18)

Toisaalta stereotyyppiat myös rikkoutuvat:

Enpä arvannut, että se onkin superlahjakuus. Olin sujuvasti lokeroanut sen rikkaaksi ja tyhmääkin tyhmemmäksi pikku paskiaiseksi, jota helikopterivanhemmat hyysää, ja joka on kusipää toisille, koska ei kykene oleen mitään muuta. (Skutsi, s. 118)

Näin kuvailee Lukaa Sabina, joka on olettanut varakkaasta perheestä lähtöisin olevan Lukan olevan ”rikas”, ”tyhmä ja ”kusipää”. Vastaavasti Nasimille taas tulee yllätyksenä, että Joel onkin lähtöisin vaikeista oloista, koska näkee ulkoapäin ainoastaan keskiluokkaisen ja hyvin toimeentulevan ydinperheen, joka paljastuu sijaisperheeksi: ”Luulin Joelin vaatteiden ja varusteiden perusteella, että se olis perheestä, jossa asiat huolehditaan viimesen päälle. Eikä se muutenkaan vaikuta sellaiselta, joka on kasvanut narkkariperheessä”, Nasim kuvailee Joelia (Skutsi, s. 186).

### **5.3 Moninaisuuden esittäminen luonnollisena osana henkilöhahmoja ja positiiviset kokemukset**

Teoksissa hahmojen toiseus näyttäytyy ennen kaikkea muiden hahmojen suhtautumisen kautta, ja muut hahmot tekevät erilaisuudesta usein ongelman. Skutsin Sabinan kohdalla sen sijaan voidaan nähdä toisenlainen lähestymiskulma moninaisuuden käsittelyyn. Transsukupuolinen Sabina ei kerro taustastaan kirjan kolmelle muulle päähenkilölle. Leiriohjaaja tietää asiasta eikä sen vuoksi oikein osaa suhtautua Sabinaan. Vaellukselle osallistuvat kolme muuta poikaa sen sijaan ovat pitkälti autuaan tietämättömiä Sabinan transsukupuolisuudesta, minkä seurauksena asiaa käsitellään ennen kaikkea Sabinan omien ajatusten ja kokemusten, ei ulkopuolisten reaktioiden kautta.

Transsukupuolisuus on aiheuttanut Sabinan elämässä kiistatta ikäviä asioita. Kirjassa annetaan ymmärtää, että Sabinan isä on hylännyt perheensä, kun Sabina on tullut kaapista ulos ja halveksunut lastaan. Samoin Sabinan tyttöystävä on jättänyt Sabinan, kun tämä alkoi toteuttaa itseään todella: ” Nella rakasti mua, kun olin vaan sopivasti queer, pitkätukkainen ja feminiininen. Se rakasti kaunista kuvaa mutta ei ollut valmis rakastaa oikeeta ihmistä”, Sabinan näkökulmaluvussa kuvataan (Skutsi, s. 120). Sabina ei vaelluksella myöskään tahdo uida muiden nähden ja vessassa käyminen ahdistaa häntä jonkin verran. Tästä huolimatta Sabinan kohdalla korostuu kuitenkin yhtä lailla toiveikkuus ja positiiviset kokemukset. Sabinan kautta lukijalle näytetään,

mitä hyvää sukupuolen korjaamisesta on hänelle seurannut ja kuinka se on tehnyt hänet onnellisemmaksi: ” Kaikki epäuskoisuus ja suoranaisten vittuilu kavereiden ja suvun taholta on ollut pientä sen rinnalla, että oon vihdoinkin saanut olla minä”, Sabina kuvaa (Skutsi, s. 118).

Teoksissa moninaisuusteemat nousevat selvästi enemmän esiin eronteon ja konfliktien kautta sen sijaan, että moninaisuus esitettäisiin luonnollisena osana suomalaista yhteiskuntaa. Neutraalimpia kuvauksia moninaisuudesta edustavat esimerkiksi Maamaa-romaanin monet kuvaukset japanilaisesta kulttuurista. Akira kuvailee lukijalle niin japanilaista kansantarustoa kuin kulttuurisia tapojakin:

Musta tuntuu, että Japanissa ihmiset huomioi tän myös arjessa. Tärkeitä ei oo vaan se mitä sanotaan. Tärkeitä on, että jätetään ma-taukoja. Kaikessa mitä päivän aikana tehdään, on oltava tasapainoa. (Maamaa, s. 231)

Yllä olevan kaltaisia kohtia on romaanissa useita. Vaikka Akira etsii myös eroja suomalaisen ja japanilaisen kulttuurin väliltä, silloin tällöin lukijalle tarjoillaan kuitenkin myös vain neutraalimpaa kuvausta japanilaisesta kulttuurista sellaisena kuin se kahden kulttuurin välillä kasvaneelle Akiralle näyttäytyy.

Maamaassa näkyy myös muutos siinä, kuinka ulkopuoliset suhtautuvat Akiran änkyttämiseen. Suuren osan romaanista änkytys on Akiralla iso este normaalissa kanssakäymisessä ja se esitetään ennen kaikkea rajoittavana tekijänä ja asiana, jonka johdosta Akiraa esimerkiksi kiusataan. Romaanin aikana Akira kuitenkin löytää ystäviä, joille hänen änkytyksensä ei ole ongelma. Akiran ystävä jopa toteaa, että Akiran änkytys opettaa muille ihmisille kärsivällisyyttä. Romaanin aikana haaste kääntyy toisin sanoen tietyllä tapaa vahvuudeksi, ja voidaan nähdä, että moninaisuutta – tässä tapauksessa änkytystä – käsitellään positiivisessakin valossa.

#### **5.4 Teosten kasvatukselliset tavoitteet**

Lukemissani kolmessa nuortenkirjassa opettavaisuus rakentuu ennen kaikkea kolmen asian varaan. Näitä olivat rasismien näkyväksi tekeminen, stereotyyppien murtaminen ja moninaisuuden näkeminen rikkautena.

Kuten jo luvusta 5.2 voidaan nähdä, kaikissa kolmessa analysoidussa kirjassa ulkomaalaistaustaiset henkilöahmot joutuvat rasistisen kiusaamisen tai rasististen ennakkoluulojen kohteeksi. Henkilöhahmojen etniseen taustaan tartutaan ja sitä käytetään heitä vastaan. Tämä ulottuu myös päähenkilöiden ulkopuolelle. Esimerkiksi Maamaa-romaanissa somalitaustainen sivuhenkilö on kiusaamisen kohteena:

Oscar ammens rasistisesta ja sekstisestä repertoaaristaan: "Jamila, sun kannattas jäädä lukion jälkeen kotiäidiks. Sun pitää kiittää onneas, että sä saat asua Suomessa. Afrikassa alkaa nimittäin kohta ilmastoabortti."  
(Maamaa, s. 253)

Myös muunlaiset poikkeamat normista johtavat herkästi kiusaamiseen Maamaan kuvaamassa koulumaailmassa, jossa kiusaajahahmo keksii häijyjä lempinimiä kohteistaan. Nimittelyillä on myös stereotypisoiva luonne:

Nimistä loistaa kilo metrien päähän, miten luovastpa ppppp pas pas pas pas pas pas pas pas pas pask ihmisestä on kyse. Robin Ylästö on "Hikipaja" siksku se on kova hikoilemaan. "Valopää" tulee siitä, että Jamila Mwane valittiin ysillä koulun Luciaksi. Seijoo kovinkaan välkky. Ja "Autisti-Elmeri" on just sitä, mitä nimi lupaa. Se on autismin kirjolla. (Maamaa, s.20–21)

Maamaasta peräisin ovat esimerkkikatkelmat ovat tutkimuksessa tarkasteltujen kirjojen rajuimmasta päästä. Kaikissa teoksissa tapahtuu etniseen taustaan tai muuhun erilaisuuteen perustuvaa kiusaamista, mutta Maamaan kuvaukset ovat karkeimpia. Lukijalle näytetään, minkälaista kielenkäyttöä normista poikkeavat lapset ja nuoret joutuvat pahimmillaan kohtaamaan.

Opettavaisena elementtinä voidaan nähdä myös se, että teosten hahmot puuttuvat rasistiseen toimintaan. Esimerkiksi Sarvijumalan Lauri saa osakseen rasistista kielenkäyttöä, kun uusi tuttavuus meinaa käyttää hänen ihonväriinsä yhdistettävää rasistista ilmausta. Laurin serkku kuitenkin hermostuu ja puolustaa Lauria:

Sitten Joonna alkaa yhtäkkiä kätistä jostain kahdesankytluvun aapisesta, jossa sanottiin N niin kuin pliip ja että se on siksi niinku ok.

"Jos sä oikeesti ajattelisit, että se on ok, sä et olis alkanut änkyttää. Joten älä ole vitun pälli", Niko ärähtää. (Sarvijumala, s. 40)

Näin henkilöahmot toteuttavat antirasistisia strategioita (ks. luku 2.2.3) ja ikään kuin osoittavat lukijalle, kuinka rasismiin voi puuttua.

Kahden kulttuurin välissä olevat henkilöahmot kuvaavat kirjoissa sitä, kuinka eivät tunne kuuluvansa täysin oikein kumpaankaan kulttuuriin. Skutsissa Nasim kuvailee paineitaan kahden kulttuurin lapsena seuraavalla tavalla: ”Älä ikinä unohda juuriasi”, äiti muistuttaa, ja vaikka se ei sano sitä enää, tiedän, että se toivoo, että löytäisin jostain iranilaisen, hyvän perheen tytön ja perustaisin perheen sen kanssa” (Skutsi, s. 28). Maamaassa Akira puolestaan ei koe sopivansa oikein mihinkään lokeroon.

