

Artikkeli



Kirsi Pauliina Kallio^a, Iida Aalto^b & Aino Lampinen^b

Koulu osana saapumisinfrastruktuuria: ukrainalaispakolaislasten kokemuksia koulutuksellisesta integraatioympäristöstä

Schooling as Part of Arrival Infrastructures: Ukrainian Refugee Children's Experiences of School as an Integration Environment

The article examines school as an integration environment from the perspective of Ukrainian refugee children, as part of broader arrival infrastructures. Eight students from grades 3–6 shared their experiences of the Finnish school with us. We analyzed them using a holistic educational integration model focusing on social, emotional, and learning-related needs. The results largely reflect the positive experiences of Ukrainian children in the Finnish school and as learners, which creates a good foundation for successful integration. The most important factors promoting integration are meaningful relationships with other migrant students (*bonding*) and local children (*bridging*). Meeting the needs of refugee students requires listening to their experiences and positively recognizing their perceived identity; without this, integration measures may remain ineffective and alienate children from Finnish society. Factors that hinder integration include a lack of social relationships, language barriers, and a failure to take individual needs into account. Our findings emphasize the importance of two-way integration in educational integration environments and, more broadly, in arrival infrastructures – a principle that is currently being weakened in Finnish integration policy. In terms of responding to the needs of refugee children, listening to their own contextual experiences appears to be of primary importance.

Keywords: school as an integration environment, refugeeeness, experiential knowledge, arrival infrastructures

Johdanto

Helmikuussa 2022 Venäjä aloitti täysimittaisen hyökkäyssodan Ukrainaan. Tämä käynnisti suurimman pakolaiskriisin Euroopassa sitten toisen maailmansodan. Marraskuuhun

^a Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto, kirsipauliina.kallio@tuni.fi

^b Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto

2024 mennessä turvapaikkaa tai tilapäistä suojelua oli Suomesta hakenut yli 77 000 sotaa paennutta henkilöä (UNHCR 2025). Sodan jatkuessa pakolaisten määrä kasvaa edelleen, vaikka paluumuuttoa onkin tapahtunut pienimuotoisesti; sisäministeriön (2025) viimeisimmän tiedonannon mukaan pelkästään tilapäisen suojelun hakemuksia oli tullut heinäkuuhun 2025 mennessä noin 84 000.

Mittakaava on merkittävä. Niin kutsutun ”pakolaiskriisin” yhteydessä, vuosina 2015–2016, turvapaikanhakijoita oli alle puolet tästä määrästä (Virkkunen ym. 2023). Tuolloin korostettiin tilanteen hallitsemattomuutta ja taloudellisia vaikutuksia, mikä johti merkittäviin kansallisiin ja alueellisiin maahanmuuttopoliittisiin toimenpiteisiin (Spathopoulou ym. 2021; Häkli ym. 2024). Ukrainalaisiin pakolaisiin¹ on suhtauduttu huomattavasti vastaanottavaisemmin ja empaattisemmin niin Suomessa kuin muualla Euroopassa (Bosse 2022). Venäjän hyökkäyssodan alkamisen jälkeen Euroopan unioni (EU) otti ensimmäistä kertaa käyttöön tilapäisen suojelun järjestelmän (*Temporary Protection Directive*, TPD). Tämä on mahdollistanut ukrainalaisille työ- ja koulutusmahdollisuuksia, terveydenhuoltoa ja asumiseen liittyvää apua jäsenmaissa ilman pitkiä turvapaikkahakemusten käsittelyaikoja. Järjestely on turvannut myös heidän vapaan liikkumisensa – maan sisällä ja maasta toiseen – sekä helpottanut perheyhteyksien ylläpitämistä, mukaan lukien (väliaikaisen) paluumuuton ja käynnit Ukrainassa. Tilanne on luonut näin aiempaa paremmat lähtökohdat pakolaisten integraatiolle.

Joustavuus yllättävissä pakolaistilanteissa on tärkeää, koska ne ovat lisääntyneet globaalisti vuosikymmenten ajan. Maailmanlaajuinen pakotettu siirtyminen on lähes kolminkertaistunut 2000-luvun alusta – arvioiden mukaan noin 40 miljoonasta yli 122 miljoonaan – ja viimeisen vuosikymmenen aikana määrä on lähes kaksinkertaistunut (UNHCR 2024). Ilmastonmuutos ja siihen kytkeytyvät monikriisit kasvattavat monimuotoisia muuttoliikkeitä edelleen (Kallio ym. 2023). Tämä kehitys edellyttää integraatiostrategioiden ja -käytäntöjen kehittämistä eri hallinnon tasoilla (Horgan ym. 2021). Viimeaikaisessa tutkimuksessa on alettu käyttää ”saapumisinfrastruktuuriin” (*arrival infrastructures*) käsitettä kuvaamaan kokonaisuutta, joka muodostuu integraatiota mahdollistavista ja haastavista institutionaalisista ja arkisista ympäristöistä (Meeus ym. 2019; van Liempt 2023). Käsite korostaa elinympäristöjen dynaamista luonnetta: ne eivät koostu staattisista sosio-materiaalisista ja institutionaalisista rakenteista, joihin maahanmuuttajat sijoittavat itsensä – tai joihin heidät sijoitetaan – vaan pikemminkin areenoista, joilla integraatiosta neuvotellaan. Yksi tällainen areena on koulutusjärjestelmä erilaisine oppimisympäristöineen. Vaikka se tunnustetaan yleisesti osaksi saapumisinfrastruktuuria, ei tutkimusta tästä kontekstista ole toistaiseksi juurikaan tehty (Lounasmaa ym. 2026a). Kiinnitymme tässä artikkelissa saapumisinfrastruktuurin tutkimukseen kohdistamalla katsemme alakouluun koulutuksellisenä integraatioympäristönä. Ukrainalaisipakolaisten joukossa on paljon lapsia, mikä on luonut koulutusjärjestelmälle painetta vastata nopeasti moninaistuvan oppilasjoukon tarpeisiin. Tutkimuksemme sijoittuu kaupunkiympäristöön, joten se kiinnittyy tämän teoreettisen keskustelun urbaaniin juonteeseen (*arrival cities*, esim. Wilson 2022).

Integraatio on kaksisuuntainen prosessi², joka onnistuessaan johtaa eheään ja tasa-arvoiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä yhteiskunnan monikulttuuristumiseen (UNHCR 2013). Tämä edellyttää, että tulomaan yhteisöt ovat vastaanottavia ja instituutiot reagoivat monimuotoistuvan väestön tarpeisiin. Kun saapumisinfrastruktuuri toimii tavoitellusti, maahanmuuttajat voivat sopeutua uuteen yhteiskuntaan kulttuuri-identiteettiään ylläpitäen

¹ Käytämme selvyiden vuoksi kaikista sotaa Suomeen paenneista ukrainalaislapsista termiä pakolainen riippumatta heidän lakisääteisestä asemastaan.

² Suomalaisen kotouttamispolitiikan uudistus, joka astui voimaan 1.1.2025, liudensi tätä periaatetta. Tämä tutkimus on toteutettu aikana, jolloin kaksisuuntaisuus oli selkeästi ohjaamassa kaikkea kotouttamispolitiikkaa. Puhumme tutkimuksessa kotoutumisen sijaan integraatiosta silloin, kun viittaamme ilmiöön laajasti; kotoutumisen liitämme suomalaisen politiikkakontekstiin.

ja inhimillisen arvokkuutensa säilyttäen (Kallio ym. 2025a). Euroopan komissio määrittelee koulun yhdeksi vaikuttavimmista integraatiopalveluista (Driel 2020), ja Suomessa laki kotoutumisen edistämisestä (681/2023 1:5.11 §) nimeää koko koulutusjärjestelmän kotoutumista edistäväksi palveluksi. Sen tavoitteena on antaa valmiuksia tasavertaiseen toimijuuteen suomalaisessa yhteiskunnassa sekä ylläpitää ja kehittää omaa kulttuuri-identiteettiä ja äidinkieltä (OKM 2025).

Koulun merkitys integraatioympäristönä on kiistaton (Taylor & Sidhu 2012; Guo ym. 2019; Demintseva 2020; Cimpoeru ym. 2023; Mlynarczuk-Sokolowska 2024). Se on sekä väylä yhteiskuntaan että areena vertaissuhteiden luomiselle. Hyvän koulutuksellisen integraatioympäristön luominen vaatii paitsi kotouttavien toimenpiteiden ja käytäntöjen kehittämistä, myös koulun itsensä muuntautumiskykyä (Devine 2013). Tarpeiden ja haasteiden ohella tulee huomioida maahanmuuttajaoppilaiden vahvuudet, mikä edellyttää pakolaisoppilaiden osalta erityistä huomiointia (Cerna 2019). Suomen koulutuspoliittisissa linjauksissa heihin ei kuitenkaan kohdisteta erityisiä tavoitteita, vaan kantavana voimana on oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomiointi perusopetuksen arvoperustan mukaisesti (OPH 2014, 15). Koulupolku alkaa valmistavassa opetuksessa, jonka tavoitteena on ”*antaa oppilaalle tarvittavat valmiudet suomen tai ruotsin kielessä ja tarpeelliset muut valmiudet esiopetukseen tai perusopetukseen siirtymistä varten sekä edistää oppilaiden tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan*” (OPH 2015, 5). Valmistavan opetuksen kesto on tyypillisesti lukuvuosi, mutta siirtymä perusopetukseen tapahtuu yksilöllisesti, jopa ensimmäisestä viikosta lähtien (Venäläinen ym. 2022).

Kansallisen koulutuksen arviointikeskus paikantaa lasten ja nuorten koulutuksellisen integraation suurimmat haasteet valmistavan opetuksen ja perusopetuksen välisiin käytäntöihin: oppilaiden kielitaito on tällöin alkumetreillä, eikä kielenoppimiseen ole välttämättä tarjolla riittävää tukea (Venäläinen ym. 2022). Oppimismahdollisuudet eivät ole yhdenvertaiset suomalaissyntyisiin oppilaisiin nähden ja sosiaalinen kiinnittyminen voi olla haastavaa. Tunnistamme tämän yhdeksi suomalaisen koulutuksellisen integraatioympäristön kriittiseksi pisteeksi, jota koskevaa tutkimustietoa vuodesta 2022 alkaen merkittävästi muuttuneessa pakolaistilanteessa ei ole. Vastamme tähän tietoaukkoon analyysillä, jossa ääneen pääsevät ukrainalaiset sotaa paenneet lapset. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat ensimmäistä syksyä integroituna perusopetuksen luokkiin eli kriittisessä vaiheessa, jossa integroitumiskäytännöissä esiintyy usein haasteita.

Tutkimme koulua integraatioympäristönä oppilaiden ydintarpeiden kautta. Analyysi jakautuu Cernan (2019) holistisen integraatiomallin mukaisesti koulutuksellisiin, sosiaalisiin ja emotionaalisiin tarpeisiin. Tarkastelun kohteena on kaksisuuntaisen koulutuksellisen integraation toteutuminen ukrainalaisten lasten kokemuksellisesta näkökulmasta. Koulutuksellisella integraatiolla tarkoitamme laajasti ottaen koulun kautta tapahtuvaa kotoutumista osana koululaisten sosiaalista elämää, opiskelua, koulun ja kodin välistä yhteistyötä sekä koulun toimintaa osana paikallisyhteisöä. Pääasiassa keskityimme koulupäivän aikana koulun tiloissa tapahtuvaan integraatioon. Laajemmassa kehyksessä tutkimuksemme tuottaa tietoa (perus)koulusta osana saapumisinfrastruktuuria. Metodologinen lähestymistapamme on tunnustussuhdeteoreettinen. Hyödynnämme myönteisen tunnistamisen tutkimusmenetelmiä, jotka painottavat arvokkaana ihmisenä kohdatuksi tuleminen merkitystä niin lasten kanssa tehtävässä asiantuntijatyössä kuin lapsuuden tutkimuksessa (Häkli ym. 2015).

Koulu pakolaisten integraatioympäristönä

Pakolaislapsen integraatio koulussa on kokonaisvaltainen prosessi, johon vaikuttavat menneisyyteen, nykyisyyteen ja tulevaisuuden näkymiin liittyvät tekijät. Integroivan peruskoulutuksen tavoitteena on avata pääsy laadukkaaseen koulutukseen sekä tarjota riittävä tuki kielen oppimiseen ja oppimiseen yleisesti, mihin sisältyy sosio-emotionaalinen hyvinvointi (EACEA 2019). Integroituminen tarkoittaa myös ylipäättään kouluun uudelleen

kiinnittymistä, paikallisen koulun normien omaksumista ja oman paikan löytämistä kyseisessä kouluympäristössä. Koulun on siis tarjottava turvallinen ja osallistava paikka – elämisen tila – epäselvässä elämäntilanteessa oleville oppilaille (Kuusisto-Arponen 2007). Käytämme artikkelissa integraatioympäristön käsitettä kuvaamaan koulua tällaisena moniulotteisena oppimisen, kotoutumisen ja elämisen kontekstina. Se on sekä institutionaalinen tila että arjen paikka, jossa neuvotellaan oppimisen, kuulumisen ja toimijuuden ehdoista eli osa dynaamisista saapumisinfrastruktuuria. Pakolaislasten näkökulmasta tehtyä tutkimusta koulusta integraatioympäristönä löytyy jonkin verran eri puolilta maailmaa. Tarjoamme omaa kontribuutiotamme tähän keskusteluun osana saapumisinfrastruktuurikeskustelua.

