

TAMPEREEN YLIOPISTO

”Sen elämäntilanteen sanelemaa oppimista siinä tulee
sitten aika paljonkin”

Vastaanottokeskuksen työntekijöiden käsityksiä vastaanottokeskuksesta
turvapaikanhakijalapsen oppimisympäristönä

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

KAISA REUNANEN

Huhtikuu 2019

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

KAISA REUNANEN: ”Sen elämäntilanteen sanelemaa oppimista siinä tulee sitten aika paljonkin”
Vastaanottokeskuksen työntekijöiden käsityksiä vastaanottokeskuksesta turvapaikanhakijalapsen oppimisympäristönä

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 104 sivua, 3 liitesivua

Huhtikuu 2019

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää vastaanottokeskuksen työntekijöiden käsityksiä vastaanottokeskuksesta turvapaikanhakijalapsen oppimisympäristönä. Vastaanottokeskusta oppimisympäristönä tarkastellaan lapsen informaalina, arkipäivän oppimisympäristönä. Tutkimustehtävänä oli saada vastauksia tutkimuskysymykseen tarkastelemalla työntekijöiden käsityksiä siitä, mitä turvapaikanhakijalapsi oppii vastaanottokeskuksessa, minkälaisia oppimisympäristöjä vastaanottokeskus pitää sisällään ja miten työntekijöiden näkemysten mukaan vastaanottokeskusta oppimisympäristönä voitaisiin kehittää.

Tutkimuksessani on nähtävissä yhtymäkohtia fenomenologis-hermeneuttiseen lähestymistapaan. Tässä tutkimuksessa tutkittavaa asiaa tarkasteltiin niiden käsitysten pohjalta, joita tutkittavat olivat välillisesti työkokemuksensa perusteella aiheesta muodostaneet. Tutkittavien käsitysten tulkinta tapahtui fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa hyödyntäen.

Tämän laadullisen tapaustutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin teemahaastattelun keinoin. Haastateltavina oli seitsemän tutkimusorganisaatiossa eri työtehtävissä toimivaa henkilöä. Kaikki haastattelut tehtiin huhtikuussa 2018. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia hyödyntäen.

Tutkimustulosten mukaan turvapaikanhakijalapsi oppii vastaanottokeskuksessa sosiaalisia taitoja, arkielämän taitoja, kansainvälisyyttä, akkulturoitumista ja perheestään huolehtimista. Tutkittavat mielsivät vastaanottokeskuksen oppimisympäristönä monin tavoin. Vastaanottokeskuksen oppimisympäristöistä merkittävimmiksi nousivat yhteiskunnan järjestämät palvelut, oma perhe, fyysiset tilat, monikulttuurisen vastaanottokeskuksen sosiaalinen yhteisö ja laitosolosuhteet. Tutkittavat olivat yhtä mieltä siitä, että turvapaikanhakijalapsen perheellä on merkittävin rooli lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemisessa, mutta tässä tehtävässä onnistuakseen perhe tarvitsee myös yhteiskunnallista tukea. Myös vastaanottokeskuksen laitosolosuhteet näyttäytyivät tutkittavien mukaan merkittävänä lapsen oppimista säätelevänä ympäristönä. Turvapaikanhakijalapsen oppivat siis vastaanottokeskuksessa asuessaan asioita, joita heidän on elämäntilanteestaan johtuen pakko oppia. Tämän kaltainen elämäntilanne ei välttämättä tarjoa lapselle hänen ikätasoonsa nähden tarkoituksenmukaista oppimisen ympäristöä. Kaikille tutkittaville vastaanottokeskus ei näyttäytyntykään lapsen oppimisympäristönä erityisen positiivisella tavalla. Turvapaikanhakijalapsen oppimisympäristöjen kehittämisessä ideaalitulanteena nähtiin se, että yhteiskuntaan ja kulttuuriin integroitumisen edesauttamiseksi turvapaikanhakijalapsen ja -perheen ohjataan etsimään oppimisympäristöjä vastaanottokeskuksen ulkopuolelta. Myös turvapaikanhakijaperheiden asumisolosuhteiden kehittämisellä nähtiin olevan merkittävä vaikutus lasten oppimisen edistämiseen.

Tutkimuksessa tutkittavat korostivat formaalien oppimisympäristöjen (koulu, varhaiskasvatus, vastaanottokeskuksen kerhotoiminta) merkityksellisyyttä lapsen oppimista edistävinä ympäristöinä. Formaalien oppimisympäristöjen katsottiin muodostavan lapsen oppimisen kannalta tarkoituksenmukaista tukea ja ohjausta tarjoavia oppimisympäristöjä. Vastaanottokeskus lapsen informaalina oppimisympäristönä määrittyi lapsen perheen hyvinvoinnin kautta: vanhempien hyvinvointi määritteli heidän mahdollisuuksiaan olla tukena lapsen arkipäivän oppimistilanteissa.

Avainsanat: turvapaikanhakijalapsi, vastaanottokeskus, oppimisympäristö, informaali oppiminen

Tampere University

Faculty of Education and Culture

KAISA REUNANEN: "They are educated quite a lot by their circumstances" Reception centre workers' views on the reception centre as the asylum seeker child's learning environment

Master's thesis of education, 104 pages, 3 appendices

April 2019

The aim of this thesis was to examine reception centre workers' views on the reception centre as the asylum seeker child's learning environment. The reception centre as a learning environment is examined as a child's informal, everyday learning environment. The research question was to get answers to the larger thesis analysis by reviewing the workers' views on: what the asylum seeker child learns in the reception centre, the kinds of learning environments the reception centre provides, and what the workers thought could be done to improve the reception centre as a learning environment.

This thesis intersects with phenomenologic-hermeneutical research. The research question of this study was examined through the views of the workers, who had formed said views based on their experiences at work. The views of the workers were interpreted using phenomenologic-hermeneutical approach.

The research materials of this qualitative case study were gathered by conducting (thematic) interviews with seven individuals working in different positions at the object organisation. All interviews were conducted in April 2018. The materials were subjected to theory-guided content analysis.

The study shows that in the reception centre, the asylum seeker children learn social skills, skills for daily life, internationality, acculturation, and skills for taking care of their family. The interviewees possessed a varied view of the reception centre as a learning environment. Of the learning environments, the most significant were deemed to be the services provided by the Finnish society, one's own family, physical premises, the social community of the multicultural reception centre, and the conditions at the reception centre. The interviews were agreed on the fact that the asylum seeker child's family plays the most important part in supporting the child's growth, development and learning, but that in order for the family to succeed in this, the family needs support from society. According to the interviewees, the conditions at the reception centre of the asylum seeker child were also a significant environment that defined the child's learning. So, asylum seeker children, living in the reception centre, learn what they have to learn owing to their circumstance in life. Such a circumstance may not necessarily provide a child with a learning environment that is appropriate to the child's age. Thus, not all interviewees regarded the reception centre as a positive factor in relation to the child's learning environment. The ideal way of improving the learning environments of asylum seeker children would be to direct the children and their families to seek learning environments outside the reception centre in order to facilitate their integration into society and culture. In addition, improving the living arrangements of asylum seeker families was viewed to have a significant impact on facilitating children's learning.

The interviewees highlighted the significance of formal learning environments (school, early age education, club activities of the reception centre) as environments that facilitate the asylum seeker child's learning. Formal learning environments were viewed to provide learning environments which are conducive to offer appropriate support and guidance in relation to the child's learning. The significance of the reception centre as the child's informal learning environment was defined by the wellbeing of the child's family: the wellbeing of the parents dictated their abilities to support their child in everyday learning situations.

Keywords: asylum seeker child, reception centre, learning environment, informal learning

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 VASTAANOTTOKESKUS	9
2.1 VASTAANOTTOKESKUKSEN ARKEA	10
2.2 VASTAANOTTOKESKUKSEN TYÖNTEKIJÄT	11
2.3 TURVAPAIKANHAKIJALAPSI.....	12
3 OPPIMISYMPÄRISTÖTEORIAA	15
3.1 OPPIMISYMPÄRISTÖ KÄSITTEENÄ.....	15
3.2 INFORMAALI OPPIMINEN	15
3.3 YMPÄRISTÖN MERKITYS LAPSEN OPPIMISELLE	17
3.4 NÄKÖKULMIA OPPIMISYMPÄRISTÖIHIN.....	18
3.5 SOSIAALINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ	20
3.6 KULTTUURINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ.....	21
3.6.1 <i>Kulttuuriin kasvaminen</i>	21
3.6.2 <i>Kulttuuri-identiteetin rakentuminen</i>	23
3.6.3 <i>Akkulturaatioprosessi</i>	26
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	28
5 TUTKIMUSMETODOLOGIA	29
5.1 LAADULLISEN TAPAUSTUTKIMUKSEN FENOMENOLOGINEN NÄKÖKULMA.....	29
5.2 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN AINEISTO.....	31
5.2.1 <i>Tutkimusjoukon kuvaileminen</i>	31
5.2.2 <i>Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä</i>	34
5.3 AINEISTON ANALYYSI.....	36
5.4 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA	40
6 TULOKSET	44
6.1 OPPIMINEN VASTAANOTTOKESKUKSESSA	45
6.2. OPPIMISYMPÄRISTÖT VASTAANOTTOKESKUKSESSA	59
6.3 VASTAANOTTOKESKUKSEN OPPIMISYMPÄRISTÖJEN KEHITTÄMISTARPEET	75
7 POHDINTA.....	87
LÄHTEET	94
LIITE	105

1 JOHDANTO

Vuoden 2015 tilastojen mukaan Suomeen saapui tuolloin ennätysmäärä turvapaikanhakijoita, yhteensä 32476 henkilöä. Syyt pakolaistulvaan löytyvät maailmalla vallitsevasta pakolaiskriisistä, joka on suurin pakolaiskriisi sitten toisen maailmansodan. Ihan vastaaviin lukuihin ei olla Suomessa viimeisten kolmen vuoden aikana päästy, sillä vuonna 2018 Suomesta turvapaikkaa haki 4548 henkilöä. Hakemuksista lähes puolet oli jo aiemmin Suomeen matkustaneiden uusintahakemuksia – ensimmäisen turvapaikkahakemuksen jätti maahantulijoista 2409 henkilöä. (Maahanmuuttovirasto 2018e.) Hakijamäärät ovat siis viime aikoina selvästi vähentyneet, mutta tilanne tuskin jatkuu samankaltaisena. Sitran Paula Laine kuvailee tilannetta, jossa synkimpien tulevaisuusskenaarioiden mukaan ilmastonmuutoksen takia sadat miljoonat ihmiset Keski- ja Pohjois-Afrikasta ovat pakotettuja jättämään kotiseutunsa ja suuntaamaan pohjoiseen (Aamulehti 3.12.2017). Vaikka näihin skenaarioihin ei uskoisikaan, niin turvapaikanhakijoita tullaan vastaanottamaan Suomeen jatkossakin. Sotien ja kriisien ennustamisen vaikeus tekee myös Suomeen saapuvien turvapaikanhakijamäärien pitkäaikaisennustuksista haastavaa. (Lähteenmäki 2013, 8.)

Turvapaikanhakijoiden vastaanottokeskusasumisen katsotaan olevan väliaikaista, lyhytaikaista majoittumista, eikä näin ollen vastaanottokeskuksen asumisolosuhteisiin ole kiinnitetty erityistä huomiota. Vastoin yleisesti vallalla olevaa käsitystä, turvapaikkahakemuksen käsittely voi pahimmassa tapauksessa kuitenkin kestää vuosia; Suomessa vuosina 2005-2010 tehdyistä turvapaikkapäätöksistä 30% vei vähintään kaksi vuotta ja vuonna 2010 lopullisen turvapaikkapäätöksen saamiseen meni normaalimenettelyssä olleiden kohdalla noin vuosi (Maahanmuuttovirasto 2010). Suomessa kesällä 2018 voimaan tulleet uudet säädökset lyhensivät turvapaikkahakemusten käsittelyaikoja huomattavasti. Hakemusten käsittelyaika voi kuitenkin edelleen venyä pitkäksi, koska turvapaikanhakijat voivat kielteisen päätöksen saatuaan tehdä uusintahakemuksen ja vastaanottokeskusasumisen mahdollisen pitkittymisen takia onkin erityisen tärkeää huomioida se, että asumisen väliaikaisuudesta huolimatta turvapaikanhakijalapsi tarvitsee oppimista ja hyvinvointia tukevia ympäristöjä myös vastaanottokeskuksessa asuessaan. Tutkimukseni lähtökohtana on saada tutkimusperustaista tietoa, jonka avulla voidaan tavoitteellisesti ja tietoisesti hyödyntää vastaanottokeskusta turvapaikanhakijalapsen oppimisympäristönä. Tutkimuksellani tavoittelen siis erityisesti tietoa siitä, minkälaisia käsityksiä

tutkittavilla on vastaanottokeskusympäristön turvapaikanhakijalapselle tarjoamista oppimismahdollisuuksista ja niiden hyödyntämisestä. Tämän lisäksi pyrin selvittämään työntekijöiden näkemyksiä vastaanottokeskuksen oppimisympäristöjen kehittämistarpeista.

Turvapaikanhakijalapsen oppimisympäristöjen merkityksellisyyttä voidaan tarkastella myös yhteiskunnallisen merkittävyyden näkökulmasta. Alle kouluikäiselle turvapaikanhakijalapselle vastaanottokeskus on pääsääntöisesti hänen ainoa arkiympäristönsä, koska lapsi viettää vastaanottokeskuksessa suurimman osan päivästänsä. Kouluikäisille lapsille arjen ympäristönä toimivat myös koulun tarjoamat ympäristöt. Vastaanottokeskuksessa asuvalle turvapaikanhakijalapselle tärkeimmän, merkityksellisimmän oppimisympäristön muodostaa kuitenkin yleensä lapsen perhe. Perheyhteisö ja perheen elämäntilanne muodostavat lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin perustan; lapsi voi hyvin silloin, kun koko perhe voi hyvin (Mykkänen & Böök 2017, 82). Vastaanottokeskuksessa asuessaan turvapaikanhakijaperheet kuitenkin kohtaavat moninaisia ongelmia, jotka varjostavat heidän koko vastaanottokeskuksessa viettämänsä aikaa (Sourander 2003). Masentuneisuus on varsin yleistä ja toimintamahdollisuuksien rajallisuus ja psyykkiset ongelmat vaikuttavat perheenjäsenten välisiin suhteisiin monin tavoin (Sourander 2003, 205). Turvapaikanhakijat kokevat vastaanottokeskuksessa elämänhallinnan olevan kadoksissa – he elävät välitilassa ja -ajalla: eivät enää kotimaassaan, mutta eivät vielä uudessakaan maassa. Suorannan (2011) haastatteleman vastaanottokeskuksen johtajan mukaan turvapaikanhakijan oma elämänhallinta heikkenee usein, mitä kauemmin vastaanottokeskuksessa ollaan. Vastaanottokeskusasumisen haasteet ja turvapaikkahakuprosessin pitkittyminen aiheuttavat sen, että vanhemmat eivät enää jaksaa huolehtia lapsistaan. (Suoranta 2011, 42, 71-72.) Turvapaikanhakijalapsen hyvinvoinnin kannalta on siis äärimmäisen tärkeää se, että hän saa elää sellaisessa ympäristössä, joka vastaa hänen kasvun, kehityksen ja oppimisen tarpeisiinsa. Vastaanottokeskuksessa vietettyä aikaa ei siis tulisi ajatella vain merkityksettömänä kotouttamisesta erillisenä ”varastointijaksona”, vaan vastaanottokeskustoiminnassa olisi myös nähtävä sen tarjoamat oppimismahdollisuudet ja niiden hyödyntäminen turvapaikanhakijoille, niin lapsille kuin aikuisillekin.

Vastaanottokeskus on siis oppimisympäristö siinä missä muutkin formaalit ympäristöt (esimerkiksi kouluympäristö), mutta tiedostetaanko tämä asia? Katson tutkimukseni tuloksilla olevan yhteiskunnallista merkittävyyttä: tutkimuksesta saadut tulokset voivat edesauttaa turvapaikanhakijalapsen sekä koko perheen kotoutumista (integroitumista) suomalaiseen yhteiskuntaan. Vastaanottokeskuksen ympäristöjen tarjoamat mahdollisuudet turvapaikanhakijalapsen oppimiselle ja kehityksen tukemiselle ovat läsnä lapsen jokapäiväisessä arjessa. Lapsi oppii ympäristöstään koko ajan, mutta hän tarvitsee oppiakseen myös aikuisen tukea

ja ohjausta. Jos lapsen vanhemmat eivät siihen kykene, vastaanottokeskuksen työntekijöillä on iso rooli lapsen oppimisympäristöjen suunnittelussa, toteutuksessa ja näissä oppimisympäristöissä tapahtuvan oppimisen tukemisessa ja ohjaamisessa. Turvapaikanhakijalasten oppimisympäristöjen hyödyntämisen vaikutus lapsen ja koko perheen hyvinvoinnille voi muodostua hyvin merkittäväksi tekijäksi turvapaikanhakijaperheen suomalaiseen yhteiskuntaan integroitumisen kannalta.

Yhteiskunnallisen merkittävyyden lisäksi on tutkimuksellani myös annettavaa vastaanottokeskusorganisaatiolle. Tutkimustuloksia voidaan mahdollisuuksien mukaan hyödyntää vastaanottokeskuksen työntekijöiden oman työnkuvan kehittämisessä, sekä koko vastaanottokeskustoiminnan suunnittelun ja toteutuksen kehittämisessä. Tutkimukseni avulla pyrin tuomaan esille erityisesti vastaanottokeskusympäristön sosiaalista ja kulttuurista ulottuvuutta, millaisena ne näyttäytyvät vastaanottokeskuksessa ja mitä kaikkea annettavaa (nyt ja tulevaisuudessa) näillä ympäristön eri osa-alueilla on turvapaikanhakijalapselle oppimisympäristöinä. Ennen kaikkea toivon tutkimukseni herättelevän vastaanottokeskuksen työntekijöitä ja muita turvapaikanhakijalasten kanssa työskenteleviä pohtimaan ja tiedostamaan, miten vastaanottokeskus ympäristönä toimii lapselle myös merkittävänä oppimisen ympäristönä.