Popopopo porukka hämmentyy. Mihin se pitäis lokeroida? Onks se uh huhuhu ujo? Ylimielinen? Fiksu, tyhmä? Suomalainen vai ulkomaalainen? Lintu vai kala? Muna vai kana? Hm. Mä en sovi lokeroon, mut eihän kukuku kukukukaan sovi. Suurin osa kipuilee oman ns. suomalaisuuden kanssa. (Maamaa, s. 24)

Lukijalle myös osoitetaan lukuisilla tavoilla, että ennakkoluulot tai stereotypiat eivät usein vastaa todellisuutta. Tämän osoittaa esimerkiksi tämän tutkimuksen luvussa 5.2 esitelty katkelma, jossa Joel ihmettelee, mikä Nasimin äidinkieli on eikä kykene käsittämään, että iranilaistaustainen Nasim osaa yhtä hyvin persiaa ja suomea. Näiden kahden hahmon välisellä sananvaihdolla opetetaan myös lukijalle, mitä kaksikielisyys voi tarkoittaa. Skutsissa Nasim avaa myös sitä, minkälaisia ennakkoluuloja koulun henkilökunnalla on häntä kohtaan:

En oo edes kovin liikunnallinen, vaikka opettajat tuntuu ajattelevan, että kaikki maahanmuuttajien lapset olis kiinnostuneista lähinnä jalkapallosta ja haluais ammattiurheilijoiksi. Mä haluisin yliopistoon lukemaan kirjallisuutta, mutta kun puhuin siitä opolle, se väitti, että mun olis vaikeeta päästä sinne, kun on niin paljon sellaisiakin hakijoita, joille suomi on äidinkieli. Mitä se edes tiesi musta? Opiskelen äikäntunneilla muun luokan kanssa, eikä opettajat oo tehneet mulle erillisiä kokeita enää vuosiin. Saan kirjoitelmista ja kielioppikokeista yleensä kiitettäviä ja luen enemmän kirjoja kuin kukaan, jonka tiedän. (Skutsi, s. 28)

Lukijalle osoitetaan, että opettajakin saattavat osoittaa ennakkoluuloisuutta ulkomaalaistaustaista hahmoa kohtaan. Nasim sanallistaa hyvin suoraan sen, että opettajat ajattelevat kaikkien ulkomaalaistausten hahmojen olevan kiinnostuneita urheilusta, vaikka totuus on, että esimerkiksi hän haaveilee kirjallisuuden opinnoista. Stereotypia paitsi tehdään näkyväksi, myös rikotaan samassa kappaleessa. Samaan tapaan Maamaan päähenkilö Akira painottaa teoksen aikana useaan otteeseen, että hänen ajatuksensa kyllä kulkee kirkkaasti, vaikka änkytyksen vuoksi hänen on vaikea

ilmaista itseään. Samalla lukijalle osoitetaan hyvin konkreettisesti, mitä änkyttäminen yksilölle merkitsee ja mitä kaikkea änkyttämisen taakse jää piiloon: ”Päässä ei oo mitään vikaa. Puhun vaan hassusti”, Akira toteaa jo romaanin ensimmäisillä sivuilla (Maamaa, s. 12).

Opettavaisena ja lukijan arvoja ohjaavana tekijänä voidaan nähdä myös sellaiset katkelmat tutkittavista romaaneista, joissa moninaisuutta kuvataan rikkautena ja avataan sitä, mitä kaikkea positiivista hahmojen erilaisuus voi tuoda mukanaan. Näitä asioita käsiteltiin jo luvussa 5.3, mutta koen, että asia on syytä mainita vielä erikseen kasvatuksellisesta näkökulmasta. Skutsin Sabinalle transitoituminen on tuonut mielenrauhaa ja onnellisuutta verrattuna aiempaan elämään kaapissa. Akira puolestaan oppii hyväksymään änkytyksensä, ja hänen ystävänsä toteavat, että änkytys opettaa heille kärsivällisyyttä. Sarvijumalan lopussa puolestaan Lauri pelastaa ihastuksensa Vilja-Maarian, minkä seurauksena Vilja-Maarian ”himorasistiksi” nimetty isä antaa Laurille ainakin jonkin verran hyväksyntäänsä. Lukijalle osoitetaan näin, että ennakkoluuloista on mahdollista luopua ja ottaa opikseen.

Oikeastaan myös lukujen 5.2 ja 5.3 sisältöä voi pitkälti käsitellä kasvatuksellisesta näkökulmasta ja ajatella, että moninaisuusteemojen esille tuominen on jo itsessään kasvattamiseen liittyvää, mutta pidin perusteltuna vetää vielä yhteen sitä, millä kaikilla tavoilla kolme tähän tutkimukseen luettua nuortenkirjaa pyrkivät opettamaan lukijalleen moninaisuudesta.

## 6 Pohdinta

Yhteenvetona tutkimustuloksista voidaan todeta, että kaikista kolmesta nuortenromaanista nousi esiin runsaasti moninaisuuteen liittyviä teemoja, jotka on mahdollista luokitella intersektionaalisuuden tunnistamien kategorioiden alle. Romaaneista on tunnistettavissa etnisyyteen, kulttuuriin, sukupuoleen ja seksuaalisuuteen, toimintakykyyn ja perhesuhteisiin liittyviä rakenteita ja representaation muotoja. Näissä kolmessa teoksessa suurimpaan rooliin nousevat monikulttuurisuuden liittyvät teemat, joten tutkimustuloksissa korostuvat esimerkiksi rasmin tekeminen näkyväksi ja maahanmuuttajataustaisten hahmojen toiseuden kokemukset. Monikulttuurisuuden ja etnisyyden lisäksi kategorioista nousevat erityisesti esiin sukupuoli (Sabinan transsukupuolisuus Skutsi-romaanissa) ja toimintakyky (Akiran änkytys Maamaa-romaanissa).

Moninaisuus esitetään monin paikoin teoksissa ongelmien kautta niin, että hahmojen erot normiin nähden tuottavat usein tietynlaisia konflikteja tai ne asettavat hahmot asemaan, jossa heidät nähdään toiseutettuina valtaväestöön tai vallitsevaan normiin nähden. Lukijalle osoitetaan, kuinka normista poikkeaminen saattaa johtaa kiusaamiseen ja ennakkoluuloihin. Konflikteja kuitenkin rakotaan ja ennakkoluuloisesti toimivien hahmojen asenteiden nähdään muuttuvan tarinoiden loppuun mennessä.

Tässä luvussa esitän vielä johtopäätöksiä tutkimustuloksista ja pohdintaa tutkimustulosten yhteydestä aiempaan tutkimukseen. Lisäksi käsittelen tutkimusetiikkaa sekä tutkimuksen mahdollisia rajoitteita ja kartoitan jatkotutkimusmahdollisuuksia.

### 6.1 Syrjinnän ja toiseuden arkipäiväisyys

Monikulttuurisuudesta lasten- ja nuortenkirjallisuudessa on keskusteltu jo pitkään. Lastenkirjallisuuden tutkimuksen kentällä aihe on ollut kiistelty, sillä monikulttuurisuuden liittyä niin paljon yhteiskunnallisia jännitteitä. (Pesonen, 2017, s. 40.) Stephens (2011, s. 18–19) on todennut, että tyypillisesti länsimaisessa kirjallisuudessa monikulttuurisuus esitetään pinnallisesti, koska keskiöön sijoitetaan

erilaisuus. Toisin sanoen monikulttuurisuuteen liittyvät merkitykset rakentuvat dominoivan valtakulttuurin näkökulmasta.

Aiempi tutkimus lastenkirjallisuuden ja monikulttuurisuuden suhteen on osoittanut, että eettisistä ja rasisminvastaisista pyrkimyksistä huolimatta etenkin vanhemmissa lastenkirjoissa korostuu usein halu auttaa ”kolmansien maiden lapsia”. Teoksissa myös ylläpidetään mielikuvaa ”ongelmallisesta toisesta”, joka tarvitsee apua. (Heikkilä-Halttunen, 2013, 35–40.) Tämä johtaa jaotteluun ”meidän” ja ”muiden” välille. Pesonen (2015, s. 103–105) kirjoittaa, että vuosituhannen vaihteessa kotimaisessa lastenkirjallisuudessa yleistyi diskurssi, jossa monikulttuurisuus esitettiin arkisempana osana yhteiskuntaa, esimerkiksi luonnollisena osana naapurustoa, koulua ja päiväkotia. Monikulttuurisuus itsessään ei toisin sanoen ollut enää kirjojen keskiössä vaan normaalina osana suomalaista arkea.

Lukemani tuoreet nuortenkirjat sijoittavat erilaisuuden keskiöön. Huomionarvoista on, että jokaisessa kirjassa on ei-kantasuomalaisia hahmoja, joiden kokemuksista kirjoitetaan, mutta kaikki kirjailijat ovat valkoisia, kantasuomalaisia naisia. Siinä mielessä voidaan nähdä, että analysoitavien kirjojen kohdalla monikulttuurisuuteen liittyvät merkitykset rakentuivat nimenomaan valtakulttuurin näkökulmasta, kuten Stephens (2011, s. 18–19) on esittänyt. Näen, että tämä on asia, joka on hyvä tunnistaa, mutta kirjojen moninaisuuskuvauksia on silti mahdollista tarkastella laajemmin tyypistämättä niitä ainoastaan valtakulttuurista ponnistaviksi kuvauksiksi.

Voidaan myös nähdä, että sijoittamalla erilaisuus keskiöön, erilaisuudelle toisaalta annetaan tilaa. On esitetty, että kirjallisuuden lukeminen lisää empatiaa ja ymmärrystä sellaisista asioista, jotka ovat oman kokemuspäivän ulkopuolella (esim. Kidd & Castano, 2013, s. 1; Mar ym., 2009, s. 408). Samaan aikaan on tunnistettu sen merkitys, että lukija löytää itsensä jollakin tavalla kirjan sivuilta. Tämän ajatuksen esitti jo Nancy Larrick 1960-luvulla (Larrick, 1965). Näin ollen voidaan ajatella, että kun nämä kolme tässä tutkimuksessa esiteltyä nuortenkirjaa nostavat esiin päähenkilöidensä erilaisuuden suhteessa vallitseviin yhteiskunnallisiin normeihin, pyrkivät ne lisäämään normeja edustavien lukijoiden ymmärrystä erilaisuudesta ja samaan aikaan

osoittamaan normista poikkeaville lukijoille, että heidän kokemuksensa ja olemassaolonsa ovat merkityksellisiä ja tarinoiden arvoisia.