Australiaan sijoittuvassa neljää koulua vertailevassa tutkimuksessaan Taylor ja Sidhu (2012) tunnistivat onnistuneen integraatioympäristön rakennuspalikoiksi sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen perustuvan arvopohjan, huolellisesti kohdennetut resurssit sekä oppilaiden kokonaisvaltaisen tuen (sekä oppiminen että sosiaalinen ja emotionaalinen hyvinvointi). Koulua ei tällöin nähdä ainoastaan opetuksen tilana, vaan myös hyvän ”koulu-kulttuurin” paikkana, johon sisältyy yhteistyö kotien ja paikallisyhteisöjen kanssa.

Kanadassa toteutetussa tutkimuksessa Guo, Maitra ja Guo (2019) lähestyivät koulun integraatioympäristöä vastaavasti syyrialaislasten kokemuksellisesta näkökulmasta. Heille koulu näyttäytyi erityisesti sosiaalisen kuulumisen rakentumisen paikkana, mitä heikensivät kiusaaminen, rasismi ja opettajien osalta riittämättömäksi koettu tuki. Yhtäältä oman kieli- ja kulttuuriryhmän sisäiset yhteydet (*bonding*), toisaalta suhteet paikallisten lasten kanssa (*bridging*) näyttäytyivät kuulumisen rakentumisen kannalta ratkaisevina. Hekin (2005) Iso-Britanniassa toteutetussa tutkimuksessa yläkouluikäiset pakolaisnuoret pitivät tärkeänä koulun yleistä myönteistä suhtautumista pakolaisoppilaita kohtaan. Tunne siitä, että heidän kokemuksiaan ja panostaan arvostetaan, näyttäytyi keskeisenä osana toimivaa integraatioympäristöä, sillä se vahvisti kuulumisen kokemusta ja tuki sekä koulussa viihtymistä että oppimiseen sitoutumista.

Romaniassa pakolaislasten koulutuksellista integraatiota tutkinut Cimpoeru kollegoineen (2023) puhuu ”kaksinopeuksisesta integraatiosta”, jossa kielellinen etäisyys, oleskelun juridiset ehdot, erilaisten palvelujen saavutettavuus ja sosiaaliset verkostot edistävät tai hidastavat integraatiota. Heidän tutkimassaan kontekstissa moldovalaiset maahanmuuttajanuoret kiinnittyivät nopeasti jaetun kielen ja kulttuurisen jatkuvuuden kautta, kun taas Lähi-Idästä konflikteja paenneet oppilaat kohtasivat suurempia kielellisiä esteitä, palvelujärjestelmän epäselvyyksiä ja byrokraattisia hidasteita sekä pakotettuun siirtymiseen liittyvien traumojen käsittelyn haasteita. Samaan tapaan venäläisiä kouluja tutkinut Demintseva (2020) painottaa, että integraatioympäristön laatu ei riipu vain koulun sisäisistä pedagogisista ratkaisuista, vaan myös siitä, millaisia symbolisia ja sosiaalisia rajoja koulun ympärille (koulujen eriytymiskehitys) ja sisälle (me–he-jaottelut) rakentuu. Ilman vahvaa institutionaalista tukea opettajien tehtävä integraation edistämisessä on kohtuuton, jolloin koulu voi päätyä haitallisesti vahvistamaan rajantekoja osana heikosti toimivaa saapumisinfrastruktuuria.

Suomessa koulu kytkeytyy integraatioympäristönä vahvasti palvelujärjestelmään (erit. sivistyspalvelut, sosiaali- ja terveydenhuolto) sekä vertaisyhteisöjen kautta avautuviin vapaa-ajan ympäristöihin (harrastukset, hengailu kaveripiireissä, perheen kautta rakentuvat verkostot). Yhdessä nämä muodostavat lapsille kokemuksellisesti usein merkityksellimmän saapumisinfrastruktuurin areenan. Meeus kollegoineen (2019) korostaakin, että institutionaalisten ympäristöjen ohella erilaiset arjen ympäristöt ovat keskeinen osa saapumisinfrastruktuuria, ja usein nämä kietoutuvat saumattomasti yhteen. Koulu on tästä hyvä esimerkki: välitunnilla hengailaan kavereiden kanssa ja oppitunnilla autetaan toisia spontaanisti erilaisissa arjen haasteissa opiskellen samalla yhdessä elämisen taitoja ja oppiaineiden sisältöjä. Integraatioympäristöjen tutkiminen maahanmuuttajien *kokemuksellisesta* näkökulmasta onkin van Liemptin (2023) mukaan olennaista.

Koulutuksellisessa integraatiossa on tunnistettu emotionaalisia, sosiaalisia, akateemisia ja kielellisiä haasteita (Guo ym. 2019). Näitä ilmentävät keskimääräistä heikommat

oppimistulokset (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013; Sinkkonen & Kyttälä 2014; myös Driel 2020), tiedon puute lapsen taustoista, maahanmuuttovastaiset asenteet, riittämätön sosio-emotionaalinen tuki, kielitietoisuuden opetuksen ja opettajien koulutuksen puutteet, ja kodin ja koulun välisen yhteistyön kitka (Hamilton 2013; Nilsson & Axelsson 2013; Ansala ym. 2014; myös EACEA 2019). Muiden maahanmuuttajien tavoin pakolaiset kohtaavat ongelmia uuden kielen oppimisessa, kulttuurishokin kohtaamisessa, omaan identiteettiin liittyvissä kysymyksissä, sekä syrjintää (Brenner & Kia-Keating 2016; Demintseva 2020; Lounasmaa ym. 2026b). Samalla kun lapsi etsii paikkaansa kouluympäristössä, on hänen sopeuduttava myös moniin muihin muutoksiin liittyen kulttuurisiin yhteisöihin, perheeseen ja ystävyyssuhteisiin (Kuusisto-Arponen 2007; Graham ym. 2016). Koulu, jossa oppilaiden erilaisuus nähdään rikkautena ja maahanmuuttajalasten omalle toimijuudelle on tilaa, vaatii monenlaisia aktiivisia tekoja koulutuksen järjestäjiltä, samoin kuin koulun henkilökunnalta ja oppilailta maahanmuuttajaoppilaat mukaan lukien. Saapumisinfrastruktuurien tutkimuksessa korostetaan juuri moninaisen toimijajoukon tunnistamista infrastruktuurien toteuttajina (*infrastructuring*, esim. Schemschat 2024).

Pakolaislasten tilanne eroaa osin muiden maahanmuuttajalasten kokemuksista. Heille integraatio sisältää erityisiä oppimiseen, sosiaaliseen elämään ja emotionaaliseen hyvinvointiin liittyviä tarpeita (Taylor & Sidhu 2012; Cerna 2019; Cimpoeu ym. 2023). Eron tekeminen ja ymmärtäminen on olennaista oikeanlaisen oikea-aikaisen tuen tarjoamiseksi (McBrien 2005). Pakolaislapset ovat usein joutuneet kohtaamaan monenlaisia haasteita ja vastoinkäymisiä kotimaassaan, pakomatalla, uuteen maahan saapuessaan ja/tai integraatioprosessissa. Traumaattiset kokemukset voivat liittyä konfliktiyhteiskunnassa elämiseen, kodin jättämiseen, läheisten ihmisten menetyksiin, keskeytyksiin koulunkäynnissä, pakomatkaa määrittävään epätietoisuuteen, rasismiin sekä ylipäättään yhtäkkisistä muutoksista johtuvaan epävarmuuteen (Sinkkonen & Kyttälä 2014; Välimaa & Turtiainen 2025). Siksi on keskeistä ymmärtää myös muuttoa edeltäviä ja pakomatkan aikaisia kokemuksia ja niiden mahdollisia vaikutuksia koulunkäyntiin ja kehitykseen (Hamilton 2003; Kallio ym. 2019; Radhouane 2023). Traumaattisten kokemusten vuoksi pakolaislapsilla on korkea riski psykologisten ja sosioemotionaalisten ongelmien kehittymiselle, jotka voivat heijastua myös akateemiseen kehitykseen (Desmée & Cebotari 2023). Haasteita aiheuttavat kielimuuri, etniset, kulttuuriset ja uskonnolliset erot, epävarmuus elämäntilanteen pysyvyydestä sekä vertaisuuhteiden puute (Nilsson & Bunar 2016; Guo ym. 2019; Tumen ym. 2021). Kiusaaminen – tarkoittaen usein rassistista kohtelua – on erityisen haavoittavaa (De Haene ym. 2007; Välimaa & Turtiainen 2025). Lisäksi epäonnistumisen kokemukset koulutyössä vaikuttavat itsetuntoon ja tulevaisuusorientaatioon.

Sosiaaliset suhteet ovat avainasemassa elämän uudelleenrakentamisessa (Anderson 2003; Hek 2005). Olennaista on yhtäältä omien etnisten yhteisöjen sisäisten yhteyksien vahvistuminen (*bonding*), toisaalta paikallisen väestön kanssa luodut suhteet (*bridging*) (Correa-Velez 2010; Guo ym. 2019). Omissa yhteisöissä jaetaan kokemuksia vertaisten kanssa.³ Yhteyksien rakentuminen tulomaan yhteisöissä puolestaan edistää kaksisuuntaista integraatiota sekä yhteiskunnallisella että arkisella tasolla. Molemmat ovat välttämättömiä sosiaaliselle integraatiolle ja niiden toteutuminen vaatii pakolaislapsilta paljon toimintakykyä haastavassa elämäntilanteessa. Paikallisen kielen oppiminen on kriittistä sosiaalisten (paikallisten) suhteiden rakentumisen kannalta. Pakolaisten kokema ulkopuolisuuden tunne syntyy usein tilanteissa, joissa ymmärtäminen ja ymmärretyksi tuleminen on esteellistä (Dromgold-Sermen 2022).

Lapsi voi saavuttaa jopa vuodessa riittävät keskustelutaidot uudella kielellä, mutta opiskeluun tarvittavan kielitaidon oppiminen vie tyypillisesti neljästä seitsemään vuotta (Hakuta ym. 2000). Näin ollen tarvitaan myös monikielisyttä ja monikulttuurisuutta

³ Tässä artikkelissa tarkoitamme vertaisilla pakolais- ja maahanmuuttajataustaisia oppilaita, joilla on samankaltainen kulttuurinen ja kielellinen tausta.

tukevaa opetusta (Anderson 2003). Oman äidinkielen kehittyminen on tärkeää niin kognitiiviselle kehitykselle, vieraiden kielten oppimiselle kuin koulumenestykselle (Sinkkonen & Kyttälä 2014; Cerna 2019). Tuloyhteisön asennoituminen lapsen äidinkieleen ja kulttuuriseen taustaan vaikuttaa pakolaisten itsetuntoon ja identiteettiin (McBrien 2005). Arvostaminen ajatuksen tasolla ei riitä, vaan on löydettävä sanat, eleet ja teot, joiden kautta lapsi voi kokea itsensä arvokkaaksi omana itsenään, osana kouluyhteisöä (Kallio ym. 2015). Kulttuurien ja yhteisöiden välillä tasapainottelua tukee tällainen myönteinen käsitys itsestä eli *koettu* identiteetti. Sen rakentumista muovaa muiden ihmisten ilmaisema tunnistaminen (*recognition*) tai sen puuttuminen (*misrecognition*) (Häkli ym. 2018).

Monilla pakolaisoppilailla on vahva halu oppia ja menestyä koulussa, ja perheet tukevat heitä voimavarojensa mukaan (Radhouane 2023). Oppimista edistävät pienet ryhmäkoot, henkilökohtaiset opetussuunnitelmat ja erilaisten oppimistyylien huomioiminen (Cranitch 2010). Brittitutkimuksessa yläkouluikäiset pakolaisnuoret mainitsivat helpottaviksi tekijöiksi erityisopettajan läsnäolon, ystävät ja vertaissuhteet sekä yleisen myönteisen asenteen pakolaisoppilaita kohtaan (Hek 2005). Sujuvaa koulunkäyntiä voi haastaa osaamisen tunnistamatta jääminen sekä kielitaitoon liittyvien haasteiden sekoittaminen oppimisongelmiin (McBrien 2005; Nakeyar ym. 2018; Alisaari ym. 2022), samoin kuin koulunkäyntiä koskevien dokumenttien puute sekä kielellisistä ja kulttuurisista tekijöistä johtuvat kodin ja koulun vuorovaikutushaasteet (Brenner & Kia-Keating 2016).

Nilssonin ja Axelssonin (2013) ruotsalaistutkimuksessa käyvätkin ilmi valmistavan opetuksen ja perusopetuksen nivelvaiheen haasteet. Juuri maahan saapuneet oppilaat tuntevat saavansa valmistavassa opetuksessa paljon tukea oppimiseen, mutta liian vähän haastetta. Sen sijaan perusopetukseen siirryttäessä tilanne on päinvastainen, kun vaatimustaso nousee, mutta tukitoimet ovat riittämättömiä. Ristiriita voi synnyttää opettajille matalia odotuksia, jotka johtavat itseään toteuttaviin ennusteisiin (Graham ym. 2016). Koulun kehittämisessä integraatioympäristönä tulisikin kiinnittää erityistä huomiota pakolaisoppilaiden tietojen ja taitojen tunnistamiseen ja edelleen kehittämiseen minimimitavoitteisiin tyytymisen sijaan (Venäläinen ym. 2022). Jos keskitytään siihen, mitä pakolaisoppilas *ei* voi tehdä ja mitä *erityisiä* tarpeita hänellä on, voi unohtua, mitä hän *voi* tuoda kouluun ja luokkaan, ja että hän on *lapsi* kuten muutkin oppilaat (McIntyre & Abrams 2021). Vaikka haasteiden tunnistaminen on tärkeää, on yhtä lailla olennaista oppilaan vahvuuksien, voimavarojen ja onnistumisten tunnistaminen ja vahvistaminen – hänen toimijuutensa myönteinen tunnistaminen kokonaisuudessaan (Kallio ym. 2015). Toisin sanoen: koulussa tulee tukea pakolaisoppilaiden erityistarpeita ilman, että heitä ihmisinä toiseutetaan ja leimataan ”haastaviksi pakolaisiksi” (Kaukko ym. 2023).