Oma kiinnostukseni tutkimusaiheeseeni pohjautuu aiempaan opinnäytetyöhöni, jossa tarkastelin vastaanottokeskusta turvapaikanhakijaperheen elinympäristönä. Olen myös viime vuosituhanen loppupuolella toiminut jonkin aikaa vastaanottokeskuksessa vapaaehtoistyöntekijänä, joten vastaanottokeskus turvapaikanhakijalapsen/perheen elinympäristönä on tullut minulle jonkin verran tutuksi jo sitäkin kautta. Tästä ”työkokemuksestani” on kulunut jo sen verran aikaa, että uudella vuosituhanella Suomessa tapahtuvasta turvapaikanhakijoiden vastaanotto toiminnasta minulla ei ole lähempää kokemusta. Koska turvapaikanhakijat on edelleen yhteiskunnallisestikin paljon keskustelua herättävä aihe, halusin jatkaa tämän aiheen tutkimista myös pro gradu -tutkielmassani. Vastaanottokeskus turvapaikanhakijalapsen oppimisympäristönä herätti mielenkiintoni, koska huomasin, että tästä aiheesta ei ole kotimaisella tutkimuskentällä saatavissa juurikaan aiempaa tutkimustietoa. Turvapaikanhakijoihin liittyvää tutkimusta on Suomessa tehty viimeisten vuosikymmenten aikana jonkin verran, muun muassa Sourander (2007) on tutkinut turvapaikanhakijalasten turvapaikkahaun aikaisia mielenterveysongelmia, Parsons (2010) taas on selvittänyt niin huoltajansa kanssa kuin ilman huoltajaa tulevan lapsen edun toteutumista turvapaikanhakija- ja pakolaislapsia koskevassa päätöksenteossa Suomessa. Sosiologisesta näkökulmasta käsin aihetta on lähestynyt ruotsalainen Ulla Björnberg (2011), joka on tutkimuksessaan perehtynyt sosiaalisten verkostojen merkitykseen Ruotsista turvapaikkaa hakevien lasten elämälle. Myös turvapaikanhakijalapsen arki vastaanottokeskusympäristössä on tullut tutuksi aiheesta Suomessa tehtyjen tutkimusten myötä (Ahvenainen 1994; Lukkaroinen 2005;

Salo 2012; Lähteenmäki 2013) kuten myös turvapaikanhakijalapsen arki koulukontekstissa (Lähteenmäki 2013), mutta kotimaisella tutkimuskentällä ei ole varsinaisesti tavoitettu vastaanottokeskusta lapsen oppimisen ympäristönä. Oppimisympäristönäkökulman huomioiminen on tärkeää, koska oppimista tapahtuu kaikkialla: koulun formaali kasvatus toimii osaltaan lapsen maailmankuvan muokkaajana, mutta uusimpien tutkimustulosten mukaan informaali oppiminen ja arkielämän oppimiskokemukset muodostavat nykyisin jo suurimman osan lapsen oppimiskokemuksista (Kumpulainen ym. 2010, 81). Tästä syystä halusin siis tutkimuksessani tarkastella turvapaikanhakijalapsen elinympäristönä toimivaa vastaanottokeskusta erityisesti informaalina, arkipäivän oppimisympäristönä.

Vastaanottokeskus on oma erillinen, monista erilaisista ihmisistä, kielistä ja kulttuureista, tavoista ja tottumuksista miltei koko ajan liikkeessä oleva ja yhä uudelleen rakentuva yhteisö (Suoranta 2011, 42). Koska sosiaalisuus ja kulttuurisuus tulevat vastaanottokeskuksessa vahvasti esille, keskityn tutkimuksessani erityisesti oppimisympäristön sosiaalisen ja kulttuurisen ulottuvuuden tarkasteluun. Oppimisympäristöjen tutkimisen rajaamista lapsen sosiaalisen ja kulttuurisen oppimisympäristön tarkasteluun puoltaa se, että nykykäsityksen mukaan sosiaalisessa ympäristössä tapahtuvan vuorovaikutuksen merkitys oppimisessa on kiistaton, joidenkin oppimisteorioiden mukaan jopa keskeinen (Manninen ym. 2007, 69). Monikulttuurisuuden lisääntyminen, ”esilletulo”, taas antaa uuden sysäyksen lapsen kulttuurisessa ympäristössä tapahtuvan oppimisen tarkastelulle.

Opinnäytetyöni koostuu seitsemästä pääluvusta. Tämän johdantoluvun jälkeen keskityn vastaanottokeskuskontekstin tarkastelemiseen. Kolmannessa luvussa esittelen ympäristön ja oppimisen välistä suhdetta sekä oppimisympäristöjen eri ulottuvuuksia, erityisesti sosiaalista ja kulttuurista ulottuvuutta. Teoreettisen viitekehyksen esittelyn jälkeen tuon neljännessä luvussa esille tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset. Viidennessä luvussa käyn läpi tutkimuksen metodologiset valinnat perusteluineen, jonka jälkeen siirryn kuudennessa luvussa esittelemään tutkimustuloksia vuoropuheluna teorian ja aikaisempien aiheesta tehtyjen tutkimusten kanssa. Pohdinta-osuudessa käyn läpi tutkimukseni päätulokset ja muut keskeiset löydökset, ja pohdin tutkimustuloksia yleisemmällä tasolla.

2 VASTAANOTTOKESKUS

Vastaanottokeskuksella tarkoitetaan paikkaa, johon kansainvälistä suojelua hakevat ja tilapäistä suojelua saavat majoitetaan ja joka järjestää heidän vastaanottopalvelunsa. Vastaanottokeskuksiksi kutsutaan myös lapsille tarkoitettuja ryhmäkoteja ja tukiasuntoloita. Vastaanottoyksikkö on vastaanottokeskusta laajempi käsite; se on siis yläkäsite kaikille tiloille, joissa turvapaikanhakijoita majoitetaan. (Maahanmuuttovirasto 2018a.) Turvapaikanhakijan vastaanottoa säätelee Laki kansainvälistä suojelua hakevan vastaanotosta eli vastaanottolaki (uudistettu laki tuli voimaan 1.9.2011, Pakolaisneuvonta 2018a). Vastaanottolain (746/2011) mukaan vastaanoton ja auttamisjärjestelmän käytännön toiminnan ohjaus, suunnittelu ja valvonta kuuluvat maahanmuuttovirastolle. Suomen Punainen Risti tukee viranomaisia turvapaikanhakijoiden ja pakolaisten vastaanottamisessa perustamalla ja ylläpitämällä useita vastaanottokeskuksia eri puolilla Suomea.

Vastaanottopalvelut järjestää se vastaanottokeskus, jonka asiakkaaksi kansainvälistä suojelua hakeva tai tilapäistä suojelua saava rekisteröidään (Vastaanottolaki 746/2011). Hakija ei siis voi itse valita vastaanottokeskusta, vaan hänet sijoitetaan sinne, missä tilaa on. Vastaanottokeskukset ovat tilapäisiä asumisyksiköjä, jonne hakijat majoitetaan heidän turvapaikkahakemuksensa käsittelyn ajaksi (Pakolaisneuvonta 2018a). Turvapaikkahakemusten käsittelyaika vaihtelee yleensä hakijan tilanteesta riippuen, esimerkiksi siitä, minkälaista lupaa hakija on hakenut. Vuoden 2018 heinäkuussa voimaan astuneen turvapaikkahakemusten maksimikäsittelyaikoja koskevan lain mukaan 20.7.2018 tai sen jälkeen jätettyjen turvapaikkahakemusten käsittely saa kestää enintään kuusi kuukautta. Maksimikäsittelyaika ei siis koske ennen 20.7.2018 jätettyjä hakemuksia; arvion näille hakemuksille saa turvapaikkapuhuttelussa. (Maahanmuuttovirasto 2018b.)

Vastaanottokeskus järjestää hakijalle asumisajan toimeentulon ja muun huolenpidon. Vastaanottopalveluihin kuuluvat mm. majoitus, vastaanotto- ja käyttöraha, sosiaalipalvelut, terveydenhoitopalvelut, tulkki- ja käännöspalvelut sekä työ- ja opintotoiminta ja vapaaehtoinen paluu (vastaanottolain luvun 3 säädösten mukaisesti). Lisäksi keskus järjestää suomalaisen yhteiskunnan kurssin. Joissakin tapauksessa myös ateriat voidaan järjestää vastaanottopalveluina, mutta pääsääntöisesti vastaanottokeskuksessa asuvat kustantavat itse ruokansa saamallaan toimeentulotuella tai muilla tuloilla. Ruoan valmistaminen tapahtuu vastaanottokeskuksessa

sijaitsevissa yhteiskeittiöissä. Asuminen vastaanottokeskuksessa on turvapaikanhakijalle maksutonta. (Pakolaisneuvonta 2018a.)

Vastaanottokeskusmajoittamisessa huomioidaan majoitettavien ikä ja sukupuoli. Majoitus pyritään järjestämään niin, että perheenjäsenet voivat halutessaan asua yhdessä, yhteisessä huoneessa. (Vastaanottolaki 746/2011.) Alle 16-vuotiaat ilman huoltajaa tulleet turvapaikanhakijalapsset majoitetaan vastaanottokeskusten yhteydessä toimiviin ryhmäkoteihin. Tukisasumisyksiköissä asuu yksin olevia 16-17 -vuotiaita turvapaikanhakijoita. (Maahanmuuttovirasto 2018c.)

Suomessa oli vuoden 2018 tilastojen mukaan 49 eri puolilla Suomea sijaitsevaa vastaanottoyksikköä, joista 43 toimi aikuisyksikkönä ja 6 alaikäisyksikkönä (Maahanmuuttovirasto 2018d). Vastaanottokeskusten lukumäärä riippuu hakijatilanteesta, eli jos turvapaikanhakijoiden määrä laskee, vastaanottokeskuksia suljetaan ja vastaavasti toisinpäin (Suoranta 2011, 16).

2.1 Vastaanottokeskuksen arkea

Vastaanottokeskuksessa turvapaikanhakijat elävät yhdessä erilaisista ihmisistä, kielistä ja kulttuureista sekä tavoista ja tottumuksista rakentuvassa yhteisössä, joka on samalla jatkuvassa liikkeessä, muutostilassa (Suoranta 2011, 42). Elämä vastaanottokeskuksessa on rajoittunutta, sääntöjen ja muiden ”armoilla” olemista. Turvapaikanhakijat viettävät vastaanottokeskuksessa lähes kaiken käsillä olevan ajan, sieltä juuri mihinkään poistumatta. Vastaanottokeskuksen ulkopuolella turvapaikanhakijat käyvät pääasiallisesti silloin, kun he käyvät poliisikuulusteluissa, turvapaikkapuhutteluissa, kauppareissuilla tai terveydenhoitoon liittyvissä asioissa. (Salo 2012, 33.) Turvapaikanhakijoiden syrjäytymisen ja laitostumisen riski on huomattavan suuri, koska asuminen ja heille tarkoitetut palvelut on keskitetty saman katon alle (Parhankangas 2000). Suorannan (2011, 42) mukaan turvapaikanhakijoiden elämä vastaanottokeskuksessa on odottamisen ja epävarmuuden täyttämää aikaa. Vastaanottokeskukseen saapuessaan turvapaikanhakija kokee olevansa ei-missään; hän elää ei-kenenkään-maassa, alueella, jota ei varsinaisesti asuta kukaan, ei ainakaan kukaan varteenotettava. He elävät välitulassa ja -ajalla: he eivät ole enää omassa kotimaassaan, mutta eivät varsinaisesti ole uudessakaan maassa. Arjen toistuvuus, toimetttömyys ja tietämättömyys tulevasta aiheuttavat stressiä ja ahdistusta. Elämäntilanteestaan kuormittuneiden vanhempien toimintakyky heikkenee, ja lapset jäävät usein vaille tarvittavaa hoivaa ja huolenpitoa, mikä näkyy taas oireiluna lasten käytöksessä. Vanhemmat tarvitsevatkin usein ammattilaisten ja vapaaehtoisten apua ja tukea vanhemmuuteensa. Vastaanottokeskuksen työntekijät ovat myös tukena perheiden arjessa, mutta työntekijöillä ei aina ole riittävästi resursseja tai valmiuksia vastata perheiden ja erityisesti lasten

erityistarpeisiin. Perheiden erityistarpeiden huomioimiseksi vastaanottokeskuksiin on palkattu perhetyöntekijöitä, joilla mahdollisesti on myös osaamista traumatyössä. (Piitulainen 2017, 17.)

Myös ahtaat asumisolot vaikeuttavat omalta osaltaan turvapaikanhakijoiden elämää. Tiiviin yhteiselon seurauksena vanhemmat kontrolloivat lapsiaan niin, että lasten on yhä vaikeampi kokea itsenäisyyden ja riippumattomuuden tunnetta (Björnberg 2011). Suuressa yhteisössä eläminen, yhteisten keittiö- ja saniteettitilojen käyttö, moninaiset kulttuuriset toimintatavat ja tottumukset, kuten erilaiset ruonlaitto- ja peseytymisrituaalit sekä halu yksityisyyden säilyttämiseen tuovat myös omat haasteensa asukkaiden arkeen ja yhteiselon sujuvuuteen. (Lukkaroinen 2005, 17, 20-21.) Suomessa käytössä olevista vastaanottokeskuksista vain harva on alun perinkään suunnattu lapsiperheiden asuinkäyttöön, saati ihmisten asuttamiseen ylipäätään (Lähteenmäki 2013, 129). Asumisolosuhteet aiheuttavatkin vastaanottokeskuksen asukkaiden keskuudessa eniten tyytymättömyyttä ja riitoja (Parhankangas 2000).

Turvapaikanhakijalapselle vastaanottokeskus ei ole vain fyysinen tila, paikka, jossa hän viettää aikaa, vaan vastaanottokeskus on lapsen koti – vaikkakin väliaikainen sellainen. Vastaanottokeskus ja sen tarjoamat asumismahdollisuudet eivät kaikilta osin täytä perinteisiä kodin määritelmän kriteereitä. Turvapaikanhakijat ja vastaanottokeskuksen työntekijät eivät myöskään välttämättä näe vastaanottokeskusta kotina, koska vastaanottokeskusasuminen on väliaikaista ja varsinainen kotouttaminen eli kodin rakentaminen niin henkisesti kuin fyysisestikin alkaa vasta vastaanottokeskusvaiheen jälkeen. (Salo 2012, 37.) Pieni lapsi elää kuitenkin arkeansa tässä ja nyt - hetkessä, ja koti on hänelle näin ollen se, jossa hän sillä hetkellä elää. Vastaanottokeskus on siis se ainoa koti, joka lapsella ja hänen perheellään tällä hetkellä on; aiempaa kotia ei välttämättä enää ole ja tulevaisuuden kodistakaan ei ennen turvapaikkapäätöksen saamista uskalla haaveilla. Koti on merkityksellinen sellaisenaan kuin se on. (Salo 2012, 39.)

2.2 Vastaanottokeskuksen työntekijät

Vastaanottokeskuksissa työskentelee samoja ammattiryhmiä kuin sosiaalipalveluissa yleensäkin: johtaja, sosiaalityöntekijöitä, sosiaaliohjaajia, (pakolais-)ohjaajia ja etuuskäsittelijöitä. Vastaanottokeskuksissa työskenteleviltä henkilöiltä vaaditaan asianmukainen koulutus; johtavissa tehtävissä toimivien henkilöiden pääsyvaatimuksena on soveltuva koulutus, vastaavalta ohjaajalta ja ohjaajilta vaaditaan työhön soveltuvaa ammatillista koulutusta, sosiaalityöntekijältä sosiaalityöntekijän koulutusta (tai vastaavaa koulutusta) ja terveydenhoitajalta vähintään sairaanhoitajan tutkintoa. Toimistosihteeriksi pääsee liiketalouden ammatillisen koulutuksen tai

vastaavan koulutuksen omaava henkilö. Lisäksi vastaanottokeskuksessa työskenteleviltä henkilöiltä vaaditaan kykyä tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa, vähintään suomen kielen ja englannin kielen taitoa sekä mahdollisesti muuta kielitaitoa. (Punainen Risti 2018.)

Sosiaalipalveluihin katsotaan kuuluvaksi neuvontaa, ohjausta, sosiaalisten ongelmien selvittämistä, kriisityötä, taloudellisen tuen myöntämistä ja muita turvapaikanhakijoiden hyvinvointia ja suoriutumista ylläpitäviä ja edistäviä tukitoimenpiteitä. Turvapaikanhakijoiden terveyteen liittyvistä asioista vastaanottokeskuksissa vastaavat terveyden- ja sairaanhoitajat. Tarvittaessa asiakkaat ohjataan lääkärin vastaanotolle. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2018.) Terveydenhoitaja on tavallisimmin vastaanottokeskuksen omaa henkilökuntaa, mutta yleis- ja erikoislääkäripalvelut sekä fysioterapiapalvelut järjestetään pääasiallisesti ostopalveluina. Sairaanhoitajia on keskimäärin joka kolmannessa vastaanottokeskuksessa. Suurin ammattiryhmä vastaanottokeskuksissa muodostuu ohjaajista, joiden tehtävänä on auttaa turvapaikanhakijoita arkipäivän käytännön asioissa. Henkilökuntamäärä vaihtelee myös sen mukaan, onko esimerkiksi siivoustyö, tai suomen/ruotsin kielen opetus tai yövalvonta ulkoistettu ostopalveluiksi vai tehdäänkö nämä työt omana työnä. (Lukkaroinen 2005, 47, 68.)

