

This is an electronic reprint of the original article. This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Pakolaistaustaisten oppilaiden tuki koulutoimen hallinnollisissa diskursseissa

Mustonen, Sanna; Kaukko, Mervi; Alisaari, Jenni; Petäjaniemi, Maria; Heikkola, Leena Maria; Harju-Autti, Raisa; Haswell, Nick

Published in:

Kieli ja osallisuus - Språk och delaktighet - Language and participation

DOI:

[10.30661/afinlavk.127097](https://doi.org/10.30661/afinlavk.127097)

Published: 25/10/2023

Document Version

Final published version

Document License

Publisher rights policy

[Link to publication](#)

Please cite the original version:

Mustonen, S., Kaukko, M., Alisaari, J., Petäjaniemi, M., Heikkola, L. M., Harju-Autti, R., & Haswell, N. (2023). Pakolaistaustaisten oppilaiden tuki koulutoimen hallinnollisissa diskursseissa. In N. Hynninen, I. Herneaho, E. Sippola, J. Isosävi, & M. Yang (Eds.), *Kieli ja osallisuus - Språk och delaktighet - Language and participation: AFinLAn vuosikirja 2023* (80 ed., Vol. 2023, pp. 48–71). (AFinLA:n vuosikirja). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.127097>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Hynninen, N., I. Herneaho, E. Sippola, J. Isosävi & M. Yang (toim.) 2023. Kieli ja osallisuus – Språk och delaktighet – Language and participation. AFinLAn vuosikirja 2023. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 80. Jyväskylä. s. 48–71.

**Sanna Mustonen¹, Mervi Kaukko², Jenni Alisaari³,
Maria Petäjaniemi², Leena Maria Heikkola⁴,
Raisa Harju-Autti² & Nick Haswell²**

¹Jyväskylän yliopisto, ²Tampereen yliopisto, ³Turun yliopisto, ⁴Åbo Akademi

Pakolaistaustaisten oppilaiden tuki koulutoimen hallinnollisissa diskursseissa

Nostot

- Kouluhallinnon diskursseissa rakentuu vahva ymmärrys oppimisen tuen merkityksestä, mutta myös jännite ideaalin ja koulun käytänteiden välille.
- Psykososiaalisen tuen tarjoamisen osalta korostuu varovaisuuden ja epävarmuuden diskurssi ja oppilaiden tarpeiden mahdollinen häivyttäminen.
- Kouluhallinnon tunnistamisessa ja vastustamisessa diskursseissa esiintyy myös rakenteellisen rasismien piirteitä.
- Yhteisiä linjauksia kaivataan pitkäjänteisen tuen järjestämiseksi ja oppilaiden yhdenvertaisuuden takaamiseksi. Myös opettajankoulutuksessa on kehittämisen tarpeita.

Abstract

In this article, we examine Finnish school administration discourses concerning support for students with a refugee background. The data consisted of expert interviews and was analysed using a critical discourse analysis approach. Regarding learning support, we identified discourses concerning tensions between policy and practices, as well as the *deus ex machina* discourse. Regarding psychosocial support, the discourses of uncertainty, caution and *deus ex machina* were identified. Thus, built within the experts' discourses there is a strong understanding of the importance of learning support but uncertainty regarding the need for psychosocial support. Two further discourses, those of exclusion and securitization discourses were also identified as significant in the reception of students with a refugee background. These two discourses were resisted by the experts we interviewed. The results indicate a continuing need for common policies at the national level to provide long-term support for refugee-background students as well as further teacher training development.

Keywords: refugee students, school administration, support for learning, psychosocial support
Asiasanat: pakolaistaustaiset oppilaat, koulutoimi, oppimisen tuki, psykososiaalinen tuki

1 Johdanto

Ehkä se, mikä on muuttunu, niin on enempi kuitenkin se ymmärrys siitä, että tää on tullu jäädäkseen, et meillä tulee olemaan tätä maahanmuuttoa ja meillä tulee olemaan maahanmuuttotaustaisia oppijoita. Että se ei oo vaan ohi menevä ilmiö.
(osallistuja 3, kouluhallinnossa toimiva asiantuntija)

Sodista ja muista maailmanlaajuisista konflikteista johtuva muuttoliike näkyy yhä voimakkaammin suomalaisessa yhteiskunnassa. Viimeistään nyt on myös havahduttu siihen, että kriisimaista saapuvat oppilaat eivät ole kouluissa poikkeuksellinen ilmiö. Ihmisten pakotettu muuttoliike on lisääntynyt merkittävästi neljän vuosikymmenen ajan, ja se tulee jatkossa entisestään lisääntymään muun muassa ekologisten kriisien myötä. Kuten yllä olevasta kouluhallinnossa toimivan asiantuntijan haastattelukatkelmasta käy ilmi, maahanmuuttotaustaiset, mukaan luettuna pakolaistaustaiset, oppilaat ovat tulleet osaksi suomalaisten koulujen arkea. Tämä tarkoittaa sitä, että pakolaistaustaisten oppilaiden tarvitsema moniammatillinen tuki tulisi tunnistaa ja rakentaa osaksi koulun pysyvää ja joustavasti kehitettävää toimintakulttuuria.

Tässä artikkelissa tarkastellaan diskursseja, jotka liittyvät hiljattain Suomeen saapuneiden pakolaistaustaisten oppilaiden tukeen. Pakolaistaustaisten oppilaiden tuki rakentuu muun muassa niistä pedagogisista käytänteistä, joita kukin opettaja toteuttaa luokassaan (esim. Kaukko, Wilkinson & Kohli 2021). Vähemmän tutkittu mutta tärkeä osa pakolaislasten tukea ovat koulu- ja kuntatason päätökset ja linjaukset sekä laajemmin tarkasteltuna kansallisen tason ohjaus. Tässä artikkelissa tarkastelemme ohjausta erityisesti kuntatasolla, sillä hallinnon viranhaltijat toimivat kansallisen tason ja yksittäisten koulujen ja opettajien välissä linjausten tulkitsijoina.

Viimeaikainen maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tuen tarpeita kartoittava tutkimus on keskittynyt etenkin opettajien kielitietoisuutta koskeviin asenteisiin, käsityksiin ja käytänteisiin (Alisaari ym, 2019; Alisaari & Heikkola 2020; Heikkola ym. 2022). Myös kielellisen tuen käytänteistä on tutkimusta jonkin verran (esim. Aalto 2019; Mustonen & Puranen 2021; Harju-Autti 2022). Vähäisemmälle huomiolle on jäänyt oppilaiden tarvitsema psykososiaalinen tuki, vaikka pakotettu maahanmuutto, mahdolliset traumataustat sekä perheen vaihtelevat voimavarat ja sosioekonomiset taustat kehystävät pakolaistaustaisen oppilaan olemista, oppimista ja osallisuutta erityisillä tavoilla. ”Suomalaisuus” tai Suomeen kuuluminen voivat edelleen näyttäytyä suljettuina kategorioina, jolloin myös muut risteävät taustatekijät, kuten etnisyys ja uskonto, voivat osaltaan estää osallisuuden uusissa yhteisöissä, kuten koulussa (esim. Laakkonen & Juntunen 2019). Tutkimusta tarvitaankin siitä, miten vastasaapuneiden ja erityisesti pakolaistaustaisten oppilaiden erilaiset tarpeet huomioidaan kokonaisvaltaisesti sekä miten heidän osallisuuttaan, turvallisuutta ja kuuluvuutta tunnetaan sekä oppimistaan kouluissa tuetaan ja miten tukea tulisi edelleen kehittää.

Tämä artikkeli perustuu vuonna 2022 alkaneen KOTI-hankkeen eli *Kriisialueilta muuttavien oppilaiden tuki ja inklusio suomalaisessa koulujärjestelmässä* -hankkeen osatutkimukseen, jonka tavoitteena on kartoittaa pakolaisoppilaiden tuen tarvetta suomalaisissa kouluissa. Tässä artikkelissa huomio on kouluhallinnon asiantuntijoiden haastatteluissa rakentuvissa sekä haastateltavien tunnistamisissa ja vastustamisissa diskursseissa (ks. Heller 2001; Pietikäinen & Mäntynen 2019), jotka liittyvät vastasaapuneiden ja erityisesti pakolaistausten oppilaiden vastaanottoon ja tarvitsemaan tukeen.

Hallinto on vallankäytön paikka, ja asiantuntijapositionsa toimivien ihmisten kielenkäytöllä on yhteiskunnallista painoarvoa. He ovat myös näköalapaikalla seuraamassa koulutuksen kentällä käytävää keskustelua. Tutkimuksemme asettuukin kriittisen diskurssintutkimuksen viitekehykseen (esim. Heller 2001; Phillips & Hardy 2002; Pietikäinen & Mäntynen 2019). Kriittinen diskurssintutkimus lähtee liikkeelle jostain yhteiskunnallisesta ongelmasta, näkee kielen heijastavan ja rakentavan yhteiskunnallisia valtarakenteita sekä pyrkii kielenanalyysin avulla purkamaan eriarvoisuuksia ja niitä tuottavia käytänteitä (Solin 2012: 558).

Diskurssi on tämän artikkelin avainkäsite. Tarkoitamme *diskurssilla* kielellistä toimintaa, jolla on reunaehdot ja myös mahdollisia seurauksia sosiaaliselle todellisuudelle. Kiinnostuksen kohteena ei siis ole kieli itsessään, vaan se, mitä kielellä tehdään ja millaiseen sosiaaliseen, historialliseen ja poliittiseen kontekstiin se kytkeytyy (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 253). Kielenkäytön konteksti nousee tulkinnassa etualalle (Heikkinen 2012: 95). Tarkastelemme *diskursseja* (monikossa), eli merkityksen rakentamisen tapoja foucault’laisittain: kuinka tiettyssä ajallisessa ja paikallisessa kontekstissa tietyt kielenkäyttäjät (kouluhallinnon asiantuntijat) rakentavat kielellä merkityksiä ja kuinka tämä rakentaa ymmärrystä puhumisen kohteesta (pakolaisoppilaiden tuki) ja myös vaikuttaa siihen (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 33–35).

Diskursiivisin keinoin tuotetaan myös positiointeja, joilla rakennetaan muun muassa valta-asetelmia ja vastuuasemia (esim. Harré & Langenhove 1999; McVee 2011; Foucault 2014). Tässä tutkimuksessa positioinneilla tarkoitetaan ennen kaikkea käsitystä siitä, kenellä – esimerkiksi yksittäisillä opettajilla tai hallinnon edustajilla – on vastuu tukitoimien kehittämisestä ja toteuttamisesta. Lisäksi kouluhallinnon asiantuntijapositio merkitsee jo lähtökohtaisesti tietynlaisia odotuksia, vastuita ja näköalapaikkaa. Haastateltavat eivät näin ollen puhu yksilöinä vaan tietyn aseman ja organisaation toimintakulttuurin edustajina, mikä sekä rajaa että mahdollistaa diskurssien rakentumista.