Osallistava tutkimusprosessi ja tarveanalyttinen tulkintakehys

Empiirisen tutkimuksen toteuttivat Iida Aalto ja Aino Lampinen joulukuussa 2023 tamperelaisessa alakoulussa osana pro gradu -tutkielmaansa. Kirsi Pauliina Kallio osallistui tutkimukseen tässä vaiheessa tutkielman ohjaajana. Artikkelin olemme laatineet yhdessä liittäen koulutuksellisen integraatioympäristön ja saapumisinfrastruktuurin analyttistä näkökulmaa tarveanalyttiseen tulkintakehykseen. Pakolaislasten koetun kotoutumisen tarkastelu on ollut tutkimuksen keskiössä läpi prosessin.

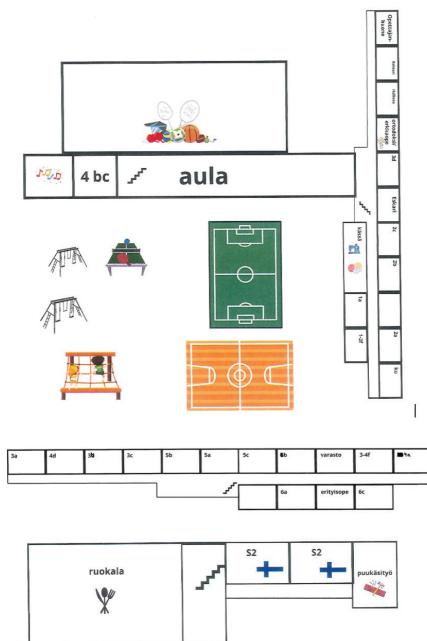
Tutkimukseen osallistui kahdeksan Ukrainasta sotaa paennutta 3.–6. luokan oppilasta, jotka olivat yhdestä kahteen vuotta ikäänsä vastaavaa alemmalla luokka-asteella. Suomessa he olivat olleet yhdestä kahteen vuotta, ja tutkimuksen toteutuksen aikaan he olivat ensimmäistä syksyä integroituna perusopetuksen luokkiin. Oppilaista kolme oli samalla luokalla, muut oli sijoitettu eri luokille. Tutkimuksella on Tampereen kaupungin eettinen lupa ja osallistujien sekä heidän huoltajiensa suostumus.

Aineistonkeruu jakautui kolmeen vaiheeseen. Aluksi teimme osallistuvaa havainnointia neljä päivää, joiden aikana tutustuimme osallistujiin. Kumpikin tutkija kirjasi havainnot

kenttäpäiväkirjaan. Aineistonhankinnan toisessa ja kolmannessa vaiheessa hyödynsimme myönteisen tunnistamisen tutkimuksessa kehitettyä MAPOLIS-menetelmää (*Mapping children's politics*, ks. Stenvall 2013; Häkli ym. 2015; 2018; Stenvall ym. 2015). Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja on vastannut menetelmän kehittämistä ja tekee pitkäjänteisesti siihen liittyvää myönteisen tunnistamisen tutkimus- ja kehittämistyötä yhteistyössä eri alojen ammattilaisten kanssa (esim. Korkiamäki ym. 2016; Kallio 2020; Kallio ym. 2022).

MAPOLIS on osallistava, narratiivisen etnografian perinteeseen kiinnittyvä tutkimusmenetelmä. Sen avulla perehdytään kokemustietoon perinteistä etnografiaa nopeammin ja osallistujia mahdollisimman vähän kuormittaen, mikä soveltuu hyvin haastavassa elämäntilanteessa elävien pakolaislasten kanssa työskentelyyn. MAPOLIS koostuu karttatarjoituksesta ja haastattelusta, joita voidaan täydentää luovilla tehtävillä (viimeistä ei sisällytetty tähän tutkimukseen). Kartan mittakaava määritetään analyttisistä tavoitteista käsin; tässä tutkimuksessa se on fyysinen koulualue, jota tutkimme integraatioympäristönä (*topological mapping*, ks. Kallio 2018). Valittuun ympäristöön perehdytään kokemuksellisenä ”geososiaalisenä” elinympäristönä, jossa poliittisuus määrittyy sosiaalisten suhteiden kautta. Tutkija tulkitsee tällöin myös tilallisuutta osallistujien kokemusmaailman kautta, suhteellisenä todellisuutena, jossa merkityksellisiä ovat juuri ne asiat, joita hänelle kerrotaan (*narrative ethnography*, ks. Lounasmaa ym. 2026b). Olennaista on affektiivisten ulottuvuuksien tavoittaminen ”eletyn kansalaisuuden” ja siihen sisältyvien kuulumisen kokemusten hengessä (Kallio ym. 2020).

Tutkimukseen osallistujista seitsemän teki karttatehtävän ja osallistui haastatteluihin, yhden osalta aineisto rajoittuu havainnointitietoon (poissaolo). Karttatehtävässä (kuva 1) lapset tunnistavat itselleen tärkeitä paikkoja (käytimme hymiötarroja, ks. kuva 2). Nämä personoidut kartat toimivat runkona haastatteluissa, joissa karttamerkinnoista tuotettiin dialoginen tulkinta. Kielimuuri asetti tähän haasteita, joten haastattelut toteutettiin melko jäsennellysti. Hyödynsimme tarpeen mukaan sähköistä sanakirjaa; tulkkauksien sijaan halusimme luottaa vuorovaikutukseen lasten kanssa. Keskustelimme lapsilähtöisesti vain merkintöihin liittyvistä asioista. Haastattelut litteroitiin ja anonymisoitiin, ja niihin viitataan analyysissä oppilaskohtaisten tunnisteiden kautta (O1–O8).



Kuva 1. Aineistonkeruussa käytetty pohjapiirros (laatinut Aalto ja Lampinen).

Figure 1. Floor plan used in field work (created by Aalto and Lampinen).



Kuva 2. Esimerkkejä oppilaiden myönteisistä merkinnöistä luokkiin, joissa heillä on saman kulttuuri- tai kieli-taustan omaavia kavereita.

Figure 2. Examples of the students' positive markings in class rooms where they studied with friends with whom they shared cultural or lingual background.

Sisällönanalyysissä hyödynsimme Cernan (2019) holistista integraatiomallia, jonka mukaisesti aineisto jaoteltiin oppimiseen liittyviin sekä sosiaalisiin ja emotionaalisiin tarpeisiin. Mallin mukaan koulutuksellinen integraatio tapahtuu onnistuneesti vain, jos pakolaislapsen tarpeet on huomioitu kokonaisvaltaisesti. Lähestymistapa tekee näkyväksi integraation moniulotteisuuden sekä mahdollistaa koulun tarkastelun integraatioympäristönä, jossa kotoutumisen edellytyksiä tuottavat yhtäältä rakenteet ja institutionaaliset käytännöt, toisaalta arjen vuorovaikutus. Jaottelu on suuntaa antava; monet analyysiyksiköt sopivat useamman eri otsikon alle.

Lisäksi kiinnitimme huomiota integraatiota kouluympäristössä edistäviin ja estäviin tekijöihin, jotka liitimme MAPOLIS-menetelmän taustalla vaikuttavaan myönteisen tunnistamisen tulkintakehykseen. Myönteinen tunnistaminen tarkoittaa (ammattilista) tapaa nähdä ja kohdata toiset ihmiset – erityisesti lapset ja nuoret – tunnistuen heidän vahvuutensa, potentiaalinsa ja merkityksensä yhteisön jäsenenä (Häkli ym. 2015). Se ei rajoitu pelkkään yksilön ominaisuuksien huomioimiseen, vaan liittyy myös siihen, miten sosiaaliset ja tilalliset suhteet rakentuvat niin, että jokainen voi tulla kohdatuksi arvokkaana ihmisenä – siten kuin itse haluaa tulla nähdyksi. Myönteisen tunnistamisen näkökulma haastaa näin ollen normatiivisia ja kategorisoivia käytäntöjä, jotka usein määrittävät ihmisiä puutteiden tai ongelmien kautta, pyrkien luomaan tilaa moninaisuudelle, toimijuudelle ja yhteisöllisyydelle. Sen kehittämiseen on osallistunut lasten ja nuorten kanssa työskenteleviä eri alojen ammattilaisia kuten opettajia ja muita pedagogisia asiantuntijoita. Saapumisinfrastruktuurin kontekstissa myönteisen tunnistamisen näkökulma korostaa kaksisuuntaisen integraation ja ”kuuntelevan kohtaamisen” merkitystä narratiivisen etnografian hengessä (Lounasmaa ym. 2026a; 2026b).

Kokemusten tutkiminen on vaikeaa, sillä kokemus jää aina osittain ulkopuolisen saavuttamattomiin eikä toisten kokemuksista ole mahdollista muodostaa yleistä totuutta (Greene & Hill 2005; Kallio ym. 2025a). Myös tutkijan positiolla on merkitystä kokemusten empaattiseen ymmärtämiseen: aikuisen tutkijan on monella tapaa haastavaa ymmärtää lapsen kokemusta ja elettyä maailmaa, mitä ei lainkaan helpota erilainen kulttuuritausta ja vähäisessä määrin jaettu yhteinen kieli (Kallio ym. 2025b). Olemme tietoisia tutkimustulostemme rajallisuudesta, johtuen yhtäältä tutkijanpositiostamme, toisaalta lyhytkestöisen ja pienimuotoisen kenttätutkimuksen väistämättä ohuesta kosketuksesta lasten kokemusmaailmaan. Olemme kaikki suomalaissyntyisiä aikuisia, eikä meillä ole henkilökohtaista kokemusta pakolaisuudesta tai maahanmuuttoon liittyvistä integraatioprosesseista. Pro gradu -tutkielman yhteydessä toteutettu aineistonkeruu ei mahdollistanut pitkäjänteisempää kenttätyöskentelyä eikä laajaa osallistujajoukkoa. Aineisto ei näin ollen tarjoa mahdollisuuksia yleistyksille, vaan pikemminkin kurkistusikkunan kouluun integraatioympäristönä osana saapumisinfrastruktuuria ukrainalaisten pakolaislasten näkökulmasta.

Haasteellisuudesta huolimatta koemme tärkeäksi tuottaa tutkimustietoa, joka herättää kiinnostusta lapsiin kokevina persoonina ja saapumisinfrastruktuurin aktiivisina toimijoina muiden rinnalla. Tutkijoina tiedostamme etäisyyden omien ja ukrainalaisten pakolaislasten kokemusmaailmojen välillä ja suhtaudumme kriittisesti rooliimme lasten kokemusten kuulijoina ja tulkitsijoina. Niin kenttätöissä kuin analyysissä olemme pyrkineet lähestymään lapsia ja heidän kokemuksiaan empaattisesti ja avoimesti. Kallion pitkäaikainen kokemus

osallistavasta tutkimuksesta lasten ja pakolaisten kanssa on tukenut tutkimuksen eettistä ja menetelmällistä toteutusta (esim. Kallio ym. 2025b; Lounasmaa ym. 2026a).

Analyysimme jakautuu kolmeen osaan: lasten jakaman kokemustiedon tulkintaan koulutuksellisten, sosiaalisten ja emotionaalisten tarpeiden näkökulmista.

Oppimisen tarpeet

Oppimisen tarpeisiin lukeutuvat ensisijaisesti uuden kielen oppiminen, äidinkielen kehittäminen, kouluun uudelleen kiinnittyminen sekä uuteen koulutusjärjestelmään mukautuminen (Cerna 2019). Kokonaisvaikutelmamme näiden täyttymisen osalta on myönteinen: osallistujat kertoivat käyvänsä koulua mielellään ja pitivät opetusta sekä opettajia hyvinä. He mainitsivat myös ”palkintotunni”, joiden sisällöstä luokka sai äänestää, sekä mahdollisuudesta avustaa opettajaa pienissä askareissa. Moni kertoi pitävänsä opettajista ukrainalais-opettajia enemmän, liittyen juuri osallisuuteen, mikä kertoo myönteisesti tunnistavasta ”koulukulttuurista” (Taylor & Sidhu 2012).