2.3 Turvapaikanhakijalapsi

Jokaisella ihmisellä on oikeus hakea kansainvälistä suojelua oman valtion ulkopuolelta esimerkiksi silloin, kun hän on vakavien ihmisoikeusloukkausten tai vainon vaarassa omassa kotimaassaan tai pysyvässä asuinmaassaan. Oikeus turvapaikkaan kuuluu ihmisoikeuksiin, ja se on kirjattuna muun muassa YK:n ihmisoikeusjulistuksessa ja EU:n perusoikeuskirjassa. Tarkemmin määriteltynä pakolaisaseman eli turvapaikan saaminen edellyttää siis sitä, että turvapaikanhakijalla on perusteltua aihetta pelätä joutuvansa kotimaassaan vainotuksi eli perustavanlaatuisen ihmisoikeusloukkausten kohteeksi joko alkuperän, uskonnon, kansallisuuden, tiettyyn yhteiskunnalliseen ryhmään kuulumisen tai poliittisen mielipiteen vuoksi. Suomessa turvapaikkamenettelyä ja suojelun myöntämistä koskevat säädökset sisältyvät ulkomaalaislakiin ja EU:n lainsäädäntöön. (Pakolaisneuvonta 2018b.)

Lapsella tässä tutkimuksessa tarkoitetaan niitä turvapaikkahaun vastaanotto toiminnan piirissä olevia asiakkaita, jotka ovat Suomen lain mukaan alaikäisiä eli alle 18-vuotiaita. Vuoden 2018 turvapaikanhakijatilastojen mukaan Suomeen saapui 806 perheen mukana tullutta alaikäistä turvapaikanhakijalasta, ja ilman perheenjäseniään tulleita alaikäisiä turvapaikanhakijalapsia oli 109. Perheen mukana Suomeen tulleista alaikäisistä lapsista 710 sai myönteisen päätöksen. Alaikäisistä turvapaikanhakijalapsista suurin osa oli lähtöisin Irakista ja Venäjän federaatiosta.

(Maahanmuuttovirasto 2018e.) Suomeen on 2010-luvulla saapunut yksin ilman huoltajaa liikkuvia lapsia vuosittain keskimäärin 150-3000 (Pakolaisneuvonta 2018b).

Kun puhutaan lapsesta turvapaikanhakijana, on aiheellista myös käsitellä sitä, miten lapsen etu toteutuu turvapaikanhakijalapsen kohdalla. Suomen ulkomaalaislain (301/2004) kuudennessa pykälässä määritellään, että alle kahdeksaatoista vuotta nuorempaa lasta koskevassa päätöksenteossa on kiinnitettävä erityistä huomiota lapsen etuun sekä hänen kehitykseensä ja terveyteensä liittyviin seikkoihin. Samassa pykälässä mainitaan lapsen kuulluksi tulemisen oikeudesta: ennen turvapaikkapäätöksen tekemistä kaksitoista vuotta täyttäneitä lapsia on kuultava, jollei kuuleminen ole ilmeisen tarpeetonta. Lasten mielipiteet tulee huomioida heidän ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti, ja tarvittaessa myös nuorempaa lasta voidaan kuulla.

Lapsen etu ei sinällään kerro mitään, eikä se näin ollen ole selkeästi määriteltävissäkään, vaan se saa sisältönsä lapsen iän, kehitystason ja senhetkisen elämäntilanteen mukaisesti (Uusi lastensuojelulaki 417/2007). Lapsen edun määrittelemisessä on tärkeää kiinnittää huomiota lapsen omiin mielipiteisiin ja käsityksiin (Parsons 2010, 76).

Parsonsin (2010, 72) tekemän selvityksen mukaan lapsen edun arvioiminen on turvapaikkamenettelyssä usein puutteellista. Tämä tarkoittaa sitä, että käytännössä alle 15-vuotiaiden huoltajansa kanssa Suomesta turvapaikkaa hakevien kuulemista pidetään usein tarpeettomana. Heidän tilanteensa arviointi siis tapahtuu pääasiallisesti vanhempien näkökulmasta, vaikka lapsen turvapaikkahakuperusteet voivat poiketa aikuisten perusteista ja olla myös painavampia kuin näiden. Lapsen yksilöllisyyden huomiotta jättäminen turvapaikanhakuprosessissa on osoitus lapsen edun toteutumisen epäkohdista. Parsonsin (2010) mukaan voidaankin todeta, että alle 15-vuotiaiden huoltajansa kanssa turvapaikkaa hakevien hakemusten käsittelyssä lapsen etua ei yleensä arvioida ollenkaan. Parsons (2010, 77) peräänkuuluttaa täten Lapsen oikeuksien yleissopimuksen velvoitteen noudattamisen huomioimista; kaikessa lapsia koskevassa lainsäädäntötyössä tulisi ensisijaisesti ottaa huomioon lapsen etu ja lapsen edun arvioinnin kirjaaminen jo lainvalmisteluvaiheessa.

Suomessakin turvapaikanhakijalapsia tulisi kohdella turvapaikkapolitiikassa ja turvapaikkapäätöksissä ensisijaisesti lapsina eikä turvapaikanhakijoina yhdessä aikuisten turvapaikanhakijoiden kanssa. Lapsen suojeleminen ja edun toteutumisen valvominen ovat erityisen tärkeitä niiden turvapaikanhakijalasten kohdalla, jotka ovat saapuneet maahan ilman huoltajaansa. Turvapaikanhakijalapsen sijoitetaan asumaan yhdessä perheensä kanssa turvapaikanhakijoille tarkoitettuun vastaanottokeskukseen. Vastaanottokeskuksessa asuminen on haasteellista aikaa niin turvapaikanhakijalapselle kuin koko perheellekin. Alle kouluikäinen turvapaikanhakijalapsi viettää käytännössä suurimman osan päivästänsä vastaanottokeskuksessa, joten turvapaikanhakijalapsen

elinympäristö on hyvin rajallinen. Tämä siksi, että esimerkiksi kunnallinen varhaiskasvatustoiminta tai muu varhaiskasvatustoiminta ei yleensä tavoita vastaanottokeskuksessa asuvia turvapaikanhakijalapsia. Joissakin vastaanottokeskuksissa järjestetään laitoksen työntekijöiden tai asukkaiden toimesta lapsille erilaisia kerhoja ja muita aktiviteetteja. (Lukkaroinen 2005, 57-59.) Turvapaikkahakuprosessin aikana tapahtuvaan esi- ja kouluopetukseen osallistumisen mahdollisuudet vaihtelevat; kaikissa vastaanottokeskuksissa ei tätä mahdollisuutta ole. Kuusivuotiaat ja sitä vanhemmat lapsetkin ohjataan esi- ja kouluopetuksen pariin vasta sitten, kun on varmistunut, ettei perhettä käännytetä lähiaikoina. (Parsons 2010, 37.) Euroopan unionin (Euroopan neuvosto 2003) suositusten mukaan kaikkien alaikäisten turvapaikanhakijalasten tulisi päästä aloittamaan koulunkäynti kolmen kuukauden sisällä turvapaikanhakumaahan saavuttuaan, mutta Suomessa tämäkään suositus harvemmin toteutuu. Myös esiopetus- tai koulupaikan löytyminen kesken lukuvuoden voi olla haasteellista ja toisaalta turvapaikanhakijalasten vanhemmat eivät välttämättä edes halua lapsensa käyvän koulua. Turvapaikanhakijalapsella ei ole velvollisuutta osallistua esi- tai kouluopetukseen, koska turvapaikanhakijoita eivät sido suomalaisen oppivelvollisuuslain säädökset. (Parsons 2010, 37, 45.) Lukkaroinen (2005, 75) mukaan suurin osa asumisvaiheen yksiköissä kirjoilla olevien perheiden lapsista aloittaa kuitenkin esiopetuksessa tai koulussa jossakin vaiheessa hakuaikaansa, ja koulunkäyntiä myös pidetään hyvin tärkeänä asiana.

Suomessa turvapaikanhakijalapsen ohjataan yleensä ensin perusopetukseen valmistavan opetuksen piiriin. Perusopetuslaissa (628/1998) olevan määritelmän mukaan perusopetuksen valmistava opetus on suunnattu maahanmuuttajataustaisille oppilaille, joiden suomen tai ruotsin kielen taito ja/tai muut valmiudet eivät riitä esi- tai perusopetuksen ryhmässä opiskelemiseen. Mahdollisuuksien mukaan oppilaalle tarjotaan myös opetusta omassa äidinkielessään. (Opetushallitus 2009, 4, 6.)

3 OPPIMISYMPÄRISTÖTEORIAA

3.1 Oppimisympäristö käsitteenä

Oppimisympäristöä on mahdoton määritellä yksioikoisesti, koska käsite itsessään on laaja ja monimerkityksinen. Oppimisympäristöä käsittelevää kirjallisuuttakin löytyy toki runsaasti, mutta käsitteistön ja määritelmien vakiintumattomuus vaikeuttaa aiheen kokonaishahmotusta. (Manninen ym. 2007, 9, 27.) Suomalaisessa kirjallisuudessa oppimisympäristö määritellään usein Mannista ja Pesosta (1997) mukailleen seuraavasti: ”Oppimisympäristö on paikka, tila, yhteisö tai toimintakäytäntö, jonka tarkoituksena on edistää oppimista”. Opetushallituksen laatimissa opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) oppimisympäristöön katsotaan kuuluvan myös välineet, palvelut ja materiaalit, joita opiskelussa käytetään. Lisäksi oppimisympäristön tulee tukea yksilön ja yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 31.) Ahvenaisen ym. (2001, 194) mukaan oppimisympäristö sisältää myös oppijayhteisön kulttuuriset tekijät, kielen ja perinteet.

Mannisen ja Pesosen (1997) määritelmä on tehty yli 20 vuotta sitten ja nykyisin oppimisympäristö mielletäänkin laajemmin: se käsittää kaikkia oppimisen paikkoja ja tiloja (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 45). Usein oppimisympäristön katsotaan liittyvän kouluympäristöön, mutta laajemman oppimisympäristökäsityksen mukaisesti oppimisympäristö voi siis olla mikä tahansa vuorovaikutteinen ympäristö, jossa oppimista tapahtuu (Piispanen 2008, 16), tai kuten Lehtinen, Kuusinen ja Vauras (2007, 250) asian kiteyttävät: ”Oppimisympäristön käsitteellä viitataan kaikkiin niihin oppijan ulkopuolisiin tekijöihin, jotka vaikuttavat hänen oppimiseensa.”

3.2 Informaali oppiminen

UNESCO:n mukaan voidaan puhua kolmesta oppimisen formaaliuden tasosta: formaalista, non-formaalista ja informaalista oppimisesta (UIL 2012). Formaali oppiminen on muodollista koulutusympäristöissä tapahtuvaa oppimista, kun taas non-formaali oppiminen muodostuu erilaisista vaihtoehdoista formaalille oppimiselle tai täydentää sitä. Informaali oppiminen on jokapäiväisessä elämässä erilaisissa yhteisössä tapahtuvaa oppimista (perustuu yksilön

kiinnostuksen kohteisiin ja aktiviteetteihin). Informaalista oppimisesta esimerkkinä voisi olla vaikkapa kokemalla oppiminen.

EU:n elinikäisen koulutuspolitiikan oppimisen kontekstiin sijoittuvan määritelmän mukaan informaali oppiminen on työhön, perheeseen ja vapaa-aikaan liittyvien arkipäivän toimintojen tulosta. Oppiminen ei ole strukturoitua ja oppiminen voi olla tarkoituksellista, mutta useimmiten ei ole sitä, vaan enemmän sattumanvaraista oppimista. (EC 2001.)

Myös viimeaikainen tutkimus on tuonut esiin sen, että oppiminen tapahtuu yhä enemmän koulun tarjoamien formaalisten oppimistilanteiden ulkopuolella (Kumpulainen ym. 2010, 81). Arkielämä, sosiaaliset tilanteet, verkostot ja vaihtuvat toimintaympäristöt toimivat oppijankin näkökulmasta kouluoppimista mielekkäämpinä ja enemmän oppimista aikaansaavina tekijöinä. Formaalisten koulutustilanteiden ulkopuolella tapahtuvaa oppimista ei kuitenkaan pidetä sellaisena ”oppimisena”, mitä käsitteellä tavanomaisesti ymmärretään. Arkipäivän oppimisympäristöt näyttäisivät joka tapauksessa tarjoavan ainakin kouluun verrattuna monipuolisempia mahdollisuuksia oppimiselle, oman identiteetin työstämiselle, mutta edellyttävät samalla myös sellaisia toimintavalmiuksia, joihin koulu ei pysty vastaamaan. (Aittola 2000, 174-176.)

Vastaanottokeskuksen voidaan katsoa muodostavan informaalin oppimisympäristön muulta osin kuin vastaanottokeskuksessa järjestettävän lapsille suunnatun kunnallisen kerhotoiminnan osalta (formaali oppimisympäristö). Vastaanottokeskuksessa asuvalle turvapaikanhakijalapselle merkittävä, ellei merkittävin arkipäivän oppimisympäristö on perhe, koska lapset ja nuoret viettävät suurimman osan ajastaan oman perheensä kanssa. (Tuomisto 1998, 49.) Kouluikäiset turvapaikanhakijalapset viettävät myös osan päivästä koulussa, joten heidän kohdallaan oppimista tapahtuu myös formaaleissa oppimisympäristöissä.

Vastaanottokeskusta informaalina oppimisympäristönä on aiheellista ja mielenkiintoista tarkastella muuan muassa kielen oppimisen kautta, koska vastaanottokeskus tarjoaa asukkailleen varsin monipuolisen kieltenoppimisympäristön. Suomessa yleisin informaali kieltenoppimisympäristö on vieraskielinen, erityisesti englanninkielinen media, mutta tämän lisäksi kirjat, televisio, elokuvat, musiikki ovat tärkeitä apuja kielten opiskelussa. Internetin käytön yleistymisen jälkeen erilaiset online-yhteisöt ovat vallanneet sijaa vieraiden kielten käytön areenana. Median lisäksi tärkeä kielenoppimistapa on eri kielten puhujien tapaaminen ja heidän kanssaan kielen käyttäminen (toiminnallista monikielisyyttä). Monikulttuurisen vastaanottokeskuksen sosiaalinen yhteisö tarjoaa kielen tai kielten oppimiselle otollisen ympäristön ja varsinkin lasten kohdalla uuden kielen tai kielten oppiminen tapahtuu helposti. Uuden kielen oppiminen saattaa lapselle olla jopa niin luonnollinen asia, että hän oppii käyttämään sitä hyvin nopeasti, vaikei ihan samalla kapasiteetilla kuin omaa äidinkieltään. Vastaanottokeskuksessa perhe toimii siis lapsen

oman äidinkielen oppimisen kannalta merkittävänä arkipäivän oppimisympäristönä (Liebkind 1994c), mutta kokonaisuudessaan vastaanottokeskus kieliympäristönä taas tarjoaa lapselle mahdollisuuden oppia muitakin kieliä, erityisesti suomen kieltä (ks. lisää 3.6).

3.3 Ympäristön merkitys lapsen oppimiselle

Oppimisympäristöistä käydään nykyään paljon keskustelua. Mielenkiinto oppimisympäristöjä kohtaan on kasvanut, koska oppiminen mielletään nykyään laajana ja moninaisena prosessina; puhutaan oppimisen kaikkiallisuudesta, erilaisten oppimisympäristöjen muodostamasta kokonaisuudesta ihmisten elämässä. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 46.) Oppimisympäristökeskustelun ja -tutkimuksen myötä on myös alettu arvostaa koko oppimisympäristön merkitystä lapsen oppimisen tukijana (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 94).

Toiminnan ja ympäristön välinen suhde on aina vastavuoroinen. Ympäristölle asetetut tavoitteet asettavat vaatimuksia ympäristölle ja vastaavasti ympäristö luo edellytyksiä tietynlaiselle toiminnalle. (Brotherus ym. 1999, 87.) Brotherus ym. (1999, 88) ovat tarkastelleet esi- ja alkuopetuksen oppimisympäristöissä tapahtuvaa lapsen oppimista. Perinteisen fyysisen oppimisympäristön lisäksi esi- ja alkuopetukseen katsotaan kuuluvan myös sen, miten fyysinen ympäristö on järjestetty pedagogisesti. Oppimisprosessin tarkastelussa tulisi kuitenkin ulkoisen oppimisympäristön lisäksi huomioida myös sisäinen oppimisympäristö, aivot, joissa varsinainen oppiminen tapahtuu käsitteenmuodostuksen ja ajattelun mahdollistumisen kautta. Oppiminen vaatii aina jonkinlaista opettelua tai opiskelua, joka on riippuvainen ympäristön laadusta ja sen tarjoamista mahdollisuuksista. Ulkoisen ja sisäisen oppimisympäristön kohtaaminen vaatii välittäviä prosesseja eli yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta ja kommunikointia, joka myös osaltaan luo oppimisympäristölle sen sosiaalisen kentän. (Dewey 1951, 41-42, 48-49.)