Monessa mielessä kirjat toistavat Pesosen (2015; 2021, s. 105) näkemystä siitä, että erilaisuus esitetään toiseuttavana – me vastaan ne -asetelmana – jossa erilaisuus korostuu. Toisaalta moninaisuutta ja monikulttuurisuutta edustavat hahmot ovat lukemieni romaanien päähenkilöitä, ja myös he tekevät erottelua itsensä ja normia edustavien ihmisten välillä. Esimerkiksi maahanmuuttajataustaiset hahmot saattavat kuvata, miten suomalaisuus ja oma kulttuuri heille näyttäytyvät. Näin ollen erojen tekeminen käännetään ikään kuin ympäri, ja eroja saavat nostaa esiin ne, joiden erilaisuus yleensä korostuu.

Suomalaisissa lastenkirjoissa moninaisuus ja monikulttuurisuus saatetaan esittää myös ikään kuin luonnollisena osana suomalaista yhteiskuntaa (Pesonen, 2015, s 103–105). Tämä ei lukemissani nuortenkirjoissa nouse kovinkaan vahvasti esille, vaan pääasiassa monikulttuurisuus aiheuttaa konflikteja ja se nostetaan tikunnokkaan. Kiinnostavana poikkeuksena voidaan kenties pitää Maamaa-romaanin kiusaajahahmo Amiria ja tämän hahmon käsittelyä. Iso osa kaikkien kolmen kirjan monikulttuurisista taustoista tulevista hahmoista joutuu taustansa vuoksi rasistisen kiusaamisen kohteeksi, ja hahmojen kautta tehdään näkyväksi se, minkälaista rasismia suomalaisessa yhteiskunnassa ilmenee.

Se, että syyrialaislähtöinen Amir onkin valta-asemassa kiusaajana rikkoo tämän kaavan. Tavallaan tämän voi nähdä edustavan lähestymistapaa, jossa moninaisuus esitetään luonnollisena osana suomalaista yhteiskuntaa (esim. Pesonen, 2015), kun moninaisia hahmoja on esimerkiksi koulumaailmassa niin kiusaajina kuin kiusattuinaakin. Toisaalta Amirin taustaa ei kuitenkaan sivuuteta, vaan Amir itse pitää asiasta ääntä, myös negatiivisten stereotyyppien kautta, kuten hän tekee vitsaillessaan esimerkiksi ystäviensä Isis-kytköksistä. Nähdäkseni kirjailija on ottanut asiassa myös tietoisesti riskin, sillä ulkomaalaistaustaisen hahmon esittäminen negatiivisessa valossa, kiusaajana, voi osaltaan vahvistaa tällaiseen ihmisryhmään liitettyjä ennakkoluuloja. Vastapainoksi Tuurna kuitenkin esittää, että myös Amir on stereotyyppien kohteena. Jää pitkälti lukijan tulkittavaksi, kuinka paljon valtaa Amirilla on vai onko hän kiusaajan

asemassa pakon edessä – kiusaako hän muita, jotta ei itse tulisi syrjityksi taustansa takia?

Monikulttuurisuuden arkipäiväisyyden sijaan kirjoissa korostuukin kenties ennen kaikkea rasismien arkipäiväisyys. Esimerkiksi Sarvijumala-romaanin päähenkilön Laurin isä kohtaa kielellistä toiseuttamista. Samalla tavalla Skutsissa Nasimin kielitaito ja äidinkieli on useaan kertaan kyseenalaistuksen kohteena. Mediakeskustelussakin on viime vuosina nostettu moneen kertaan esiin se, että ulkomaalaistaustaisille tai Suomessa pitkään asuneille maahanmuuttajille puhutaan herkästi englantia, sillä oletuksena on, että he eivät osaa suomea. Samaan tapaan etnisesti ei-kantasuomalaisen näköisiltä syntyperäisiltä suomalaisilta saatetaan kysyä, mistä he ovat kotoisin.

Sarvijumalassa Lauri on aikeissa vastata hänen isänsä kielitaitoa tiedustelevalle sairaanhoitajahahmolle kipakasti, mutta päätyy kuitenkin nielemään sanansa. Tämän voi ajatella viestittävän lukijalle, että vastaavat kokemukset ovat Laurille tuttuja, eikä kyseessä ole ensimmäinen kerta, kun hänen isänsä kielitaito kyseenalaistetaan ihonvärin tai etnisen taustan vuoksi. Kyseinen tilanne saattaa olla Laurille siis varsin arkipäiväinen. Niin ikään Sarvijumalassa se, että yhden Vilja-Maarian isä on ”himorasisti”, esitetään banaalina toteamuksena, josta Laurikaan ei liiemmin vaikuta hätkähtävän, harmistuvan ainoastaan. Kokemukset ovat toistuvia, tuttuja, arkipäiväisiä. Koska Hain Sarvijumala-teoksessa Laurin etninen tausta esitetään samaan aikaan arkipäiväisenä osana tarinaa ja samaan aikaan esille nousee se, että ei-kantasuomalaiset ihmiset kohtaavat arjessaan syrjintää ihonvärinsä vuoksi.

Vuonna 2010 ulkomaalaistaustaisen Suomeen muuttaneiden henkilöiden kuvaukset edustivat suomalaisessa nuortenkirjallisuudessa uutta lajityyppiä (Aerila, 2010, s. 115). Monissa muissa maissa aihetta on käsitelty jo 1960-luvulta alkaen, mutta Suomessa monikulttuurisuuden kuvaaminen oli vielä 2000-luvun alkupuolella jotakin uutta (Rajalin, 2003, s. 321). Vaikka omassa tutkimuksessani tarkastelin ainoastaan kolmea kirjaa, eikä tutkimuksen pohjalta voi vetää isoja johtopäätöksiä siitä, kuinka paljon moninaisuutta käsitteleviä nuortenromaaneja Suomessa tänä päivänä julkaistaan, voidaan kuitenkin todeta, että muutosta on selvästi tapahtunut.

Aerila (2010, s. 95) analysoi omassa väitöskirjassaan nuortenkirjoja, joissa suurimmassa osassa esimerkiksi ulkomaalaistaustaiset henkilöt olivat ainoastaan sivuosassa. Omassa tutkimuksessani kaikissa kolmessa lukemassani teoksessa päähenkilöinä on ulkomaalaistaustaisia hahmoja, jotka kertovat kokemuksistaan itse ja ovat aktiivisia toimijoita (ks. Pesonen, 2018, s. 142). Tällaisia kirjoja oli vielä mielestäni melko helppo löytää tutkimusaineistokseni, joten muutosta kirjallisuuskentällä aiheen käsittelyn puolesta on tapahtunut. Pesonen (2021, s. 103) kirjoittaa Opetushallituksen vuonna 2021 julkaistussa teoksessa *Opas opettajalle kulttuurisen moninaisuuden huomioimiseen perusopetuksessa*, että koska yhteiskunnan moninaisuus on 2020-luvulla arkipäivää, sen tulisi näkyä myös kirjallisuudessa. Omassa pienessä otoksessani moninaisuus näkyi nuortenkirjoissa hyvin vahvasti.

## **6.2 Mitä kirjat oikeastaan pyrkivät opettamaan?**

Kuten aiemmin mainittiin, länsimaisen lastenkirjallisuuden juuret ovat pitkälti kasvatuksellisia (esim. Itäkare, 2021; Voipio & Laakso, 2017; Heikkilä-Halttunen, 2004) ja lastenkirjallisuuteen leivotaan tyypillisesti sisään yhteiskunnassa tärkeinä pidettyjä arvoja sekä tietoisesti että tiedostamatta (Pesonen, 2017). Koska lasten- ja nuortenkirjallisuuteen pätevät tiettyyn pisteeseen saakka samat lainalaisuudet, liittyy myös nuorille suunnattuun kirjallisuuteen ajatus opettavaisuudesta.

Esimerkiksi Sarvijumala-romaanissa rasismi on arkipäiväistä ja toistuvaa, mutta päähenkilö ohittaa sen usein olankohautuksella; asiat nyt vain ovat näin. Tekstin sävystä ja tavasta, jolla päähenkilön ruskeudesta puhutaan antaa lukijan kuitenkin ymmärtää, että rasismi ja syrjintä on väärin. Tässä näkyy teoksen kasvattava, nuortenkirjalle tyypillinen ote. Päähenkilö Lauri joutuu rasistisen nimittelyn kohteeksi, ja osa hahmoista näkee hänet ainoastaan ihonvärin ja siihen liitettyjen negatiivisten stereotyypioiden kautta. Helposti voisi vetää siis johtopäätöksen, että Sarvijumala asettuu osaksi Heikkilä-Halttusen (2013, s. 35–40) kuvaamaa kaanonin, jossa monikulttuurisuutta edustava henkilö hahmo tarvitsee apua kohdatessaan syrjintää. Esimerkiksi Laurin serkku puuttuu rasistiseen kielenkäyttöön. Toisaalta teoksen voi ajatella olevan hienovaraisempi, sillä Lauri on kuitenkin tarinassa aktiivinen toimija, joka

ratkaisee pitkälti omat konfliktinsa. Laurin ihonväri on myös asia, joka teoksessa tulee esiin ennen kaikkea ympäristön reaktioista, sillä Lauri itse ei kovinkaan aktiivisesti tuo omaa ulkonäköään tai etnistä taustaansa esille. Kiinnostavaa on myös se, että Laurin nimi on hyvin perinteisen suomalainen. Lukija saattaa saada myös itsensä kiinni siitä, että olettaa hahmon automaattisesti olevan valkoinen, koska nimi ei anna minkäänlaista vihjettä mahdollisesta ulkomaalaistaustaisuudesta.