Kulttuuristen yhtäläisyyksien myötävaikutus kotoutumiseen oli ilmeinen, mikä tukee Cernan näkemystä lähtö- ja tulomaan samankaltaisuuksien merkityksestä (myös Cimpoeu ym. 2023). Kielteiset kokemukset liittyivät varsin arkipäiväisiin asioihin kouluympäristössä, kuten ruokaan, välitunteihin ja puhelimen käyttökieltoon. Samoin lasten tunnistamat erot koulujen välillä olivat hyvin käytännöllisiä – välitunnit ja välipalat mainittiin useaan otteeseen. Lisäksi esiin nostettiin lyhyet koulupäivät ja vähäinen kotiläksyjen määrä Suomessa:

”Ukrainassa voi olla välitunnilla sisällä. Joo ja sitten voi ottaa sun, ottaa mukaan, jotain voileipää. Täällä on tosi lyhyt päivä, koska Ukrainassa on, päivä loppuu neljältä tai kolmelta. Ja ei ole paljon läksyä, Ukrainassa on tosi paljon.” (O6)

Tällaisten arkisten puitteiden merkitystä ei tule vähätellä; rutiininomaiset asiat luovat turvaa ja jatkuvuutta arkeen (Richman 1998). Moni osallistuja olisi halunnut kertoa kokemuksistaan enemmänkin kuin mitä jaetun kielen ohuus mahdollisti. Lasten kielitaidossa oli laadullisia ja määrällisiä eroja. Reilun vuoden aikana lähes kaikki olivat omaksuneet kohtuulliset keskustelutaidot, mutta oppiaineiden sisältöjen kanssa oli haasteita, mikä on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa (Hakuta ym. 2000):

”En mä tiedä se [suomen kieli] on vaikea vaikea preesens ja muuta, mutta jos sä vain puhut se ei ole vaikeaa.” (O4)

Suomen kieleen itsessään osallistujat suhtautuivat myönteisesti. He kertoivat pääosin kokevansa kielen helpoksi ja kielitaitonsa hyväksi – myös tilanteissa, joissa kommunikaatio tuotti välillemme haasteita. Tällainen käsitys viestii myönteisestä minäkuvasta, mikä vahvistaa identiteetin rakentumista (Häkli ym. 2015). Kielitaidon lisäksi kyse on siis myös siitä, miten oppilas *haluaa* tulla nähdyksi koulu yhteisössä ja yhteiskunnassa laajemmin – osaavana, motivoituneena ja uuteen elinympäristöön aktiivisesti kiinnittyvänä ihmisenä (Hek 2005). Tätä tarkoitetaan saapumisinfrastruktuurin yhteydessä ”neuvottelemisellä”, viitaten sen monitoimijaiseen sosiaalisesti ja tilallisesti dynaamiseen luonteeseen (*infrastructuring*) (Meeus ym. 2019; Schemschat 2024).

Näimme myös muutaman tutkimukseen osallistuneen oppilaan heikohkoja suomen kielen koetuloksia, jolloin opettajan käsitys erosi merkittävästi oppilaiden edellä ilmaisemasta näkemyksestä. Jos opettaja tarkastelee vain mitattavaa kompetenssia – tieto- ja taitotasoa – ei hänen arvionsa välttämättä vastaa oppilaan käytännöllistä kielitaitoa. Tällöin lapsi ei saa tunnustusta integraation kannalta kriittiselle osaamiselleen, eikä koulu integraatioympäristönä tue hänen toimijuuttaan, vaan keskittyy kompetenssien edistämiseen.

Demintseva (2020) liitti tämän tutkimuksessaan opettajaan kohdistuviin kohtuuttomiin vaatimuksiin, jotka johtuivat institutionaalisen tuen ja resurssien puutteesta.

Vain yksi tutkimuksemme osallistujista sanoi kokevansa suomen kielen vaikeaksi; hän käytti sen sijaan sujuvasti englantia. Vahva englannin kielen taito oli siis hidastanut suomen kielen oppimista, mutta tämä ei ollut haitannut hänen sosiaalista (paikallista) integroitumistaan. Myös toinen osallistuja (O5) kertoi hyödyntävänsä englantia suomea puhuvien luokkakavereiden kanssa: ”*ja jos minä en ymmärrä minun kaveri apua minua puhua englanniksi?*”. Tällaisen monikielisyyden tukeminen edistäisi samanaikaisesti kaikkien ydintarpeiden tyydyttämistä ja tarjoaisi yhden selkeän lähtökohdan koulun kehittämiseen lasten toimijuutta huomioivana saapumisinfrastruktuurin areenana. Taylor ja Sidhu (2012) liittävät tämän tyyppisen kokonaisvaltaisen tuen onnistuneisiin integraatioympäristöihin.

Suuri osa oppilaiden tekemistä karttamerkinnoista kuvasti oppiaineisiin ja opettajiin liittyviä mieltymyksiä. Yhtä lukuun ottamatta jokainen oli merkinnyt liikuntasaliin hymynaaman, ja taito- ja taideaineiden luokkia mainittiin samaan tapaan. Mielekkäimpinä näyttäytyivät siis oppiaineet, joissa kielitaito ei ole keskiössä. Ne voivat toimia opettajankin näkökulmasta helpoimpana kontekstina myönteiselle tunnistamiselle: kun osaaminen ei jää kielellisten haasteiden varjoon, voidaan tunnistaa samanaikaisesti lapsen kyvykkyksiä ja tukea hänen itsetuntoaan osana kouluyhteisöä (Häkli ym. 2018). Taito- ja taideaineiden luokatilat voivat itsessäänkin muodostua ”kuuntelevan kohtaamisen” paikoiksi, joissa myönteisen tunnistamisen ilmapää rakentuu yhteisöllisesti osaksi toimintaa.

Samoin matematiikka oli monelle mieleistä. Useampi kuvasi sen olevan ”tosi helppoa”, yhtäältä siksi, että alemmalle luokka-asteelle sijoittamisen takia aiheet olivat tuttuja. Kuitenkin vain yhdelle oppilaalle oli tarjottu matematiikassa seuraavan vuoden oppikirja eli taitotasoa vastaavaa opetusta. Tämä kertoo osaltaan maahanmuuttajaoppilaiden olemassa olevien kompetenssien väärintunnistamisesta (*misrecognition*), joka on yhteydessä heidän toimijuutensa vahvistumiseen (tai heikentymiseen) koulun integraatioympäristössä. Oppilaat tulisi nähdä ensisijaisesti olemassa olevan osaamisen ja resurssien haltijoina, ei pelkästään uuden kielen oppijoina (Nilson & Bunar 2016). Jos heidän olemassa olevat tietonsa ja taitonsa sivuutetaan, nousee uusi kieli esteeksi, joka voi heikentää niin oppilaan minäkuvaa kuin oppimismahdollisuuksiakin. Tiedollisen osaamisen ja kehityksen kannalta pedagoginen välttämättömyys olisi oppilaiden osaamisen varhainen kartoittaminen sekä oman äidinkielen hyödyntäminen opetuksessa, mikä edellyttää koululta resurssien kohdentamista kaksikieliseen opetukseen.

Vastaavasti useampi oppilas kertoi reaaliaineiden olevan haastavia. He ilmaisivat, etteivät ymmärrä opetusta, jolloin oppimistilanne ei tue motivaatiota eikä kehittymistä. Lausahdus, ”*Mä kaule, mutta ei ymmärrä?*” (O2), kuvaa osuvasti tätä tunnetta. Lasten ilmaisu, samoin kuin havaintomme, tuovatkin selkeästi ilmi kielen osaamisen toisen puolen: vaikka lapsi on sosiaalisissa tilanteissa tyytyväinen kommunikaatioon, on oppitunneilla käytetty kieli ja sanasto vierasta, jolloin opiskelu vaatii paljon tukea (Hakuta ym. 2000). Sanaston tuntemuksen lisäksi koulussa tulee vastaan uusia aihepiirejä (Birman & Tran 2017). Esimerkiksi ”saaristo” on vieraampi ilmiö maahan muuttaneelle kuin syntyperäiselle suomalaiselle:

”*No niinku ympäristöopissa on vaikeampi, koska siellä on vaikea sanoja ja sitten... Meillä on teema [Saaristo-Suomi] nyt ja sitten mä muistan, että se on vähän vaikeaa.*” (O1)

Toiminnalliset opiskelumenetelmät ovat avuksi tämän kaltaisten aiheiden käsittelyssä (esim. visuaalisuus ja sosiaalinen tuki, taideperustaiset menetelmät, ks. Kallio ym. 2025b). Samoin ulkona oppimisen menetelmät ovat hyödyllisiä koulun integraatioympäristön kehittämisessä (ks. Yemini ym. 2025). Ulottamalla toimintaa varsinaisen koulutilan ulkopuolelle voidaan edistää oppilaiden sosiaalista integraatiota ja osallisuuden kokemusta osana laajempaa saapumisinfrastruktuuria, urbaanissa kontekstissa ”saapumiskaupunkia” (*arrival city*, esim. Wilson 2022; Lauterbach ym. 2023; van Liempt 2023). Ulkona oppiminen

tarjoaa enemmän tilaa oppilaiden toimijuudelle käytännönläheisten aktiviteettien kautta, mikä mahdollistaa erilaisten vahvuuksien esiin tulemisen. Toisenlainen oppimisympäristö voi olla avuksi myös luokassa vallitsevaan sosiaaliseen dynamiikkaan vaikuttamisessa. Aineistossamme esimerkkejä vaihtoehtoisista menetelmistä tai oppimisympäristöistä ei juuri ilmene, mikä voi johtua osin karttapohjaisesta (koulun aluetta korostavasta) menetelmästä ja jaetun kielen asteesta.

Luokkakaverit voivat tehdä opiskelemisesta myös haastavampaa. Yhtä osallistujistamme haastoi häiritsevä luokkakaveri sekä tilanteet, joissa ukrainalaiset ja venäläiset oppilaat puhuvat venäjää:

”S2-opettajalla on vähän huono, koska siellä on yks tyttö, se joka kerta puhuu venäjää tai jotain toisella kielellä ja sitten siellä melkein kaikki puhuu venäjäksi.” (O1)

Osallistuja vaikutti olevan muita pidemmällä integraatioprosessissa; hän ilmaisi suomen kielen taitonsa olevan nykyään jopa ukrainaa parempi, mikä on jälleen hyvä osoitus identiteetin rakentumisen ja kielen kehityksen yhteen kietoutumisesta. Tämä ilmeni käytännössä pyyntönä saada tutkimustiedote ukrainankielisen sijaan suomeksi. Kielen nopeaan kehittymiseen on voinut vaikuttaa moni seikka; itse hän mainitsi aktiivisen osallistumisen vapaa-ajan harrastuksiin, mikä tekee näkyväksi arkiympäristöjen merkityksen saapumisinfrastruktuurissa. Hänen erottumisensa joukosta korostaa edelleen kontekstuaalisuuden merkitystä pakolaislasten integraation tukemisessa (Alisaari ym. 2022).

Havaitsimme itsekkin jonkin verran levottomuutta oppitunneilla, ja luokanopettajat kertoivat oppilaiden keskittymisen herpaantumisesta ja/tai omaan toiminnanohjaukseensa liittyvistä haasteista. Vaikka tema ei ollut tutkimuksemme varsinaisena kohteena, nostamme sen lyhyesti esiin, sillä tässä yhteydessä ilmeni opettajien heikko tietämys oppilaiden koulunkäyntihistoriasta. Informaation puute lapsen taustoista sekä kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen hankaluus ovat yleisiä haasteita pakolaisoppilaiden koulunkäynnin ja oppimisen tukemisessa (Brenner & Kia-Keating 2016). Tämä on yksi asia, johon koulutuksellisessa integraatiossa voitaisiin panostaa vaikuttavasti (Taylor & Sidhu 2012). Tuntiosallistuminen oli vaihtelevaa. Osa pyrki osallistumaan aktiivisesti, etenkin kolmosluokassa, jossa ukrainalaisia oppilaita oli kolme. Toisaalta monilla tunneilla oppilaat eivät vaikuttaneet kiinnostavan erityistä huomiota opetukseen; he saattoivat piirrellä tai käyttäytyä levottomasti. Keskittymisen haasteet voivat liittyä ymmärryksen puutteeseen (McBrien 2005). Tutkimuksessamme korostui kuitenkin osallistujien vahva opiskelumuoti, mikä on linjassa Radhouanen (2023) tutkimustulosten kanssa. Tämä ilmeni esimerkiksi siten, että oppilas oli ensimmäisenä luokassa ja otti opiskeluvälineet esille, kun muut vielä ”häselivät”.

Analyysimme vahvistaa oppimisen tarpeiden osalta tulkintaa, jossa pakolaisten kokonaisvaltaisen integraation kannalta pelkkien kompetenssien vahvistamista ei nähdä tavoiteltavana, vaan vähintään yhtä olennaista on myönteisen identiteetin rakentuminen (Taylor & Sidhu 2012; Guo ym. 2019; Demintseva 2020; Cimpoeru ym. 2023; Mlynarczuk-Sokolowska 2024; Kallio ym. 2025a). Siksi ilahduimme osallistujien ilmaisuista omaa oppimistaan koskien: moni kertoi pärjäävänsä koulussa jokseenkin hyvin. Näitä pystyvyyden ja osaamisen kokemuksia tulee vahvistaa koulun integraationympäristössä oppimiseen rinnalla. Kielellinen kehitys on keskeinen tämän ”kaksoisstrategian” osalta: tuen tarve koulutyössä oli ilmeinen samalla, kun osallistujamme kokivat sosiaalisen kielitaitonsa toimivaksi. He ottivat itse suhteellisen paljon vastuuta koulussa pärjäämisestä ja ymmärtämiseen liittyvistä haasteista, jossa oli mukana vertaisyhteisön tuki:

”Minua auttaa kaveri, koska kaveri on venäjä ja suomea [...] sanoo, mitä kirjoittaa.” (O2)

”Jos minun kaveri [...] ei tule kouluun [...] istun tunnilla ja ei mitään ymmärrä.” (O6)

Oppilaat kertoivat saavansa apua opettajilta vaihtelevasti, mutta eivät pitäneet tuen puutetta ongelmana. Toisaalta esimerkiksi mainitsemamme haasteet ympäristöopin sisältöjen käsittelyssä viestivät, etteivät maahanmuuttajalapsen saa näissä aineissa kehittymiseen tarvittavaa tukea. Oppimisympäristö ja vertaiskulttuurinen ympäristö liittyvät näin koulussa saumattomasti yhteen.