Tavoitteenamme on ymmärtää, miten pakolaisoppilaiden tuen käytänteet – sekä käsitys tarvittavista ja toteutuneista tuen muodoista – rakennetaan diskursiivisesti koulutoimessa. Diskurssien avaaminen on merkityksellistä, koska hallinnon tason diskurssit peilaavat ja rakentavat osaltaan tuen käytänteitä kansallisen ohjaustason ja toisaalta koulujen ja yksittäisten opettajien käytänteiden välillä. (ks. myös Wilkinson & Kaukko 2021). Diskurssien tunnistaminen on myös ensimmäinen askel eriarvoisuuksien purkamiseen ja siten uusien, toimivampien rakenteiden ja käytänteiden kehittämiseen.

2 Pakolaistaustaisten oppilaiden koulussa tarvitsema tuki

Pakolaistaustaisilla oppilailla tarkoitamme oppilaita, jotka ovat joutuneet jättämään kotimaansa esimerkiksi konfliktien tai väkivallan vuoksi (UNHCR 2023). Emme luokittele oppilaita heidän statuksensa mukaisesti turvapaikanhakijoihin, pakolaisiin tai humanitaarisen suojelun perusteella Suomeen tulleisiin, vaan kiinnostuksemme kohteena ovat kaikki oppilaat, jotka ovat lähteneet pakotetusti kotimaistaan. Käsitteen *pakolainen* käyttö ja oppilaista ryhmänä puhuminen edellyttävät myös kriittistä reflektointia, jotta ei tulla rakentaneeksi tai lujittaneeksi toiseuttavia diskursseja ja kategorioita. Siksi tässä artikkelissa pyritäänkin tarkastelemaan diskursseja moniulotteisesti. *Pakolainen*-käsitettä ei tulisi myöskään vältellä. Pakolaisoppilaita koskevan tutkimuksen tavoitteena on tunnistaa tuen tarpeet yksilöä leimaamatta. Näin huomio on käytänteissä ja rakenteissa, jotka asettavat pakolaistaustaiset oppilaat eriarvioiseen asemaan, eikä oppilaiden pakolaisuudessa sinänsä.

Pakolaisuus ei ole ketään yksin määrittävä tekijä, mutta siihen kietoutuu useita risteäviä haavoittuvuuden näkökulmia. Suomeen tulo ei ole ollut oma valinta varsinkaan lapsille, eivätkä vastaanottavan yhteisön asenteet välttämättä tue perheen kotoutumista (esim. Kokkonen 2010). Myös koulutuksen käytänteet voivat uusintaa eriarvoisuutta (esim. Kurki 2019). Ulkopuolisuuden tunne, syrjintä ja kiusaamiskokemukset ovat yleisiä maahanmuuttotaustaisilla oppilailla (Alisaari & Kilpi-Jakonen 2022; Saarinen & Zacheus 2019; Zacheus ym. 2019). Oppilaiden koulupolku on voinut olla rikkonainen tai olematon, jolloin opiskelutaidot voivat olla puutteelliset (esim. Graham ym. 2016, Kaukko & Wilkinson 2020). Oppilaat ovat voineet lisäksi joutua eroon

perheenjäsenistään, ja tulevaisuus voi näyttäytyä hyvin epävarmana (Shaheen & Miles 2017). Uuteen (koulu)kulttuuriin sopeutuminen vie voimavaroja, perheen sosiaalinen tilanne voi olla haastava, ja lisäksi tuovat mahdolliset fyysiseen ja mielenterveyteen liittyvät ongelmat (esim. Castaneda ym. 2018).

Pakolaistaustaisilla oppilailla on usein traumaattisia kokemuksia sodasta, vainosta ja väkivallasta, ja nämä kuormittavat tunne-elämää ja vaikuttavat toimintakykyyn. Kehittyneisiin maihin asettuneilla pakolaistaustaisilla lapsilla ja nuorilla on kohonnut riski traumaperäiselle stressihäiriölle sekä myös muille mielenterveyden ongelmille; toisaalta sosiaalinen tuki ja perheen turvallisuus vähentävät riskiä merkittävästi (Reavell & Fazil 2017).

Pakolaistaustaiset perheet Suomessa voivatkin tarvita kokonaisvaltaista, myös psykososiaalista ja trauman huomioivaa tukea jopa toiseen sukupolveen saakka (Markkula ym. 2017). Psykososiaalisella tuella pyritään lievittämään järkyttävien tapahtumien aiheuttamaa psyykkistä ja sosiaalista kuormitusta (Henriksson & Laukkala 2010) sekä vahvistamaan resilienssiä: kykyä joustavaan mieleen, selviytymiseen vaikeista kokemuksista, toiveikkuutta ja luottamusta tulevaisuuteen. Lasten ja nuorten resilienssiä vahvistavaksi tekijäksi on tunnistettu esimerkiksi koulussa saatavilla oleva tuki, opettajan myönteiset asenteet ja odotukset sekä vertaisten tuki (Fonaghy ym. 1994; Shaheen & Miles 2017), ryhmään kuulumisen kokemus (Cefai 2007; Fazel 2015; Shaheen & Miles 2017) sekä tasa-arvoinen ja turvallinen kouluilmapiiri (Kaukko, Wilkinson & Kohli 2021). Keskeistä on luottamuksellinen vuorovaikutussuhde, aikuisen kyky olla läsnä ja kuunnella pakolaistaustaista oppilasta ja tämän huolia (Kohli 2007; Fazel 2015) sekä auttaa tätä jäsentämään kokemuksiaan ja tunteitaan (Kohli 2006). Pakolaistaustaisten lasten ja nuorten mielenterveyden tuen tuleekin ulottua myös terveydenhuollon ulkopuolelle (Käypä hoito -suositus 2022). Koululla on tässä merkittävä rooli (esim. Fazel 2015; Castaneda ym. 2018), sillä juuri siellä on mahdollisuus luottamuksellisten vuorovaikutussuhteiden luomiseen (Stewart ym. 2019). Erityisen tärkeää psykososiaalinen tuki on yksintulleille nuorille (Kohli 2007).

Kunnilla on esi- ja perusopetuksen järjestämisvelvollisuus kaikille alueellaan asuville oppivelvollisuusikäisille, myös pakolaisille, kansainvälistä suojelua hakeville ja paperittomille lapsille ja nuorille. Ensimmäinen lukuvuosi voidaan opiskella valmistavassa opetuksessa, ja kaikilla oppilailla on myös oikeus oppilashuollon tukeen sekä tuki- ja erityisopetukseen. Kielitietoista tukea painotetaan kaikissa oppiaineissa myös valmistavan opetuksen jälkeen (Opetushallitus 2014, 2015). Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa edellytetään kaikilta kouluilta inklusiivista pedagogiikkaa, joka ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tarpeet ja tukee kaikkien osallisuutta osana (koulu)yhteisöä ja oppimista (Opetushallitus 2014).

Osallisuudella tarkoitamme tässä artikkelissa oppilaan kuulumista kouluyhteisöön tavalla, joka tukee hyvinvointia ja elämänhallintaa sekä ehkäisee syrjäytymistä ja mahdollistaa positiivisten vuorovaikutussuhteiden muodostumisen (Hämäläinen 2008; Merikukka ym. 2019) ja oppimisen. Mainituista pedagogisista järjestelyistä

sekä opetussuunnitelmien kirjauksista huolimatta on todettu, että maahanmuutto-
taustaisten oppilaiden osaaminen on Suomessa OECD-maiden heikoimmasta päästä
(Harju-Luukkainen ym. 2014) ja eroaa huomattavasti muiden oppilaiden osaamisesta
(Kirjavainen & Pulkkinen 2017). Tutkimukset osoittavat, että luokissa käytetään
kielitietoisia pedagogisia keinoja, kuten visuaalistuksia, jotka tukevat monikielisten
oppilaiden osallistumista luokkahuonevuorovaikutukseen. Sen sijaan pitkäjännitteistä
ja suunnitelmallista tukea koulupolulle ja eri oppiaineisiin on suomalaisissa kouluissa
kehitetty vähemmän (esim. Harju-Autti & Mäkinen 2022; Heikkola ym. 2022). Lisäksi
tutkimuksissa on noussut toistuvasti esiin, että opettajilla on tarvetta tiedolle siitä,
kuinka maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tarvitsema kielitietoinen tuki käytän-
nössä tulisi järjestää; myös resurssit inklusiivisen opetuksen toteuttamiselle ovat usein
puutteelliset (Harju-Autti & Sinkkonen 2020; Honko & Mustonen 2021; Alisaari ym.
2022b). Kielellinen tuki on koulupolulla tarpeen – sitä vahvemmin, mitä myöhem-
min oppilas on tullut koulupolulle – mutta on tärkeä havaita, että myös oppilaiden
itsensä tai ympäröivän yhteisön oletukset kielitaidon tasosta voivat rakentaa esteitä
koulupolulle ja osallisuudelle (Varjo, Holmberg & Kalalahti 2019; Mustonen 2021).

Kouluterveyskyselyn mukaan ulkomailla syntyneet oppilaat eivät koe olevansa osa
luokka- tai kouluyhteisöä samassa määrin kuin valtaväestöön kuuluvat oppilaat (THL
2018). Useimmat viimeaikaiset tutkimukset ovatkin osoittaneet, että maahanmuutto-
taustaiset oppilaat kokevat muita heikompa kuuluminen tunnetta kouluun (Alisaari
& Kilpi-Jakonen 2022; Alisaari ym. 2023). Kielellinen tuki osana sisältöjen oppimista
(esim. Aalto 2019; Harju-Autti 2022) on tärkeää myös osallisuuden ja kuuluvuuden
tunteen lisäämiseksi. Kiinnittyminen kouluun ja sitä myöten myös muuhun yhteis-
kuntaan edellyttääkin sekä oppimiseen keskittyvää että sosioemotionaalista tukea,
joka vahvistaa kuuluminen tunnetta yhteisöön (esim. Virtanen 2016). Psykososiaalinen
hyvinvointi on pohja kaikelle oppimiselle, mutta erityisesti pakolaistaustaisten oppi-
laiden hyvinvoinnille tärkeäksi on havaittu kiinnittyminen kouluun ja tunne vertaisten
joukkoon kuulumisesta (Fazel 2015). Kun oppilas kokee kuuluvansa ryhmään, myös
oppiminen mahdollistuu (Govorova ym. 2020; Heikamp ym. 2020).

3 Aineisto ja menetelmät

Tutkimuksen aineistona on neljä (50–70 min.) asiantuntijahaastattelua, jotka toteutti
neljä KOTI-hankkeen tutkijaa keväällä 2022 neljässä suurehkoissa suomalaisessa
kaupungissa. Haastateltavat työskentelevät koulutoimen hallinnossa ja vastaavat eri
kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien oppilaiden opetuksesta, erityisesti sen järjestämisen
suunnittelusta. He eivät tee käytännön opetustyötä, vaan suunnittelevat opetusta
henkilöstöhallinnon ja taloushallinnon näkökulmista. He voivat toimia esihenkilöinä
ja vastata esimerkiksi opettajien rekrytoinneista, budjetointiin liittyvistä kysymyksistä

sekä oppilaiden koulupaikkojen valinnasta. Työnkuvaan voi kuulua myös opettajien tukeminen kodin ja koulun välisessä yhteistyössä sekä pedagogisessa kehittämisessä.