Oppimisen tavoitteellisuuden toteutumiseksi lapsi tarvitsee oppimisympäristössään ohjausta ja tukea. Koulussa tämä tarkoittaa opettajan ja lapsen tai oppilaan välistä vuorovaikutusta, kommunikointiin ja käsitteenmuodostuksen ohjaamiseen liittyviä tekijöitä. Samalla tavoin lapsi tarvitsee ohjausta ja tukea, aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta myös koulun ulkopuolisissa arkipäivän oppimisympäristöissään. Ympäristön monipuolisuuden lisäksi toiminnan ja vastavuoroisuuden vaatimus edellyttää ympäristön tarjoamien mahdollisuuksien hyödyntämistä tavoitteellisesti ja tiedollisesti. (Brotherus ym. 1999, 89-90.) Oppimisympäristöjen suunnittelulla ja toteuttamisella tähdätään siihen, että lapselle voidaan tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen ja joustavaan oppimiseen sekä lapsen kehityksen tukemiseen (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 49).

Lapsen oppimisprosessia käsittelevissä tutkimuksissa korostetaan perheen merkitystä oppimiseen vaikuttavana tekijänä, mutta on myös huomioitava se tärkeä seikka, että lapset ovat yksilöitä ja heidän oppimiseensa vaikuttavat yksilölliset sekä perityt että ympäristötekijät (Talib ym. 2004, 107). Kehitys ja oppiminen linkittyvät vahvasti toisiinsa; kehitystä voi tapahtua vasta sitten, kun oppimisessakin tapahtuu muutoksia (Vygotsky 1978). Ympäristö on tärkeä osa lapsen kehitymis- ja oppimisprosessia, sillä kehitys ei tapahdu itsestään, vaan on yhteydessä syntymästä saatuihin kokemuksiin, ja kokemukset puolestaan liittyvät ympärillä oleviin ihmisiin. Kulttuurista ja sosiaalista todellisuuttaan lapsi tuo esille tiedoissaan ja kokemuksissaan. Sosiaalinen ympäristö vaikuttaa siihen, miten ihminen ajattelee. (Brotherus ym. 1999, 68.) Lapsen vuorovaikutusta ympäristön kanssa ja sen merkityksellisyyttä tiedolliseen kehitykseen ovat tuoneet esiin muun muassa Piaget (1988) ja Vygotsky (1978). Vygotskyn teoriaan perustuva sosiokulttuurinen käsitys oppimisesta (kulttuurihistoriallinen lähestymistapa) korostaa oppimisen kulttuurista ja sosiaalista kontekstisidonnaisuutta, erilaisten yhteisöjen ja kasvu ympäristöjen merkitystä oppimisessa. Oppimisen kulttuuriympäristö sisältää ihmisten lisäksi myös erilaiset välineet ja esineet (esimerkiksi televisio, kirjat, videot, internet ja erilaiset kulttuuriesineet). Lapsen tietoisuus ja identiteetti muovautuvat yhteisöjen toimintaan osallistuessa. Oppiminen ja kehitys tapahtuu näin ollen sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin sitoutuneena, dynaamisena ja kokonaisvaltaisena prosessina. (Wells 1999, 331.)

Viime vuosina on erityisesti kielellisen ympäristön merkitys havaittu tärkeäksi lapsen oppimiselle niin esi- ja kuin alkuopetuksessakin (Brotherus ym. 1999, 93). Lapset osoittavat kiinnostustaan erilaisia kieliä kohtaan. Erityisesti muuta kuin suomen kieltä äidinkielenään puhuvat lapset ovat kiinnostuneita muiden lasten puhumasta kielestä. (Paavola 2007, 121.) Lasten kiinnostus kieliä kohtaan takaa hyvät edellytykset lasten kielitietoisuuden herättämiselle ja kehittämiseksi, jota tuodaan esille jo Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissakin (2016, 40-41). Koulun kieliympäristön merkityksellisyyden tiedostaminen on tärkeää, jotta esi- ja alkuopetuksen puheympäristöä voidaan parantaa (esimerkiksi kielellisen aktiivisuuden lisääminen, lapselle puhumisen huomioiminen). Koulua ja päivähoitoa tärkeämpänä kieliympäristönä toimii kuitenkin lapsen koti, sillä lapsen ja vanhemman kommunikointitapa on monipuolista ja vanhemmat ovat muutenkin oman lapsensa ajattelun asiantuntijoita. (Brotherus ym. 1999, 93.)

3.4 Näkökulmia oppimisympäristöihin

Oppimisympäristö moniulotteisena ilmiönä tarjoaa mahdollisuuksia oppimisympäristöjen erilaisiin jäsennystapoihin, ryhmittelyihin - ”ulottuvuuksien” tarkasteluun. Varsin yleinen vallalla oleva

käsitys on se, että oppimisympäristöihin liittyy aina fyysinen, sosiaalinen (henkinen/psykologinen), tekninen ja didaktinen ulottuvuus. Oppimisympäristön sosiaalisella ulottuvuudella tarkoitetaan esimerkiksi ryhmän roolia, vuorovaikutusta, keskinäisen kunnioituksen ja mielihyvän ilmapiiriä. (Manninen ym. 2007, 16.)

Vallalla olevan oppimisympäristökäsityksen päivittäminen edellyttää myös maahanmuuton kasvun huomioimista. Monikulttuurisuus-aspektin huomioimista oppimisympäristöajattelussa vaaditaan erityisesti monikulttuurissa yhteisöissä. Hiemstran (1991) mukaan sosiaalisen ja psykologisen ulottuvuuden rinnalle pitäisikin nostaa kulttuurinen ulottuvuus, jotta oppimisympäristön ilmapiirin luomisessa tulisi huomioiduksi myös erilaisten kansallisuuksien tai alakulttuurien erityispiirteet.

Rakennetekijöitä määritellyt Nuikkinen (2005, 14) jakaa oppimisympäristön neljään osa-alueeseen: oppimisympäristö koostuu fyysisistä, psyykkisistä, sosiaalisista ja pedagogisista rakenteista (ks. myös Brotherus ym. 1999, 87). Vastaavaa jaottelua on myös käyttänyt Piispanen (2008), joka on tutkinut väitöskirjassaan peruskoulun oppimisympäristöjen hyvyyskäsitteiden muodostumista. Nuikkisen, Brotheruksen ym. jaottelusta poiketen Piispanen (2008, 23) on kuitenkin yhdistänyt psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden yhteiseksi osa-alueeksi ja näin ollen hän tarkastelee oppimisympäristöä fyysisen, sosiaalisen ja psykologisen sekä pedagogisen osa-alueen kautta.

Mannisen ym. (2007, 27) kehittämä oppimisympäristöjen jäsennystapa pohjautuu viiteen näkökulmaan: fyysiseen, paikalliseen, sosiaaliseen, teknologiseen ja didaktiseen. Fyysinen näkökulma tarkoittaa oppimisympäristöä tilana, paikallinen paikkana ja alueena, sosiaalinen vuorovaikutuksena ja henkisenä ilmapiirinä, teknologinen opetusteknologisena sovelluksena ja didaktinen oppimista edistävänä ympäristönä, didaktisena kokonaisuutena. Piispanen (2008, 23) mukaan oppimisympäristöt voidaan sisältöä tarkastellessa jakaa eri ulottuvuuksiin, mutta käytännössä oppimisympäristön osa-alueet ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa toinen toisiinsa muodostaen yhden kokonaisuuden, oppimisympäristön.

Oppimisympäristöjen tarkastelu tapahtuu eri tavoin, koska yksilöt tarkastelevat oppimisympäristöään aina omasta näkökulmastaan (tausta, mielikuvat). Jotta oppimisympäristö täyttäisi sille asetetun vaatimuksen oppimisen tavoitteellisuudesta, on oppimisympäristön tarkastelun tapahduttava lopulta aina didaktisesta ja pedagogisesta näkökulmasta eli siitä, miten oppimisympäristö edistää oppimista. (Manninen ym. 2007, 36-37.)

Seuraavissa alaluvuissa käyn läpi niitä oppimisympäristöjen ulottuvuuksia, joiden tarkasteluun tässä tutkimuksessa erityisesti keskitytään.

3.5 Sosiaalinen oppimisympäristö

Perinteisesti ihmisen ympäristö voidaan jakaa fyysiseen, sosiaaliseen ja psyykkiseen toimintaympäristöön (näitä voidaan pitää myös oppimisympäristöinä). Fyysisen tilaan rakentuu sosiaalinen ympäristö, ihmisten sosiaalinen toiminta. Tälle toiminnalle merkityksellisiä ovat toiset ihmiset, ryhmät, yhteisöt ja näiden välinen vuorovaikutus. (Ahvenainen ym. 2002, 193.) Mannisen ym. (2007, 36-39) oppimisympäristöjen rakennejaattelussa sosiaalista oppimisympäristöä tarkastellaan yksinkertaisuudessaan vuorovaikutuksena, jolle pohjustusta tarjoavat niin sosiaalipsykologia, ryhmäprosessit kuin kommunikaatiokin. Koska perinteiset oppimisteoriatkin korostavat vuorovaikutuksen merkitystä oppimiselle, on tätä näkökulmaa helppo perustella myös oppimisteoreettisesti.

Varhaislapsuuden moninaisista ihmissuhteista ja ympäristöistä lapselle ensimmäiseksi ja tärkeimmäksi sosiaaliseksi oppimisympäristöksi muodostuu yleensä lapsen perhe. Lapsen kiintymyssuhteiden ja muun turvallisen kasvun edellytyksenä on vanhempien kyky huolehtia lapsistaan ja vastata heidän tarpeisiinsa. (Järvelin 2017, 43.) Perheyhteisö ja perheen elämäntilanne muodostavat lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin perustan. Vanhemmilla on päävastuu lapsen kasvatuksesta, mutta mukana vastuuta jakamassa ovat myös lapsuuden keskeiset instituutiot, kuten päivähoito. Perheen hyvinvointiin vaikuttaa koko perhesysteemi ja sen ihmissuhteet. Toimivan perhesysteemin kannalta olennaista on jokaisen perheenjäsenen hyvinvointi ja perheen sisällä tapahtuva lämmin vuorovaikutus. Lapsi-vanhempi-suhteen muodostumisen perustana on vanhempien hyvinvointi, ja näin ollen vanhempien hyvinvoinnilla katsotaan olevan suora vaikutus myös lasten hyvinvointiin. (Mykkänen & Böök 2017, 82.) Perhesuhteet voivat toimia lasta kasvattavana ja kannattelevana myönteisenä kokemuksena, mutta toisaalta perhesuhteet voivat olla laiminlyöviä ja jopa lasta vahingoittavia (Pösö 2008). Jokapäiväisessä arjessa ja kriisien kohdatessa emotionaalista ja sosiaalista tukea lapselle ja perheelle tarjoavat useimmiten neuvola, päiväkotiki, koulu ja niiden tarjoamat ihmissuhteet (Mykkänen & Böök 2017, 82-83).

Suomeen saapuville maahanmuuttajille, varsinkin turvapaikanhakijoille ja heidän perheilleen ei vastaanottokeskusasumisen alkuvaiheessa välttämättä ole tarjolla kaikkia yhteiskunnan tarjoamia tuki- ja yhteistyötahoja. Vastaanottokeskuksessa asuvan turvapaikanhakijalapsen sosiaalinen ympäristö muodostuu ainakin alkuvaiheessa lähinnä perheen, muiden vastaanottokeskuksen asukkaiden ja vastaanottokeskuksen työntekijöiden ympärille. Työntekijöistä perheiden omaohjaajat pyrkivät olemaan mahdollisimman paljon tukena turvapaikanhakijalasten arjessa. Oman perheen lisäksi vastaanottokeskuksessa asuvat toiset turvapaikanhakijalapset toimivat merkittävinä lasten sosiaalisen tuen verkostoina. (Lähteenmäki 2013, 143-156.)

Lapsella on jo ennen oleskeluluvan saamista YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen ja varhaiskasvatustlain mukainen oikeus varhaiskasvatukseen, mutta tällaisen toiminnan järjestämisestä ei ole kenelläkään virallista vastuuta. Näin ollen alle kouluikäisille vastaanottokeskuksessa asuville lapsille järjestettyä varhaiskasvatustoimintaa (vastaanottokeskus, seurakunta, Suomen Punainen risti, muut vapaaehtoisjärjestöt) toteutetaan vastaanottokeskuksessa satunnaisesti (Järvelin 2017, 86). Suorannan (2011, 60) mukaan on valitettavaa, että Suomessa subjektiivinen päivähoito-oikeus ei kuulu turvapaikanhakijoille, varsinkin kun vastaanottokeskuksen asukkaat itsekin toivovat lapsille päivähoitoa heidän hyvinvointinsa, etenkin sosiaalisen kehityksen ja suomen kielen oppimisen edistämisen kannalta. Turvapaikanhakijalasten päivähoitoa voitaisiin käyttää lainkin perusteella lastensuojelullisiin tarkoituksiin (kuten suomalaisperheissä) ja näin ollen se toimisi käytännön tasolla turvapaikanhakijaperheen konkreettisena apuna. Esi- ja perusopetusikäisen turvapaikanhakijalapsen sosiaaliseen ympäristöön kuuluu useimmiten myös päiväkotitai koulu, koska kunnalla on velvollisuus järjestää esi- ja perusopetusta kaikille kunnan alueella asuville lapsille, myös kansainvälistä suojelua hakeville lapsille. Kunta voi myös perustuslain 5 § :n mukaan järjestää perusopetukseen valmistavaa opetusta, johon osallistumalla turvapaikanhakijalapsi saa valmiuksia varsinaiseen perusopetukseen osallistumiseen. Turvapaikanhakijoilla ei kuitenkaan ole varsinaista oppivelvollisuutta. (OPH 2015.)

3.6 Kulttuurinen oppimisympäristö

3.6.1 Kulttuuriin kasvaminen

Ihminen omaksuu jo varhaislapsuudessa tietynlaisia ajattelun, tuntemisen ja käyttäytymisen malleja, joita hän kantaa mukanaan koko elämänsä ajan (Hofstede 1993, 19). Hofsteden (1993) näkemys kulttuurista selkiyttää ihmisten ajattelu-, tunne- ja käyttäytymiseroja. Hofstede määrittelee kulttuurin mielen kollektiiviseksi ohjelmaksi, joka erottaa sen jäsenet muista ryhmistä. Mielen ohjelmoinnin lähteenä on sosiaalinen ympäristö, jossa yksilö on kasvanut ja elämäkokemusta hankkinut, joten sen voidaan katsoa olevan ainakin osittain yhteistä (kollektiivista) ihmisille, jotka elävät tai ovat eläneet samassa sosiaalisessa ympäristössä ja siinä sen oppineet. Kulttuuri ei kuitenkaan ole yhteneväinen ihmisluonnon ja yksilön persoonallisuuden kanssa, koska kulttuuria ei peritä, vaan yksilö oppii kulttuuria siitä ympäristöstä, missä hän elää.

Aikamme kulttuurisuus on monimuotoista. Kulttuuriset rajat ovat silti tyypillisiä kaikille yhteiskunnille. (Erickson 2010, 39-40.) Kulttuurisesti, kielellisesti ja katsomuksellisesti moninaisessa maailmassa kasvaminen edellyttää kulttuurista osaamista ja vuorovaikutustaitoja.

Kulttuurista puhuttaessa keskitytään usein yksipuolisesti kulttuurin yksittäisiin helposti havaittaviin ja tunnettuihin ilmenemismuotoihin kuten erilaisiin käytöstapoihin, kieleen, ruokaan tai vaatetukseen. Näiden pinnallisten yksittäisten piirteiden sijaan pitäisi kuitenkin enemmän kiinnittää huomiota kulttuurin syvällisempiin, vaikeammin havaittavissa oleviin, usein tiedostamattomiinkin muotoihin kuten viestintätäytyliin, arvoihin, normeihin ja uskomuksiin. Näkyvien ja näkymättömien tapojen välisestä vuorovaikutuksesta syntyy tietyn yhteisön kulttuuri, kollektiivinen todellisuus. (Salo-Lee 1998, 7.)

Kulttuureja voidaan tyypitellä myös erilaisiin ryhmiin. Nämä ryhmät eroavat toisistaan kulttuurisidonnaisuuden, elämäntapomuksen ja sosiaalistumisen perusteella, kuten esimerkiksi yhteisöllisyyteen ja yksilöllisyyteen kasvattamisessa sekä perinteisiin sukupuolirooleihin kasvatuksessa ja sukupuolista tasa-arvoa korostavassa kasvatuksessa. (Hofstede 1993.) Kulttuurisidonnaisuudet tulevat paremmin esiin perheyksikön kuin yksittäisten perheenjäsentien kautta, mikä osaltaan vaikeuttaa perheen lähestymistä sosiaalisena yhteisönä. Haasteita turvapaikanhakijaperheen kohtaamiseen aiheuttaa erityisesti kulttuurisidonnaisuudesta johtuvat erot perheen sukupuolirooleissa ja hierarkiaan perustuvissa sosiaalisissa suhteissa. (Matinheikki-Kokko 1994, 105.)

Ympäröivään kulttuuriin kasvamisen oppimisympäristönä toimii lapsen oma perhe. Perheen ja läheisten piirissä tapahtuvasta ensisijaisesta kulttuuriin oppimisesta käytetään nimitystä enkulturaatio, jolloin lapsi hahmottaa subjektiivisen ja objektiivisen todellisuutensa (Mikkola 2001, 39). Vanhemmat antavat omalla käyttäytymisellään lapselleen mallia oman yhteisönsä sääntöjen ja normien noudattamisesta. Samalla lapsi oppii jo hyvin varhaisessa iässä noudattamaan ja odottamaan myös muilta tietynlaisia käyttäytymistapoja. Lapsi oppii myös sosiaalisen kanssakäymisen vivahteita, jotka ovat tyypillisiä juuri hänen sisäistämälleen kulttuurille tai etniselle ryhmälle. Myöhemmin lapsen kulttuuriin kasvamisen oppimisympäristönä toimii koulu, jossa hänelle opetetaan yhteiskunnassa toimimisen kannalta tärkeitä tietoja ja taitoja. Tämän kaiken ohessa lapsi myös oppii yhteisössä vallalla olevia arvoja ja asenteita. (Alitolppa-Niitamo 1993, 21-22.)