Nämä hieman ristiriitaiset viestit viittaavat siihen, että integraatioympäristön eri ulottuvuuksien yhteensovittamisessa oli tutkimuksemme kontekstina olevassa koulussa vielä kehitettävää. Tämä koskee varmasti montaa muutakin suomalaista koulua, vaikei tuloksia voidakaan suoraan yleistää. Ukrainalaispakolaisten korkeaan määrään nähden kouluille ei ole osoitettu riittävästi resursseja, täydennyskoulutusta tai rakenteellista tukea kaksisuuntaisen integraation toteuttamiseen. Tutkimillamme luokilla käytössä ei ollut juuri muita tukitoimia kuin oman puhelimen käännössovellus ja kavereilta saatava apu – esimerkiksi vaihtoehtoisia oppimismenetelmiä ei havainnoimiemme tuntien aikana hyödynnetty. Kaikki osallistujat merkitsivät kuitenkin S2-opettajien (suomi toisena kielenä) luokat kartoilleen, pääasiassa myönteisesti; heidän tuntinsa olivat ainoa selkeä mainittu tukitoimi. S2-opettajan rooli oli tutkimuksessamme erityisopettajan kaltainen. Oppiminen tapahtui pienryhmässä ja opettajalla oli mahdollisuus olla enemmän läsnä oppilaille, mikä osoittaa, että opetusympäristön sosiaalisella ja tilallisella järjestyksellä on merkitystä kotoutumiselle. Hekin (2005) tutkimuksessa pakolaisnuoret nostivat esiin yhtenä integraatiota edistävänä tekijänä juuri erityisopettajan läsnäolon, ja Cranitch (2010) toteaa pienien ryhmäkokojen edistävän pakolaistaustaisten oppilaiden oppimista. Osallistujiemme puheessa korostuvat lisäksi ukrainalaiset kaverit, mikä tuo esiin vertaisuusuhdeiden merkityksen. Lisäksi viihtymistä perusteltiin oppimisen vaivattomuudella. Tällaiset oppimiskokemukset tukevat itsetuntoa ja minäpystyvyyttä, vastaten samalla sosiaalisiin ja oppimisen tarpeisiin.

Sosiaaliset tarpeet

Pakolaisoppilaiden sosiaalisten tarpeiden osalta Cerna (2019) painottaa integraatioympäristön keskeisinä ulottuvuuksina kommunikointia, joukkoon kuulumista ja yhteyden tunteen kokemista sekä henkilökohtaisen identiteetin rakentamista. Osallistujillemme kaverit olivatkin keskeinen peruste monille karttamerkinnoille ja korostuivat haastattelussa, esimerkiksi näin: ”*Minä pidän välitunnilla, minä pelaan pelejä on minun kaveri hän on Daniela, Katerina ja Zofia [ukrainalaisia] ja kaikki*”. (O5) Osa vietti aikaa lähinnä ukrainaa tai venäjää puhuvien oppilaiden kanssa painottaen kulttuurisia vertaisuusuhdeita, toiset kertoivat viihtyvänsä myös suomenkielisten luokkakavereiden kanssa. Eräs oppilas kuvasi, että välituntien peleihin ja leikkeihin on helppo osallistua, vaikka yhteinen kieli onkin puutteellinen:

”[Haastattelija]: *Onko sin mielestä helppo ymmärtää sin luokkakavereita? Puhutko paljon niiden kanssa suomea?*

[Oppilas]: *Vähän vaikeaa. No tää on helppo, pelata on helppo.*” (O2)

Tämänkaltainen kielirajat ylittävä vuorovaikutus on omiaan luomaan yhteyksiä tulomaan yhteisöiden ja pakolaislasten välille ja näin vahvistamaan vasta maahan saapuneen lapsen kuulumisen tunnetta (Kuusisto-Arponen 2007; Correa-Velez ym. 2010). Toisaalta jaettu alkuperä sekä kokemus uudessa maassa elämisestä ja uudessa koulussa olemisesta vähemmistön edustajana yhdistävät pakolais- ja maahanmuuttajaoppilaita. Vertaisuusuhdeiden merkitys korostui jaetun kielen muodossa: lähes kaikki merkitsivät karttoihinsa luokkia, joissa oli muita ukrainaa tai venäjää puhuvia oppilaita (kuva 2). Myös oman luokkansa suurin osa oppilaista oli merkinnyt myönteisesti: ”*Se on minun luokka. Joo minä pidän minun luokkaa. Luokalla minun kaverit. Ihana oppilas ja ihana opettaja.*” (O5) Useamman oppilaan kertoma kokemus ortodoksisen uskonnon tunteista oli myönteinen samasta syystä.

Osallistuva havainnointimme vahvisti näitä tulkintoja. Oppilaat olivat esimerkiksi hyvin mielissään, kun he pääsivät tekemään karttatarjoitusta yhdessä toistensa kanssa.

Kolmannella luokalla ukrainalaispakolaiset olivat näkyvämmän osa luokkayhteisöä kuin yleisillä luokka-asteilla. Myös muissa luokissa, joilla oli useampi valmistavalta luokalta siirtynyt oppilas, kulttuuriyhteisöjen sisäiset suhteet auttoivat selvästi kiinnittymään luokkayhteisöön kokonaisuutena. Vastaavasti luokassa, jossa ei ollut lainkaan saman kieli- tai kulttuuritaustan jakavia vertaisia, vaikutti ryhmään mukaan pääseminen hankalammalta: ”*Luokkakavereita ei ole [...] mä en puhu [niiden kanssa].*” (O3) Oppilas ei ilmaissut olevansa pahoillaan tilanteesta, ja hänkin oli merkinnyt karttatehtävässä oman luokkansa myönteisellä hymiöllä. Eettisistä syistä emme käsitelleet ristiriitaa enempää, mutta selvää on, että sosiaalisten suhteiden kertakaikkinen puuttuminen luokassa kertoo (sosiaaliselta kannalta) huonosti toimivasta integraatioympäristöstä. Tulokset osoittavat, että *bonding* ja *bridging* eivät ole erillisiä, vaan mielumminkin toisiaan vahvistavia prosesseja (ks. Correa-Velez ym. 2010). Myönteisesti tunnistavaksi tilaksi määrittynyt luokkahuone – kuten ilmaistu kuvassa 2 – voi toimia näitä prosesseja vahvistavana yhteisöllisenä tilana (tai vastaavasti heikentävänä, jos ”väärintunnistaminen” määrittää tilaa, ks. Häkli ym. 2018).

Molemmipuolinen ymmärtäminen ja ymmärretyksi tuleminen on tärkeää yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumiselle (Dromgold-Sermen 2022). Oppilaiden kokemukset tämän osalta vaihtelivat. He eivät juurikaan tuoneet esiin ongelmia kavereiden tai opettajien kanssa. Yksi oppilas kuvasi ymmärtävänsä opettajaa ”*yhdeksän kymmenestä [kerrasta]*” ja luokkakavereita ”*98 prosenttisesti*” (O4), mikä kertoo koetusta kuulumisen tunteesta. Kuten edellisessä luvussa kuvasimme, ymmärtämisen apuna käytettiin tarvittaessa vertaistukea – kaveria, jonka suomen kielen taito on parempi: ”*Ei, en ymmärrä mitään... Ja jos minä en tiedä minä puhun Katjan toi minun venäjän kaveri.*” (O6) Yksi oppilaista olisikin käynyt ukrainan tuntien sijasta mieluummin venäjän kielen tunneilla kavereiden takia, mikä viestii sosiaalisten suhteiden painoarvosta suhteessa itse kielen merkitykseen.

Oppilaiden kielen käytössä ja kielellisissä identiteeteissä oli havaittavissa moninaisuutta. Osallistuvan havainnoinnin ja haastattelujen yhdistelmä paljasti, että he *puhuivat* melko vähän suomea koulupäivän aikana, mutta *kertoivat käyttävänsä* eri kieliä joustavasti vaihdellen – tämä oli tärkeä identiteettinarratiivi monelle osallistujistamme. Kaikilla oli venäjää tai ukrainaa puhuvia kavereita, joiden kanssa moni myös vietti suuren osan välitunneista. He puhuivat näitä kieliä keskenään myös oppitunneilla, mikäli mahdollista. Lisäksi havainnoimme muutamaa tilannetta, joissa muut oppilaat osoittivat kiinnostusta ukrainan kieltä kohtaan ja halusivat oppia ukrainankielisiä fraaseja. Osallistujamme olivat tästä silminnähdessä mielissään. Pakolaisoppilaiden kulttuurisen ja kielellisen taustan, ja niihin kiinnittyvän identiteetin, tunnustaminen on siis erittäin merkityksellistä koulun kehittämisessä myönteisesti tunnistavaksi integraatioympäristöksi (McBrien 2005; Häkli ym. 2015).

Emotionaaliset tarpeet

Emotionaalisilla tarpeilla tarkoitetaan Cernan (2019) mallissa turvallisuuden tunteen kokemusta sekä selviytymistä erossaolosta, läheisten menettämisestä ja traumaista – eli integraatioympäristön affektiivisia ulottuvuuksia (Kallio ym. 2020). Näiden täyttymisen arvioiminen oli tutkimuksessamme haastavaa. Haastatteluissa ei juurikaan puhuttu kotimaasta lähdöstä tai traumaattisista kokemuksista. Kohdennuksemme koulun fyysisiin tiloihin ja kouluun koettuna paikkana piti keskustelun pitkälti tässä päivässä, mikä oli myös eettisesti perusteltu valinta. Emme myöskään havainneet osallistujien olemuksesta pahoinvointia; he vaikuttivat varsin tyytyväisen oloisilta lapsilta. Pakolaisoppilaat voivat kuitenkin pitää (aktiivisesti tai passiivisesti) vaikeat tunteet pois kouluympäristöstä, missä heidän on mahdollista olla vapaita sodasta ja muista elämäntilanteeseensa liittyvistä haasteista. Haavoittuvassa asemassa olevat henkilöt toimivat usein performatiivisesti siten, että heidän haavoittuvuutensa ei päädy alttiiksi (Häkli ym. 2017). Kunnioitimmekin tutkimuksessa

lasten oikeuttaa ilmaista itseään haluamallaan tavoilla, emmekä kutsuneet aktiivisesti esiin vaikeita tunteita (vrt. Kallio ym. 2025a; 2025b).

Uudessa kouluympäristössä oman roolin löytäminen ja koulun kokeminen turvallisenä paikkana ovat integroitumista osoittavia tekijöitä (EACEA 2019). Ukrainan ja Suomen kouluja vertaillaessaan useampikin oppilaista kertoi pitävänsä enemmän suomalaisesta koulusta, eikä kaipuuta ukrainalaiseen kouluun juuri ilmennyt. Havaintojaksomme aikana esimerkiksi yksi oppilaista osallistui koulun myyjäisiin myymällä itse askartelemiaan koruja. Hän oli silminnähdessä innoissaan osallistavasta ja hänen omaa toimijuuttaan korostavasta kokemuksesta, jollaiseen ei ukrainalaisessa koulussa ollut mahdollisuuksia. Tämän tyyppinen osallistuminen edistää kuulumisen tunteen kehittymistä (Kuusisto-Arponen 2007; Correa-Velez 2010) sekä tulkintamme mukaan vahvistaa pystyvyyden kokemusta.

Viihtymättömyyteen liittyvät tekijät olivat pitkälti samanlaisia, mitä kuka tahansa lapsi voisi sanoa. Haastatteluissa osallistujat eivät ylipäättäen tuoneet esiin vahvoja tunteita, vaikkakin he ilmaisivat runsaasti iloa ja hyväntuulisuutta. Tulkitsemme myönteisen suhtautumisen viestivän siitä, että lapset ovat asettuneet suhteellisen hyvin uuteen kouluympäristöön ja kokeneet tullessaan vastaanotetuiksi ainakin jossain määrin kaksisuuntaisen integraation hengessä. Koulu näyttäytyi monen puheissa mieluisana ja turvallisenä paikka, esimerkiksi seuraavanlaisesti:

”Iloinen ilonen ja iloinen [...] minä pidän [oma] koulu, minä opin täällä on yksi vuotta. Minä pidän koska ihana opettajia ibanaa ihmiset ja oppilas, kaikkei hyvin.” (O5)

Osallistujiemme kertoman pohjalta kyseinen koulu vaikutti siis kokonaisuutena hyvältä integraatioympäristöltä ukrainalaisille pakolaisille. Tästä poikkeaa havaintomme oppilaasta, joka toisteli yhden oppitunnin aikana turhautuneena hiljaa itsekseen ”*mä vihaan tätä koulua*” (O8). Voi olla, että turhautuminen liittyi vaikeaan suomenkieliseen tehtävään tai kaveriporukan sisällä ilmenneeseen riitaan. Emme päässeet kysymään asiasta enempää, koska hän oli harmillisesti poissa juuri haastatteluja toteutettaessa, eikä täydentävään aineistonkeruuseen ollut mahdollisuutta. Tilanne kuitenkin paljastaa todellisuuden, joka usein piiloutuu satunnaiselta koulussa vierailijalta. Pinnan alla pakolaislapset saattavat kokea integraatioprosessin raskaampana kuin haluavat ulospäin näyttää, ja myönteisen identiteetin rakentumisen kannalta kuulumisen kokemusten korostaminen on mielekästä (Correa-Velez ym. 2010). Toisaalta havainto kertoo kokemusten kontekstuaalisuudesta: koska koulu on integraatioympäristönä *koettu paikka*, päättyy se määrittymään eri tavoin eri lasten kokemusmaailmassa. Tämä perustelee saapumisinfrastruktuuri-näkökulman soveltamista koulutuksellisen integraation tutkimukseen sisältäen institutionaalisen ja koetun tilallisuuden tarkastelua samassa analyttisessä kehysessä.