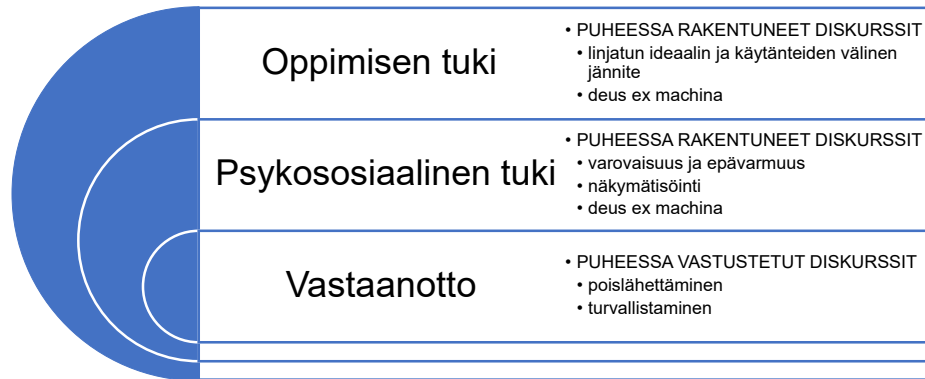
Haastattelujen toteuttamisaikana Venäjä oli juuri aloittanut hyökkäyssodan Ukrainassa, ja myös Suomeen saapui paljon ukrainalaisia. Kaikki haastateltavat olivat joutuneet osaltaan nopeasti suunnittelemaan, kuinka järjestetään tiiviillä aikataululla isolle oppilasmäärälle vastaanoton tukikeinoja, kuten valmistavaa opetusta. Kaupungit, joissa haastattelut toteutettiin, ovat kuitenkin myös pitkän linjan vastaanottajia: valmistavaa opetusta on järjestetty ja kehitetty jo pitkään.

Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001: 47). Asiantuntijahaastatteluissa keskusteltiin pääasiassa vastasaapuneista oppilaista yleensä, mutta lisäksi erityishuomio oli pakolaistaustaisissa oppilaissa. Kysymysten päälinjat koskettivat seuraavanlaisia teemoja:

- Miten Suomeen muuttavat oppilaat ja perheet otetaan vastaan, kun he tulevat kaupunkeihin?
- Miten valmistava opetus järjestetään?
- Mitä ohjeistuksia kaupungeissa on kriisialueilta tulevien oppilaiden tukemiseen?

Haastattelut tallennettiin ja litteroitiin sanatarkasti. Aineistoesimerkeissä tutkijoiden tarkennukset on merkitty hakasulkeisiin ja poistot kahdella ajatusviivalla. Välimerkkejä käytetään kirjoitetun kielen normien mukaan, ja kolmella pisteellä merkitään ajatustaukoa.

Aihevalintamme – pakolaistaustaisten oppilaiden tuki – rajasi valittua aineistoa (ks. puheenaiheen määrittelemistä diskursseista Heikkinen 2012: 98). Analyysivaiheessa tunnistimme haastatteluista kohdat, joissa puhuttiin pakolaistaustaisten oppilaiden vastaanotosta ja tuen muodoista. Tuen muodot jaettiin oppimisen ja psykososiaaliseen tukeen, jotka on jo aiemmassa tutkimuksessa tunnistettu pakolaistaustaisten oppilaiden osallisuutta tukeviksi keinoiksi. Tämän jälkeen erittelimme aineistolähtöisesti, millaisia olivat toistuvat merkityksellistämisen tavat eli diskurssit (ks. myös Heikkinen 2012: 98) pakolaistaustaisten oppilaiden vastaanotosta sekä tuen muodoista. Luokittelimme diskurssit myös sen mukaan, miten asiantuntijat niitä rakensivat ja mitä niistä he olivat tunnistaneet ja mitä niistä he vastustivat. Aineistosta valikoidut aiheet sekä niihin kytkeytyvät diskurssit on koottu seuraavaan kuvioon.



Kuvio 1. Aineistosta valikoidut puheenaiheet ja niihin kytkeytyvät diskurssit

Seuraavaksi analysoimme tarkemmin diskurssien kielellisiä valintoja. Lingvistinen analyysi tähtää hienosyisemmin ymmärtämään, millaisia merkityksiä vastaanotosta ja tuesta rakennetaan sekä millaisia positiointeja (esim. Harré & Langenhove 1999), etenkin vastuuasemia, eri osapuolilta odotetaan.

Diskurssintutkimuksessa laajat yhteiskunnalliset rakenteet risteävät kielen pienienkin yksityiskohtien kanssa (Pietikäinen & Mäntynen 2029: 18–19). Kielellinen analyysi kytkeytyy siis tiiviisti ajalliseen ja paikalliseen kontekstiin, esimerkiksi kielenkäyttäjiin sekä kielenkäyttötilanteeseen; kiinnostuksen kohteena ovat kielen avulla ilmaistut ja kontekstissa rakentuvat merkitysneuvottelut, jännitteet, arvot ja käytänteet (Pietikäinen ja Mäntynen 2019). Tässä tutkimuksessa kontekstiksi hahmottuvat haastattelutilanne tutkijan ja kouluhallinnon asiantuntijan kanssa ja laajemmin ajateltuna yhteiskunnallinen, poliittinen ja historiallinen tilanne Suomessa, Euroopassa ja globaalisti.

4 Diskurssit pakolaistaustaisten oppilaiden vastaanotosta ja tuesta

4.1 Asiantuntijoiden puheessa rakentuvia diskursseja

4.1.1 Oppimisen tuki: vahvat jännitteet linjatun idean ja käytänteiden välillä

Toistuvia teemoja asiantuntijoiden haastatteluissa olivat maahanmuuttotustaustaisten oppilaiden tarvitsema ja saama oppimisen tuki valmistavassa opetuksessa, valmistavan opetuksen jälkeen sekä suomi toisena kielenä (S2) -opetuksessa. Lisäksi haastateltavat pohtivat valmistavan opetuksen järjestämistä ja nostivat esiin tiedonsiirron haasteet: mikäli oppilaiden taustat jäävät piiloon, oppimisen tukea on haastavaa rakentaa.

Seuraavassa **osallistuja 2** kuvaa etenkin yläkoulumaailmaa oppilaan ja tuen rakentamisen näkökulmasta ”rikkonaiseksi”:

Mut tavallaan, et siellä on, siellä yläkoulussa, sit yks tai tässä tapauksessa kaks henkilö, jolla on sen oppilaan kokonaiskuva hallussa. Se on usein ollut se hankaluus siinä, että tulee sieltä turvallisesta valmo-ryhmästä sinne yläkoulumaailmaan, sinne aineenopettajamaailmaan, niin siellä sitten usein on vähän semmosta **rikkonaista**, kun on niitä vaihtuvia opettajia. Tässä nyt halutaan siihenkin parannusta, että siellä joku on tietonen koko ajan niitten oppilaitten etenemisestä ja tuen tarpeesta. Ja sit sitä kohdistetaan niihin oppiaineisiin, missä kullakin oppilaalla sit on se suurin tarve. (osallistuja 2)

Kaikkien osallistujien haastatteluista oli tunnistettavissa linjatun ideaalin ja käytänteiden välisen jännitteen diskurssi. Kielen tasolla tämä jännitteinen diskurssi näyttäytyi, kuten edellisessä esimerkissä, vahvojen toiveiden esittämisenä: ”halutaan siihenkin parannusta”. Asiantuntija positioi itsensä näin linjausten kannattajaksi.

Jännitteet näkyivät myös esimerkiksi *yritetään-* ja *pyritään-*puheena, kuten seuraavassa **osallistujan 2** haastattelukatkelmassa. Osallistuja vastasi melko monopolvisesti haastattelijan kysymykseen valmistavan opetuksen ryhmäkoosta, joka oikeuskanslerin lausunnon (OKV/2/50/2015) mukaan tulisi olla kahdeksan-kymmenen oppilasta.

Meidän maksimikoko on kaksitoista oppilasta ryhmässä. **Yritetään** normaalitilassa pitää kymmenen oppilaan ryhmät, kuitenkin kun ne on hyvin heterogeenisiä ja tavallaan on jaoteltu niin, että on alakoulu ja yläkouluryhmät, eli siellä sitten alakoulun puolellakin voi olla ykkösestä kutoseen. Toki siinä sitten **yritetään** saada niin, että ei ois ihan sitä skaalaa ykkösestä kutoseen, mutta aina se ei oo mahdollista. Nyt tällä hetkellä kaikissa ryhmissä on se kaksitoista, tai jossain on sitten vähän venytetty ehkä kolmeentoistakin oppilaaseen, mutta **yritetään** kyllä vetää se raja tiukasti siihen kahteentoista oppilaaseen. Nyt ehkä loppukeväästä, kun osassakin ne, jotka on syksyllä alottanu, niin on hyvin paljon integroinneissa sinne tulevaan luokkaansa, niin sitten tavallaan voi olla, että kirjoilla on kolmetoista oppilastakin. Mutta **yritetään** niin, että... Huomaa kyllä opettajista, valmistavan opetuksen opettajista, että on se aika kyl sitten rankkaa, jos niitä oppilaita on se kaksitoista. Kyl se kymmenen on aika hyvä sellanen hallittava määrä, mut sit sen yli kun mennään, niin alkaa olla sit jo aika voimavarat tapissa. (osallistuja 2)

Osallistuja 2 kuvaa, että kymmenen oppilaan ryhmäkoko ”yritetään normaalitilassa pitää”. Kuten viime vuosien kriisit ovat osoittaneet, ja kuten aineistoesimerkistäkin voi tulkita, ”normaalitilannetta” ei ehkä kouluilla usein enää koeta. Osallistuja painottaa pyrkimystä myös siihen, että ryhmät eivät olisi ikähaarukaltaan liian heterogeenisiä. Ryhmäkoon ja laajan ikähaarukan lisäksi myös oppilaiden erityisen tuen tarpeet voivat tuoda opetukseen haasteita. Osallistuja perustelee yritystä pitää kiinni valmis-

tavan opetuksen järjestämisen linjauksista ja suosituksista opettajan voimavarojen näkökulmasta. Suositellun ryhmäkoon ylittäminen on hänen mukaansa opettajille kuormittavaa: ”alkaa olla sit jo aika voimavarat tapissa”. Hallinto positioidaan tässä – vaikkakin implisiittisesti, passiivimuotoa käyttäen – vastuulliseksi, ja diskurssissa välittyy tahtotila tukea opettajien työtä.