Perheen merkitys lapsen kulttuuriin kasvamisen oppimisympäristönä tulee vahvasti esiin niin yksilöllisyyttä korostavissa kulttuureissa kuin myös kollektiivisuutta korostavissa kulttuureissa. Yksilökulttuurien perheissä yksilöiden odotetaan toimivan mahdollisimman itsenäisesti, kun taas kollektiivikulttuurien edustajien keskuudessa tulee vahvasti esiin perhekeskeisyys, jolloin toimintaa ohjaavana tekijänä on perheen kunnian ylläpito. (Talib, Löfström & Meri 2004, 16.) Kollektiivikulttuureissa perhe nähdään laajana yhteisönä, johon kuuluu sekä isovanhemmat, tädit, sedät, serkut ja muut suurperheessä asuvat ihmiset (Talib 1999, 8). Kollektiivisiä arvoja edustavien

perheiden lapset hoitavat sisaruksiaan ja joskus jopa vanhempiaan; maahanmuutossa perheenjäsenten roolit siis muuttuvat usein niin, että aikuinen muuttuu lapseksi ja lapsi aikuistuu (Talib ym. 2004, 50). Sukupuoli- ja kulttuurisidonnaisten toimintatapojen siirtyminen osaksi perheiden turvapaikanhaun aikaista elämää vastaanottokeskuksessa tulee näkyväksi erityisesti tyttöjen kohdalla. Perheen tyttöjen odotetaan auttavan perheen arjen töissä, kuten lasten- ja kodinhoitotehtävissä, vaikka liian raskaaksi muodostuneet perheen auttamisen velvoitteet aiheuttavat tytöille herkästi uupumusta, stressiä, fyysisiä kiputiloja, koulusta poissaoloja ja luokalle jäämistä. Myös ystävyysuhteet kärsivät, koska tytöillä ei ole velvoitteiltaan aikaa ystävyysuhteille. (Lähtenmäki 2013, 108.) Kulttuurille ominaisten piirteiden, kuten arvojen ja käsitysten määrittelyt vaihtelevat eri kulttuureissa: kollektiivikulttuureissa perinteiden säilyttäminen on tärkeää, kun taas yksilökulttuureissa korostetaan muutosvalmiutta (Schwartz 1992). Kulttuuri toimii ohjaavana tekijänä yksilön minuuden muotoutumisessa suhteessa sukulaisiin, muihin ihmisiin ja sosiaalisiin instituutioihin. Yksilökulttuurisissa maissa, kuten Suomessa ja monissa muissa länsimaissa, korostetaan yksilön irrallisuutta. Kulttuurin normatiivisena velvoitteena on saada yksilö itsenäiseksi, omaa ainutlaatuisuuttaan ilmaisten. Monissa ei-länsimaissa maissa tilanne on taas päinvastainen; näissä kulttuureissa uskotaan yhteisöllisyyteen, yksilö määrittää itseään muiden kautta ja muiden avulla. (Markus & Kitayama 1991, 226-227.)

Yksilökulttuurin sekä kollektiivikulttuurin edustamalla lasten kasvatustapojen on kauaskantoiset seuraukset. Lasten kasvatukseen vaikuttavat kulttuurin lisäksi myös sosioekonomiset seikat. Yksilökulttuureissa pyritään hyväksyvään ja itsenäistävään kasvatustapaan. Lapsen varhaiseen itsenäistymiseen jopa kiirehditään. Kollektiivikulttuureissa lapsen kasvatusta perustuu hyväksymistä ilmaiseviin ja riippuvuutta luoviin menetelmiin. Vaatimus vanhempien kunnioittamisesta on kaiken kasvatuksen lähtökohtana. Lapsen kannustaminen vanhemmistaan riippuvaisuuteen johtaa usein siihen, että lapset tulevat myös riippuvaisiksi opettajistaan ja muista aikuisista tehdessään elämäänsä koskevia suurempia tai pienempiä päätöksiä. Kollektiivikulttuureissa lapsen kasvattaminen tapahtuu ulkoisen kontrollin ehdollistamana. Vanhemmilla, varsinkin isällä, katsotaan olevan perheessä absoluuttinen valta. Lapselta ei odoteta itsenäistä toimimista, omaa päätöksentekoa eikä vastuunkantamista omista teoistaan. Fyysistä rankaisua käytetään usein kasvatustapana. (Talib ym. 2004, 53-55.)

3.6.2 Kulttuuri-identiteetin rakentuminen

Kulttuuri ja identiteetti ovat kiinteästi sidoksissa toisiinsa. Kulttuuri-identiteetin muodostumisen perustana on yksilön kulttuuriseen elämäntapaan sosiaalistuminen, johonkin ympäristöön, valtioon

ja kansaan syntyminen ja niiden parissa varttuminen (Kaikkonen 2004, 40). Kulttuuri-identiteetin merkitys nousee esille kulttuurien kohtaamisessa (Talib ym. 2004, 38). Monikulttuurisessa maailmassamme eläminen on nykypäivää: selviytyäkseen monikulttuurisessa ympäristössä yksilö tarvitsee omaa kulttuurista identiteettiään, oman kulttuurinsa arvojen ymmärtämisen taitoa, joka taas mahdollistaa muiden kulttuuristen arvojen ja tapojen ymmärtämisen. Monikulttuurisen ymmärtämyksen omaksumisessa lapselle tärkeänä oppimisympäristönä toimii erityisesti lapsen oma perhe, koska se tapa, jolla vanhemmat omassa kulttuurissaan elävät, antaa lapselle hänen kulttuurisen identiteettinsä. Vanhempien malli siitä, miten he puhuvat muihin kulttuureihin kuuluvista ihmisistä ja ryhmistä tai käyttäytyvät heitä kohtaan, ohjaa lapsen mielen avartumista kulttuurien väliselle ymmärtämiselle. (Hofstede 1993, 341-342.)

Kieli-identiteetin ja itsetunnon vahvistamisella on merkittävä rooli lapsen kulttuuri-identiteetin rakentumisessa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 48). Kieli itse on eräs perustavimmista kulttuurisista järjestelmistä. Yhteinen kieli tarjoaa kommunikointimahdollisuuksia ja auttaa merkityksellistämään maailmaa toisillemme. Kaikkosen (2004, 41) mukaan äidinkielen merkitys kulttuuri-identiteetin osana on ilmeinen: ”Äidinkieli on ihmisessä niin syvällä, opittuna läpeensä kulttuurisesti ja lapsena lähes symbioottisessa yhteydessä vanhempiin ja lähiympäristöön, että sen merkitys kulttuuri-identiteetin osana on selvä.” Myös Hall (2003, 90) näkee yhteisen kielen merkityksen kulttuuri-identiteetin muodostumisessa: ”Kun puhuu tiettyä kieltä, on tietynlainen henkilö, kuuluu tiettyyn kieliyhteisöön.”

Kieli on myös yksi merkittävimmistä pieniin lapsiin kohdistuvista määrittäjistä, esimerkiksi sellaisissa esiopetusryhmissä, joissa on lapsia useista eri kulttuuritaustoista (Paavola 2007). Kieli ei siis ole vain oppimisen ja kommunikaation väline vaan kulttuurin olemassaolon ja yhteisöön kuulumisen väline sekä keskeinen osa ihmisen identiteettiä. Kielitaito vaikuttaa myös lasten keskinäisten suhteiden muodostumiseen. Suomen kielen sujuva taitaminen mahdollistaa luontevan osallistumisen lapsiryhmän sosiaaliseen toimintaan, kun taas heikko suomen kielen taito nousee merkittäväksi tekijäksi sosiaalisten suhteiden muodostamisessa, kuten myös muussakin päiväkodin toiminnassa. Maahanmuuttajalapsille on myös ominaista tulkkinä toimiminen, he auttavat samaa äidinkieltä puhuvia lapsia suomen kielen ja kommunikaation kanssa kääntämällä opettajien antamia ohjeita omalle äidinkielelleen. (Eerola-Pennanen 2013, 124-126.) Kieli toimii siis etnistä ryhmää yhdistävä tekijänä, mutta sen lisäksi se toimii yhdyssiteenä kotimaahan, sen kulttuuriin, etenkin sanataiteeseen, ihmisiin, sukulaisiin (Liebkind 1994c, 31).

Äidinkieli on ajattelun kieli. Kielen avulla, erityisesti äidinkielen, ihminen hahmottaa maailmaansa. Äidinkieli nähdään ajattelun ja oppimisen perustana ja tästä syystä jokaisella maahanmuuttajalapsella tulisi olla mahdollisuus opetella omaa äidinkieltään ohjatusti, koska vain

kotona käytetty kieli helposti kutistuu konkreettisten, jokapäiväisten asioiden viestimisen välineeksi (Liebkind 1994c, 29-30). Kaikilla Suomessa asuvilla on jo Suomen perustuslain mukainen oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan. Kaikille perusopetukseen osallistuville oppilaille pyritään myös tarjoamaan oppilaan oman äidinkielen opetusta. Perusopetukseen osallistuvien maahanmuuttajaoppilaiden on myös mahdollista tarpeen vaatiessa saada suomen tai ruotsin kielen opetusta erityisen maahanmuuttajille tarkoitetun oppimäärän (suomi/ruotsi toisena kielenä) mukaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 87-88.) Vastuu lapsen oman äidinkielen ja kulttuurin säilymisestä on kuitenkin ensisijaisesti perheellä, mutta kodin vastuu tulee kohtuuttoman suureksi, jos sen pitää yksin vastata lapsen äidinkielen kehityksestä. (Liebkind 1994c, 30.) Varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksesen oppimisympäristöissä toteutetulla lapsen oman äidinkielen opetuksella on siis merkittävä asema maahanmuuttajalapsen kielellisen kehityksen tukemisessa. Hofstede (1993, 342) mieltää vähintään yhden kielen, minkä tahansa, oppimisen olevan osa monikulttuurisuuteen kasvamista. Kaksi- tai monikielisyys on vähemmistö- tai pieniin kansallisuuksiin kuuluvien lasten selkeä etu, joka suurien kansakuntien jäseniltä puuttuu.

Kun kulttuurit kohtaavat, vähemmistöjäsenet tuntevat kuuluvansa usein sekä omaan ryhmäänsä että enemmistökulttuuriin (nämä eivät välttämättä ole toisistaan riippuvaisia prosesseja). Ihmiset eivät kuitenkaan kuulu mihinkään ryhmään tai kulttuuriin joko-tai-periaatteella: samaistuminen tapahtuu yleensä vain johonkin osaan kulttuurista, loput torjutaan. Suuruuskin vaihtelee – joku omaksuu ryhmänsä kielen, muttei tapoja tai perinteitä tai päinvastoin. (Liebkind 1994c, 34-35.) Länsimaisen kulttuurin omaksumisessa maahanmuuttajat eivät siis pyri omaksumaan alkuperäisjärjestelmää kokonaisuudessaan, vaan he omaksuvat käyttäytymistavan, jota kutsutaan ”kahden kulttuurin sallimien hyötyjen maksimoinnin -menetelmäksi”. Tässä kahden kulttuurin sekoittelussa maahanmuuttaja siis ”poimii” molemmista kulttuureista tarkoituksperiinsä sopivia säännöksiä. (Talib 1999, 11.)

Kansalliset kulttuurit, joihin ihmiset syntyvät, ovat yksi kulttuurisen identiteetin keskeisistä lähteistä. Kaikki kulttuuriset identiteetit eivät kuitenkaan ole kiinteitä, ne saavat aineksia yhtä aikaa monista eri kulttuureista ja limittyvät mutkikkaasti eri kulttuurisia aineksia sekoittaen. (Hall 1999, 45-46, 71-82.) Etninen tai kulttuurinen identiteetti on muuttuva. Yksilö voi kulttuuri-identiteettiään vaarantamatta tuntea yhteenkuuluvuutta kahteen tai useampaan kulttuuriin (Liebkind 2000, 23). Kun lapsen vanhemmat edustavat eri kulttuureja, lapset omaksuvat niin sanotun bikulttuurialaisen identiteetin (tavoitteena myös vähemmistölasten kasvatuksessa). Kahden kulttuurin vaikutuspiirissä kasvaneet lapset ovat usein joustavampia, sopeutuvaisempia ja luovempia kuin muut. (Liebkind 1994c, 35.) Vanhempien tapa käsitellä kaksikielisyttä vaikuttaa toki siihen, tuleeko kaksikulttuurisuudesta lapselle avu vai rasite (Hofstede 1993, 342).

Monikulttuurinen identiteetti syntyy tai mahdollistuu integroitumisen myötä. Yksilön kokemukset erilaisuudesta ja monitulkintaisuudesta muokkaavat kulttuuri-identiteettiä ja nämä kokemukset antavat sysäyksen niin sanotulle kolmannelle sosiaalisuusiivaiheelle, jossa yksilö kasvaa monikulttuurisuutta luonnollisena pitäväksi, suvaitsevaiseksi ja kansainvälisesti toimivaksi ihmiseksi. Kaksi- tai monikulttuurisen identiteetin on myös todettu edistävän eettistä ymmärrystä ja sitoutumista kahteen kulttuuriin. (Talib ym. 2004, 66-67.) Ihmiset, jotka eivät identifioitu vain yhden kulttuurin jäseniksi, ovat tyypillisimmillään maahanmuuttajia tai kahden eri kansallisuuden jälkeläisiä (Liebkind 2000, 23).

3.6.3 Akkulturaatioprosessi

Kulttuurien kohdatessa tapahtuu aina muutoksia, joten kulttuurien kohtaaminen vaatii muutosten myötä myös sopeutumista puolin ja toisin. Tätä muutosprosessia, johon liittyy vähemmistöryhmien sopeutuminen enemmistökulttuuriin, kuin myös enemmistön jäsenten suhtautuminen kulttuurivähemmistöihin, voidaan kokonaisuudessaan kutsua akkulturaatioprosessiksi. (Liebkind 1994a.) Uuden kulttuurin kohtaaminen tuottaa helposti ongelmia, koska jotkut piirteet uudessa kulttuurissa saattavat olla pahasti ristiriidassa yksilön omien käsitysten ja arvojen kanssa. Ongelmien kohtaamisen vaikeus ja harmia aiheuttavien asioiden kasautuminen aiheuttavat paineita; puhutaan kulttuurishokista tai akkulturaatiostressistä. Akkulturaatio on kaiken kaikkiaan moniulotteinen prosessi, jolla ei tarkoiteta pelkästään sitä, että akkulturaatio etenee kohti sulautumista hallitsevaan kulttuuriin, vaan siihen liittyy muitakin vaihtoehtoja. Etnisen vähemmistön tai kulttuurivähemmistön tapaa suhtautua hallitsevaan ryhmään sanotaan akkulturaatioasenteiksi. Omaan kulttuuriin suuntautumisen ja valtakulttuuriin suuntautumisen perusteella saadaan neljä perusasennoitumista akkulturaatioon: integroituminen valtakulttuuriin oman identiteetin säilyttäen, assimilaatio eli sulautuminen valtakulttuuriin, separaatio eli eristäytyminen vähemmistökulttuurin piiriin ja marginalisaatio, jossa sekä oma identiteetti että yhteydet valtakulttuuriin (ja valtaan) menetetään. Omien kulttuuriperinteiden säilyttäminen ja yhteyksien ylläpitäminen enemmistökulttuuriin ovat integraatioasenteelle ominaisia piirteitä, joiden katsotaan myös takaavan parhaan psykologisen lopputuloksen ja luovan pohjaa kaksi- tai monikulttuurisuudelle. (Berry ym. 1992, 276.) Lapsen akkulturoitumisen onnistumisen kannalta merkittävimmän oppimisympäristön muodostaa lapsen oma perhe, koska lapsen akkulturoituminen riippuu paljolti siitä, miten hänen vanhempansa kykenevät säilyttämään omaa kulttuuriperinnettään ja sopeutumaan uuteen kulttuuriympäristöönsä. Integraatio on myös tutkimustulosten perusteella tavoiteltavin vaihtoehto: tutkimukset oman kulttuurin menetyksen vaikutuksista lapsiin osoittavat muuan muassa sen, että

lapset tarvitsevat kulttuuriperinteen jatkuvuutta uudessa ympäristössään, jotta välttyttäisiin mahdollisen syrjinnän tai sukupolvien välisen kuilun aiheuttamilta stressihäiriöiltä (Ribelus 1999, 26). Liebkindin (2000, 19) mukaan akkulturaation onnistumisen mahdollisuuksiin vaikuttaa erityisesti valtaväestön suhtautuminen kulttuurisvähemmistöihin (esimerkiksi maahanmuuttajiin) sekä uudessa maassa vallitseva sosiaalinen ja poliittinen ilmapiiri.

Niin enkulturaation kuin akkulturaationkin tärkein väline ja sen tärkein sisältö on kieli. Uuden kielen oppiminen on maahanmuuttotilanteessa ratkaiseva tekijä siihen, miten yksilö pystyy selviytymään välttämättömistä arkielämään liittyvistä toiminnoista ja miten hän kykenee uuden yhteisön ja kulttuurin ajattelutavan ja arvojen ymmärtävään kohtaamiseen. (Mikkola 2001, 41.)