Syrjimättömyys ja muiden oppilaiden myönteinen suhtautuminen ovat pakolaisoppilaiden sitoutumisen ja viihtymisen kannalta ensisijaisia koulutuksellisen integraation tavoitteita (Pritchard ym. 2019). Suuri osa pakolaiskoululaisten integraatiota tarkastelevasta tutkimuksesta tuo esiin rasismia ja muuta järjestelmällistä syrjintää (esim. De Haene ym. 2007; Sinkkonen & Kyttälä 2014; Guo ym. 2019; Välimaa & Turtiainen 2025). Meidän osallistujistamme kukaan ei kuitenkaan kertonut kohdanneensa syrjintää tai rasismia, mikä kertoo tässä urbaanissa kontekstissa hyvästä ”koulukulttuurista” (Taylor & Sidhu 2012), jonka Demintseva (2020) liittää koulun ympärillä ja sisällä tapahtuviin symbolisiin ja sosiiaalisiin rajankäynteihin. Useampi oppilaista toi vahvasti eleillään ilmi, ettei sellaista ole ilmennyt missään kohtaa. Yksi oppilas ilmaisi tätä hämmästelemällä koko kysymystä, joka ei selvästikään kuulunut hänen elämänpiiriinsä. Toinen naurahti ja vastasi topakasti, ettei ole kohdannut kiusaamista suomalaisessa tai ukrainalaisessa koulussa. Tutkimamme kaupunkikoulun ilmapiiri heijastelee näin yhteiskunnallista ilmapiiriä, joka on Suomessa laajasti ottaen myötäelävä ukrainalaisten tilannetta kohtaan. Tämä kertoo saapumisinfrastruktuurin suhteellisen hyvästä tilasta *ukrainalaisten* pakolaisten osalta (vrt. muut pakolaiset, Kallio ym. 2025a).

Vain kahden oppilaan haastattelussa ilmeni riita- tai kiusaamistilanne liittyen valmistavalta luokalta siirtyneiden oppilaiden väliseen kanssakäymiseen, mikä vaikutti oppilaan turvallisuuden tunteeseen:

”No milloin, minulla on kiusaa ei, ei turvallista [...] Tämä vuosi on vähän, tämä vuosi on joo kiusaa. Nyt minun kaverini pelaa.” (O2)

Tämän jälkeen hän kertoi ukrainalaisten oppilaiden välisestä tilanteesta, jossa jäi ulkopuoliseksi. Toinen (O2) ilmaisi olevansa tyytyväinen, kun oppilas, jonka kanssa hänellä oli riitaa, oli poissa koulusta. Tilanteesta kertoneiden oppilaiden olemuksesta välittyi, että asia oli heidän mielessään ja ratkaisematta. Tämä voi kertoa siitä, etteivät he ole saaneet tai hakeneet vertaissuhteissa syntyneen hankalan tilanteen käsittelyyn opettajien tai muiden aikuisten tukea. Kulttuuriset vertaisyhteisötkään eivät siis aina tue integraatiota, mikä on täysin ymmärrettävää: ukrainalaiset lapset ovat koululaisia siinä missä muutkin lapset – keskenään erilaisia, sekä persoonina että perhetaustan ja yhteiskunnallisen aseman osalta.

Koulussa olisi kuitenkin tärkeää tunnistaa, että maahanmuuttajalasten voi olla vaikeampi saada aikuisten tukea keskinäisiin suhteisiinsa, yhtäältä jaetun kielen ohuuden vuoksi, toisaalta kulttuurisista syistä. Ymmärsimme erilaisista ilmaisuista, että lasten toimijuudelle on vähemmän tilaa autoritäärisemmässä ukrainaisessa koulussa, mikä voi nostaa kynnystä tukeutua koulun aikuisiin. Toisaalta opettajilla voi olla varovaisuutta pakolaislasten keskinäiseen vuorovaikutukseen puuttumisessa kulttuurisesti rakentuneen sosiaalisen lukutaidon vuoksi; aina ei ole helppo tietää, kokevatko pakolaisoppilaat puuttumisen myönteisenä vai kielteisenä asiana. Havaintomme siis painottavat, että koulu on integraatioympäristönä myös ”affektiivinen paikka”, jossa neuvotellaan ”oikeuksista, vastuista, identiteeteistä ja kuulumisesta keskinäisessä vuorovaikutuksessa” (Kallio ym. 2020, 713; vrt. *infrastructuring*, Schemschat 2024). Tämän dynamiikan haltuun ottaminen institutionaalisesti on haastavaa ja edellyttää erityistä resursointia mukaan lukien ammatilliset valmiudet.

Epävarmuus tulevaisuudesta voi vaikuttaa oppilaan hyvinvointiin ja kouluun kiinnittymiseen. Osallistujamme mainitsivat kaipaavansa ystäviä ja perheenjäseniä ja kertoivat perheiden suunnitelmista käydä Ukrainassa. Moni arveli, että heidän perheensä aikoo jäädä Suomeen pysyvästi – mahdollisuus, jota monelle Suomeen pakolaisena tullee ei ole yksiselitteisesti tarjolla, erityisesti ajankohtaisessa kiristyneessä maahanmuuttopoliittisessa ilmapiirissä (ks. Häkli ym. 2024). Lapset kertoivat viihtyvänsä Suomessa ja pitivät Tamperetta hyvänä paikkana asua, mikä viittaa kaupungin onnistuvan ukrainalaisten lasten (ja varmasti ainakin osin myös perheiden) näkökulmasta ”saapumiskaupunkina” (Wilson 2022; Lauterbach ym. 2023; van Liempt 2023). Paikallinen kotoutuminen on edesauttanut maahan ja kouluun kiinnittymistä, mikä näkyi esimerkiksi motivaationa kielen oppimiseen. Osalla oli epävarman oloinen käsitys Ukrainaan palaamisesta, mikä korostaa uuteen asuinpaikkaan kiinnittymisen merkitystä. Havainnoitimme aikana eräs oppilas (O8) ilmaisi opettajalleen perheen epävarmoja suunnitelmia Ukrainaan paluusta aivan lähiaikoina, mikä selvästi mietitytti häntä. Vain yksi oppilaista erottui selkeästi kertoessaan haluavansa muuttaa takaisin Ukrainaan.

Tulomaahan jäämistä ja kotimaahan paluuta koskeva epävarmuus voi vaikuttaa pakolaislasten kokemuksissa niin kouluun, asuinpaikkaan kuin laajemmin yhteiskuntaan kiinnittymiseen (Guo ym. 2019). Ukrainaan voi osallistujillamme liittyä vaikeita muistoja konfliktista ja pakomatkasta, pelkoja ja odotuksia tulevaisuuden osalta sekä surua sotaa edeltäneeseen aikaan kuuluvista asioista ja menetyksistä. Emme keskustelleet tällaisista vaikeista tunteita herättävistä aiheista lainkaan elleivät lapset itse tuoneet niitä esiin, koska lyhyen kenttätyöskentelyyn perustuvassa tutkimuksessa ei ollut mahdollisuutta tehdä tätä eettisesti kestäväällä tavalla. Nämäkin näkökohdat on kuitenkin tärkeää ottaa huomioon myönteisesti tunnistavan integraatioympäristön kehittämisessä ja pakolaisten koulutuksellisen integraation tutkimuksessa. Saapumisinfrastruktuuriin kuuluu olennaisesti haastavaan

elämäntilanteeseen ja traumojen käsittelyyn liittyvä sosiaalinen ja psykologinen tuki ja palvelujärjestelmä. Omassa tutkimuksessamme ei ilmennyt, ovatko lapset perheineen tällaisen tuen piirissä tai miten oppilashuollon palvelut huomioivat ukrainalaisten pakolaislasten emotionaalisia tarpeita. Laajemmassa infrastruktuuritutkimuksessa tulisi perehtyä myös näihin koulutuksellisen integraatioympäristön kanssa risteäviin rakenteisiin.

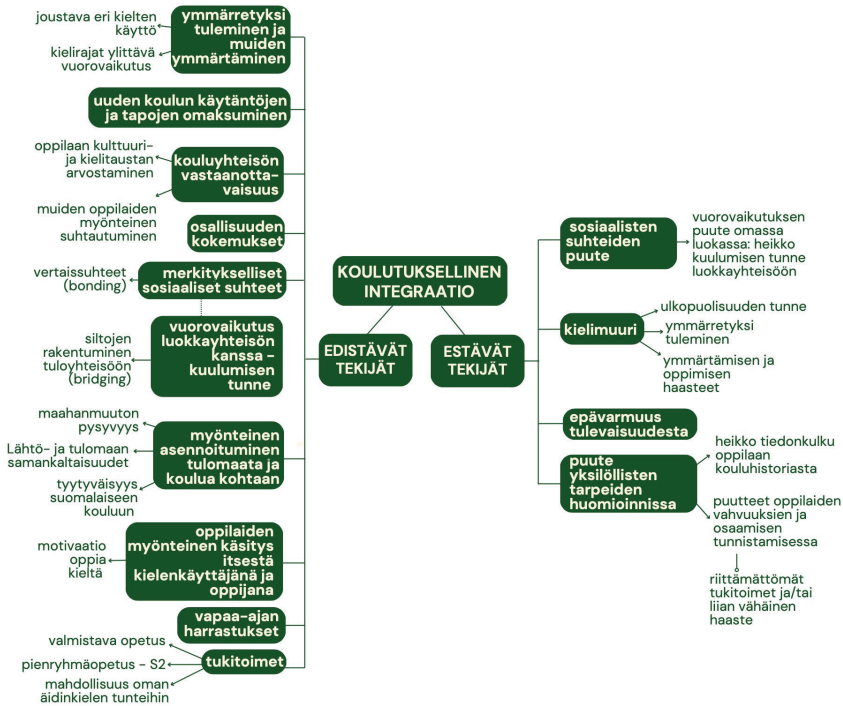
Ukrainalaisten pakolaislasten tarpeisiin vastaaminen koulutuksellisessa integraatioissa

Maahanmuuttajalasten ja -nuorten koulutuksellisen integraation suurimmat haasteet on paikannettu Suomessa valmistavasta opetuksesta perusopetukseen siirtymisen vaiheeseen (Venäläinen ym. 2022). Artikkelissa olemme käsitelleet tätä nivelvaihetta vuodesta 2022 lähtien merkittävästi muuttuneessa pakolaistilanteessa ukrainalaisten sotaa paenneiden lasten kokemuksellisesta näkökulmasta. Olemme tutkineet kaksisuuntaisen integraation toteutumista kaupunkikoulussa, jota lähestymme pakolaislasten koulutuksellisenä integraatioympäristönä (Taylor & Sidhu 2012; Guo ym. 2019; Demintseva 2020; Cimpoeru ym. 2023; Mlynarczuk-Sokolowska 2024), osana urbaania saapumisinfrastruktuuria (Meeus ym. 2019; Wilson 2022; Laterbach ym. 2023; van Liempt 2023). Analyysissä keskityimme oppimiseen liittyvien tarpeiden sekä sosiaalisten ja emotionaalisten ydintarpeiden toteutumiseen (Cerna 2019). Tunnustussuhdeteoreettinen metodologinen lähestymistapamme korostaa arvokkaana ihmisenä kohdatuksi tulemisen merkitystä lasten kanssa kouluissa tehtävässä asiantuntijatyössä (Häkli ym. 2015; Korkiamäki ym. 2016).

Pakolaisoppilaiden ydintarpeisiin vastaaminen edellyttää heidän kokemustensa kuulemista ja koetun identiteetin myönteistä tunnistamista. Tämän puuttuessa voivat koulutuksellisen integraation toimet jäädä tehottomiksi ja vieraannuttaa lapsia paikallisyhteisöistä ja suomalaisesta yhteiskunnasta (Heimer ym. 2018; Sarkadi 2023). Tutkimuksemme perusteella edellytykset kokonaisvaltaiselle integraatiolle suomalaisessa (kaupunki)saapumisinfrastruktuurissa vaikuttavat ukrainalaispakolaisten osalta melko hyviltä. Tämä välittyi yhtäältä lasten toiveista jäädä Suomeen, lähtö- ja tulomaan samankaltaisuuksien esiin tuomisenä sekä tyytyväisyytenä suomalaisen koulujärjestelmään ja oppimisympäristöön mukaan lukien opettajat ja oppilasyhteisö. Osallistuva havainnointimme vahvisti lasten ilmaisemia kokemuksia. Tunnistimme kuitenkin myös parantamisen paikkoja tutkitun koulun integraatioympäristöstä. Olemme koonneet analyysin pohjalta kuvaan 3 keskeiseksi tunnistamiamme tekijöitä, jotka edistävät ja estävät myönteisesti tunnistavan integraatioympäristön kehitystä koulussa. Vaikka pienimuotoisen laadullisen tutkimuksemme tulokset eivät ole yleistettäviä, ovat ne monilta osin linjassa aiemman tutkimuksen kanssa ja tarjoavat näin mielekkäitä lähtökohtia saapumisinfrastruktuurin kehittämiseen pakolaislasten näkökulmasta.

Keskeisimpiä tunnistamiamme kotoutumista edistäviä tekijöitä olivat kulttuuriset vertaissuhteet (*bonding*) sekä siltojen rakentuminen tuloyhteisössä (*bridging*), toisiaan vahvistaen. Vastaavasti sosiaalisten suhteiden puute näyttäytyi olennaisimpana estävänä tekijänä, mikä ilmeni erityisesti vuorovaikutuksen vähäisyytenä omassa luokassa. Tuloksemme siis vahvistavat kansainvälisen tutkimuksen painottamaa näkemystä, että koulutuksellisen, sosiaalisen ja emotionaalisen integraation edistäminen edellyttää samanaikaisesti tuloyhteisön ja pakolaisten välisten ja maahanmuuttajayhteisöjen sisäisten yhteyksien vahvistamista (Correa-Velez ym. 2010; Cerna 2019; Guo ym. 2019).