Ideaalin ja todellisuuden välinen jännite näkyi myös nesessiivirakenteina (ks. VISK § 1565), etenkin *pitäisi*-puheena. Alla olevassa esimerkissä haastateltava reflektoi oppimiseen annettavaa tukea valmistavan opetuksen jälkeen:

No siis useimmiten valmistavasta siirtyvä oppilas on tehostetun tuen oppilas. Eli tarkoittaa sitä, että on sellasta säännöllistä tuen tarvetta. Eli tarvitsee useammassa oppiaineessa tukea ja tarvitsee sitä jatkuvasti. Niin silloin oppilas on tehostetun tuen oppilas. Ja se tarkoittaa sitte sitä, että se **pitäis** räätälöidä siellä koulussa tarvittavalla tavalla, että se huomioidaan. Että se ei vaan ole paperi, että oppilas on tehostetussa tuessa, vaan että hän oikeesti saa sitte sitä tarvitsemaansa opetusta. Ja no tässä sitte tietysti voi olla, että siellä annetaan tukiopetuksena sitä lisätukea, mutta **pitäs** olla sitte siellä oppitunnilla jos se opetus sen tyypistä, että oppilas mahdollisimman paljon siinä tunnin aikana jo saa sen tuen. Eli kielitietoista opetusta niinku sanotaan, että opetus on järjestetty sillä tavalla, että oppilaalla on oppimisen edellytykset. (osallistuja 1)

Osallistuja 1 kuvaa, kuinka linjausten mukaan valmistavasta opetuksesta yleisopetukseen siirtyvä oppilas kuuluu tehostetun tuen piiriin. Tämän tulisi tarkoittaa sitä, että opetus myös käytänteiden tasolla mahdollistaa ”oppimisen edellytykset”. Tukea ei voi kuitata tukiopetuksella, vaan se tulisi rakentaa osaksi normaalia luokkahuone-työskentelyä: opetus *pitäis räätälöidä*; opetuksen *pitäs olla* jo oppitunnilla oppimista tukevaa. Osallistuja kuvaa tällaista tukea ”kielitietoiseksi opetuksiksi”, joten osallistuminen ja osallisuus nähdään tässä erityisesti kielitaitoon liittyvänä kysymyksenä. Tässä *pitäisi*-puhetta perustellaan oppilaan näkökulmasta ja opettaja positioidaan vastuulliseksi – joskin implisiittisesti, myös koko koulun toimintakulttuuriin viitaten. Näin ollen kouluhallinnon asiantuntija positioi myös itsensä oppilaan tueksi.

Koulutoimen hallinnon asiantuntijoilla näytti haastattelujen perusteella olevan selkeä käsitys siitä, kuinka oppimisen tuki tulisi linjausten ja suositusten mukaan järjestää maahanmuuttotilaisille, mukaan lukien pakolaistilaisille oppilaille. He myös rakensivat puheessaan jännitteen linjausten ja suositusten ja toisaalta käytännön toteutuksen välille. Suosituksia yritetään noudattaa, ja tätä perustellaan sekä opettajien jaksamisen että oppilaiden oppimisen edellytysten näkökulmasta. Näyttää kuitenkin siltä, että opetuksen järjestämisen resurssit on mitoitettu ”normaalitilanteeseen” tai että yleisopetuksessa opettajilla ei ole keinoja tukea oppilaitaan kielellisesti osana tavanomaista luokkahuone-työskentelyä.

Passiivimuodon käyttö voi myös osin implikoida sitä, että muutosten tekijöille ei osoiteta selkeää vastuutahoa: ainakaan haastatteluissa ei eksplikoida, kenen tulisi

pedagogisia käytänteitä tai muita tuen rakenteita kehittää. Neljäntenä diskurssina aineistosta hahmottuikin *deus ex machina* -diskurssi eli jonkinlainen tilanteen ratkaisevan ”näkyvätömmän voiman odottaminen”.

Esimerkiksi opetuksen järjestämiseen liittyen peräänkuulutettiin valmiiksi määriteltyjä oppisisältöjen painotuksia niille oppilaille, jotka ovat tulleet myöhään koulupolulle. Nyt ydinsisältöjen samoin kuin muiden tuen rakenteiden määrittely jäi haastateltavien mukaan liikaa yksittäisten opettajien vastuulle: ”Ja sitten siinä saattaa käydä niin, että ne tietyt rakenteet vaan jää, ja se on sitte vähän opettajien varassa, että miten se käytännössä pyörii se asia.” (osallistuja 1)

Toisaalta haastatteluissa rakentui myös vahva kehittämisorientaatio ja tahtotilaa tukea asiointilojen muuttumista ja käytänteitä koulun toimintakulttuuriin tutustumalla ja kehittämällä käytänteitä ”pienin askelin”:

Mä oon ainakin ite kokenut hirvittävän tärkeeksi sen, että saa ite ymmärryksen esimerkiksi sen yhteisön toimintakulttuurista, jotta **voidaan lähteä pienin askelin tekemään semmosta kehittämistyötä**. Se ei oo tehokasta, että menee ja sanoo, että teidän pitää tehdä näin. Vaan pitää olla sille kaikille armollinen ja muistuttaa siitä, että **me otetaan yks askel kerrallaan**, ja sitten kun jostakin käytänteistä tulee automaatio, niin me voidaan ottaa **sitten se seuraava askel**. Mut se pitää tosiaan lähteä sieltä yhteisön sisältä. Monesti näihin liittyy sitten ihan jo tämmösiä työnjaollisia, vastuunjaollisia keskusteluja. Selkeytetään myös se, että mikä kuuluu esimerkiksi, että jos meillä vaikka valmistavasta opetuksesta tulee pakolaistaustanen oppija, niin siinä prosessissa kuka vastaa mistä ja kuka sit koko sen perusopetuksen loppuun asti tsekkaa ja kattoo, että kaikki on kohillaan ja muuta. Lähtien tämmösistä asioista. (osallistuja 3)

Sekä kehittämisorientaatio että jännitteet ideaalin ja käytänteiden välillä heijastavat koulutoimen asiantuntijoiden vahvaa näkemystä siitä, miten kouluissa ja opetushalinnossa tulisi toimia vastasaapuneiden oppilaiden oppimisen tukemiseksi. Käytännön realiteettien tuntemus kuitenkin asettaa selvän jännitteen tahtotilan ja todellisuuden välille. Koulutoimen asiantuntijoilla ei itsellään ole valtaa vaikuttaa kaikkiin pedagogisiin järjestelyihin, kuten ryhmäkokoon. Haasteiden tunnistaminen on kuitenkin askel kohti sellaisten käytänteiden ja vastuunjakojen vakiinnuttamista, joka tukisi pakolaistaustaisten oppilaiden osallisuutta optimaalisimmin.

4.1.2 Psykososiaalinen tuki: varovaisuus, epävarmuus ja näkymätisöinti

Toisin kuin oppimisen tuesta, psykososiaalisesta tuesta keskusteltaessa osallistujien puhe muuttui ehdolliseksi, epäroiväksi ja jännitteiseksi. Puheessa välittyi myös epätietoisuus siitä, millaisia toimintatapoja kouluissa on, minkälaiset toimintatavat tukisivat pakolaistaustaisia oppilaita, ja millaista sensitiivisyyttä ja varovaisuutta tuen tarjoaminen edellyttää. Tällainen *varovaisuuden ja epävarmuuden diskurssi* näkyy esi-

merkiksi seuraavassa haastattelukatkelmassa, jossa **osallistuja 1** vastaa kysymykseen siitä, millaisia toimintamalleja kouluissa on sosiaalisen tuen tarjoamiseen.

No tää on ehkä semmonen osa-alue, jossa **vähemmän on semmosta niinkun yhteistä mitään**. Et se on **varmaan hyvin koulukohtasta ja myös opettajakohdasta, et miten se tehdään**. Et onko esimerkiksi tutustumista tai jotain tukioppilastoimintaa tarvittaessa. Kouluillahan on **tollasia erilaisia malleja**. Sitte on näitä harrastava iltapäivä -toiminta tai jotain muuta, johonka voidaan ohjata. Et sitäki kautta. **Jotenkin se että sais semmosen** tukiverkoston sille oppilaalle ja kaveriverkoston. Nää on toisaalta hirveen myös, vähän **tämmösiä sensitiivisiä juttuja, että miten** järjestetään lapselle sellainen tuki, että lapsesta tuntuu, että se on tuki. Et mä joskus ajattelin, et se kummioppilas-ajatus, se on hieno, mutta se täytyy, sen täytyy toimia, että siitä tulee hyvä. Et ei voi sanoa, et te olette pari, jos he eivät ole, heistä ei tule. Että tää on, **ihmiset on tällasia**. Ja siks **siinä täytyy olla silmää, että miten se asia järjestetään**. Mutta kaiken kaikkiaan ylipäätään mä sanosin, että se jokaisen luokan ja koko koulun se toimintakulttuuri ja se ilmapiiri, että se olis sellanen, jossa ei hyväksytä sellasta erittelyä taikka jotenki syrjintää, jotain piilosyrjintääkään. Jotenki annettaisiin lupa kaikille olla oma itsensä ja **jotenki se tehtäisiin** semmoseksi hyväksyväksi se ilmapiiri, et ei erotella. Ja musta tuntuu, et lapset on nykyään enemmän sellasia luonnollisesti, että aikuisetkin osais tukea sitä. (osallistuja 1)

Osallistujan puheesta käy ilmi, että yhteisistä linjauksista ollaan epävarmoja tai niitä ei ole: "vähemmän semmosta niin kun yhteistä mitään"; "varmaan hyvin koulukohtasta". Määritteinä käytetään indefiniittisyyttä tai epämääräisyyttä ilmaisevia demonstratiivisia proadjektiiveja (VISK § 725), kuten *semmosen* (tukiverkoston), *tollasia* (erilaisia malleja), *tämmösiä* (sensitiivisiä juttuja), *sellanen* (tuki). Tukimuotoja ei siis haastattelussa määritellä tarkasti. Puhetilanteeseen nämä tuovat epävarman sävyn. Toisaalta proadjektiiveilla voidaan myös viitata johonkin, joka oletetaan osallistujan ja haastattelijan jakamaksi ymmärrykseksi (VISK § 1411). Esimerkiksi väistelevällä ilmauksella "ihmiset on tällasia" voidaan epäsuorasti ilmaista valtarakenteiden tai ennakkoluulojen läsnäolo ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Tämä oletetaan haastattelijalle tutuksi ja ikään kuin luonnollistetaan (ks. myös Heikkinen 2020: 149).

Puheessa käytetään myös paljon vetoamista ja ehdottamista (ks. VISK § 1593) sekä tulevaisuuden toivetta ilmaisevaa konditionaalirakennetta (ks. VISK § 1545), kun pohditaan toimintakulttuuria, joka tukisi oppilaiden osallisuutta, kuten ryhmään pääsemistä, sosiaalisten suhteiden rakentamisen tukemista ja ketään syrjimättömän ilmapiirin rakentamista:

- "täytyy olla silmää, että miten se asia järjestetään";
- "ilmapiiri — — olis sellanen, jossa ei hyväksytä sellasta erittelyä taikka jotenki syrjintää";
- "annettaisiin lupa kaikille olla oma ittensä."