Nuorten maahanmuuttajien hyvät perhesuhteet ovat ratkaisevia nuorten maahanmuuttajien akkulturaatio-ongelmien ehkäisemisessä. Perheenjäsenten eritahtinen akkulturaatio, esimerkiksi se, että lapset sopeutuvat uuteen maahan vanhempiaan nopeammin, aiheuttaa kuitenkin usein perheensisäisiä jännitteitä. Myös koululla on tärkeä merkitys maahanmuuttajalapsen yhteiskuntaan sopeutumisessa, koska kouluympäristössä lapsi oppii kieltä ja tutustuu uuteen kulttuuriin opettajien ja luokkatovereittensa välityksellä. (Talib ym. 2004, 55.) Nuorelle on akkulturaatioprosessissa tärkeintä se, että nuori itse kokee perheen ilmapiirin ja omat suhteensa vanhempiin hyväksi ja turvallisiksi, vaikkei hän vanhempien tukea juuri saisikaan (Wentzel & Feldman 1996). Mitä enemmän nuori kuitenkin saa tukea perheeltään, sitä paremmin hän sopeutuu myös uuteen sosiaaliseen ympäristöönsä. Myös nuorten sitoutuminen perinteisiin perhearvoihin vaikuttaa moneen psyykkisen hyvinvoinnin osatekijään. Perhearvoihin sitoutumisen on katsottu vähentävän kaikkien maahanmuuttajanuorten stressioireita ja käyttäytymisongelmia. (Liebkind 1994b.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni tarkoituksena on kartoittaa tutkittavien käsityksiä siitä, minkälaisia oppimisympäristöjä vastaanottokeskus tarjoaa turvapaikanhakijalapselle. Tutkimuksessani keskitytään erityisesti sosiaalisen ja kulttuurisen oppimisympäristön tarkasteluun. Koen myös tärkeäksi tuoda esiin tutkittavien näkemyksiä vastaanottokeskuksesta turvapaikanhakijalapsen ideaalisena oppimisympäristönä, koska näiden käsitysten pohjalta voidaan saada arvokkaita rakennusaineita vastaanottokeskuksen oppimisympäristöjen suunnitteluun ja toteuttamiseen tulevaisuudessa.

Tutkimukseni laajempi yläkysymys:

1. Millaisia käsityksiä vastaanottokeskuksen työntekijöillä on vastaanottokeskuksesta turvapaikanhakijalapsen oppimisympäristönä?

Täsmentyneet alakysymykset:

”Vastaanottokeskuksen työntekijöiden käsityksiä siitä

1.1 Mitä turvapaikanhakijalapsi oppii vastaanottokeskuksessa asuessaan?

1.2 Minkälaisia oppimisympäristöjä vastaanottokeskus pitää sisällään?

1.3 Miten vastaanottokeskusta oppimisympäristönä pitäisi kehittää?”

5 TUTKIMUSMETODOLOGIA

5.1 Laadullisen tapaustutkimuksen fenomenologinen näkökulma

Tutkimuksessani on nähtävissä yhtymäkohtia fenomenologis-hermeneuttisella tavalla toteutettavaan tutkimukseen, mutta aineiston analyysimenetelmänä olen kuitenkin käyttänyt sisällönanalyysiä (kuvaus analyysistä kohdassa 5.3). Tutkimukseni on määriteltävissä paitsi laadulliseksi tutkimukseksi myös tapaustutkimukseksi, jossa keskitytään yhden tutkimusorganisaation työntekijöiden tutkittavasta asiasta muodostamien käsitysten tulkintaan. Tapaustutkimuksesta ei ole antaa yksiselitteistä määritelmää, koska tapaustutkimus on käsitteenä monisyinen. Sanaa *tapaus* voidaan käyttää puhuttaessa vaikkapa ihmisestä, ihmisjoukosta, yhteisöstä, laitoksesta, jostakin tapahtumasta tai laajemmasta ilmiöstä (Syrjälä & Numminen 1988, 5). Tapaustutkimusta voi Syrjälän ja Nummisen (1988, 8) mukaan kuvata myös sille luonteenomaisten piirteiden avulla, joita ovat muuan muassa yksilöllistäminen, kokonaisvaltaisuus, monitieteisyys, luonnollisuus, vuorovaikutus, mukautuvuus ja arvosidonnaisuus. Tapaustutkimuksen lähtökohtana on yksilöiden kyky tehdä tulkintoja ja muodostaa merkityksiä ympäröivästä maailmastaan. Olennaista on, että käsiteltävän aineiston tulisi muodostaa tavalla tai toisella kokonaisuus – tapaus (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190). Tapaustutkimuksella pyritään yleistettävyyden sijaan ilmiön kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen (Syrjälä & Numminen 1988, 175). Tilastollisen yleistettävyyden sijaan tapaustutkimuksen yhteydessä voidaan puhua teoreettisesta tai olemuksellisesta yleistettävyydestä, jolloin keskeisiksi tulevat ne tulkinnat, jotka aineistosta tehdään. Yleistyksiä ei tehdä suoraan aineistosta vaan tulkinnoina itsestään. (Eskola & Suoranta 1998.)

Fenomenologian ja fenomenografian nimet ja niihin liitettävät käsitteet viittaavat samankaltaisuuteen: käsitteet *ilmiö*, *kokemus* ja *käsitys* ovat keskeisiä, ja molemmat näkökulmat korostavat kvalitatiivista lähestymistapaa ilmiöiden tutkimisessa (Piispanen 2008, 34). Molemmissa tutkimussuuntauksissa painotetaan muun muassa ihmisen ja maailman välistä non-dualistista suhdetta, kokemuksellisuutta, kontekstuaalisuutta ja laadullisuutta (Marton 1986, 31, 40). Fenomenologia ja fenomenografia myöskin pohjautuvat yhteiseen fenomenologiseen tieteenfilosofiaan, mutta näistä yhtymäkohdista huolimatta näitä näkökulmia ei tule tulkita

samanlaisiksi. Fenomenologiassa ilmiön tutkiminen on ilmiökeskeisestä, fenomenografiassa keskitytään ilmiöön liitettäviin käsityksiin: fenomenologiassa yksilöiden käsitysten ja kokemusten kautta pyritään pääsemään kiinni ilmiöihin itseensä, kun taas fenomenografisessa tutkimuksessa tutkitaan ihmisten käsityksiä asioista ja erityisesti käsitysten eroavaisuuksia. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.)

Vaikka fenomenografia mielletäänkin juuri käsitysten tutkimiseen soveltuvaksi tutkimussuuntaukseksi, ei käsitysten tutkimisen kuitenkaan tarvitse aina olla fenomenografista tutkimusta, koska sekä fenomenologisessa että fenomenografisessa tutkimuksessa kummassakin tutkitaan käsityksiä ja merkityskokonaisuuksia (Huusko ja Paloniemi 2006). Tässä tutkimuksessa fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa olen käyttänyt apuna tutkittavien tutkittavasta aiheesta tekemien käsitysten tulkitsemisessa.

Fenomenologis-hermeneuttisen perinteen katsotaan olevan osa laajempaa hermeneuttista perinnettä. Erityispiirteenä fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusperinteessä on se, että ihminen on sekä tutkimuksen kohteena että tutkijana. (Varto 1992.) Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen perustana olevien filosofisten kysymysten kuten ihmiskäsitys ja kysymys kokemusta koskevan tiedon luonteesta pohtiminen kulkee tutkijan mukana koko tutkimusprosessin ajan. Fenomenologisessa ja siihen läheisesti kuuluvassa hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä ovat tutkimuksen teon kannalta keskeisiä kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet. Tietokysymyksistä esiin nousevat muun muassa tutkijan omien ennakko-oletusten sulkeistaminen, ymmärtäminen ja tulkinta. (Laine 2018, 29.) Fenomenologista lähestymistapaa noudattavassa tutkimuksessa on olennaista, että tutkija paljastaa mikä on tutkittavaa asiaa tai ilmiötä koskeva hänen oma merkitysten ymmärtämisen edellytyksensä eli esiymmärryksensä. Tutkimusprosessin aikana tutkijan on kyseenalaistettava esiymmärryksensä ja etäännyttävä siitä – vain tällä tavoin tutkija voi laajentaa ymmärrystään tutkittavasta ilmiöstä. (Laine 2001, 30-34; Varto 1992, 112-113.)

Fenomenologiselle lähestymistavalle on ominaista ihmisen kokemuksellisen maailmasuhteen tutkiminen. Laineen (2018) mukaan ihmistä ei voidakaan ymmärtää irrallaan suhteestaan maailmaan, koska fenomenologiassa keskitytään tarkastelemaan erityisesti sitä, mikä ilmenee meille itse koettuna, elettyinä maailmana ja itsenä tuossa maailmassa. Kokemuksellinen suhde voidaan määritellä ihmisen aktiivisena vuorovaikutussuhteena toisiin ihmisiin, kulttuuriin ja luontoon. Suhteet ilmenenevät ihmisen kokemuksina. Kokemuksellinen suhde on myös intentionaalinen; kaikki kokemamme on meille jollain tavoin merkityksellistä. (Laine 2018, 30-31.) Tutkittavan elämäntodellisuus on se kokonaisuus, jota tutkija yrittää ymmärtää ja jossa tutkittava ilmiö tai asia tulee tarkasteluun (Laine 2001, 26-27; Varto 1992, 23-25).

Laadullisella tutkimusmenetelmällä toteutettavassa tutkimuksessa on olennaista selvittää, mitä merkityksiä tutkimuksessa tutkitaan: kokemuksiin vai käsityksiin liittyviä merkityksiä (Laine 2018, 40). Laine (2018, 40-41) kuvaa kokemusten ja käsitysten suhdetta ongelmalliseksi, koska yksilön käsitykset eivät välttämättä ole muodostuneet omien kokemusten reflektiossa, vaan suurin osa käsityksistä on kotoisin elämämme ihmisyhteisöistä. Käsityksen ja vastaavan kokemuksen välillä ei siis voida taata olevan mitään yhteyttä toisiinsa. Kokemus on aina omakohtainen, mutta käsitys välttämättä ei. Käsitykset ovat mielenkiintoisia vain, jos niillä on omakohtainen side tutkittavan henkilön toimintaan. Omassa tutkimuksessa informanteina toimivat vastaanottokeskuksen työntekijät ovat työnsä kautta osa tutkittavaa ilmiötä, heillä on tietoa tutkimuksen kohteena olevasta aiheesta, ja heidän tutkimusaiheesta muodostamien käsitystensä ja toimintansa välillä on omakohtainen side. Laineen (2018) käsitysten mielenkiintoisuudelle asettamat kriteerit täyttynevät siis tässäkin tutkimuksessa.

Fenomenologisessa tutkimuksessa hermeneuttinen ulottuvuus tulee mukaan tulkinnan tarpeen myötä. Hermeneutiikalla tarkoitetaan lyhyesti määriteltynä ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa. Hermeneuttinen tutkimus kohdistuu ihmisten väliseen kommunikaation maailmaan. William Diltheyn määritelmän mukaan hermeneuttisen tulkinnan kohteena ovat ihmisten ilmaisut, erityisesti kielelliset ilmaisut, mutta myös kaikki muut keholliset ilmaisut. Ilmaisujen sisältämiä merkityksiä voidaan lähestyä vain ymmärtämällä ja tulkitsemalla. Merkitysten ymmärtämisen lähtökohtana on tulkitsijan ja tutkittavan ”yhteisen” löytäminen. Yhteisöllinen perinne, ilmaisuille jo annetut tulkinnat, toimivat perustana toisten ymmärtämiselle ja antavat mahdollisuuden tulkita heidän kokemuksiaan ja ilmaisujaan. (Laine 2018, 33-34.)

Fenomenologisen tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystämme jostain inhimillisen elämän ilmiöstä (Laine 2018, 50). Yhtymäkohta fenomenologiseen lähestymistapaan tulee esille tässä tutkimuksessa myös siten, että tutkimuksen tarkoituksena on laajentaa ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (vastaanottokeskus oppimisympäristönä) niiden käsitysten pohjalta, joita tutkimuksen informanteina toimivat vastaanottokeskuksen työntekijät tutkittavaan ilmiöön liittävät.

5.2 Tutkimuksen empiirinen aineisto

5.2.1 Tutkimusjoukon kuvaileminen

Haastateltavien valinnassa olisi Vilkan (2014, 135) mukaan muistettava erityisesti se, mitä ollaan tutkimassa. Tutkimusongelmasta riippuen haastateltavien valinnan tulisi perustua siihen, että

haastateltavista oli koulutautunut sosionomiksi ja kättilöksi ja yhdellä haastateltavalla oli juuri lähihoitajaopinnot loppusuoralla. Lisäksi muutamat haastateltavista olivat hankkineet lisäpätevyyttä osallistumalla esimiestehtävissä toimimiseen liittyviin esimieskoulutuksiin sekä suorittamalla sosiaalityön opintoja ja maahanmuuttajatoimintaan suuntautuneita opintoja. Vastaanottokeskuksen johtaja toi ilmi, että hän toimi haastatteluajankohtana vastaanottokeskuksessa väliaikaisena johtajana. Toinen haastatelluista ohjaajista oli myös tehnyt vastaanottokeskuksessa töitä sijaisena ja toinen ohjaajista toimi vastaanottokeskuksessa työntekijänä oppisopimuksella. Haastateltaville oli kertynyt työkokemusta tutkimusorganisaatiossa työskentelemisestä (nykyisessä työtehtävässä) yhdestä viikosta vajaaseen kahteen vuoteen. Muutamille haastateltaville oli työkokemusta alalta kertynyt jo useamman vuoden ajalta. Haastateltavien työtehtävät vaihtelivat eri tehtävänimikkeiden mukaisesti. Tutkimukseen osallistuneiden vastaanottokeskuksen työntekijöiden taustatiedot on esitetty seuraavassa taulukossa (taulukko 1). Haastateltavien anonyymiyden varmistamiseksi taulukossa ei yksilöidä eri työnimikkeillä toimivien henkilöiden koulutustaustoja.

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneiden taustatiedot.

TYÖNTEKIJÄ		
Työnimike	Työkokemus vokissa (nyk. työteht.)	Työtehtävät
Ohjaaja	1 v 9 kk	Asiakkaiden neuvominen ja ohjaaminen arkipäivän käytännön asioissa
Ohjaaja (oppisopimusopisk.)	vajaa 2 v	Asiakkaiden neuvominen ja ohjaaminen arkipäivän käytännön asioissa
Johtava ohjaaja	1 viikko	Lähiesimiestyöt, operatiivinen puoli, ohjaajien työn mahdollistaminen ja resurssien hankkiminen ja hoitaminen
Sosiaali-ohjaaja, perhetyöntekijä	1,5 v	Sosiaali-ohjaus, verkostopuolen tehtävät
Terveystenhoitaja	vajaa 2 v	Terveystenhoito, yhteyshenkilönä toimiminen
Sairaanhoitaja	n. 6 kk	Psykiatriseen ja somaattisen puolen vastaanotto- toimintaan liittyvät tehtävät,

		lääkärin kanssa työskentely (määräysten eteenpäin vieminen tai vastaanoton pitäminen)
Johtaja	2,5 kk	Hallinnon tehtävät (henkilöstö- ja taloushallinto), työntekijöiden työn sujuvuuden mahdollistaminen

5.2.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tutkimusaineiston keräsin haastattelumenetelmällä. Tutkimushaastattelumuodoksi valitsin teemahaastattelun. Eskolan ja Suorannan (1998, 86) mukaan haastattelun idea on yksinkertainen ja järkevä: kun halutaan tietää, mitä ihminen ajattelee, minkälaisia motiiveja hänellä on jne., on parasta kysyä asiaa häneltä suoraan. Haastattelut ovat eräänlaista keskustelua, jossa tutkija pyrkii kvalitatiivisen tutkimuskäytännön mukaisesti läheiseen vuorovaikutukseen tutkittavien kanssa. Vaikka keskustelu tapahtuukin tutkijan aloitteesta ja etenee usein tutkijan ehdoilla, on keskustelu kuitenkin vuorovaikutuksellisesti sellaista, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa yhtä lailla. (Eskola & Vastamäki 2015, 27.)

Hirsjärvi ja Hurme (2008, 47-48) määrittelevät teemahaastattelun puolistrukturoiduksi haastattelumenetelmäksi. Haastattelussa edetään tiettyjen etukäteen määriteltyjen aihepiirien, teema-alueiden mukaan. Teemahaastattelu rakentuu tutkimuksen tutkimustehtävän kannalta keskeisistä teemoista ja niitä tarkentavista kysymyksistä. Menetelmä poikkeaa strukturoidusta haastattelusta siinä, että teemahaastattelusta puuttuu kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Tutkija voi siis edetä keskustelussa vapaasti haluamallaan tavalla, kunhan kaikki teema-alueet tulevat käsitellyiksi. Teemojen varassa eteneminen vie haastattelua eteenpäin niin, että haastateltavan ääni tulee kuuluviin ilman liiallista tutkijan näkökulman esiintuomista. Teemahaastattelun puolestapuhujana toimii myös se, että teemahaastatteluissa tuodaan esille merkitykset: ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä, kuten myös merkitysten syntyminen vuorovaikutuksessa.

Haastattelut toteutin yksilöhaastatteluina. Yksilöhaastatteluina suoritettavissa haastatteluissa tutkija ei voi olla ulkopuolisena, vaan hänen on pyrittävä läheiseen vuorovaikutukseen tutkittavien kanssa. Onnistunut vuorovaikutus syntyy tutkimustilanteessa silloin, kun tutkija onnistuu herättämään tutkittavissa myötäelämisen tunnetta. Tutkija pystyy myötäelämään parhaiten niissä asioissa, jotka ovat hänelle jo entuudestaan jotenkin tuttuja. (Raunio 1999, 278, 291.) Morsen (1994)

mukaan haastateltavien täytyy olla halukkaita jakamaan maailmansa tutkijan kanssa, halukkaita olemaan havaittavina, vastaamaan kysymyksiin ja antamaan aikaansa haastatteluihin.