Tutkimuksemme osoittaa myös, että pakolaisoppilaat voivat ottaa itse suhteellisen paljon vastuuta esimerkiksi kieleen liittyvien haasteiden ratkomisessa sekä laajemminkin koulussa pärjäämisessä. Integraatioprosessia ei tule kuitenkaan jättää liiaksi omaehtoisten vertaissuhteiden varaan. Niiden tulee toimia pakolaislasten identiteettiä ja toimijuutta tukevana voimavarana, ei heitä vastuuttaen. Erityisesti kulttuuristen vertaissuhteiden ollessa niukkoja tuloyhteisön merkitys kutsuvan ilmapiiriin muodostamisessa korostuu. Koulujen resursointi



Kuva 3. Myönteisesti tunnistavan integraatioympäristön kehitystä edistäviä ja estäviä tekijöitä.

Figure 3. Factors that promote or hinder the development of integration environment in the spirit of positive recognition.

vaikuttaa merkittävästi siihen, miten paljon ”integraatiotyötä” jää pakolaislasten omalle vastuulle (vrt. Devine 2013).

Sosiaalista integraatiota haastaa kielimuuri, joka heikentää jossain määrin vuorovaikutusta koulukavereiden kanssa (vrt. Nakeyar ym. 2018). Kouluissa tulee siksi aktiivisesti etsiä keinoja kielirajat ylittävälle yhteistoiminnalle ja vuorovaikutukselle, missä toiminnalliset ja taidepedagogiset opetus- ja oppimismenetelmät voivat olla avuksi (ks. Kallio ym. 2025b). Kieltä vasta opettelevien lasten oppimisen tukeminen on erityisen olennaista reaalimaailmaissa, jotka ovat haastavia sekä käsitteellisesti että kulttuuristen eroavaisuuksien takia. Pakolaislasten oman maailman tuominen mukaan oppimisympäristöön parantaa kaksisuuntaisen integraation toteutumista tunnustaen heidän olemassa olevaa osaamistaan ja ymmärrystään sekä tukien kulttuuri-identiteetin ja inhimillisen arvokkuuden ylläpitämistä.

Yhtenä integraatiota estävänä tekijänä tutkimuksessamme korostui yksilöllisten tarpeiden huomioidun vähyys. Tämä johtui osaltaan heikosta tiedonkulusta koulun ja kodin välillä oppilaan kouluhistoriaan liittyen. Myös puutteita oppilaiden vahvuuksien ja osaamisen tunnistamisessa ilmeni. Tämä näkyi yhtäältä riittämättöminä tukitoiminä, toisaalta liian matalana vaatimustasona. Erityisesti kiinnitimme huomiota suomen kielen oppimisen tuen haasteisiin sekä identiteettipoliittisena itsetunnon kysymyksenä että akateemisen oppimisen merkityksessä. Herkkyys näiden kysymysten äärellä on tarpeen, jotta kotoutumisen kannalta keskeistä kielen kehitystä pystyttäisiin tukemaan mahdollisimman monipuolisesti – monikielisyyden ulottuvuuksia unohtamatta. Oppimiseen liittyviin haasteisiin keskittyminen jättää herkästi varjoonsa sen, mitä oppilaat jo osaavat ja mitä he tuovat kouluyhteisöön. Kun tavoitteena on vahvuutensa tunnistava ja hyvinvoiva lapsi, joka luottaa omiin kykyihinsä ja osaamiseensa, on kompetenssien rinnalla panostettava identiteetin

vahvistamiseen. Esimerkiksi taito- ja taideaineet ja liikuntakasvatus tarjoavat hyviä mahdollisuuksia sosioemotionaaliseen integraatioon. Toisaalta matemaattiset aineet tuovat oppijoita yhdenvertaisemmin yhteen jaetun symbolisen kielen kautta.

Opettajien rooli on keskeinen koulutuksellisessa integraatiossa. Opettajankoulutuksessa annetaan kuitenkin välineitä maahanmuuttaja- ja pakolaistaustaisten lasten kanssa työskentelyyn vaihtelevasti, eikä mahdollisuutta täydennyskoulutukseen kotouttavan työskentelyn osalta ole tarjolla riittävässä määrin (Alisaari ym. 2022). Päätäjillä, koulutuksen järjestäjillä ja opettajilla ei siksi ole välttämättä valmiuksia vastata maahanmuuttajalasten – eikä varsinkaan pakolaisoppilaiden – erityisiin koulutustarpeisiin (Nilsson & Axelsson 2013; Sinkkonen & Kyttälä 2014; Demintseva 2020; Tumen ym. 2021; Desmée & Cebotari 2023). Ongelmana näyttäytyvät Suomessa yhtäältä puutteet kotoutumisen kaksisuuntaisuuden toteuttamisessa, mikä juontaa juurensa koululaitoksen rakenteisiin ja suomalaisen kotouttamispolitiikan haasteisiin yleisemmin. Tähän liittyy myös ymmärrys Taylorin ja Sidhun (2012) korostamasta ”koulukulttuurista”, joka saapumisinfrakstruktuurien yhteydessä rinnastuu monitoimijaiseen neuvottelemiseen (*infrastructuring*, Schemschat 2024). Millaisen ”neuvotteluareenan” koulu pyrkii tarjoamaan monikulttuurisessa yhteiskunnassa käytäville neuvotteluille, joiden kautta yhteiskunta jatkuvasti muotoutuu?

Myönteisesti tunnistavan koulutuksellisen integraatioympäristön kehittäminen osana laajempaa saapumisinfrakstruktuuria edellyttää siis sekä rakenteellisia että käytännöllisiä toimia (Kauko ym. 2023). Pakolaisoppilaiden koulunkäyntiin ja heille ominaisiin koulutuksellisiin tarpeisiin tulee kiinnittää huomiota jo koulutuksellisissa linjauksissa (Cerna 2019; Guo ym. 2019). Oman haasteensa tälle kehitykselle asettaa kansallisen maahanmuutto- ja kotouttamispolitiikan ajankohtainen muutos, jossa kaksisuuntaisuuden painotusta on liudennettu ja kotouttamiseen suunnattuja resursseja vähennetty. Tämä voi heikentää suomalaista saapumisinfrakstruktuuria merkittävästi ja asettaa pakolaislapset yhteiskunnallisesti eriarvoiseen asemaan, mikä on ristiriidassa lapsen oikeuksien keskeisimpien periaatteiden kanssa.

Pakolaisten sosiaalista integraatiota haastavat usein etniset ja kulttuuriset erot (Nakeyar ym. 2018). Suomalaisten myötäelävällä suhtautumisella ukrainalaisiin eurooppalaisina pakolaisina vaikuttaa olevan päinvastainen vaikutus: syrjivää kohtelua ei ilmennyt tutkimusessamme lainkaan. Tämä tukee havaintoa, että ukrainalaisiin suhtaudutaan Euroopassa muita pakolaisryhmiä myönteisemmin, mikä paljastaa pakolaisten syrjinnän rasisistisiä motiiveja (Brenner & Kia-Keating 2016; Bosse 2022). Ukrainalaisperheiden lämmin vastaanottaminen yhteiskuntaan on erinomainen lähtökohta kehittää suomalaista kotouttamispolitiikkaa. Riippumatta siitä, mistä päin maailmaa ja mistä syystä lapsi hakee Suomesta turvapaikkaa, on hänet otettava vastaan yhdenvertaisena ihmisenä kykyineen, haasteineen ja persoonallisuuksineen. Tutkimuksemme tukee tällaisten integraatioympäristöjen kehittämistä kouluissa osana laajempaa saapumisinfrakstruktuuria.

Kiitokset

Haluamme kiittää tutkimukseemme osallistuneita lapsia, heidän huoltajiaan sekä tutkimuksen toteutuspaikkana ollutta koulua työtämme tukeneine opettajineen. Osallistava tutkimus on ainoa mahdollisuus tuottaa ajankohtaisesta tilanteesta kokemusperustaista tietoa, jonka merkitys pakolaisuutta koskevan tutkimuksen tieteellisen ja yhteiskunnallisen vaikuttavuuden kannalta on olennainen. Kiitämme myös graduseminaarin opiskelijoita, jotka tarjosivat arvokasta vertaistukea työn eri vaiheissa. Alue & Ympäristö -lehden toimitusprosessi oli erittäin asiantunteva, mistä kiitämme toimittaja Minna Santaojaa sekä kahta anonymiä vertaisarvioijaa, kommenttinne auttoivat meitä viimeistelemään käsikirjoituksen. Kallion työn osalta tutkimusta on rahoittanut Suomen Akatemia (SA347374).

Tekoölyn käyttö

Artikkelissa on käytetty tekoölyä tutkimuskirjallisuuden paikantamisessa. Tutkijat ovat perehtyneet kaikkeen hyödynnettyyn lähdekirjallisuuteen.

Aineistot

Havainnointi- ja karttatehtäväaineisto sekä yksilohaastattelut, 2024. Kokoajat: artikkelin toinen ja kolmas kirjoittaja. Aineisto kokoajien hallussa.

Lähteet

- Alisaari, J., Kaukko, M. & Heikkola, L.M. (2022) Kotoutuminen, kuuluvuus, kielitaito ja kaverit: opetushenkilöstön huolenilmauksia maahanmuuttotustaisten oppilaiden osaamisesta ja mahdollisuuksista. *Kasvatus & Aika* 16(2) 26–46. <https://doi.org/10.33350/ka.103434>
- Anderson, A. (2003) Issues of migration. Teoksessa Hamilton, R. & Moore, D. (toim.) *Educational Interventions for Refugee Children: Theoretical Perspectives and Implementing Best Practice* 64–82. Taylor & Francis Group.
- Ansala, L., Hämäläinen, U. & Sarvimäki, M. (2014) Integroitumista vai eriytymistä: maahanmuuttajalapsen ja -nuoret Suomessa. *Kansaneläkelaitoksen työpapereita (2009–2024)* 56. <http://hdl.handle.net/10138/45401>
- Birman, D. & Tran N. (2017) When worlds collide: Academic adjustment of Somali Bantu students with limited formal education in a U.S. elementary school. *International Journal of Intercultural Relations* 60 132–144. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.06.008>
- Bosse, G. (2022) Values, rights, and changing interests: the EU's response to the war against Ukraine and the responsibility to protect Europeans. *Contemporary Security Policy* 43(3) 531–546. <https://doi.org/10.1080/13523260.2022.2099713>
- Brenner, M.E. & Kia-Keating, M. (2016) Psychosocial and academic adjustment among resettled refugee youth. *Annual Review of Comparative and International Education* 30 221–249. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920160000030016>
- Cerna, L. (2019) *Refugee Education: Integration Models and Practices in OECD Countries*. OECD Education Working Papers 203. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a3251a00-en>
- Cimpoeru, S., Roman, M., Roșca, V.I., Prada, E.M., Manafi, I. & Mureșan, L. (2023) Two-speed integration? A comparative analysis of barriers and resilience strategies of young migrants in vulnerable conditions in Romania. *Social Sciences* 12(2) 84. <https://doi.org/10.3390/socsci12020084>
- Correa-Velez, I., Gifford, S. & Barnett, A. (2010) Longing to belong: social inclusion and wellbeing among youth with refugee backgrounds in the first three years in Melbourne, Australia. *Social Science & Medicine* 71(8) 1399–1408. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.07.018>
- Cranitch, M. (2010) Developing language and literacy skills to support refugee students in the transition from primary to secondary school. *The Australian Journal of Language and Literacy* 33(3) 255–267. <https://doi.org/10.1007/BF03651838>
- De Haene, L., Grietens, H. & Verschueren, K. (2007) From symptom to context: review of the literature on refugee children's mental health. *Hellenic Journal of Psychology* 4(3) 233–256. https://pseve.org/wpcontent/uploads/2018/05/Volume04_Issue3_DeHaene.pdf
- Demintseva, E. (2020) 'Migrant schools' and the 'children of migrants': constructing boundaries around and inside school space. *Race, Ethnicity and Education* 23(4) 598–612. <https://doi.org/10.1080/13613324.2018.1538126>
- Desmé, L. & Cebotari, V. (2023) School integration of immigrant children in Belgium. *Children & Society* 37(5) 1462–1483. <https://doi.org/10.1111/chso.12764>
- Devine, D. (2013) 'Value'ing children differently? Migrant children in education. *Children & Society* 27(4) 282–294. <https://doi.org/10.1111/chso.12034>
- Dromgold-Sermen, M.S. (2022) Forced migrants and secure belonging: a case study of Syrian refugees resettled in the United States. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 48(3) 635–654. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2020.1854087>
- Driel, B. (2020) *Inclusion of Young Refugees and Migrants through Education*. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/695631>
- EACEA (2019) *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in 87 Europe: National Policies and Measures*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/819077>
- Graham, H.R., Minhas, R.S. & Paxton, G. (2016) Learning problems in children of refugee background: a systematic review. *Pediatrics* 137(6). <https://doi.org/10.1542/peds.2015-3994>