Kantasuomalaiselle lukijalle teos tekee näkyväksi sen, minkälaista rasismia ja stereotyyppioita eri etnisyyksiä edustavat ihmiset joutuvat kohtaamaan ja että asiaan on mahdollista puuttua omalla toiminnallaan. Sen sijaan nuorelle, joka on kenties itse joutunut rasismin kohteeksi, kirja tarjoaa vertaistukea ja samaistumispintaa. Lukija ei ole asian kanssa yksin. On myös arvokasta, että esimerkiksi maahanmuuttajataustainen nuori näkee itsensä näköisiä ja oloisia hahmoja fiktiossa ja tuntee olevansa edustettuna kulttuurissa.

Jo Aerila (2010, s. 94) huomasi väitöskirjassaan, että ulkomaalaistaustaiset nuoret hahmot pohtivat paljon omaa identiteettiään, omaa erilaisuuttaan ja kuulumistaan ryhmään. Väitöskirja on julkaistu yli 15 vuotta sitten, mutta myös omassa tuoreessa aineistossani ulkomaalaistaustaisten hahmojen identiteettipohdinnat nousevat selvästi esille. Jotakin tällaisessa identiteettipohdinnassa on siis pysynyt samana vuodesta toiseen. Voidaan ajatella, että kasvatuksellisessa mielessä tällainen hahmojen sisäinen puhe luo samaan aikaan samaistumispintaa sellaisille lukijoille, jotka käyvät samanlaista pohdintaa läpi omassa elämässään ja toisaalta avaa esimerkiksi kantasuomalaiselle lukijalle sitä, minkälaista on olla maahanmuuttajataustainen, transsukupuolinen tai änkyttävä nuori tämän päivän Suomessa. Aerilan tutkimuksessa keskiössä olivat nimenomaan maahanmuuttajataustaiset henkilöt. Omassa tutkimuksessani laajensin moninaisuusnäkökulmaa intersektionaalisesti niin, että pyrin havainnoimaan risteäviä kategorioita, jotka henkilöhahmojen elämiin vaikuttivat. Maahanmuuttajatausta on kuitenkin piirre, joka nousee tässä aineistossa muita kategorioita selvemmin esille ja korostuu analysoiduissa romaaneissa ainakin jossakin määrin.

Näen, että lukemissani nuortenkirjoissa pyritään monikulttuurisuuskasvatukseen (ks. luku 2.2.4). Kirjoissa korostuu pohjavireenä pyrkimys yhteiskunnalliseen tasa-arvoisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen, jotka ovat monikulttuurisuuskasvatuksen keskeisiä arvoja (Räsänen, 2002, s. 104). Kirjojen esittämät maailmat ovat kaukana ideaalista, mutta lukijalle oli kuitenkin selvää, kuinka asioiden pitäisi optimaalisessa tilanteessa olla. Rasismiin puututaan ja tiedostamattomia stereotyyppisiä ajatusmalleja tehdään näkyviksi. Aerila (2010, s. 102) kirjoittaaakin omassa väitöskirjassaan, että nuortenkirjojen stereotypiat eivät automaattisesti ole negatiivinen asia, sillä stereotypiat saattavat jopa helpottaa asioiden ymmärtämistä.

Stereotyyppien rinnalla voidaan myös esittää vastakkaisuuksia, jotka saavat lukijan kyseenalaistamaan stereotypiat. Lukemissani kirjoissa stereotypiat liittyvät ennen kaikkea siihen, millä tavalla normista poikkeavia hahmoja kohdellaan ja minkälaisia stereotyyppioita ja ennakkoluuloja normiin kuuluvilla hahmoilla heistä on. Siinä mielessä nämä teokset ovat monin paikoin yhden askelen vielä edempänä stereotyyppien esittämisessä ja niiden selittämisessä auki lukijalle.

Pesosen (2015, s. 102) mukaan lastenkirjallisuus vaikuttaa siihen, minkälaisia ajatusmalleja lapset omaksuvat ja kuinka tämä vaikuttaa yhteiskunnassa vaikuttaviin arvoihin ja normeihin. Samaa ajatusta voidaan hyvin soveltaa myös nuortenkirjallisuuteen. Alsupin (2015) neljä kirjallisuuden vaikutusta nuoreen lukijaan – erilaisiin ihmisiin samaistuminen, empatia, kriittinen ajattelu ja pyrkimys kohti sosiaalisesti oikeudenmukaisempaa toimintaa – ovat läsnä kaikissa tutkimusta varten luetuissa kirjoissa. Tutkimusaineistona toimineet kirjat pyrkivät istuttamaan nuorille lukijoilleen ajatusta siitä, että moninaisuuden voi nähdä rikkautena ja että omista stereotyyppioista kannattaa pyrkiä eroon. Kirjoissa päähenkilöt myös kohtaavat vaikeuksia – esimerkiksi rasismia tai kiusaamista – taustansa vuoksi, minkä voi ajatella herättävän lukijan empatiaa. Erilaisten stereotyyppien tekeminen näkyväksi pyrkii herätteleämään lukijoita huomaamaan myös omassa arjessaan tilanteita, joissa omat tai muiden ennakkoluulot eivät välttämättä vastaa totuutta. Tässä tutkimuksessa en perehtynyt siihen, minkälaisia ajatuksia nämä kolme kirjaa lukijoissaan herättävät, mutta mielestäni voidaan perustellusti sanoa, että kirjat ainakin yrittävät kannustaa

lukijoitaan toimimaan tavalla, joka purkaa rasistisia ja ennakkoluuloisia rakenteita ja toimintatapoja.

### **6.3 Tutkimuksen rajoitteet ja eettinen pohdinta**

Jokaiseen tutkimukseen liittyy rajoitteita, eikä oma tutkimukseni ole tässä suhteessa poikkeus. Ensinnäkin aineistoni on pieni ja tarjoaa ainoastaan kurkistuksen suomalaiseen nuortenkirjallisuuden kenttään, eikä siitä voi tehdä kovinkaan laajoja yleistyksiä. Minun onkin tutkijana tyydyttävä siihen, mitä tämä pieni raapaisunomainen otos voi kertoa suomalaisesta nuortenkirjallisuudesta ja siinä esiintyvistä moninaisuusteemoista. Olen joutunut pohtimaan, milloin voin tehdä yleistyksen ja milloin kyse on vain yhtä kirjaa koskevasta havainnosta. Helpottavaa kuitenkin on se, että olen voinut verrata kirjoja toisiinsa ja tehdä niistä keskenään hyvin samankaltaisia havaintoja, jotka mahdollistavat jonkinlaisten yleistysten tekemisen. Lisäksi olen kyennyt peilaamaan omia tuloksiani aiempaa tutkimusta vasten. Tutkijana olen myös luonnollisesti joutunut pohtimaan sitä, miten suhtaudun omiin tulkintoihin tuloksista. Mitkä niistä pystyn perustelemaan riittävän hyvin, jotta voin irrottaa ne omista mielipiteistäni ja milloin olen omien ennakkokäsitysteni vanki? Tätä asiaan pyrin lähestymään niin, että yritin jokaiselle johtopäätökselle ja tulkinnalle löytämään joko tukea tai vasta-argumentteja aiemmasta tutkimuskirjallisuudesta, jotta omat tulkintani rakentuisivat ennen kaikkea vanhan päälle.

Lasten- ja nuortenkirjallisuutta on tutkittu ennestään jo paljon, ja olen hyvin kiitollinen tutkijoille, jotka ovat valottaneet tutkimuksen tietä. Aiemman tutkimuksen paljouden äärellä joutuu väistämättä jossakin kohtaa päättämään, milloin taustoittavaa kirjallisuutta ja aiempaa tutkimusta on esitelty riittävästä ja tarpeeksi kattavasti voidakseen perustellusti siirtyä omaan tutkimukseen ja sen asettamiseen aiemman tutkimustradition jatkoksi. Aiheellisena huolena on, että jokin merkittävä nimi lasten- ja nuortenkirjallisuuden tutkimuksen kentällä – etenkin Suomen ulkopuolella – jää mainitsematta. Olen kuitenkin parhaani mukaan pyrkinyt lukemaan laajasti aiempaa tutkimusta aiheesta ja kiinnittämään huomioni niihin tutkijoihin, joiden nimi nousee selvästi esiin useissa eri lähteissä. Olen myös antanut tilaa ennen kaikkea suomalaisille tutkijoille, jotka suomalaista lasten- ja nuortenkirjallisuuden kenttää ovat tutkineet,

joten jos jokin esimerkiksi angloamerikkalaisen maailman merkittävä tutkija onkin jäänyt vähäisemmälle huomiolle, korvaa mielestäni kotimaiseen kenttään perehtyneisyyteni tämän puutteen.

Lähteiden suureen määrään liittyä pohdinta myös siitä, olenko tutkijana ottanut riittävän hyvin huomioon sellaiset lähteet, jotka ovat ristiriidassa oman tutkimukseni kanssa. Lähtökohtaisesti olen pyrkinyt esittelemään tarpeen tullen myös vastakkaisia näkemyksiä. Esimerkiksi luvussa 2.2.3 käsittelin normikriittisyyttä ja kirjoitin myös Suhosen (2018) näkemyksistä, joiden mukaan käsite normikriittinen on ongelmallinen ja vajavainen. Tutkimustani varten lukemani kirjallisuus on ollut pitkälti keskenään linjassa, mutta pidän myös mahdollisena, että lähdekirjallisuuden suuresta määrästä johtuen minulta on voinut jäädä huomaamatta jokin olennainen vastakarvaan asettuva tutkimus, joka olisi ollut syytä esitellä. Kyseessä on myös tutkimuskenttä, johon olen perehtynyt ensimmäisen kerran kunnolla vasta tämän tutkimuksen myötä, joten minulla ei etukäteen ollut vankkaa ja monivuotista käsitystä siitä, minkälaista tutkimusta aiheesta on viime vuosina julkaistu.