Tutkimusluvan sain Tampereen kaupungilta maaliskuussa 2018, jonka jälkeen sovin haastatteluajankohdat jokaisen tutkimukseen osallistumishalukkuutensa ilmoittaneen henkilön kanssa. Haastatteluajankohtia sopiessani kävi ilmi, että kolme haastateltavaksi lupautunutta ei enää työskennellyt tutkimusorganisaatiossa, mutta yksi heistä kuitenkin suostui tästä huolimatta tulemaan haastateltavaksi, ja kahden muun tilalle löytyi myös uudet haastateltavat. Kaikki haastattelut toteutin kahden viikon aikana huhtikuussa 2018. Yhden haastattelun tein muita aiemmin, jotta pystyin tekemään haastatteluuni vielä tarvittavia korjauksia ja täsmennyksiä. Haastattelut tein yhtä haastattelua lukuun ottamatta tutkimusorganisaation tiloissa. Haastattelupaikkana toimi kussakin haastattelussa erillinen huone, jossa haastattelut voitiin suorittaa ilman muita häiriötekijöitä. Haastattelut nauhoitin kahdella tallentimella, lainaamalla sanelukoneella ja älypuhelimella. Haastattelut kestivät keskimäärin reilun tunnin, lyhimmillään siis 65 minuuttia ja pisimmillään 110 minuuttia. Näistä seitsemästä haastattelusta kertyi analysoitavaa haastattelumateriaalia noin 9 tunnin verran.

Haastattelurungon laatimistani helpotti se, että minulla oli aiemman opinnäyte- ja vapaaehtoistyöni pohjalta kohderyhmän tuntemusta. Tiedostin myös kohderyhmän tuntemuksesta aiheutuvan ongelmallisuuden ja siksi pyrinkin tutkimuskysymysten laatimisessa parhaani mukaan poissulkemaan omat ennako-oletukseni ja -käsitykseni tutkimuksen kohteena olevasta asiasta niin, että haastateltavat kertoisivat mahdollisimman aidosti omia kokemuksiaan ja käsityksiään asiaan liittyen. Kysymykset pyrin muotoilemaan niin, etteivät ne ohjailisi haastateltavan ajatuksia tiettyyn suuntaan, vaan kysymykset toimisivat Perttulan (1995, 64-66) antaman ohjeistuksen mukaisesti karttana, jolla vastaaja voi suunnistaa valitsemiaan teitä pitkin. Vilkan (2015, 131) mukaan myös tutkittavien taustatiedoilla on tutkimuksessa tärkeä rooli, koska taustatietojen avulla tutkija voi paremmin ymmärtää millaista esitietoa, asiantuntemusta ja aihepiiriä koskevaa ymmärrystä vasten haastateltava asioita kuvaa. Haastattelujen alussa käytinkin kohtuullisen paljon aikaa siihen, että kysyin haastateltavilta heidän koulutus- ja työhistoriaansa, urakehitystä nykyisessä työssä ja muuta työnkuvaan liittyvää harrastuneisuutta. Pyysin haastateltavaa myös kuvailemaan sitä, millainen on hänen tyypillinen työpäivänsä vastaanottokeskuksessa. Haastateltavan työnkuvan hahmottaminen oli mielestäni varsin tärkeä asia, jotta pystyin ymmärtämään ja tulkitsemaan haastateltavani vastauksia juuri hänen haluamallaan tavalla. Mahdollisen haastattelujännityksen lieventämiseksi ja niinsanotusti asiaan pääsemiseksi keskustelin haastateltavieni kanssa myös turvapaikanhakijaperheen arjesta vastaanottokeskuksessa, jonka jälkeen siirryimme itse haastatteluteemojen käsittelemiseen. Varmistuakseni siitä, että oppiminen tulee ymmärretyksi

mahdollisimman laaja-alaisena asiana, määrittelin haastateltavilleni, mitä oppimisella tutkimuksessani tarkoitetaan. Kaikissa haastatteluissa tutkimusteemat käytiin läpi, mutta haastatteluissa etenin teemahaastattelun suomin vapauksin teemasta toiseen tutkimuksen kulun kannalta parhaaksi katsomallani tavalla. Teemojen painotukset kussakin haastattelussa poikkesivat jonkin verran toisistaan, koska pyrin haastatteluissa myös huomioimaan sen, että haastateltavani olivat eri asemissa ja työtehtävissä toimivia henkilöitä.

Haastatteluissa pyrin myös pitämään yllä Vilkan (2015, 134) esiintuomaa juonellisuutta. Juonellisuus antaa haastateltavalle vaikutelman, että tutkimuksessa edetään hänen odotustensa mukaan, mikä taas edesauttaa tutkittavaa kertomaan kokemuksistaan ja käsityksistään laveammin (Vilka 2015, 134). Vaikka käytin haastattelumuotona teemahaastattelua, pyrin kuitenkin luomaan haastattelutilanteen fenomenologiselle haastattelulle tyypilliseen tapaan mahdollisimman avoimeksi, luonnolliseksi ja keskustelunomaiseksi tilanteeksi. Haastattelukysymykset pyrin esittämään niin, että kysymykset alkoivat sanoilla *mitä*, *miten*, *millainen* tai *miksi*, ja useimmiten pyysin haastateltavaa kertomaan tai kuvailemaan asioita tai kertomaan asioista käytännön esimerkkien kautta (kts. liite 1). Esimerkkitapausten avulla asiasta kertominen selvästi auttoi niitä haastateltavia, joiden oli muuten vaikea vastata esitettyihin kysymyksiin.

5.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä, ja analyysillä luodaan sanallinen ja selkeä kuva tutkittavasta ilmiöstä. Aineiston selkiyttämien on tärkeää, jotta luotettavien ja selkeiden johtopäätösten tekeminen tutkittavasta ilmiöstä on ylipäänsä mahdollista. Aineiston analyysillä tähdätään aineiston tiivistämiseen kadottamatta sen sisältämää olennaisinta informaatiota. Aineiston analyysiä tehdään tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa. (Hämäläinen 1987, 33-34.)

Sisällönanalyysi on menettelytapa, jonka avulla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Dokumentteja voivat olla esimerkiksi kirjat, artikkelit, päiväkirjat, kirjeet, haastattelu, puhe, keskustelu, dialogi, raportit, siis miltei kaikki kirjalliseen muotoon saatetut materiaalit. Tällä analyysimenetelmällä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 117.) Tässä vaiheessa aineisto on kuitenkin saatu vasta järjestetyksi johtopäätösten tekoa varten, eli tulokset syntyvät vasta johtopäätösten myötä (Grönfors 1982, 161). Sisällönanalyysin katsoin tutkimukseni kannalta tarkoituksenmukaiseksi analyysimuodoksi, koska sisällönanalyysia voidaan käyttää perusanalyysimenetelmänä kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysi kuuluu niihin analyysimuotoihin, joita ei lähtökohtaisesti ohjaa jokin teoria tai epistemologia, mutta sisällönanalyysiin voidaan soveltaa

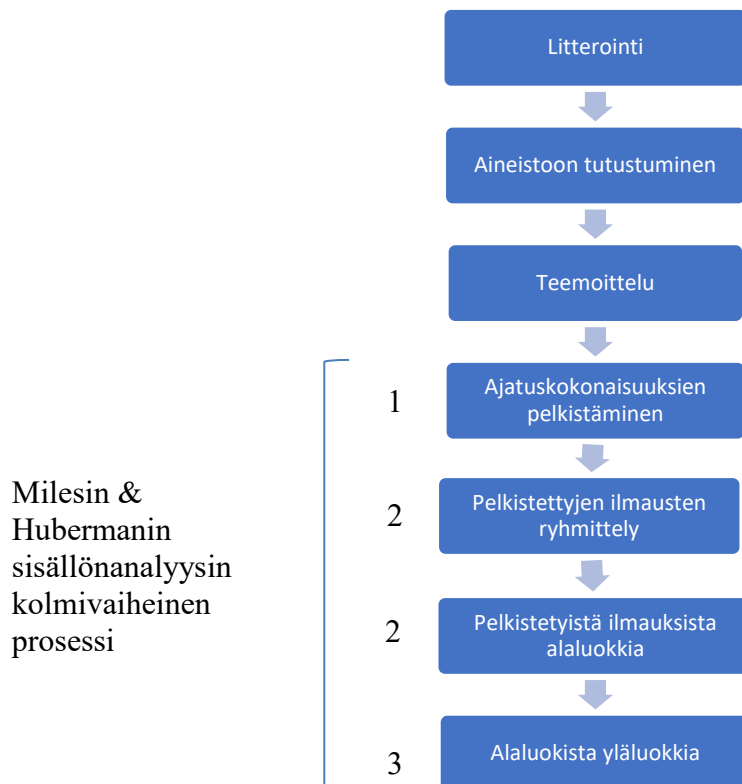
suhteellisen vapaasti myös muita teoreettisia ja epistemologisia lähtökohtia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103.) Tutkimukseni aineiston analysoinnissa olen siis käyttänyt sisällönanalyysia, joka perustuu pääosin Milesin & Hubermanin (1994) aineistolähtöiseen kolmivaihemalliin.

Laadullisen aineiston sisällönanalyysi voidaan tehdä joko aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Aineiston analyysistä voidaan käyttää ilmauksia aineistolähtöinen eli induktiivinen (yksittäisestä yleiseen) ja teorialähtöinen eli deduktiivinen (yleisestä yksittäiseen). Teoriaohjaavasta analyysistä taas puhutaan silloin, kun analyysi sisältää teoreettisia kytkentöjä siten, että teoria toimii apuna, mutta analyysi ei pohjautu suoraan teoriaan. Teoriaohjaavan analyysin päättelyn logiikka pohjautuu abduktiiviseen päättelyyn; tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit, joita yhdistelemällä saattaa syntyä jotain täysin uuttakin. Analyysistä on siis tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta aikaisemman tiedon merkitys ei ole teoriaa testaava vaan enemmänkin uusia ajatusuria aukova. (Tuomi & Sarajärvi 2018 107-110.)

Teoriaohjaava sisällönanalyysi ja aineistolähtöinen analyysi etenevät aineiston ehdoilla. Ne eroavat toisistaan abstrahoinnissa (käsitteellistäminen) eli siinä, miten empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Aineistolähtöisessä analyysissä teoreettisten käsitteiden muodostaminen tapahtuu aineistosta käsin, kun taas teoriaohjaavassa ne tuodaan valmiina, ilmiöstä jo ennalta tiedettynä. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 133.) Teoriaohjaavassa analyysissä aineistolähtöisyys korostuu erityisesti analyysin alkuvaiheissa, kun taas loppuvaiheessa korostuu tulosten vertaaminen ja tarkastelu suhteessa tutkimuksen teoreettiseen viitekehukseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109-110).

Tutkimuksessani teemahaastatteluilla kerätyn empiirisen aineiston analysoinnissa käytin menetelmänä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Tutkimuksessani teoria on ohjannut tutkimuskysymykseni asettelua ja aineiston teemoittelua, joka pohjautui tutkimushaastatteluissa käyttämiini teemoihin. Aineiston analyysin alkuvaiheessa etenin aineistolähtöisesti, aineiston omilla ehdoilla, mutta analyysin edetessä aineisto ja teoria löysivät omat kytköksensä. Aineiston alaluokat olen siis muodostanut aineistolähtöisesti, mutta yläluokkien muodostaminen tapahtui teoriaan pohjautuen. Teoreettinen viitekehys toimi myös tukena tutkimukseni tulosten ja johtopäätösten tekemisessä ja aiemman tutkimustiedon ja tutkimuksellani saatujen tulosten vertailemisessa.

Tutkimusaineistoni sisällönanalyysissa etenin seuraavassa kaaviossa esitettyjen työvaiheiden mukaisesti:



KUVIO 1. Sisällönanalyysin työvaiheet

Aineistoni ensimmäisenä analyysivaiheena toteutin puhtaaksi kirjoittamisen eli litteroinnin. Haastattelupuheesta litteroin sanatarkasti kaikki tutkimuksen kannalta oleelliset kohdat. Litterointi on useimmiten työläs vaihe ja oman tutkimuksenikin kohdalla siihen kului aikaa useamman työpäivän verran. Litteroinnin tuloksena analysoitavaa tekstiaineistoa kertyi yhteensä 104 sivua (riviväli 1, fontti 12) mukaan lukien haastattelussa esittämäni kommentit ja kysymykset. Haastateltavien anonymiteetin varmistamiseksi käytän tutkimuksessani haastateltavista tunnisteita H1-H7. Laadullisella tutkimusmenetelmällä toteutetussa tutkimuksessa ratkaisevaa ei ole aineiston koko, vaan tulkintojen kestävyys ja syvyys (Eskola & Suoranta 1998). Laadullisella tutkimuksella ei myöskään tavoitella yleistettävyyttä samalla tavoin kuin määrällisessä tutkimuksessa, vaan tilastollisia yleistyksiä tärkeämpänä tavoitteena on tehdä ilmiön selittäminen ymmärrettäväksi – antaa mahdollisuus toisin ajattelemiseen (Hirsjärvi & Hurme 2008, 59; Tuomi & Sarajärvi 2018, 98).

Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 143) mukaan aineiston purkamisen jälkeen on haastattelujen määrästä riippuen analysoitavaa tekstiä koossa mahdollisesti runsaastikin. Aineiston sisältö on tullut tutkijalle jo koonti- ja purkuvaiheessa tutuksi, mutta aineiston kokonaisuuden hahmottamiseksi sitä

olisi luettava useaan kertaan. Lukeminen olisi siis tapahduttava aktiivisesti, ”interaktiivisesti”, aineistolle kysymyksiä esittäen. Myös Laine (2018, 42) kehottaa tutkijaa käyttämään aineiston kuuntelemiseen ja lukemiseen paljon aikaa, jotta tutkija osaisi erottaa aineistostaan sen, mikä aineistossa kuuluu tutkimuksen piiriin ja mikä taas ei ole tutkimuksen kannalta olennaista. Olennaisuuden paljastumiseksi tutkijan pitäisi pyrkiä ymmärtämään ilmaisujen merkityksiä tutkittavan omasta näkökulmasta.

Varsinaisen aineiston sisällönanalyysin aloitin siis jo siinä vaiheessa, kun tutustuin tutkimusaineistooni lukemalla sen läpi useamman kerran. Ennen aineiston analyysin aloittamista sisällönanalyysissa tulee tutkimustehtävästä ja aineiston laadusta riippuen määrittää analyysiyksikkö, joka voi olla yksittäinen sana, lause, lausuma tai ajatuskokonaisuus, joka sisältää useita lauseita (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Tutkimuksessani analyysiyksiköksi muodostui ajatuskokonaisuus, joka yleisimmin sisälsi useita lauseita. Teemahaastattelua on ensi alkuun suhteellisen helppo lähteä analysoimaan teemoittain (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 56), joten saadakseni aineistostani selkeämmän kokonaiskuvan, aloitin itsekin ensin analysoinnin teemoittelulla. Aineiston lukemisen aikana tein siis tekstiin joitakin merkintöjä, ensisijaisesti ryhmittelin eli koodasin (väreillä) haastatteluteemoihin liittyviä sanoja, lauseita ja ajatuskokonaisuuksia. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa teemat rakentuvat usein teemahaastattelujen pohjalta, näin omassakin tutkimuksessani teemoittelu pohjautui aluksi haastatteluja varten muodostamiini teemoihin. Analyysin edetessä huomasin aineistosta tulevan esiin muitakin olennaisia teemoja, joita lisäsin mukaan alustavaan teemoitteluun. Vastauksista teemoihin sopivien ajatuskokonaisuuksien löytäminen ei välttämättä olekaan ihan yksioikoinen tehtävä, koska ihmiset voivat puhua tutkimuksellisesti mielenkiintoisista teemoista heille merkityksellisissä konteksteissa, ja näin ollen haastattelupuheessa esiin nousevat teemat eivät siis välttämättä noudata tarkalleen tutkijan tekemän kysymyksen sisältöteemaa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 95). Tämän seikan huomioiminen ja ymmärtäminen auttoi myös oman tutkimusaineistoni teemoitteluvaiheen työstämistä.

Sisällönanalyysia lähdin toteuttamaan Milesin & Hubermanin (1994) aineistolähtöistä sisällönanalyysia mukaillen. Vaikka Milesin ja Hubermanin esittämä sisällönanalyysi perustuukin aineistolähtöisyyteen, soveltuu tämä malli oman aineistonikin analysointiin, koska teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä edetään samalla tavalla aineiston ehdoilla kuten aineistolähtöisessä analyysissäkin. Teoriaohjaavuus tulee mukaan siis vasta aineiston abstrahointivaiheessa, kun empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133.)

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 122-124) esittelevät Milesin ja Hubermanin (1994) aineistolähtöisen sisällönanalyysin perustuvan kolmivaiheiseen prosessiin, johon kuuluvat 1) aineiston redusointi eli

pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Aineiston redusoinnissa eli pelkistämisessä aineistosta etsitään tutkimustehtävää kuvaavia ilmaisuja, samalla aineistosta karsitaan kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen pois. Tämän vaiheen tein jo oikeastaan aineistoa teemoitellessani. Aineistostani poimin siis tutkimustehtävääni kuvaavat alkuperäisilmaukset, jotka merkitsin aineiston analyysia ja luokittelua varten muodostamiini taulukoihin (jokaista alakysymystä varten oma taulukkonsa). Alkuperäisilmaukset muokkasin tutkijan kielelle, pelkistetyiksi ilmauksiksi. Pelkistetyt ilmaukset pyrin muodostamaan alkuperäisilmauksen olennaisimman datan säilyttäen.