Diskurssista siis välittyy tahtotila sellaisen koulun rakentamiseksi, jossa jokainen oppilas saa kokea kuuluvansa joukkoon, ja konkreettisia keinoja mainitaan useita: tutustuminen, tukioppilastoiminta, harrastava iltapäivätoiminta ja koulun toimintakulttuurin kehittäminen. Toiminnan toteutus jää kuitenkin opettajan vastuulle, ja on siis yksittäisen opettajan valinnoista kiinni. Lisäksi ryhmäyttävää toimintaa, kuten kummioppilastoimintaa, voidaan myös epäröidä järjestää.

Psykososiaalisesta tuesta keskusteltaessa ja erityisesti pakolaistaustaisiin oppilaisiin keskityttäessä osallistujien puheissa rakentui myös diskurssi, joka alleviivasi kaikkien yhtäläistä vastaanottoa: kaikki oppilaat positioitiin samalle viivalle. Diskurssin taustalla voi olla poliittinen korrektius ja hyvä tahtotila kohdella oppilaita yhdenvertaisesti, kuten myös asiantuntijan kokemusperäinen tieto siitä, ettei esimerkiksi pakolaisuus määrittele, millaisia haasteita oppilaan koulupolulla voi tulla eteen. Nämä ovat relevantteja näkökulmia, mutta samalla on tärkeä havaita, että niin kutsuttu tasa-arvoisuuden illuusio voi estää yksittäisten oppilaiden tarpeiden näkemisen ja siten yhdenvertaisuuden toteutumisen ja johtaa näin ollen rakenteelliseen eriarvoisuuteen ja jopa syrjintään. Olemme nimenneet tämän *tarpeiden näkymätisöinti* -diskurssiksi (*invisibilization*; ks. Kaukko ym., tulossa 2023).

Perusopetuksen puolella ei ole [valmiita käytäntöjä tai ohjaavia asiakirjoja pakolaissopilaiden vastaanottamiseen], että ne traumat tavallaan, saattaa nousta sitten siinä, valmistavan opetuksen vuoden aikana tai seuraavan vuoden aikana, mut ei oo semmosta, et **jokainen lapsi otetaan samalla tavalla kouluun** vastaan riippuen siitä, onko se työperäsen maahanmuuton tai kriisialueilta tulevan kanssa, et siel on ihan samanlaisia piirteitä, et vaikka jos, tulee Englannist paluumuuttajana Suomeen, nii tää lapsi voi reagoida siihen muuttoon voimakkaammin ja vastahakoisemmin kuin se, joka tulee kriisialueelta, ja se, **oletetusti akateemista koulua tai koulutaustalla tuleva voi olla paljon haasteellisempi ja hankalampi kuin sitte tää kriisialueelta tuleva**, että, mut ei meillä oo semmosta tiettyä prosessia siihen. (osallistuja 4)

Kuten esimerkistä käy ilmi, **osallistujan 4** kuvaamalla kaupungilla ei ole mitään määriteltyjä prosesseja tai tukitoimia, joilla tuettaisiin erityisesti pakolaistaustaisia lapsia: "jokainen lapsi otetaan samalla tavalla kouluun". Osallistuja 4 vertaa kriisialueelta tullutta oppilasta suomalaiseseen oppilaaseen, joka tulee paluumuuttajana toisesta länsieurooppalaisesta maasta, ja toteaa, että tämä voi olla "kriisialueelta" tulevaa "haasteellisempi ja hankalampi". Adjektiivit ovat arvottavia asenneadjektiiveja (Heikkinen 2020: 97), ja komparaatiota käytetään vertailemaan erilaisista taustoista tulevia ihmisiä (ks. Heikkinen 2020: 111). Esimerkiksi akateeminen koulutausta tai pakolaisuus ei osallistujan mukaan määrittele oppilaan haasteellisuutta. Tästä näkökulmasta diskurssi purkaa oletuksia, joita voidaan liittää erilaisilta koulupoluilta tai mahdollisesti traumatisoivista taustoista tullessiin oppilaisiin. Tällaisia oletuksia ja kategorioita voidaan tässäkin artikkelissa vahvistaa. On kuitenkin merkille pantavaa, että haasteellisuus

ja hankaluus liitetään haastattelussa oppilaaseen, ei niihin oppilaan taustoihin tai koulutuksen rakenteisiin, jotka voivat osaltaan tuottaa haasteita. Huomion kiinnittäminen syrjiviin tai tarpeet huomiotta jättäviin rakenteisiin olisi kuitenkin tärkeää koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden takaamiseksi.

Haastatteluissa rakentuneissa diskursseissa psykososiaalisen tuen tarpeiden tunnistaminen ja tuen käytänteiden kehittäminen voidaan toisaalta nähdä tärkeänä, mutta yhteisiä linjauksia tai toimintatapoja ei silti ole, kuten seuraavassa esimerkissä käy ilmi.

No ei mitenkään erikseen. Lähtökohta on se, että **pitää tunnistaa se tuen tarve ja pitää tunnistaa sen oppilaan tilanne**, mikä se on. Mutta joo se on totta, että meillä ehkä liian vähän on niin kun kiinnitetty huomiota siihen, että jos oppilas on tullessaan vaikka, että **hänellä on joku trauma, niin et mitä se opettaja, mitä hän tekee ja mitä opettaja tietää**. Meillä on kyllä ollu näitä traumakoulutuksia kyllä tarjolla, ja siellä aika usein se viesti on ollu se, että lapsen paras tuki on se, että hän saa jotain strukturoitua. Et se on opetus, joka jo sinänsä palvelee. Ja, että on niin kun hänellä päivässä rakenne, ja se on tuttua ja turvallista. Että se jo helpottaa. Että esimerkiksi opettaja saattaa tuntea olonsa riittämättömäksi, että hänestä tuntuu, että **tätä lasta pitäis auttaa enemmän**, mutta silti asiantuntijaksi sanoo, että usein se apu, se, että opettaja on läsnä ja kuuntelee ja on siinä, niin sekin jo auttaa niin paljon, että sitten **tietenkin hän tarvitsee myös tarvittaessa sitä jotain terapiaa ja muuta tällasta**. — — **Ei se sormia napsauttamalla poistu se trauma**. Mutta ehkä **tämä kaikki tieto tästä, ja että sitä pitäis jotenki ehkä enemmän avata vielä**. Toi on ihan totta, että kyl mäki mietin, että se ohje vois olla enemmän avattu, että mitä sitten, kun tulee tällainen oppilas. (osallistuja 3)

Osallistuja 3 vastaa kysymykseen siitä, onko kouluille olemassa konkreettisia ohjeita kolmiportaisen tuen soveltamiseen esimerkiksi kriisialueilta tulleiden oppilaiden osalta. Esimerkissä kuvataan epätietoisuutta opettajan roolista traumataustaisen oppilaan tukemisessa. Tarjolla olleiden ”traumakoulutusten” sisältö koetaan jossain määrin kapeaksi, vaikka myös opettajan perustyöhön fokuoivaksi. Opettajat kokevat asiantuntijan mukaan riittämättömyyttä, ja puheessa käytetään jälleen nesessiivirakennetta (ks. VISK § 1565) kuvaamaan tyytymättömyyttä asiointilaan: ”tätä lasta pitäis auttaa enemmän”. Haastattelusta välittyy opettajien tuntema epävarmuus siitä, millainen toiminta tukisi traumataustaista oppilasta ja miten pitkä prosessi traumaista selviytyminen voi olla. Haastateltava käyttää kielikuvaa ”ei se sormia napsauttamalla poistu se trauma” kuvaamaan opettajien kokemaa ristiriitaa: traumaa ei hoideta nopeilla pedagogisilla nikseillä, vaan tuen tulee olla pitkäjänteistä. Haastateltava näkee myös moniammatillisen tuen tarpeen: ”sitten tietenkin hän tarvitsee myös tarvittaessa sitä jotain terapiaa ja muuta tällasta”. *Tietenkin* on modaalinen partikkeli, jolla ilmaistaan positiivista asennetta polaaraisesti (VISK § 1635) ja luonnollistavasti (Heikkinen 2020: 149). Käsitys ja linjaukset siitä, millaisin perustein opettajat ohjaavat oppilaitaan

oppilashuollon tai terveydenalan asiantuntijoiden tuen piiriin, näyttäytyy kuitenkin epämääräisenä: haastattelussa ei tarkenneta, mitä tarkoittaa "tarvittaessa". Myös "terapia" määritellään indefiniittistä *jotain*-pronominia (ks. VISK § 103) käyttäen: "sitä jotain terapiaa ja muuta tällasta." **Osallistuja 2** toteaa myös suoraan: "Niin, en mä tiedä, miten sitä psykologipalveluu esimerkiksi käytetään. Siitä ei kauheesti oo ollut sillä tavalla puhetta."

Myös tässä haastattelukatkelmassa viitataan näkymättömään voimaan: "Tämä kaikki tieto tästä, ja että sitä pitäis jotenki ehkä avata vielä". Yhteisten linjausten toivominen ja odottaminen on relevanttia: missään osallistujien edustamassa kaupungissa ei ole erikseen asiakirjoja kriisialueilta tulleiden oppilaiden vastaanottamiseen, ja yhteisten linjausten puute haittaa tuen tarjoamista tai asettaa oppilaat keskenään eriarvoiseen asemaan. Toisaalta *deus ex machina* -diskurssi siirtää vastuun ylemmälle taholle, ikään kuin asiat tapahtuisivat ilman yksittäisen toimijan panosta.

4.2 Asiantuntijoiden vastustamia diskursseja: poislähtettäminen ja turvallistaminen

4.2.1 Poislähtämisen diskurssi

Poislähtämisen diskurssilla tarkoitamme puhumisen tapoja, jotka voivat vaikuttaa suoraan koulun käytänteisiin ja pakolaistaustaisten oppilaiden osallisuuteen: pakolaistaustaista oppilasta ei suostuta ottamaan vastaan, vaan ehdotetaan oppilaan lähettämistä toiseen kouluun tai toisen opettajan vastuulle. **Osallistuja 3** kuvaa seuraavassa haastattelukatkelmassa, miten hän on tunnistanut koulun henkilökunnan taholta puhumisen tapoja, joiden mukaan "tämmönen kielitietoisuus" tai erilaisten tarpeiden tai oppilaiden huomioiminen "ei kuulu meille eikä kuulu minun osaamisen kehittämiseen":

Paljon on päässy nyt sitten näkemään sitä asennemaailmaa ja sitä tietoa ja sitä taitoa, mitä siellä meidän opettajilla on, ja minkälaiset asiat pohdituttaa. Siellä on monenlaisii ääripäitä. Edelleen on paljon nähtävissä valitettavasti semmosta pois lähettämisen kulttuuria ja ajatellaan, että **ei kuulu meille eikä kuulu minun osaamisen kehittämiseen tämmönen kielitietoisuus tai erilaisten [oppilaiden] huomioiminen**. Sitten on niitä **loistavia yksilöitä, jotka todella haluaa, että oppilaat oppii, ja sen eteen tekevät paljon ite töitä**. (osallistuja 3)

Opettajatkin voivat siis turvautua *deus ex machina* -diskurssiin, jossa odotetaan jonkun muun hoitavan haasteellisina koetut tilanteet. Haastateltava osoittaa vastustavansa tätä diskurssia tuomalla sen vastapainoksi pedagogeja, "loistavia yksilöitä", jotka tekevät "paljon ite töitä". Vaikka koulun toimintakulttuuri ei tukisi oppilaiden täyspainoista huomioimista, yksittäiset opettajat työskentelevät oppilaiden eteen.