Pohdin paljon myös intersektionaalisuuden hyödyntämistä tässä tutkimuksessa. Koen, että tässä tutkimuksessa intersektionaalisuuden hyödyntäminen teoreettisena viitekehyksenä palveli tutkimuskysymyksiäni, ja pidin valintaani perusteltuna, sillä intersektionaalisuutta on hyödynnetty myös aiemmissa vastaavanlaisissa tutkimuksissa (esim. Pesonen, 2017). Mediakeskustelussa intersektionaalisuus ja intersektionaalinen feminismi ovat viime vuosina herättäneet vilkasta keskustelua (ks. esim. Rossi & Brunila, 2020) ja käsite on saanut osakseen julkisuudessa myös voimakasta kritiikkiä ja kyseenalaistamista. Koska nämä keskustelut ovat keskittyneet vahvasti identiteettipolitiikan ympärille ja ylipäätään liittyneet vahvasti erilaisten poliittisten näkökulmien haastamiseen, olen tässä tutkimuksessa tehnyt tietoisin valinnan olla käsittelemättä tätä intersektionaalisuuden julkista kritiikkiä sen enempää. Olen kuitenkin tietoinen siitä, että intersektionaalisuus on tänä päivänä aihe, joka tuntuu jakavan ihmisiä. Tyydyn toteamaan, että omaan tutkimukseeni intersektionaalisuus asettui luontevaksi osaksi.

Yksi tutkimukseni rajoitteista liittyy myös analyysimenetelmäkseni valitsemaani temaattiseen analyysiin. Tuomi & Sarajärvi (2018) kirjoittavat, että sisällönanalyysillä voidaan ainoastaan järjestää kerätty aineisto johtopäätösten tekoa varten. Tuomen ja Sarajärven mukaan monia tutkimuksia, joissa sisällönanalyysiä on hyödynnetty, on kritisoitu nimenomaan tästä keskeneräisyydestä, kun mielekkäitä johtopäätöksiä ei ole kyetty tekemään vaan järjestetty aineisto on esitelty ikään kuin tuloksina. Tämä menetelmän vajavaisuus koskee nähdäkseni myös temaattista analyysia, sillä kuten todettua, menetelmät ovat hyvin lähellä toisiaan, ja termejä käytetään myös vaihtoehtoisina nimityksinä toisilleen (Vuori, 2021). Ajatus keskeneräisyydestä vaivasi myös minua, sillä riskinä oli, että tulokseni jäisivät ainoastaan järjestetyn aineiston esittämiseen. Olen yrittänyt parhaani mukaan viedä johtopäätöksiäni vielä pidemmälle ja tekemään johdonmukaisesti ja perustellusti yleistyksiä, mutta lukijan arvioitavaksi jää, olenko tässä onnistunut.

Vuonna 2026 eettisen puntaroinnin kohteena on myös tekoälyn käyttö. Tein melko varhaisessa vaiheessa tutkimustani sen linjauksen, että pyrin minimoimaan tekoälyn käytön tässä tutkimuksessa. Syyni liittyvä tekoälyn eettisiin ongelmiin, sen ympäristövaikutuksiin sekä puhtaaseen huoleeni siitä, mitä ihmisen ajattelukyvyllle tapahtuu käynnissä olevan tekoälyn nousukauden myötä. Ollakseni kuitenkin avoin oman tekoälynkäyttöni suhteen kerron, että kokeilin käyttää joitakin tekoälypohjaisia työkaluja tutkimusartikkeleiden ja muun lähdekirjallisuuden etsimiseen, mutta totesin hyvin nopeasti perinteiset keinot omalla kohdallani tehokkaammiksi. Lisäksi hyödynsin jonkin verran tekoälypohjaisia käännösohjelmia. Olen käyttänyt tekoälyä myös lähdeluetteloni muotoilemisessa, mutta olen tarkistanut lopputuloksen.

#### **6.4 Tulosten hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusmahdollisuudet**

Kuten aiemmin on jo mainittu, kirjallisuuskasvatuksella on mahdollista opettaa oppilaille niin monikulttuurisuudesta, erilaisuudesta, tasa-arvosta, empatiasta kuin kriittisestä ajattelustakin. Koska tämä tutkimus on tehty kasvatustieteen pääaineessa ja vielä tarkemmin luokanopettajan tutkinto-ohjelmassa, perehdyn ennen kaikkea siihen, minkälaista konkreettista hyötyä tutkimustuloksistani on opettajan työn kannalta. Koulussa toimiessaan opettaja osallistuu vahvasti oppilaiden eettis-moraaliseen

kasvatukseen, sillä koulu vaikuttaa oppilaiden arvoihin (Husu & Tirri, 2007, s. 391–392). Kirjallisuuskasvatus ja oppilaille luettavaksi tarjottavien kirjojen valitseminen putoaa nähdäkseni tämän eettis-moraalisen kasvatuksen alle varsin luontevasti. Tarjoamalla oppilaille luettavaksi kirjoja, joiden kautta opettaja käsittelee oppilaiden maailmankatsomukseen ja ihmiskäsitykseen liittyviä aiheita (Aerila 2010, s. 33), opettaja osallistuu tällaiseen kasvatustyöhön. Tutkimuksessani lukemani kirjat ovat kaikki sellaisia, joiden kautta opettajan on nähdäkseni melko helppo toteuttaa monikulttuurisuuskasvatusta ja käsitellä erilaisia moninaisuuden liittyviä aiheita, jotka ovat tämän päivän Suomessa entistä vahvemmin läsnä.

Tarjotessaan oppilaille moninaista kirjallisuutta luettavaksi, opettaja opettaa paitsi empatiaa erilaisia ihmisiä kohtaan myös tarjoaa samaistumis pintaa sellaisille lukijoille, jotka tunnistavat itsessään esimerkiksi maahanmuuttajataustaisen, pienituloisesta perheestä tulevan tai sukupuoli-identiteettinsä kanssa kamppailevan nuoren. Opettajan on syytä olla tietoinen siitä, minkälaista kirjallisuutta hän lähtökohtaisesti ja oletusarvoisesti oppilailleen tarjoaa ja pohtia kriittisesti sitä, kuvaako tällaisen kirjallisuuden maailma hänen omien oppilaidensa kokemusmaailma sen koko potentiaalissa. Aikana, jolloin nuorten lukutaidosta ollaan yhä kasvavassa määrin huolissaan, lukuinnon herättäminen on asia, jota opettaja saattaa niin ikään pohtia. Se, että oppilas löytää itsensä kirjan sivuilta, saattaa toimia ensiaskeleena kirjallisuuden pariin sellaiselle lapselle tai nuorelle, jolle lukemisen malli ei tule kotoa. Opettaja voi moninaista kirjallisuutta suosittelemalla kantaa omalta osaltaan kortensa kekoon siinä, että lukeminen ei kasaudu ainoastaan keskiluokkaisille, lukevista kulttuurikodeista tuleville lapsille ja nuorille, jotka ovat historian saatossa olleet jo valmiiksi varsin edustettuina myös lasten- ja nuortenkirjallisuudessa.

Tässä tutkimuksessa sivuttiin myös feminististä pedagogiikkaa. Näen, että 2020-luvun moninaisen nuortenkirjallisuuden kentän tuntemus ja tietoisuus siitä, minkälaisia kirjoja oppilailleen tarjoaa luettavaksi on osa feminististä pedagogiikkaa. Saresma (2018) huomauttaa, että suuri osa suomalaisista kuuluu akateemisen koulutuksensa ansiosta keskiluokkaan ja on valkoisia. Tämä pätee myös luokanopettajiin. Saresma kirjoittaa, että opettajan ja oppilaiden väliset eroavaisuudet voivat vaikuttaa siihen, miten opettaja suhtautuu oppilaisiinsa sekä siihen, minkälaisia opetussisältöjä hän

tuottaa. Oman tutkimukseni myötä toivoisinkin, että opettaja olisi paitsi lukijana myös opettajana tietoinen omasta valtapositiostaan ja suhteestaan oppilaisiin, jotka poikkeavat tavalla tai toisella normista. Opettaja voi myös tietoisesti tuoda luettavaksi kirjoja, jotka ovat jollakin tavalla normikriittisiä ja tehdä näkyväksi yhteiskunnan valtahierarkioita niin kirjojen sivuilla kuin omassa opetuksessaankin.

Tässä tutkimuksessa aineistona olivat kirjat. Samoja kysymyksiä olisi mahdollista käsitellä myös niin, että moninaisuusaiheista keräisi kokemuksia ja näkemyksiä sekä opettajilta että oppilailta. Olisi kiinnostavaa kuulla, kokevatko esimerkiksi opettajat vaikeaksi moninaisen kirjallisuuden löytämisen tai sen pohtimisen, minkälaista arvokasvatusta kirjallisuuden kautta he työssään toteuttavat. Olisi niin ikään tutkimisen arvoista luetuttaa esimerkiksi tässä tutkimuksessa analysoituja kirjoja nuorilla ja kuulla heidän näkemyksistään teoksista ja moninaisuusteemoista.

Vaikka tutkimukseni pohjalta ei voi tehdä määrällisiä päätelmiä siitä, kuinka paljon kotimaisessa nykynuortenkirjallisuudessa käsitellään moninaisuutta, voidaan kuitenkin selkeästi nähdä, että moninaisuuden teemat ovat analysoiduissa teoksissa läsnä ja niissä on sellaisia ulottuvuuksia, joita tässä tutkimuksessa on kuvattu. Oma tutkimustani on mahdollista tulevaisuudessa hyödyntää myös määrällisen moninaisuutta koskevan kirjallisuustutkimuksen perustana. Moninaisuusteemat näyttävät pysyvän ajankohtaisina, ja uskallan epäillä, että aihetta koskevalle tutkimukselle on tulevana vuosina vielä entistä vahvempi paikka.