- Greene, S. & Hill, M. (toim.) (2005) *Researching Children's Experience: Methods and Methodological Issues*. Sage.
- Guo, Y., Maitra, S. & Guo, S. (2019) "I belong to nowhere": Syrian refugee children's perspectives on school integration. *Journal of Contemporary Issues in Education* 14(1) 89–105. <https://doi.org/10.20355/jcie29362>
- Hakuta, K., Butler, G.Y. & Witt, D. (2000) *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* University of California, Linguistic Minority Research Institute, Policy Report 2000–2001.
- Hamilton, R. (2003) Schools, teachers and the education of refugee children. Teoksessa Hamilton, R. & Moore, D. (toim.) *Educational Interventions for Refugee Children: Theoretical Perspectives and Implementing Best Practice* 83–96. Routledge.
- Hamilton, P.L. (2013) It's not all about academic achievement: supporting the social and emotional needs of migrant worker children. *Pastoral Care in Education* 31(2) 173–190. <https://doi.org/10.1080/02643944.2012.747555>
- Heimer, M., Näsmän, E. & Palme, J. (2018) Vulnerable children's rights to participation, protection, and provision: the process of defining the problem in Swedish child and family welfare. *Child & Family Social Work* 23(2) 316–323. <https://doi.org/10.1111/cfs.12424>
- Hek, R. (2005) The role of education in the settlement of young refugees in the UK: the experiences of young refugees. *Practice* 17(3) 157–171. <https://doi.org/10.1080/09503150500285115>
- Horgan, D., Martín, S., Jacqui, O. & Maier, R. (2021) Supporting languages: the socio-educational integration of migrant and refugee children and young people. *Children & Society* 36(3) 369–385. <https://doi.org/10.1111/chso.12525>
- Häkli, J., Kallio, K.P. & Korkiamäki, R. (toim.) (2015) *Myönteinen tunnistaminen*. Nuorisotutkimusverkoston Kenttä-sarjan julkaisuja. NTV.
- Häkli, J., Pascucci, E. & Kallio, K.P. (2017) Becoming refugee in Cairo: the political in performativity. *International Political Sociology* 11(2) 185–202. <https://doi.org/10.1093/ips/olx002>
- Häkli, J., Korkiamäki, R. & Kallio, K.P. (2018) 'Positive recognition' as a preventive approach in child and youth welfare services. *International Journal of Social Pedagogy* 7(1) 1–13. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2018.v7.1.005>
- Häkli, J., Kudžmaitė, G. & Kallio, K.P. (2024) Devaluing personhood: the framing of migrants in the EU's New Pact on Migration and Asylum. *Transactions of the Institute of British Geographers* 49(4) e12676. <https://doi.org/10.1111/tran.12676>
- Kallio, K.P. (2018) Not in the same world: topological youths, topographical policies. *Geographical Review* 108(4) 566–591. <https://doi.org/10.1111/gere.12266>
- Kallio, K.P. (2020) Myönteinen tunnistaminen: tutkimusperustainen käytännöllinen näkökulma nuorisotyöhön. Teoksessa Kantonen, H. (toim.) *Myönteisiä matkavevättä: Sosiaalisen ravistamisen ryhmätöimintöjen ohjaajan opas* 15–27. XAMK kehittää 107. Kaakkois-Suomen Ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-344-238-2>
- Kallio K.P., Korkiamäki, R. & Häkli, J. (2015) Myönteinen tunnistaminen – näkökulma hyvinvoinnin edistämiseen ja syrjäytymisen ehkäisemiseen. Teoksessa Häkli, J., Kallio, K.P. & Korkiamäki, R. (toim.) *Myönteinen tunnistaminen* 7–35. Nuorisotutkimusverkosto.
- Kallio, K.P., Häkli, J. & Pascucci, E. (2019) Refugeeeness as political subjectivity: experiencing the humanitarian border. *Environment and Planning C: Politics and Space* 37(7) 1258–1276. <https://doi.org/10.1177/2399654418820915>
- Kallio, K.P., Wood, B.E. & Häkli, J. (2020) Lived citizenship: conceptualising an emerging field. *Citizenship Studies* 24(6) 713–729. <https://doi.org/10.1080/13621025.2020.1739227>
- Kallio, K.P., Mettinen, K., Kalliomeri, R. & Stenvall, E. (2022) Myönteisesti tunnustava varhaiskasvatus. Teoksessa Kataja, E. (toim.) *Lumoudu lapsesta! Artikkeleita arkipedagogiikasta* 82–100. Hämeenlinnan kaupunki.
- Kallio, K.P., Häkli, J. & Härmä, K. (2023) Oikeus lähteä, oikeus jäädä, oikeus palata: Mitä ilmastokasvatuksen pitäisi kertoa muuttoliikkeestä? *Terra* 135(4) 179–197. <https://doi.org/10.30677/terra.130996>
- Kallio, K.P., Häkli, J. & Lounasmaa, A. (2025a) Embodiment and dignity: asylum migrants' experiences of (mis) recognised personhood in everyday encounters. *Environment and Planning C: Politics and Space*. <https://doi.org/10.1177/23996544251382864/>
- Kallio, K.P., Häkli, J. & Vainikka, V. (2025b) Unlearning through art: developing decolonising and empathic pedagogies in climate mobilities education. *Childhood*. <https://doi.org/10.1177/09075682251392497>
- Kaukko, M., Petäjaniemi, M., Harju-Autti, R., Haswell, N., Alisaari, J., Heikkola, L.M. & Mustonen, S. (2023) Tasapainoilua, tilan antamista ja näkymätisointiä – pakolaisaiheiden käsittelysuomalaisissa kouluissa. *Kasvatus & Aika* 17(4) 45–63. <https://doi.org/10.33350/ka.127378>
- Korkiamäki, R., Kallio, K.P. & Häkli, J. (2016) Tunnustaminen näkökulmana ja käytäntönä lapsi- ja nuorisotyössä. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja: vuosikirja 2016* 17 9–34. <https://doi.org/10.30675/sa.122692>
- Kuusisto-Arponen, A.K. (2007) Sotalapsien paikka(tunne). *Alue ja Ympäristö* 36(2) 3–17. <https://aluejymparisto.journal.fi/article/view/64323>

- Laki kotoutumisen edistämisestä (681/2023) https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/2023/681#OT0_OT1 (Luettu 12.11.2025)
- Lauterbach, G., Fandrem, H. & Dettweiler, U. (2023) Does “out” get you “in”? Education outside the classroom as a means of inclusion for students with immigrant backgrounds. *Educational Sciences* 13(878) educsci13090878. <https://doi.org/10.3390/educsci13090878>
- van Liempt, I. (2023) Becoming part of the city: local emplacement after forced displacement. *Fennia* 201(1) 9–22. <https://doi.org/10.11143/fennia.127425>
- Lounasmaa, A., Häkli, J. & Kallio, K.P. (2026a) Adult migrant educational spaces as arrival infrastructures: assimilation, work life orientation, and social belonging. [arvioitavana oleva artikkelikäsikirjoitus].
- Lounasmaa, A., Kallio, K.P. & Häkli, J. (2026b) Migration research in ‘play space’: joyful encounters, empathic unsettlement, and refusal in arts-based ethnography. *Social & Cultural Geography*. <https://doi.org/10.1080/14649365.2026.2629852>
- McBrien, J.L. (2005) Educational needs and barriers for refugee students in the United States: a review of the literature. *Review of Educational Research* 75(3) 329–364. <https://doi.org/10.3102/00346543075003329>
- McIntyre, J. & Abrams, F. (2021) *Refugee Education: Theorising Practice in Schools*. Routledge.
- Meeus, B., Arnaut, K. & Van Heur, B. (2019) *Arrival Infrastructures*. Palgrave Macmillan.
- Mlynarczuk-Sokolowska, A. (2024) School space as perceived by students from a refugee background: Polish context. *Comparative Education Review* 68(1) 161–182. <https://doi.org/10.1086/728389>
- Nakeyar, C., Esses, V. & Reid, G.J. (2018) The psychosocial needs of refugee children and youth and best practices for filling these needs: a systematic review. *Clinical Child Psychology and Psychiatry* 23(2) 186–208. <https://doi.org/10.1177/1359104517742188>
- Nilsson, J. & Axelsson, M. (2013) ”Welcome to Sweden...”: newly arrived students’ experiences of pedagogical and social provision in introductory and regular classes. *International Electronic Journal of Elementary Education* 6(1) 137–164. <https://iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/37>
- Nilsson, J. & Bunar, N. (2016) Educational responses to newly arrived students in Sweden: understanding the structure and influence of post-migration ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research* 60(4) 399–416. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024160>
- OKM (2025) Maahanmuuttajien koulutus. <https://okm.fi/maahanmuuttajien-koulutuksen-kehittaminen> (Luettu 12.11.2025)
- OPH (2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 12.11.2025)
- OPH (2015) Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf (Luettu 12.11.2025)
- Pritchard, P., Maehler, D.B., Pötzschke, S., & Ramos, H. (2019). Integrating refugee children and youth: a scoping review of English and German literature. *Journal of Refugee Studies* 32 (1) i194–i208. <https://doi.org/10.1093/jrs/fez024>
- Radhouane, M. (2023) Pedagogical challenges in integrating refugee students in the Global North: a literature review. *Prospects (Paris)* 53(1–2) 151–168. <https://doi.org/10.1007/s11125-022-09632-7>
- Richman, N. (1998) *In the Midst of the Whirlwind. A Manual for Helping Refugee Children*. Trentham Books Limited.
- Sarkadi, A., Thell, M., Fängström, K., Dahlberg, A., Fäldt, A., Pérez-Aronsson, A., Warner, G. & Eriksson, M. (2023) Are we ready to really hear the voices of those concerned? Lessons learned from listening to and involving children in child and family psychology research. *Clinical Child and Family Psychology Review* 26(4) 994–1007. <https://doi.org/10.1007/s10567-023-00453-4>
- Schemschat, N. (2024) Multiscalar and in/formal: infrastructuring refugee arrival in disempowered cities. *Urban Planning* 9 8702. <https://doi.org/10.17645/up.8702>
- Sinkkonen, H.-M. & Kytälä, M. (2014) Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education* 29(2) 167–183. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.891719>
- Sisäministeriö (2025) *Tilapäinen suojelu sotaa pakeneville ukrainalaisille jatkuu 4.3.2027 asti*. Tiedote 16.7.2025. <https://stm.fi/web/intermin/-/tilapainen-suojelu-sotaa-pakeneville-ukrainalaisille-jatkuu-4.3.2027-asti> (Luettu 13.2.2026)
- Spathopoulou, A., Kallio, K.P. & Häkli, J. (2021) Outsourcing Hotspot governance within the EU: cultural mediators as humanitarian–border workers in Greece. *International Political Sociology* 15(3) 359–377. <https://doi.org/10.1093/ips/olab017>
- Stenvall, E. (2013) Osallistu, osallista, ole osallinen – mistä oikein on kyse? *Alue ja Ympäristö* 42(1) 75–76. <https://aluejaymparisto.journal.fi/article/view/64770>
- Stenvall, E., Korkiamäki, R. & Kallio, K.P. (2015) Arjen moninaisuuden tavoittaminen tutustumisen kautta. Teoksessa Häkli, J., Kallio, K.P. & Korkiamäki, R. (toim.) *Mjönteinen tunnistaminen* 39–64. Nuorisotutkimusverkosto.
- Taylor, S. & Sidhu, R.K. (2012) Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education* 16(1) 39–56. <https://doi.org/10.1080/13603110903560085>

- Teräs, M. & Kilpi-Jakonen E. (2013) Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. Teoksessa Martikainen, T., Saukkonen, P. & Säävälä, M. (toim.) *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta* 184–202. Gaudeamus.
- Tumen, S., Vlassopoulos, M. & Wahba, J. (2021) *Training Teachers for Diversity Awareness: Impact on School Attendance of Refugee Children*. Discussion Paper No. 14557. IZA – Institute of Labor Economics. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/245608/1/dp14557.pdf>
- UNHCR (2013) The Integration of Resettled Refugees: Essentials for Establishing a Resettlement Programme and Fundamentals for Sustainable Resettlement Programmes. <https://www.refworld.org/policy/opguidance/unhcr/2013/en/29764> (Luettu 20.10.2023)
- UNHCR (2024) Global Trends: Forced displacement in 2024. <https://digitallibrary.un.org/record/4087821>
- UNHCR (2025) Operational Data Portal. Ukraine Refugee Situation. <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine> (Luettu 12.02.2025)
- Venäläinen, S., Laimi, T., Seppälä, S., Vuojus, T., Viitala, M., Ahlholm, M., Latomaa, S., Mård-Miettinen, K., Nirkkonen, M., Huhtanen, M. & Metsämuuronen, J. (2022) *Kielellisiä taitoja ja koulunkäyntivalmiuksia: 96 valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tila ja vaikuttavuus -arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut / Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 19:2022.
- Virkkunen, J., Koikkalainen, S. & Piipponen, M. (2023) Migration strategies at the time of a crisis: asylum applicants in Finland. Teoksessa Jakobson M.-L., King R., Moroşanu L. & Vetik R. (toim.) *Anxieties of Migration and Integration in Turbulent Times* 41–55. Springer International Publishing.
- Välimaa, M. & Turtiainen, K. (2025) Paikallisten asukkaiden turvapaikanhakijoita ulossulkeva ja hyväksyvä toimijuus vastaanottokeskuksen toiminnan aikana. *Alue ja Ympäristö* 54(1) 181–198. <https://doi.org/10.30663/ay.144570>
- Wilson, D. (2022) Cities of arrival. *Urban Studies* 59(16) 3463–3479. <https://doi.org/10.1177/00420980221135820>
- Yemini, M., Engel, L. & Ben Simon, A. (2025) Place-based education – a systematic review of literature. *Educational Review* 77(2) 640–660. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2177260>