Myös seuraavassa esimerkistä voidaan havaita poislähtämisen diskurssi. Hallinnon asiantuntijalle voidaan suoraan ehdottaa, että oppilaat lähetettäisiin ja keskitettäisiin yhteen kouluun. Asiantuntija luonnehtii tällaista ajattelua arvottavalla adjektiivilla (ks. Heikkinen 2020: 97) ”tosi vanhakantanen”. Haastattelussa vastustetun diskurssin mukaan opettajat saattavat myös olettaa hallinnon asiantuntijan tekevän pedagogista työtä heidän puolestaan sen sijaan, että he yhteistyössä lähtisivät kehittämään tuen käytänteitä.

Joo, siis ihan lähtökohtaisesti voi olla semmonen, että kun mä meen johonkin koulu-yhteisöön, niin mulle sanotaan, että **eikö nämä oppilaat voida lähettää esimerkiksi X-kouluun, koska siellä on kaikki...** Niinku ajatellaan helposti niin, että siellä on kaikki raha, jonka avulla järjestää se tuki. — — Mutta se ei oikeuta meitä ajattelemaan, et meidän pitäs jotenkin keskittää oppilaat yhteen paikkaan. Se on **tosi vanhakantanen** ajattelu jo. Sitten on ollu semmosii yhteistyökumppaneita tänä vuonna, että kun valmistavasta opetuksesta on oppilas siirtynyt yleisopetukseen, ja mä oon mennyt sitten mukaan sinne luokkatyöskentelyyn, niin **opettaja mulle heittää jonkun ympin kirjan ja sanoo, että tee tosta semmonen opiskelupaketti**, et se oppilas voi opiskella. Sit mä sanon, että en mä sitä tee. Mä en tee sitä sun puolesta. Mä voin tehdä sen sun kanssa. **Jolloinka mielenkiinto loppuu**, ja sit se opettaja ei koskaan löydä sitä yhteistä aikaa ja näin. — — Ja sitten mulle sanottiin, että sulle maksetaan maahanmuuttajaopetuksen kehittämistehtävästä, et sun pitää tehdä tää [kokeiden selkokielistäminen]. Ja mä vastasin siihen taas samalla lailla, että en mä tee näitä kenenkään puolesta, mä voin tehdä teidän kans. Koska ajatus siitä, että miten se meidän ammatillinen pätevyys ja osaaminen lähtee muuttamaan, niin se ei lähe tällä lailla. — — (osallistuja 3)

Kouluhallinnon asiantuntijan puheessa ilmaukset ”eikö nämä oppilaat voida lähettää”, ”heittää jonkun ympin kirjan” ja ”mielenkiinto loppuu” kuvastavat joidenkin opettajien asennetta oppilaan tukemista kohtaan. On huomioitava, että *deus ex machina* ja *poislähtämisen* -diskurssit saattavat heijastella opettajien kokemaa riittämättömyyttä omasta osaamisestaan (ks. myös Alisaari, Kaukko & Heikkola 2022b). Myös aiemmassa tutkimuksessa on ilmennyt samanlainen tendenssi: opettajat turvautuvat herkästi esimerkiksi S2-opettajiin tai erityisopettajiin, joiden odotetaan huolehtivan oppilaan kielitaidon kehittymisestä (Alisaari & Heikkola, 2020). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) korostetaan kuitenkin jokaisen opettajan vastuuta kielen opettajana ja jokaisen oppilaan oikeutta saada oppimiseen tarvitsemaansa tukea. Näin ollen on ymmärrettävää, että asiantuntijoiden haastatteluissa vastuutaan toisille siirtävät opettajat näyttäytyvät oppilaat heitteille jättävinä.

Ja tietysti se, että ihan vaan **ignoretaan** se oppilas. Ja nyt yhdellä koululla, missä oon itse asiassa aika intensiivisesti tehnyt kerran viikkoon töitä joulust lähtien, niin nyt varsinkin arviointien aikana huomaa sen, kuinka oikeastaan **heitteillä** oppilaat on ollu.

— — On ajateltu esimerkiksi sillä lailla, että on tehty VSOP [vuosiluokkaan sitomaton opetus], niin oppilas käy vain jotakin tiettyjä aineita, joka on lähtökohtaisesti vastoin meidän lakia. Tämmösiä prosesseja paljon käydään läpi. Jos mä tossa aikasemmin mainitsin, että meillä on nämä asenteet, tiedot ja taidot, niin joka osa-alueella on semmosta, mutta asennehan on se, jonka kanssa pois lähettämisen kulttuurissa työskennellään eniten. (osallistuja 3)

Oppilaiden ”ignooraaminen” heijastelee toisaalta samanlaista diskurssia, joka ilmeni myös yhden asiantuntijan puheessa hänen todetessaan, että kaikki oppilaat otetaan vastaan samalla tavalla, eikä pakolaistaustaisilla oppilailla olisi erityistarpeita muihin oppilaisiin verrattuina. Tämänkaltaisen oppilaiden tai heidän tarpeidensa huomiotta jättäminen ja vastuun siirto muualle ilmentävät rakenteellista rasismia, jossa tietyn taustaisille oppilaille ei suoda mahdollisuuksia osallisuuteen ja oppimiseen samassa määrin kuin muille oppilaille.

4.2.2 Turvallistamisen diskurssi

Hallinnon tunnistamista diskursseista nousee esiin myös *turvallistamisen diskurssi*, joka dominoi nykyistä läntistä maahanmuuttopolitiikkaa ja yleisemminkin maahanmuuttoa koskevaa keskustelua (*securitization*, ks. esim. Ceyhan & Tsoukala 2002). Turvallistamisen diskurssilla tarkoitetaan sitä, että ihmisiä voidaan sulkea ulos yhteisöistä vetoamalla (yleiseen) turvallisuuteen. Diskurssi on ambivalentti: esimerkiksi terveyteen liittyvät seikat voivat olla relevantteja sekä vastaanottajien että tulijoiden näkökulmasta, minkä COVID-aikakin konkreettisesti osoitti. Toisaalta turvallistamisdiskurssi kietoutuu myös rakenteelliseen rasismiin, ja se voi olla poliittisesti korrekti tapa toiseuttaa, sulkea ulos ja asettaa oppilaita eriarvoiseen asemaan. Pakolaistaustaiset oppilaat voidaan nähdä koulussa terveysuhkana, ja kouluun pääsy voi viivästyä, jos terveystarkastuksia ei pystytty heti järjestämään, kuten seuraavasta esimerkissä käy ilmi:

Alueen yhdessä kaupungissa oli semmonen raja, että **oppilaat eivät pääse kouluun ennen kuin niille on tehty kaikki tarkastukset ja rokotukset ja muut**. Mä silloin sanoin, että **nyt ollaan vaarallisilla vesillä. Ei me voida toimia tuolla lailla**. Siinä ei toteudu mikään yhdenvertaisuus. Sitten tosiaan onneksi sitten saatiin myös AVI:ta lääkäreitä sitten meille tätä avaamaan, että todellakaan me ei voida vaatia, että kaikki terveydenhuollon palvelut olis läpikäyty jo siihen mennessä, kun tullaan kouluun. Mutta myöskin tämän Ukrainan kriisin yhteydessä meille on tullu joihinkin kaupunkeihin esimerkiks eläkkeellä olevia opettajia töihin, jotka ovat tietyllä lailla riskiryhmässä monessa suhteessa, niin he ovat sitten vaatineet, että eivät ota oppilaakseen ennen kuin on kaikki selvitetty. — — Ja **miten nää lapset sitten rinnastuis niihin suomalaisiin lapsiin, jotka vaan ei oo saanut rokotuksia** vaikka esimerkiks. (osallistuja 3)

Osallistuja 3 kuvaa ”rajausta”, jonka avulla opettajien ja muiden oppilaiden terveys on laitettu etusijalle suhteessa Ukrainasta saapuneiden oppilaiden oikeuteen käydä koulua. Osallistuja osoittaa vastustavansa diskurssia ja sen tuottamaa eriarvoistavaa käytännettä ja esittää olevansa vahvasti eri mieltä kyseisen käytännön kanssa käyttämällä arvottavaa kielikuvaa: ”nyt ollaan vaarallisilla vesillä”. Hän positiioi itsensä asiantuntijana erilleen kyseenalaisia käytänteitä asettaneista toimijoista ja kertoo eksplisiittisesti todenneensa tilanteessa, aktiivisesti me-pronominia käyttäen ja siten myös itsensä vastuulliseksi positioiden: ”Ei me voida toimia tuolla lailla”. Hän haastaa diskurssia ilmaisemalla, että vastaavanlaisia terveyteen ja turvallisuuteen liittyvät vaatimukset ja ulossulkemiset eivät koske esimerkiksi rokottamattomia suomalaislapsia.

5 Pohdinta

Olemme tässä artikkelissa tarkastelleet, millaisia diskursseja koulutoimen hallinnossa toisaalta rakentuu ja toisaalta tunnistetaan pakolaistaustaisten oppilaiden vastaanotosta sekä tuen tarpeista ja toteutumisesta. Hallinnon tasolla rakentuvat diskurssit sekä hallinnossa tunnistetut ja vastustetut diskurssit vaikuttavat käytänteisiin, joilla pakolaistaustaiset otetaan koulussa vastaan. Olemme tunnistaneet ja analysoineet haastatteluaineistosta kolme toisiinsa linkittyntä diskurssia:

1. Pakolaistaustaisten oppilaiden oppimisen tukemiseen kytkeytyvä diskurssi, jonka mukaan ideaalin ja käytänteiden välillä on jännite.
2. Psykososiaalisen tuen tarpeisiin liittyvä epäroivämpi, jopa tarpeet häivyttävä diskurssi.
3. Oppilaiden vastaanottoon liittyvät poislähtämisen ja turvallistamisen diskurssit, jotka voivat estää oppilaiden yhdenvertaisuuden ja osallisuuden.