## Lähteet

- Adam, H., & Harper, L. J. (2023). Gender equity in early childhood picture books: A cross-cultural study of frequently read picture books in early childhood classrooms in Australia and the United States. *Australian Educational Researcher*, 50(2), 453–479. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00494-0>
- Aerila, J.-A. (2010). *Fiktiivisen kirjallisuuden maailmasta monikulttuuriseen Suomeen: Ennakointikertomus kirjallisuudenopetuksen ja monikulttuurisuuskasvatuksen välineenä* [väitöskirja, Turun yliopisto]. UTUPub Turun yliopiston julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-4222-0>
- Alemanji, A. A. (2016). *Is there such a thing...? A study of antiracism education in Finland* [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda Helsingin yliopiston julkaisuarkisto. <http://hdl.handle.net/10138/167781>
- Alemanji, A. A. & Mafi, B (2016). Antiracism Education? A Study of an Antiracism Workshop in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(2), 186-199. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1212260>
- Alsup, J. (2010). Introduction: Identification, actualization, or education: Why read YAL? Teoksessa J. Alsup (toim.), *Young adult literature and adolescent identity across cultures and classrooms* (s. 1–16). Routledge.
- Alsup, J. (2015). *A case for teaching literature in the secondary school: Why reading fiction matters in an age of scientific objectivity and standardization*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315742069>
- American Library Association. (20.3.2023). *Censorship by the Numbers: Banned Books Data*. <https://www.ala.org/bbooks/book-ban-data>
- Bonnet, A. (2000). *Anti-racism*. Routledge.
- Booth, E., & Lim, R. (2021). The Illusion of Inclusion: Disempowered “Diversity” in 2018 Australian Children’s Picture Books. *The New Review of Children’s Literature and Librarianship*, 27(2), 122–143. <https://doi.org/10.1080/13614541.2021.2020574>
- Botelho, M. J., & Kabakow Rudman, M. (2009). *Critical multicultural analysis of children’s literature*. Routledge.

- Boyd, F., Causey, L., & Galda, L. (2014). Culturally diverse literature: Enriching variety in an era of Common Core State Standards. *The Reading Teacher*, 68(5), 379–387. <https://www.jstor.org/stable/24575249>
- Cart, M. (2001). From insider to outsider: The evolution of young adult literature. *Voices from the Middle*, 9(2), 95–97. <https://doi.org/10.58680/vm20012395>
- Cart, M. (2016). *Young adult literature: From romance to realism*. Neal-Schuman.
- Dickinson, K. (13.6.2023). CCBC's latest diversity statistics show increasing number of diverse books for children and teens. *University of Wisconsin–Madison School of Education*. <https://education.wisc.edu/news/ccbcs-latest-diversity-statistics-show-increasing-number-of-diverse-books-for-children-and-teens/>
- Eagleton, T. (1991). *Kirjallisuusteoria: Johdatus*. Vastapaino.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Eskola, J. (2001). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* (s. 133–157). PS-kustannus.
- Essed, P. (1996). *Diversity: Gender, color and culture*. University of Massachusetts Press.
- Fox, M. (1993). Men Who Weep, Boys Who Dance: The Gender Agenda between the Lines in Children's Literature. *Language Arts*, 70(2), 84–88. <https://doi.org/10.58680/la199324676>
- Garcia, A. (2013). *Critical foundations in young adult literature: Challenging genres*. SensePublishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-398-0>
- Hakala, H. (2003). 1920- ja 1930-luvun nuortenromaani. Teoksessa L. Huhtala, K. Grönn, I. Loivamaa & M. Laukka (toim.), *Pieni suuri maailma – Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia* (s. 74–85). Karisto.
- Hall, S. (1999). *Identiteetti* (M. Lehtonen & J. Herkman, toim. & suom.). Vastapaino.
- Heikkilä, R. (2024). *Miksi lakkasimme lukemasta? Sosiologinen tulkinta lukemisen muutoksesta*. Gaudeamus.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2000). *Kuokkavieraasta oman talon haltijaksi: Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden institutionalisoituminen ja kanonisoituminen 1940–1950-luvuilla*. SKS.

- Heikkilä-Halttunen, P. (2001). Siivet varpaiden välissä. Nuortenkirjallisuuden teemoja ja virtauksia. Teoksessa T. Korolainen (toim.), *Kirjaseikkailu. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas*. (s. 219–237). Tammi.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2003). Patikkamatka maalta kaupunkiin. Teoksessa L. Huhtala, K. Grönn, I. Loivamaa & M. Laukka (toim.), *Pieni suuri maailma – Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia*. Tammi.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2004). Kirjallinen murros lastenkamarissa. Teoksessa K. Saarikangas, P. Mäenpää & M. Sarantola-Weiss (toim.), *Suomen kulttuurihistoria 4: Koti, kylä, kaupunki* (s. 225–233). Tammi.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2013). Lasten- ja nuortenkirjallisuus kyseenalaistaa ja ottaa kantaa. Teoksessa M. Hallila, Y. Hosioisluoma, S. Karkulehto, L. Kirstinä & J. Ojajärvi (toim.), *Suomen nykykirjallisuus 1: Lajeja, poetiikkaa* (s. 247–271). SKS.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2015). Lastenkirja ja sen tutkimus ajan hermolla. [Arvio kirjasta *Lastenkirja*. *Nyt*, toim. M. Mustola.] *Tieteessä tapahtuu*, 5, 65–67.
- Heikkilä-Halttunen, P. (20.11.2025). Isoja kontrasteja. *Suomen Kuvalehti*.  
<https://suomenkuvalehti.fi/kulttuuri/arvio-nuortenkirjat-tarttuvat-yhteiskunnallisiin-teemoihin/>
- Heikkilä-Halttunen, P., Rättyä, K. (2003). *Nuori kirjan peilissä: nuortenromaani 2000-luvun taitteessa*. Nuorisotutkimusverkosto
- Helminen, M.-L. (21.4.2016). Pääseekö ”maahanmuuttajuudesta” ikinä eroon? Tilastokeskus. <https://stat.fi/tietotrendit/blogit/2016/paaseeko-maahanmuuttajuudesta-ikina-eroon>
- Hilbun, J. (2009). The role of Protestant Christianity in young adult realistic fiction. *Journal of Religious & Theological Information*, 7(3–4), 181–201. <https://doi.org/10.1080/10477840903103481>
- Hill Collins, P., & Bilge, S. (2016). *Intersectionality. Key Concepts*. Polity Press.
- Hiltunen, J., Ahonen, A., Hienonen, N., Kauppinen, H., Kotila, J., Lehtola, P., Leino, K., Lintuvuori, M., Nissinen, K., Puhakka, E., Sirén, M., Vainikainen, M.-P., & Vettenranta, J. (2023). *PISA 2022 ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-949-3>
- Hosseini, S. (2.1.2022). Oikein pitkä tie. *Helsingin Sanomat*.  
<https://www.hs.fi/feature/art-2000008442500.html>

- Huhta, A. (2012). Monikulttuurisuus ja historian tutkimus. *Alue ja Ympäristö*, 41(1), 135–137. <https://aluejaymparisto.journal.fi/article/view/64726>
- Huhtala, L., & Juntunen, K. (2004). *Iloaarten seutuvilta: Lasten- ja nuortenkirjallisuuden historiaa ja tutkimusta*. BTJ.
- Huolman, S. (9.4.2021). (Epä)reilu pala kakkua. *Helsingin Sanomat*.  
<https://www.hs.fi/hyvinvointi/art-2000007946151.html>
- Husu, J., & Tirri, K. (2007). Developing whole school pedagogical values. *Teaching and Teacher Education*, 23, 390–401. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.015>
- Igartua, J. J., Barrios, I. M., & Ortega, F. (2012). Analysis of the image of immigration in prime time television fiction. *Communication & Society*, 25(2), 5–28.  
<https://doi.org/10.15581/003.25.36162>
- Ihonen, M. (2003). Suomalainen lastenkirjallisuus 1800-luvulla. Teoksessa L. Huhtala, K. Grönn, I. Loivamaa & M. Laukka (toim.), *Pieni suuri maailma – Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia* (s. 12–19). Karisto Kirjapaino Oy.
- Ilmonen, K. (2024). Intersektionaalinen lukeminen. Teoksessa A. Mäkikalli, E. Heikkonen, K. Ilmonen & P. Koponen (toim.), *Miten luemme? Kirjallisuuden kouluopetuksen mahdollisuuksia* (s. 129–152). SKS.  
<https://doi.org/10.21435/tl.288>
- Itäkare, S. (2021). Jeesus-känni, paras känni: Kristillinen fundamentalismi ja toiseuden problematiikka Markku Karpion nuortenromaanissa *Tie auki taivasta myöten*. *Avain*, 18(4), 22–37. <https://doi.org/10.30665/av.107614>
- Itäkare, S., & Oja, O. (2024). Vastustava lukeminen koulun sukupuolitietoisien ja normikriittisen kirjallisuuskasvatuksen menetelmänä. Teoksessa A. Mäkikalli, E. Heikkonen, K. Ilmonen & P. Koponen (toim.), *Miten luemme?* (s. 153–178). SKS.  
<https://doi.org/10.21435/tl.288>
- Itäkare, S., & Pesonen, J. (2025). Koira, jonka nimi on Kissa ja vaari, joka onkin mummo. *Journal of Early Childhood Education Research*, 14(3), 138–161. <https://doi.org/10.58955/jecer.152497>
- Juhila, K. (2026). Teemoittelu ja temaattinen analyysi. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.  
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/teemoittelu/>