Vasta maahantulleiden, mukaan lukien pakolaistaustaisten oppilaiden opetuksen järjestämiseen on olemassa selkeitä linjauksia, ja nämä nostetaan haastatteluissa vahvasti esiin. Yksi keskeinen opetussuunnitelmien perusteissa (Opetushallitus 2014) linjattu ja tutkimuksessa merkitykselliseksi osoitettu oppimisen tukitoimi on kielitaidon kehittäminen kaikissa oppiaineissa myös valmistavan opetuksen jälkeen (esim. Alisaari & Kilpi-Jakonen 2022; Alisaari ym. 2022a). Haastatteluissa rakentuneessa diskurssissa on kuitenkin havaittavissa jännite näiden linjausten ja toisaalta käytännön toteutuksen välillä. Asiantuntijahaastatteluiden mukaan etenkin valmistavan opetuksen jälkeen tarjottavaan oppimisen tukeen tulisi kehittää yhtenäisempiä käytänteitä, jotta tuen tarpeiden havaitseminen, suunnittelu ja toteutus ei jäisi rikkonaiseksi ja yksittäisten opettajien tai asiantuntijoiden harteille. Kehittämisen kohteena esitettiin myös jo olemassa olevien linjausten noudattaminen: esimerkiksi perusopetuksen valmistavan opetuksen ryhmäkokoihin liittyvää suositusta ei haastattelijen mukaan välttämättä pystytä toteuttamaan.

Mitä tulee psykososiaaliseen tukeen, opetussuunnitelmissa painottuvat inklusiivisuus, erilaisten tarpeiden huomioiminen ja mielen hyvinvoinnin teemat. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden oppilashuoltoa käsittelevissä kohdissa edellytetään yksilökohtaista tuen järjestämistä sekä myös kriisitilanteiden tunnistamista, ehkäisyä ja selkeitä toimintatapoja ja vastuunjakoa näihin tilanteisiin (Opetushallitus 2014: 82–85). Yhteiset linjaukset ja käytänteet erityisesti pakolaistaustaisten oppilaiden psykososiaalisen tuen järjestämiseksi kuitenkin puuttuvat. Kouluhallinnon haastattelussa rakentuneet diskurssit viittaavat siihen, ettei opettajilla välttämättä ole riittävästi tietoa esimerkiksi traumataustan huomioimisesta. Tämä on merkityksellistä, koska tutkimukset osoittavat vahvasti, että psykososiaalinen tuki on pakolaistaustaisille oppilaille todella tarpeen paitsi psyykkisen hyvinvoinnin, myös oppimisen mahdollistumisen näkökulmasta (Kohli 2006, 2007; Fazel 2015).

Joillekin lapsille ja nuorille koulu on ainoa turvallinen ja vakaa ympäristö, jossa he voivat rakentaa ystävyyssuhteita ja ponnistella paremman tulevaisuuden eteen (Shaheen & Miles 2017), toisin sanoen kokea olevansa tärkeä osa yhteisöä. Keskeiseksi kehittämiskohteeksi pakolaistaustaisten oppilaiden mielen hyvinvoinnin tukemisessa onkin Suomessa tunnistettu koulun henkilökunnan, oppilaiden ja perheiden mielen-terveysosaamisen vahvistaminen sekä moniammatillisen yhteistyön kehittäminen – opettajat tarvitsevat esimerkiksi taitoja tunnistaa pakolaistaustaisten oppilaiden haasteita, jotta varhainen puuttuminen ja ohjaus oikeanlaisen tuen piiriin mahdollistuu (Castaneda 2018: 201). Oppilaiden taustoista vaikeneminen voi johtaa siihen, että omasta tarinasta tulee tabu, jolloin kokemus erilaisuudesta ja osallisuuden puutteesta syvenee (esim. Shaheen & Miles 2017). Toisaalta myös mielenterveyspalvelujen saataavuus kouluissa olisi tärkeä kehittämiskohde pakolaistaustaisten oppilaiden tukemisessa (Fazel 2015), sillä opettajien osaaminen ja voimavarat eivät välttämättä vastaa erityisesti traumatisoituneiden oppilaiden vaatimaa tuen tarvetta. Koulun rooli tuen tarjoajana on merkittävä, sillä pakolaistaustaiset perheet voivat kokea psykososiaalisen tuen vastaanottamisen terveydenhoidossa leimaavana (Castaneda 2018: 69–71; Shaheen ja Miles 2017). Vaikka opettajat ja ohjaajat eivät ole traumapsykologeja tai terapeutteja, heidän on tärkeä tunnistaa, miten juuri heidän ammattitaitonsa on merkittävältä osalta tukemassa pakolaistaustaisten lasten kokonaisyhyvinvointia ja oppimista.

Pakolaistaustaisten oppilaiden vastaanottoon liittyen kouluhallinnon asiantuntijat tunnistivat – ja myös aktiivisesti vastustivat – poislähtämisen sekä turvallistamisen diskursseja. Tällaisten diskurssien tunnistaminen ja purkaminen on tärkeää oikeudenmukaisemman, yhdenvertaisemman ja kaikkien osallisuudesta huolehtivan koulun kehittämiseksi. Poislähtämisen ja turvallistamisen diskursseissa on myös rakenteellisen rasismien piirteitä: Oppilaiden oikeus saada tarpeidensa mukaista tukea (OPH 2014) ei toteudu, mikäli opettajat tai koulut eivät ota aktiivisesti vastuuta tämän varmistamisesta. Eri taustoista kouluun saapuvat oppilaat voivatkin joutua keskenään eriarvoiseen asemaan.

Kriittisen diskurssintutkimuksen luonteeseen kuuluu, ettei diskursseja voi tutkia ilman ajallista ja paikallista kontekstia. Kevään 2022 poliittinen tilanne Euroopassa ja Suomessa loi kontekstin, jossa tietynlaiset diskurssit nousivat esiin. Haastattelujen toteuttamisaikana Euroopassa oli juuri syttynyt sota: kaikki haastateltavat joutuivat osaltaan nopeasti suunnittelemaan, kuinka järjestetään nopealla aikataululla isolle oppilasmäärälle vastaanoton tukikeinoja, kuten valmistavaa opetusta. Ukrainalaisten oppilaiden tarpeisiin kehitetyt erityisratkaisut nousivatkin esiin monessa haastattelussa. Keväällä 2022 yleinen ilmapiiri Suomessa oli tulijoita kohtaan pääosin myönteinen: Ukrainan tilannetta myötäelettiin. Yhteiskunnallista keskustelua syntyi siitä, keitä ollaan valmiita ottamaan vastaan. Vuoden 2022 tilanne vaikutti siltä, että Suomen kouluissa ja yhteiskunnassa oli yleinen tahtotila tehdä kaikki voitava tulijoiden hyväksi. Tämän vuoksi ajankohta näyttäytyi myös otollisena kehittää muun muassa valmistavan opetuksen käytänteitä (esim. Ahlholm 2022). Tutkimuksen ajallinen yhteys Ukrainan sotaan on osaltaan vaikuttanut myös haastatteluissa esiin nousseisiin diskursseihin.

Tuloksiin vaikutti myös se, että haastateltavat tiesivät puhuvansa maahanmuutosta ja kasvatuksesta kiinnostuneille tutkijoille. Haastatteluissa oli luottamuksellinen ilmapiiri, joten voimme olettaa, että haastateltavat pystyivät ilmaisemaan itseään vapaasti. Konsensushakuisuus on keskusteluissa kuitenkin luonnollinen ilmiö, etenkin kun puheenaihe on poliittisesti arka. On siis mahdollista, että haastateltavat puhuivat tavoilla, joita olettivat haastattelijoiden arvostavan. Lisäksi on huomattava, että he puhuivat ennen kaikkea ammatistaan eli kouluhallinnon asiantuntijan positiostaan käsin.

Asiantuntijat tulivat kunnista, joissa on kokemusta vastasaapuneiden oppilaiden opetuksen järjestämisessä. Haastatteluissa esille nousseet kehittämiskohteet ja kunnissa jo sovellettavat käytänteet eivät siis välttämättä ole yleistettävissä koko Suomeen. Erityisesti kunnissa, joissa on vasta hiljattain alettu vastaanottaa pakolaistaustaisia oppilaita, käydään todennäköisesti erilaisia keskusteluja. Näitä olisikin tärkeä jatkossa tutkia. Toisaalta tämän tutkimuksen avulla on mahdollista tarjota työkaluja myös näiden kuntien opetuksen kehittämiseen.

Pakolaistaustaisten ja muiden vasta maahan tulleiden oppilaiden opetusta ja siihen liittyviä järjestelyjä tulee edelleen kehittää. Myös opettajankoulutusta olisi kehitettävä siten, että tutkintokoulutukseen lisättäisiin tämän aihealueen sisältöjä nykyistä laajemmin. Lisäksi opettajille olisi tarjottava ammatillista täydennyskoulutusta pedagogisen osaamisen vahvistamiseksi ja psykososiaalisen tuen merkityksen ymmärtämiseksi. Sosiaalisesti kestävä tulevaisuuden rakentamiseksi on tärkeää, että pakolaistaustaisten oppilaiden osallisuutta ja yhteiskuntaan kiinnittymistä tuetaan, ja kouluilla on tässä erityisen tärkeä rooli.

Kirjallisuus

- Aalto, E. 2019. *Pre-service subject teachers constructing pedagogical language knowledge in collaboration*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Ahlholm, M. 2022. *Sotaa paenneet lapset heti kouluun ja kieltä oppimaan*. Mieliopikirjoitus. Helsingin Sanomat. (6.10.2022)
- Alisaari, J. & L. M. Heikkola 2020. Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tukemista – Suomalaisten opettajien käsityksiä kielen merkityksestä. *Kasvatus*, 51 (4), 395–408.
- Alisaari, J., L. M. Heikkola, N. L. Commins & E. Acquah 2019. Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education* 80, 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Alisaari J., M. Kaukko, L. M Heikkola 2022a. Kotoutuminen, kuuluvuus, kielitaito ja kaverit: Opetushenkilöstön huolenilmauksia maahanmuuttotustaisten oppilaiden osaamisesta ja mahdollisuuksista. *Kasvatus ja Aika* 16 (2), 26–46. <https://doi.org/10.33350/ka.103434>
- Alisaari J., M. Kaukko, L. M Heikkola 2022b. Riitänkö minä? Osaanko auttaa? Opettajien huolia maahanmuuttotustaisten oppilaiden opetuksessa. *Kasvatus* 53 (3), 229–244.
- Alisaari, J. & E. Kilpi-Jakonen 2022. Kuuluvuuden tunne ja poissaolot maahanmuuttotustaistaisilla oppilailla. *Psykologia*, 57 (3), 184–203.
- Alisaari, J., R. Kivimäki, E. Repo, N. Kekki, S. Sissonen & S. Kivipelto 2023. Positive stances toward cultural and linguistic diversity in Finnish schools. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 17 (3), 39–64.
- Castaneda A. E., J. Mäki-Opas, S. Jokela, N. Kivi, M. Lähtenmäki, T. Miettinen, S. Nieminen, P. Santalahti (toim.) 2018. *Pakolaisten mielenterveyden tukeminen Suomessa: PALOMA-käsikirja*. THL – Ohjaus 5/2018. Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-100-3>
- Cefai, C. 2007. Resilience for all: A study of classrooms as protective contexts. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12, 119–134. <https://doi.org/10.1080/13632750701315516>
- Ceyhan, A. & A. Tsoukala 2002. The Securitization of Migration in Western Societies: Ambivalent Discourses and Policies. *Alternatives*, 27 (1), 21–39. <https://doi.org/10.1177/030437540202705103>
- Fazel, M. 2015. A moment of change: Facilitating refugee children's mental health in UK schools. *International Journal of Educational Development*, 41, 255–261, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.12.006>
- Fonaghy, P., M. Steele, H. Steele, A. Higgett & M. Target 1994. The Emmanuel miller memorial lecture: The theory and practice of resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 231–257.
- Foucault, M. 2014. *Tarkkailla ja rangaista [Surveiller et punir]* (E. Nivanka, suom.). Helsinki: Otava.
- Graham, H., R. Minhas & G. Paxton 2016. Learning Problems in Children of Refugee Background: A Systematic Review. *Pediatrics* 137 (6), 1–15. doi:10.1542/peds.2015-3994
- Govorova, E., I. Benítez & J. Muñiz 2020. Predicting student well-being: Network analysis based on PISA 2018. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 4014. <https://doi.org/10.3390/ijerph17114014>
- Harju-Autti, R. 2022. Kielellisesti tuettu opetus: Yläkouluikäiset maahanmuuttajaoppilaat opetuskieltä ja oppiainesältöjä oppimassa. Tampereen yliopiston väitöskirjat 711. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/143569>