- Kallio, E. (2005). *Kasvatus hajoavassa ajassa: nuorten arvot ja moraalikasvatuksen mahdollisuudet*. Koulutuksen tutkimuslaitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6743-7>
- Kantola, A., Aaltonen, S., Haikkola, L., Junnilainen, L., Luhtakallio, E., Patana, P., Timonen, J. & Tuominen, P. (2022). *Kahdeksan kuplan Suomi: yhteiskunnan muutosten syvät tarinat*. Gaudeamus.
- Kawecki, D. (2022). End of consensus? Ideology, partisan identity, and affective polarization in Finland 2003–2019. *Scandinavian Political Studies*, 45(4), 478–503. <https://doi.org/10.1111/1467-9477.12238>
- Keiski, R., Hämäläinen, K., Karhunen, M., Löfström, E., Näreaho, S., Varantola, K., Spoofo, S.-K., Tarkiainen, T., Kaila, E. & Aittasalo, M. (toim.) 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf).
- Keskinen, S., Näre, L., & Tuori, S. (2015). Valkoisuusnormi, rodullistamisen kritiikki ja sukupuoli. *Sukupuolentutkimus*, 28(4), 2–5. <http://hdl.handle.net/10138/236695>
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342(6156), 377–380. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>
- Kokkonen, S. (2010). ”Kasvaa tytöksi joka itsekkin uskaltaa”: Suomalaisen tyttökirjallisuuden kasvatuksellisia sisältöjä ja merkityksiä etsimässä. [väitöskirja, Turun yliopisto]. UTUPub Turun yliopiston julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-9284-3>
- Koljonen, L. (12.12.2018). Kaikkia eivät keskiluokan ongelmat kiinnosta – mihin katosivat työläiskirjailijat? *Yle*. <https://yle.fi/aihe/a/20-280105>
- Kortekallio, K., & Ovaska, A. (2020). Lähilukeminen ennen ja nyt: Ruumiillisia, ympäristöllisiä ja poliittisia näkökulmia. *Avain*, 17(3), 52–69. <https://doi.org/10.30665/av.95530>
- Korsisaari, E.-M. (2008). Keskeisiä kirjallisuudentutkimuksen suuntauksia. Teoksessa O. Alanko-Kahiluoto & T. Käkelä-Puumala (toim.), *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä* (s. 290–309). WSOY.

- Kuivasmäki, R., & Heiskanen-Mäkelä, S. (1988). *Aakkoset: Johdatus suomalaisen nuorisokirjallisuuden historiaan ja käsitteistöön*. Suomen nuorisokirjallisuuden instituutti.
- Larrick, N. (1965). The all-white world of children's books. *Saturday Review*, 48(11), 63–65.
- Leppä, A. (24.7.2016). Passiivisuutta, ongelmien välttelyä, silmien ummistamista – onko keskiluokka ominut kirjallisuuden? *Helsingin Sanomat*.  
<https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000002912362.html>
- Loivamaa, I. (1996). *Nuortenkirjan villit vuodet: Nuortenkirjallisuuden muutosilmiöitä 1990-luvun alussa*. Cultura.
- Löytty, O. (2015). Toiseus – Kuinka tutkia kohtaamista ja valtaa. Teoksessa: A. Rastas, L.Huttunen & O.Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja – Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. (s. 161–189). Vastapaino.
- Mar, R. A., Oatley, K., & Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy. *Communications*, 34(4), 407–428. <https://doi.org/10.1515/COMM.2009.025>
- Mabbott, C. (2017). The We Need Diverse Books campaign and critical race theory. *Library Trends*, 65(4), 508–522. <https://doi.org/10.1353/lib.2017.0015>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Monoyiou, E., & Symeonidou, S. (2015). Negotiating diversity through children's literature. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), 588–603. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1102338>
- Nguyen, M. (2026). *Ruskeat opettajat suomalaisessa koulussa* [pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto]. Helda Helsingin yliopiston julkaisuarkisto.  
<http://hdl.handle.net/10138/628475>
- Oikarinen-Jabai, H. (2009). Mona's and Sona's imagined landscapes. Teoksessa B. Drillsma-Milgrom & L. Kirstinä (toim.), *Metamorphoses in children's literature* (s. 131–143). Enostone.
- Oja
- Ojala, H. (2018). Feministisen pedagogiikan teoreettisia suuntauksia. Teoksessa A. Laukkanen, S. Miettinen, A.-M. Elonheimo, H. Ojala & T. Saresma

- (toim.), *Feministisen pedagogiikan ABC: Opas ohjaajille ja opettajille*. Vastapaino.
- Ojala, H., Brunila, K., & Naskali, P. (2023). Kriittisyys, luovuus, solidaarisuus – Feministinen pedagogiikka 2020-luvun koulutuspolitiikan haastajana. Teoksessa A.-M. Elonheimo, S. Miettinen, H. Ojala & T. Saresma (toim.), *Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka*. (s. 29–38). Vastapaino.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.
- Paasonen, S. (2010). Sukupuoli ja representaatio. Teoksessa T. Saresma, L.-M. Rossi & T. Juvonen (toim.), *Käsikirja sukupuoleen* (s. 39–48). Vastapaino.
- Paavola, H. (2007). *Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä*. [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda Helsingin yliopiston julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3850-1>
- Pesonen, J. (2013). Anti-racist Strategies in Finnish Children’s Literature: Physical Appearance and Language as Signifiers of National Belonging. *Children’s Literature in Education*, 44(3), 238–250. <https://doi.org/10.1007/s10583-012-9186-z>
- Pesonen, J. (2015). *Multiculturalism as a challenge in contemporary Finnish picturebooks*. [väitöskirja, Oulun yliopisto]. OuluREPO Oulun yliopiston julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:9789526210209>
- Pesonen, J. (2017). Monikulttuurisuudesta Tatun ja Patun Suomessa. *Avain*, 2017(3), 38–55. <https://doi.org/10.30665/av.66380>
- Pesonen, J. (2018). Lastenkirjallisuus normeja vahvistamassa ja haastamassa. Teoksessa A. Laukkanen, S. Miettinen, A.-M. Elonheimo, H. Ojala & T. Saresma (toim.), *Feministisen pedagogiikan ABC* (s. 140–152). Vastapaino.
- Pesonen, J. (2020). Moninaisuuden kuvauksia 2000-luvun suomalaisissa lastenkirjoissa. *Jahrbuch für finnisch-deutsche Literaturbeziehungen*, 52. <https://www.goethe.de/ins/fi/fi/kul/sup/drin/22153137.html>
- Pesonen, J. (2021). Moninaisuus lasten ja nuortenkirjoissa – näkökulmia opetukseen. Teoksessa E. Laasonen-Tervaoja, K. Jokikokko & J. Stevenson (toim.), *Kulttuurinen moninaisuus osaksi koulun arkea: Opas opettajalle kulttuurisen moninaisuuden huomioimiseen perusopetuksessa*. (s.103–107). Opetushallitus.

- Picton, I., & Clark, C. (2022). *Diversity and children and young people's reading in 2022*. National Literacy Trust.
- Pietikäinen, S., & Mäntynen, A. (2019). *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino.
- POPS2014=Opetushallitus. (2014).
- Pulkinen, J., Kauppinen, H., Hiltunen, J., Lehtola, P., Nissinen, K. & Rautapuro, J. (2024). *Tukea tasa-arvoiselle koulutielle: maahanmuuttajataustaisten nuorten osaaminen PISA 2022 –tutkimuksessa*. Tutkimuksia / Koulutuksen tutkimuslaitos (39). Jyväskylän yliopisto. <https://doi.org/10.17011/ktl-t/39>
- Pöysä, J. (2010). Lähiluku vaeltavana käsitteenä. Teoksessa J. Pöysä, H. Järviluoma & S. Vakimo (toim.), *Vaeltavat metodit* (s. 331–360). Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura.
- Pöysä, J. (2015). *Lähiluvun tieto*. Suomen kansantietouden tutkijain seura.
- Rajalin, M. (2003). Sodan jälkiä. Teoksessa L. Huhtala, K. Grönn, I. Loivamaa, M. Laukka (toim.), *Pieni suuri maailma*. (s. 162–165). Tammi.
- Rastas, A. (2013). Alille, Ainolle, Fatimalle ja Villedelle. Teoksessa A. Rastas (toim.), *Kaikille lapsille* (s. 83–114). SKS.
- Riitaoja, A.-L. (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa* [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda Helsingin yliopiston julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7876-7>
- Riitaoja, A.-L., Virtanen, A., Reiman, N., Lehtonen, T., Yli-Jokipii, M., Udd, T., & Peniche-Ferreira, L. (2022). Migrants at the university doorstep: How we unfairly deny access and what we could (should) do now. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 16(2), 121-145. <https://doi.org/10.47862/apples.112578>
- Riitaoja, A.-L. & I. Piippo (2023). Koulun yhdenvertaisuutta rakentamassa. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Vastasaapuneet luokkahuoneissa: ikkunoita valmistaviin luokkiin ja monikieliseen kouluun* (s. 329–361). Vastapaino.
- Riukulehto, S. (2001). Nuorisokirjoissako politiikkaa? Teoksessa S. Riukulehto, A. Halmesvirta & K. Pöntinen. (toim.), *Politiikkaa lastenkirjoissa*. (s. 7–13). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rossi, L.-M. (2021). Intersektionaalisuus – kun sukupuoli ei riitä. *Niin & näin*, 28(1), 74–75. <http://hdl.handle.net/10138/333114>