- Harju-Autti, R. & M. Mäkinen 2022. Toward sustainable and linguistically responsive support measures for recently arrived language learners. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Ahead-of-print. doi:10.1080/01434632.2022.2092626
- Harju-Autti, R. & H.-M. Sinkkonen 2020. Supporting Finnish Language Learners in Basic Education: Teachers' Views. *International Journal of Multicultural Education*, 22 (1), 53–75. doi:10.18251/ijme.v22i1.2077
- Harju-Luukkainen, H., K. Nissinen, S. Sulkunen, M. Suni & J. Vettenranta 2014. *Avaimet osaamisen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Harré, R. & L. van Langenhove 1999. *Positioning Theory: Moral contexts of intentional action*. Oxford: Blackwell.
- Heikamp, T., K. Phalet, C. van Laar & K. Verschuere 2020. To belong or not to belong: Protecting minority engagement in the face of discrimination. *International Journal of Psychology*, 55 (5), 779–788. <https://doi.org/10.1002/ijop.12706>
- Heikkinen, V. 2012. Diskurssi. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiirilä & M. Lounela (toim.) *Genre-analyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Gaudeamus.
- Heikkinen, V. 2020. *Tekstianalyysi. Miksi kielellisillä valinnoilla on merkitystä?* Helsinki: Gaudeamus.
- Heikkola, L. M., J. Alisaari, H. Vigren & N. L. Commins 2022. Requirements meet reality: Finnish teachers' practices in linguistically diverse classrooms. *Journal of Language, Identity & Education*, 1–17. doi:10.1080/15348458.2021.1991801
- Heller, M. 2001. Critique and Sociolinguistic Analysis of Discourse. *Critique of Anthropology – CRIT ANTHR*, 21, 117–141. 10.1177/0308275X0102100201
- Henriksson, M. & T. Laukkala 2010. Traumaattisten tilanteiden jälkeinen psykososiaalinen tuki on moniammatillista yhteistyötä. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*, 126 (22), 2643–2644.
- Hirsjärvi, S. & H. Hurme 2001. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Honko, M. & S. Mustonen 2021. Lisää taitoja ja mahdollisuuksia varhaiskasvatukseen: tavoitteena tasa-arvoisempi ja kielitietoisempi varhaiskasvatus. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10 (2), 28–44. <https://jecer.org/fi/lisaa-taitoja-ja-mahdollisuuksia-varhaiskasvatukseen-tavoitteena-tasa-arvoisempi-ja-kielitietoisempi-varhaiskasvatus/>
- Kaukko, M., M. Petäjäniemi, R. Harju-Autti, N. Haswell, J. Alisaari, L. M. Heikkola & S. Mustonen 2023. Tasapainoilua, tilan antamista ja näkymätisointiä – Pakolaisaiheiden käsittely suomalaisissa kouluissa. *Kasvatus ja Aika* 17(4).
- Kaukko M. & J. Wilkinson 2020. 'Learning how to go on': Refugee students and informal learning practices. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (11), 1175–1193.
- Kaukko, M., J. Wilkinson & R. Kohli 2021. Pedagogical love in Finland and Australia. A study of refugee children and their teachers. *Pedagogy, Society and Culture*, online ahead of print. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1868555>
- Hämäläinen, J. 2008. Nuorten osallisuus. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, 9, 13–34.
- Kirjavainen, T. & J. Pulkkinen 2017. Takaako samanlainen tausta samanlaisen osaamisen? Maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön oppilaiden osaamiserot PISA 2012 -tutkimuksessa. *Kasvatus*, 48 (3), 189–202.
- Kohli, R. 2006. The comfort of strangers: social work practice with unaccompanied asylum-seeking children and young people in the UK. *Child and Family Social Work* 11, 1–10. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2006.00393.x>
- Kohli, R. 2007. *Social work with unaccompanied asylum seeking children*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Kokkonen, L. 2010. *Pakolaisten vuorovaikutussuhteet: Keski-Suomeen muuttaneiden pakolaisten kokemuksia vuorovaikutussuhteistaan ja kiinnittymisestäään uuteen sosiaaliseen ympäristöön*. Jyväskylä Studies in Humanities 143.
- Kurki, T. 2019. *Immigrant-ness as (mis)fortune? Immigrantisation through integration policies and practices in education*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Käypä hoito -suositus 2022. *Traumaperäinen stressihäiriö. Käypä hoito -suositus*. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin ja Suomen Psykiatriyhdistys ry:n ja Suomen Lastenpsykiatriyhdistys ry:n asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. Saatavilla verkossa: <https://www.kaypahoito.fi/hoi50080#s13> [viitattu 19.12.2022]
- Laakkonen, V. & M. Juntunen 2019. "Mitä te tutkotte? Että mikä meissä mamuissa on vikana?" Musliminuorten yhteiskuntakriittinen ironia Turun Varissuolla. *Nuorisotutkimus*, 37 (2), 70–83.
- Markkula N., V. Lehti, M. Gissler & J. Suvisaari 2017. Incidence and prevalence of mental disorders among immigrants and native Finns: a register-based study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology* 52, 1523–1540.
- Mustonen, S. 2021. 'I'll always have black hair' – challenging raciolinguistic ideologies in Finnish schools. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7 (3), 159–168. doi:10.1080/20020317.2021.2000093
- Mustonen, S. & P. Puranen 2022. Kielitieteiset käytänteet tukemassa maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kiinnittymistä ammatilliseen koulutukseen. *Kasvatus*, 52 (1), 65–78. <https://doi.org/10.33348/kvt.107965>
- McVee, M. B. 2011. Positioning theory and sociocultural perspectives. Affordances for Educational Researchers. Teoksessa M. B. McVee, C. H. Brock & J. A. Glazier (toim.) *Positioning theory. Sociocultural positioning in literacy: Exploring culture, discourse, narrative, and power in diverse educational contexts*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1–22
- Merikukka, M., T. Ristikari & T. Kiilakoski 2019. Suojaako yläkouluikäisten nuorten osallisuuden kokemus koulussa lyhyeltä koulutuspolulta? *Yhteiskuntapolitiikka* 84 (4), 403–415.
- OKV/2/50/2015. *Oikeuskanslerin lausunto*. 14.12.2015.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. Saatavilla verkossa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Opetushallitus 2015. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. Saatavilla verkossa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Annettu Helsingissä 30. päivänä joulukuuta 2013.
- Phillips, N. & C. Hardy 2002. *Discourse Analysis: Investigating Processes of Social Construction*. Sage University Papers Series on Qualitative Research Methods, Vol. 50. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pietikäinen, S. & A. Mäntynen 2019. *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Reavell J. & Q. Fazil 2017. The epidemiology of PTSD and depression in refugee minors who have resettled in developed countries. *Journal of Mental Health* 26 (1), 74–83. <https://doi.org/10.1080/09638237.2016.1222065>
- Saarinen, M. & T. Zacheus 2019. "En mä oo samanlainen": Maahanmuuttotaustaisten nuorten kokemuksia ulkopuolisuudesta. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.) *Oma paikka haussa: maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus*. Helsinki: Gaudeamus, 170–199.

- Shaheen, M. & T. Miles 2017. The mental health and psychological well-being of refugee children and young people: an exploration of risk, resilience and protective factors. *Educational Psychology in Practice theory, research and practice in educational psychology*, 33 (3), 249–263. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1300769>
- Solin, A. 2012. Kriittinen diskurssintutkimus. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.) *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Gaudeamus.
- Stewart, J., D. El Chaar, K. McCluskey & K. Borgardt 2019. Refugee Student Integration: A Focus on Settlement, Education, and Psychosocial Support. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 14 (1), 55–70. DOI: 10.20355/jcie29364
- THL 2018 = Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2018. Kouluterveyskyselyn tulokset nuorilla 2017. https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk3/summary_syntypera1?alue_0=87869&kouluaste_0=161293&sukupuoli_0=143993&mittarit_0=200138&mittarit_1=199868
- UNHCR 2023 = United Nations High Commissioner for Refugees 2023. Persons who are forcibly displaced, stateless and others of concern to UNHCR. Saatavilla verkossa: <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/methodology/definition/> [luettu 25.1.2023]
- Varjo, J., L. Holmberg & M. Kalalahti 2019. Maata näkyvässä? Maahanmuuttotaustaisten nuorten toimintahorisontit. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.) *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus*. Helsinki: Gaudeamus, 225–253.
- Virtanen, T. 2016. Student engagement in Finnish lower secondary school. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto,
- VISK = Hakulinen, A., M. Vilkkuna, R. Korhonen, V. Koivisto, T. R. Heinonen & I. Alho 2004. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <https://kaino.kotus.fi/visk/etusivu.php>
- Zacheus, T., M. Kalalahti, J. T. Varjo, M. K. Saarinen, M. T. Jahnukainen, M-L. Mäkelä & J. Kivirauma 2019. Discrimination, harassment and racism in Finnish lower secondary schools. *Nordic Journal of Migration Research*, 9 (1), 81–98. <https://doi.org/10.2478/njmr-2019-0004> NJMR
- Wilkinson J. & M. Kaukko 2021. How to support students of refugee background in your school? Teoksessa J. Brooks & A. Heffernan (toim.) *The school leadership survival guide: What to do when things go wrong, how to learn from mistakes, and why you should prepare for the worst*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.