- Rossi, L.-M. (2010). Sukupuoli ja seksuaalisuus, eroista eroihin. Teoksessa T. Saresma, L.-M. Rossi & T. Juvonen (toim.), *Käsikirja sukupuoleen* (s. 21–38). Vastapaino.
- Rossi, L.-M., & Brunila, K. (3.7.2020). Intersektionaalisuus tunnistaa moninaisuuden. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006559796.html>
- Räsänen, R. (2002). Koulu valtavirran ja moninaisuuden kohtaamiskenttänä. Teoksessa R. Sarras (toim.), *Etiikka koulun arjessa* (s. 93–112). Otava.
- Rättyä, K. (2001). Nuortenkirjat ja nuortenromaanit 1999. Teoksessa S. Häppölä & T. Peltonen (toim.), *Kuutamokeikka ja muita teitä tekstien kiehtovaan maailmaan* (s. 57–78). Äidinkielen opettajain liitto.
- Rättyä, K. (2003). Nuortenromaanin tutkimus 1960-luvulta 2000-luvulle. Teoksessa P. Heikkilä-Halttunen & K. Rättyä (toim.), *Nuori kirjan peilissä* (s. 170–198). Nuorisotutkimusseura.
- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto*. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>
- Salloum, A., Chen, T. H. Y., & Kivelä, M. (2025). Anatomy of elite and mass polarization in social networks. *Network Science*, 13, artikkeli e18, 1–25. <https://doi.org/10.1017/nws.2025.10010>
- Salmson, K. (2021). *Att välja bilderböcker: Normkritisk analys*. Natur & Kultur.
- Saresma, T. (2018). Intersektionaalisuus – erot ja hierarkiat opetuksessa. Teoksessa A. Laukkanen, S. Miettinen, A.-M. Elonheimo, H. Ojala, T. Saresma, J. Ahlfors & A. Salminen (toim.), *Feministisen pedagogiikan ABC* (s 26–34). Vastapaino.
- Sitomaniemi-San, J. (2009). Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmia opettajuuteen ja opettajankoulutukseen. Teoksessa O.-P. Moisio, J. Suoranta, P. Kujamäki, L. Lehtimaja, A.-M. Nurmi, I. Rikandi, J. Sitomaniemi-San & M. Taneli (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä*. 3 (s. 41–60). Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7900-7>
- Siukola, R., Sahrio, A., Vihtari, J & Soronen S. (2024). *Yhdenvertaisuuden edistäjän opas*. Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-408-339-3>
- Sjö, S., & Häger, A. (2015). Filmic constructions of the (religious) other. *Temenos*, 51(1), 25–44. <https://doi.org/10.33356/temenos.9477>

- Stephens, J. (2011). Schemas and Scripts: Cognitive Instruments and the Representation of Cultural Diversity in Children's Literature. Teoksessa K. Mallan & C Bradford C (toim.), *Contemporary Children's Literature and Film: Engaging with Theory*. (s. 12–35), Palgrave Macmillan.
- Strauch, B. (2003). *The primal teen: What the new discoveries about the teenage brain tell us about our kids*. Anchor.
- Suhonen, S. (2018). Normikriittisyyden ongelmallisuudesta. Teoksessa A. Laukkanen, S. Miettinen, A.-M. Elonheimo, H. Ojala & T. Saresma (toim.), *Feministisen pedagogiikan ABC* (s. 57–61). Vastapaino.
- Sutinen, V. J. (9.1.2026). Mihin katosi työväensivistys? *Suomen Kuvalehti*.  
<https://suomenkuvalehti.fi/paajutut/varissuolle-sijoittuva-arabiankielinen-wolt-romaani-voisi-olla-aitoa-nykytyovaenkirjallisuutta/>
- Teittinen, H., & Mähkä, R. (2024). Pikkulotan ihanne ja identiteetti. *WiderScreen*, 27(1–2), 1–34.
- TENK (2023) = Keiski ym. (2023)
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (20.11.2024). *Minullako oletuksia?* <https://thl.fi/aiheet/sukupuolten-tasa-arvo/tasa-arvon-edistaminen/tietopaketti-sateenkaarilapsista-ja-nuorista-ammattilaiselle/miten-kohdata-sateenkaarilapsi-ja-nuori-sensitiivisesti/minullako-oletuksia-mita-on-normitietoisuus>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (8.12.2023) *Tasa-arvosanasto*.  
<https://thl.fi/aiheet/sukupuolten-tasa-arvo/sukupuoli/tasa-arvosanasto>
- Tilastokeskus. (17.3.2022). Lapset lukevat aiempaa vähemmän kirjoja – netissä ja somessa lukutaito määrittyy uudelleen. <https://stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2022/lapset-lukevat-aiempaa-vahemman-kirjoja-netissa-ja-somessa-lukutaito-maaritty-uudelleen>
- Tilastokeskus. (4.4.2025). Vieraskielisten määrä ylitti 600 000 henkilön rajan vuoden 2024 aikana. <https://stat.fi/fi/julkaisu/cm1jg8tr20lco07vwvoif9s6i>
- Tiitinen, A. (7.4.2026). *Kirjakori 2025*. Lastenkirjainstituutti.  
<https://lastenkirjainstituutti.fi/2016/wp-content/uploads/2026/04/Kirjakori-2025-diat.pdf>
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

- Voipio, M., & Laakso, M. (2017). Lasten- ja nuortenkirjallisuutta tutkimassa. *Avain*, 2017(3), 3–5. <https://doi.org/10.30665/av.66376>
- Vuori, J. (2021). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallonanalyysi/>
- Waltari, M. (1941). Kirjallisuutemme tulevaisuuden näköaloja. *Suomen kirjakauppalehti*. (13).
- Webber, K., & Agiro, C. P. (2019). Not from around these parts: Using young adult literature to promote empathy. *Talking Points*, 30(2), 2–9. <https://doi.org/10.58680/tp201830162>

## Liitteet

### 6.5 Liite 1. Normikriittinen kirjatarkistuslista (Oja, 2021)

#### **NORMIKRIITTINEN KIRJATARKISTUSLISTA**

---



**KIRJAT** ovat hauskoja lukea ja kehittävät sanavarastoa. Kirjallisuus on myös erinomainen työkalu sukupuolten tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseen sekä kiusaamisen ja häirinnän ehkäisemiseen.

#### **MILTÄ SINUN KIRJAHYLLYSI NÄYTTÄÄ?**

Voivatko kaikki lapset löytää samaistumiskohteita ja onko yhteiskunnan monimuotoisuus elämisen ja olemisen tavoissa edustettuna kirjoissa? Käytä tarkistuslistaa analyysiin!

#### **KOULUSSAMME HALUAMME KIRJAHYLLYN**

- jonka kirjoista kaikki lapset voivat tunnistaa itsensä
- joka haastaa stereotypioita ja edistää avointa ja osallistavaa yhteiskuntaa
- joka toteuttaa koulun arvoja ja tavoitteita.

LISTAN LÄHTEENÄ ON KÄYTETTY SOVELTAEN KIRJAA  
Karin Salmson: *Att välja bilderböcker. Normkritisk analys* (2021)

	<b>JOO</b>	<b>EI</b>	<b>LUKUMÄÄRÄ</b>
<b>PERHE</b>			
Läsnä olevia ja huolehtivia isiä			
Läsnä olevia ja huolehtivia äitejä			
Lapsia, joilla on yksi äiti ja yksi isä			
Lapsia, joilla on joko kaksi äitiä tai kaksi isää			
Lapsia, joilla on yksi vanhempi			
Lapsia, jotka asuvat samassa paikassa koko ajan			
Lapsia, jotka asuvat useassa paikassa (esim. eronneiden vanhempiensa luona)			
<b>YSTÄVYYS</b>			
Ystävyys poikien välillä			
Ystävyys tyttöjen välillä			
Ystävyys tyttöjen ja poikien välillä			
Ystävyys nuorien ja vanhojen ihmisten välillä			
<b>ETNISYYS, KULTTUURI, USKONTO JA VAKAUMUS</b>			
Lapsia ja aikuisia, joilla on vaalea ihonväri			
Lapsia ja aikuisia, joilla on tumma ihonväri			
Perheitä, joissa lapsilla ja vanhemmilla on sama ihonväri			
Perheitä, joissa lapsilla ja vanhemmilla on eri ihonväri			
Kulttuurisia tai uskonnollisia vaatteita tai symboleita			

Kulttuurisia tai uskonnollisia perinteiden tai juhlapyhien kuvausta			
Lapsia ja aikuisia, jotka puhuvat useampia kieliä kuin vain yhtä			
Lapsia ja aikuisia, jotka puhuvat vain yhtä kieltä			
<b>RAJOITTEET</b>			
Lapsia ja aikuisia, joilla on näkymättömiä rajoitteita			
Lapsia ja aikuisia, jotka haastavat normeja käyttäytymisellään			
Lapsia ja aikuisia, joilla on näkyvä rajoite, esim. pyörätuoli, keppi, silmälasit			
<b>SUKUPUOLI, SUKUPUOLI-IDENTITEETTI JA SUKUPUOLEN ILMAISU</b>			
Päähenkilöitä, joihin viitataan sukupuolineutraalilla pronomiinilla			
Yksi tai useampi tyttö päähenkilönä			
Yksi tai useampi poika päähenkilönä			
Lapsia tai aikuisia, joihin viitataan sukupuolineutraalilla pronomiinilla			
Poikia, jotka ovat empaattisia ja huolehtivia			
Tyttöjä, jotka ovat empaattisia ja huolehtivia			
Tyttöjä, jotka tekevät aloitteita, ratkaisevat ongelmia tai ovat rohkeita			
Poikia, jotka tekevät aloitteita, ratkaisevat ongelmia tai ovat rohkeita			
Poikia, joita kuvaillaan kilteiksi, suloisiksi tai mukaviksi			

Tyttöjä, joita kuvaillaan kilteiksi, suloisiksi tai mukaviksi			
Poikia pukeutuneina kaikkiin sateenkaaren väreihin			
Tyttöjä pukeutuneina kaikkiin sateenkaaren väreihin			
Poikia, jotka itkevät ja ovat surullisia			
Tyttöjä, jotka itkevät ja ovat surullisia			
Poikia, jotka ovat vihaisia tai näyttävät vihansa			
Tyttöjä, jotka ovat vihaisia tai näyttävät vihansa.			
<b>RAKKAUS JA IHMISSUHTEET</b>			
Rakkautta kahden tytön/naisen välillä			
Rakkautta kahden pojan/miehen välillä			
Rakkautta tytön/naisen ja pojan/miehen välillä			
Rakkautta usean ihmisen välillä			
Rakkautta vanhempien ihmisten välillä			
Rakkautta kuvattuna sukupuolineutraaleilla pronomineilla (niin että sukupuoli ei käy ilmi).			
<b>VARALLISUUS JA LUOKKA</b>			
Henkilöhahmolla on työ, joka vaatii korkeakoulutusta			
Henkilöhahmolla on työ, joka ei vaadi korkeakoulutusta			
Työtön henkilöhahmo			
Henkilö, joka asuu omistusasunnossa			
Henkilö, joka asuu vuokra-asunnossa			