Aineiston klusterointi eli ryhmittelyvaiheessa ryhdyin etsimään pelkistetyistä ilmauksista samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Tässä kohtaan käytin apuna jälleen värikoodausta, eli merkitsin samaa asiaa tarkoittavat käsitteet tietyllä värillä, jotta pystyin helposti kokoamaan nämä käsitteet omiksi ryhmikseen. Samaa ilmiötä kuvaavien käsitteiden ryhmät yhdistin luokiksi, joista muodostuivat siis alaluokat. Alaluokkien nimeäminen tapahtuu luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Klusteroinnilla eli ryhmittelyllä luodaan pohjaa tutkimuksen perusrakenteelle ja saadaan alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124.)

Analyysin viimeisenä vaiheena toteutin aineiston abstrahoinnin eli käsitteellistämisen. Abstrahointivaiheessa aiemmin muodostettujen luokkien perusteella luodaan teoreettisia käsitteitä, eli alkuperäisdatan käyttämistä kielellisistä ilmauksista siirrytään kohti teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. Luokitusta jatketaan niin pitkään kuin se on aineiston sisällön kannalta olennaista. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 125.) Myös Hämäläinen (1987, 38) kuvaa abstrahointia eli aineiston teoreettisiin käsitteisiin liittämistä: abstrahointi etenee prosessinomaisesti induktion ja deduktion vuoropuheluna päätyen lopulta abduktiiviseen päättelyyn. Teoriaa ja johtopäätöksiä siis peilataan aineiston sisältämään informaatioon, joka muokkautuu johtopäätöksiksi tuottaen samalla uutta teoriaa.

5.4 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Tutkijan odotetaan noudattavan tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2012) määrittämiä hyvän tieteellisen käytännön periaatteita. Tutkimuksen uskottavuus ja tutkijan eettiset ratkaisut kulkevat täysin yhdessä ja uskottavuus perustuu nimenomaan siihen, että tutkijat noudattavat hyvää tieteellistä käytäntöä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150.) Tutkimuksessa esiin tulevia eettisiä ongelmia on mm. aiheen valinta: aiheen eettiseen pohdintaan kuuluu selkiyttää se, kenen ehdoilla tutkimusaihe valitaan ja miksi tutkimukseen ryhdytään. Näitä asioita tutkija joutuu pohtimaan ja esittämään tahtoen tai tahtomatta tutkimuksen julkilausutussa tarkoituksessa ja tutkimusongelman tai -tehtävän

muotoilussa. (Kalkas 1995.) Arkaluonteisia tietoja kootessa tulee taas huomioida tiedon tarpeellisuus: onko arkaluonteisten tietojen kerääminen oikeasti tutkimuksen kannalta niin relevanttia, että se oikeuttaa puuttumaan ihmisten yksityisyyteen (Eskola & Suoranta 1998, 56).

Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt tutkittavan asian informantteina vastaanottokeskuksen työntekijöitä. Tutkimuksessa turvapaikanhakijalapsen oppimisympäristöjen tarkastelu tapahtuu siis vastaanottokeskuksen työntekijöiden käsitysten pohjalta, eikä itse turvapaikanhakijalapsien ääni näin ollen pääse tässä tutkimuksessa kuuluviin. Vastaanottokeskuksen työntekijöiden valitsemista tutkimuksen informanteiksi perustelen sillä, että vastaanottokeskuksessa turvapaikanhakijalasten- ja perheiden kanssa työskenteleviä henkilöitä kuulemalla saadaan esiin uusia oppimisympäristöjen kehittämisen näkökulmia tutkimuksen kohdistuessa siihen, miten tutkimuksen informanttien käsitysten mukaan vastaanottokeskusympäristö toimii lapsen oppimisympäristönä ja miten vastaanottokeskusta oppimisympäristönä voisi mahdollisuuksien mukaan kehittää lapsen oppimista edistäväksi ympäristöksi. Tutkimusaiheeni haasteellisuus (lapsen näkökulmasta) on myös yksi syy, miksi päädyin vielä tässä vaiheessa tutkimaan oppimisympäristöjä vastaanottokeskuksen työntekijöiden käsitysten pohjalta, mutta tämän aiheen tutkiminen turvapaikanhakijalapsilta saatuun informaatioon pohjautuen on luonnollisesti relevantti jatkotutkimusaihe.

Vaikka tutkimuksessani ei suoranaisesti käsitellä arkaluontoiseksi luokiteltavia asioita, on nimettömyys ja tunnistamattomuus itsestään selviä tutkimuseettisiä lähtökohtia, kun sovitaan tutkittavien kanssa aineiston ja sen otteiden esittämisestä tutkimusjulkaisuissa. Tunnistamattomuus on tärkeää myös siksi, että tunnistamattomuuden lupaaminen edesauttaa tutkittavien osallistumista tutkimukseen. (Kuula 2011, 201, 205.) Oman tutkimukseni kohdalla koin tutkittavien anonymiteetin varmistamisen erityisen tärkeäksi siksi, että tutkimukseni on tapaustutkimus. Jos tapaustutkimuksessa anonymisointiin ei kiinnitetä riittävästi huomiota, saattavat tutkimukseen osallistuvat olla ulkopuolisille helpostikin tunnistettavissa.

Eskola ja Suoranta (1998, 211) esittävät laadullisen tutkimuksen luotettavuuden perustuvan tutkimusprosessin luotettavuuteen. Tutkijan avoin subjektiviteetti on tutkimuksessa avainasemassa, ja tutkijan ollessa itse tutkimuksensa pääasiallisin luotettavuuden kriteeri arvioidaan tutkimuksen luotettavuuttakin siis koko tutkimusprosessin osalta. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 164) korostavat raportoinnin merkitystä luotettavuuskysymyksenä: tutkija on lukijoilleen velkaa uskottavan selityksen aineiston kokoamisesta ja analysoinnista. Tutkimuksen avoimuus ja läpinäkyvyys takaa lukijoille sen, että he saavat riittävästi tietoa tutkimuksesta tehdäksään itse omat arvionsa tutkimuksen tuloksista ja niiden luotettavuudesta.

Tässä opinnäytetyössäni olen esitellyt lukijalle tutkimuksen kohteen ja perustelut tutkimukseni tekemiselle. Tutkimuksen kulkua olen pyrkinyt esittelemään avoimesti joka vaiheessa, ja samalla

olen myös perustellut tekemiäni valintoja. Aineistonkeruumenetelmistä tähän tutkimukseen parhaiten soveltui mielestäni teemahaastattelu, jonka avulla tutkittavat saivat mahdollisuuden kertoa avoimesti kokemuksiaan ja käsityksiään haastatteluun liitetyistä teemoista. Haastattelutilanteesta pyrin luomaan fenomenologiselle haastattelulle ominaisen keskustelunomaisen tilanteen, jossa tutkittava kertoo käsityksiään tutkittavasta asiasta. Haastattelut sujuivat luontevasti, keskustelunomaisesti, ja kaikkien tutkittavien kanssa kävin haastatteluteemat varsin kattavasti läpi. Tästä kertonee jo sekin, että lyhimmilläänkin haastattelu kesti reilun tunnin verran ja pisin haastattelu kesti melkein kaksi tuntia. Suurimmalle osalle tutkittavista tutkimusaiheesta keskusteleminen oli luontevaa, mutta muutamien tutkittavien kohdalla jouduin käyttämään ehkä joitain johdatteluvia kysymyksiä keskustelun etenemiseksi. Tutkimusaihe näyttäytyi selvästi hankalampana niille tutkittaville, jotka eivät työtehtävistään johtuen olleet kovin aktiivisesti mukana turvapaikanhakijalasten tai -perheiden arjessa.

Tutkimukseen osallistujien valinta tapahtui harkinnanvaraisesti. Tutkimuksen informanteiksi valitsin vastaanottokeskuksen työntekijöitä, koska katsoin heillä olevan tietoa tutkittavasta asiasta ja työtehtäviensä kautta myös välillisesti kokemusta tutkittavasta asiasta. Tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen. Omassa tutkimuksessani olen hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti kiinnittänyt erityistä huomiota tutkittavien anonymiteetin säilyttämisen varmistamiseen. Tutkimuksessani ei näin ollen tuoda esiin tutkimusorganisaation nimeä ja tutkimukseen sisällytetyt suorat aineistositaatit taustatietoineen olen pyrkinyt tekemään tunnistamattomiksi. Sitaatit olen esittänyt tarkasti, juuri niin kuin tutkittava asian on ilmaissut. Tutkittavista olen käyttänyt tunnisteina merkintöjä H1-H7. Aineistositaattien käytön katson lisäävän tutkimukseni luotettavuutta, koska sitaatit tuovat tutkittavien autenttisen äänen kuuluviin.

Aineiston hankintaa ja analyysiä olen kuvannut mahdollisimman seikkaperäisesti. Aineiston analyysin perusteella muodostamiani luokituksia olen kuvannut erillisillä taulukoilla, jotka löytyvät tulosluvusta. Analyysin avoimella esittelyllä pyrin siihen, että lukija voi seurata sitä polkua, jonka avulla olen tuloksiin päässyt. Keräämälläni aineistolla olen saanut vastauksia tutkimuskysymyksiini, ja tulokset olen esittänyt selkeästi tutkimuskysymyksittäin. Tutkimustulokset olen esitellyt hermeneuttisesta metodia mukaillen tutkimusaineistosta tekemiäni havaintojen ja aiemmista tutkimuksista tai tutkimuksen teoreettisesta perustasta nousseiden havaintojen välisenä vuoropuheluna. Tulosten esittelyn yhteydessä olen käyttänyt kattavasti aineistositaatteja, koska sitaatit toimivat tulkintojeni tukena, ja sitaattien avulla lukijakin saa selville mistä tutkija on tulkintansa tehnyt. Eskolan ja Suorannan (1996, 140) mukaan vähemmän aineistositaatteja sisältävä raportti olisi nopealukuisempi, mutta silloin lukija olisi enemmän tutkijan armoilla.

Aineistositaattien esittelyllä varmistetaan siis se, että lukijakin pystyy tekemään omat arvioinsa tutkijan tekemien tulkintojen oikeellisuudesta.

Tutkijana olen myös pyrkinyt huomioimaan oman subjektiivisuuteni tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyvän problematiikan. Tutkijan on kyettävä tutkimuksen eri vaiheissa kriittisyyteen ja reflektiivisyyteen. Tutkijan on kyettävä käsittelemään tulkintojaan kriittisellä otteella, tulkintoja kyseenalaistaen. Reflektiivisyys takaa taas sen, että tutkija tiedostaa omat tutkimukseensa liittyvät lähtökohtansa. (Laine 2018, 35-36.) Tutkimusaiheeni oli minulle jo entuudestaan jonkin verran tuttu, koska olen aiemmin toiminut vastaanottokeskuksessa vapaaehtoistyöntekijänä ja olen myös tehnyt aiemman opinnäytetyöni vastaanottokeskuksen ympäristöistä. Olen siis tiedostanut omat ennakko-oletukseni ja ennakkokäsitykseni, ja fenomenologiselle lähestymistavalle ominaisesti pyrkinyt kyseenalaistamaan esiyymmärrykseni ja myös etäännyttämään siitä laajentaakseni ymmärrystäni tutkittavasta asiasta. Fenomenologiseen lähestymistapaan läheisesti liittyvä hermeneutiikka tulee tässäkin tutkimuksessa esiin tulkinnan tarpeen myötä. Hermeneuttista metodia hyvin kuvaavan hermeneuttisen kehän kulkeminen on tutkimuksessani toiminut apuna oman subjektiivisuuteni tiedostamisessa ja tutkittavien ilmaisujen tulkittamisessa. Hermeneuttista metodia käyttävän tutkijan ymmärrys tapahtuu siis kehämäisesti hänen kulkiessaan tutkimuskohteensa ympäri koko ajan laajenevaa kehää (Vilka 2015, 183). Tutkijalle on tärkeää ymmärtää, että tutkimuskohdetta ei voi tulkita niin kuin se olisi omaa elämäämme (Varto 1992, 58-59), vaan tutkijan on tiedostettava, että hän on tutkittavasta kohteestaan erillinen (Vilka 2015, 183). Objektiiivisen ja yleisen tiedon tuottamiseen on Vilkan (2015, 183) mukaan mahdollista päästä tutkijan subjektiivistenkin lähtökohtien avulla silloin, kun tutkija pysyy kehällä ja tekee hermeneuttisen lukutavan avulla eron oman ymmärryksensä ja tutkittavan kohteen ymmärryksen välillä. Edellä mainitut lähtökohdat huomioiden olen siis pyrkinyt tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi pääsemään aineistotulkintoissani sellaiselle tasolle, että tekemäni tulkinnat ovat uskottavia tulkintoja siitä, mitä tutkittava on ilmaisullaan tarkoittanut.

6 TULOKSET

Tässä luvussa käsittelen tutkimukseni tuloksia. Tulokset esittelen tutkimukseni alakysymysten mukaisesti. Jokaista alakysymystä käsitellään omana alalukunaan. Ensimmäisessä alaluvussa tuon esille vastaanottokeskuksen työntekijöiden käsityksiä siitä, mitä turvapaikanhakijalapsi oppii vastaanottokeskuksessa asuessaan. Toinen alaluku käsittelee vastaanottokeskuksen työntekijöiden käsityksiä siitä, minkälaisia oppimisympäristöjä vastaanottokeskus pitää sisällään, ja vastaavasti kolmas alaluku tuo esiin vastaanottokeskuksen työntekijöiden käsityksiä oppimisympäristöjen kehittämisestä. Alalukujen yhteyteen on liitetty aineiston analyysivaiheessa muodostettu luokittelutaulukko, joka havainnollistaa aineiston abstrahoinnin tuloksena syntyneitä yläluokkia, tutkimustulosten teoreettisia käsitteitä. Tutkimustuloksia avaan muodostamieni teoreettisten käsitteiden kautta.

6.1 Oppiminen vastaanottokeskuksessa

TAULUKKO 2. Vastaanottokeskuksen työntekijöiden käsityksiä siitä, mitä turvapaikanhakijalapsi oppii vastaanottokeskuksessa asuessaan.

Alaluokka	Yläluokka
Sosiaaliset kontaktit Kaverisuhteet Kaverisuhteita yli kulttuurirajojen Ryhmätaidot	Sosiaaliset taidot
Erilaisuuden kohtaaminen Suvaitsevaisuus Arjen taitojen hallinta Digitaidot	Arkielämän taidot
Syrjimättömyys Eri kulttuureihin tutustuminen Kulttuurien välillä esiin tulevan etnisten ryhmien välisen rasmin kohtaaminen	Kansainvälisyys
Lapsen oma kulttuuritausta Lapsen oma äidinkieli Suomalaiseen kulttuuriin tutustuminen ja sen omaksuminen Kielitaito Lapsi uudessa kulttuurissa toimijana	Akkulturoituminen
Lapsi perheen tulkkina Tulkkina toimiminen tuo lapselle valtaa perheessä Lapsi kantaa vastuuta perheen asioiden hoitamisesta Perheen roolijakojen vääristyminen Vanhempi lapsi pienempien sisarusten hoitajana ja oppimismallina Lapsen varhainen itsenäistyminen Lapsen elämää aikuisten maailmassa	Perheestä huolehtiminen

Sosiaaliset taidot

Vastaanottokeskuksessa lapsi elää laitospöytäympäristössä yhdessä muiden turvapaikanhakijoiden kanssa. Ahtaista asuintiloista johtuen niin lapset kuin aikuisetkin viettävät usein aikaansa vastaanottokeskuksen muissa tiloissa, joten sosiaalinen kanssakäyminen muiden laitoksen asukkaiden kanssa on lähestulkoon väistämätöntä. Vaikka turvapaikanhakijalapsi viettävätkin suurimman osan päivästä lähinnä vastaanottokeskuksen tiloissa, tarjoaa vastaanottokeskus heille kuitenkin monipuolisia mahdollisuuksia *sosiaalisten kontaktien luomiseen* ja samalla sosiaalisten taitojen harjoittamiseen. Monet haastateltavista toivatkin esiin vastaanottokeskuksen tilojen merkityksen sosiaalisten kontaktien luomiselle.

No, nehän on sillä lailla otolliset tietyllä tavalla sitten, koska jokaisessa kerroksessa on se yhteinen tila, et jos sä haluat niin sä pääset sinne tapaamaan niitä muita ihmisiä, jotka siinä asuu ja sit meillä on myös täällä tää yhteinen sali, mihinkä saa sitten tulla myös lapsetkin ainakin päiväaikaan – –. (H6)

No sosiaalisia kontakteja pystyy luomaan varmaan helpommin, ku täällä on nää pienet huoneet, missä joutuu asumaan niin helposti sieltä nyt lähtee ulos muiden kans olemaan, mutta tietysti se oman rauhan löytäminen on tosi vaikeeta täällä keskuksessa lapselle, että – – et jos ihan niinku pelkästään niiden sosiaalisten kontaktien luomista niin varmaan edesauttaa niinku nää tilat sitä. (H7)

Sosiaalisia kontakteja lapsilla muodostuu vastaanottokeskuksessa paljon: omien perheenjäsenten lisäksi lapsilla on useimmiten kontakteja muihin sukulaisiin, ystäviin, vastaanottokeskuksen toisiin asukkaisiin, työntekijöihin, vapaaehtoistyöntekijöihin ja muihin tukihenkilöihin. Lapset ovat myös jonkin verran tekemisissä viranomaisten kanssa. Lähteenmäen (2013, 169) mukaan sosiaaliset tukiverkostot auttavat lasta arjessa selviytymisessä. Lapset saavat apua yleensä niiltä tahoilta, joiden kanssa he ovat jatkuvasti tekemisissä. Lähimmät kontaktit lapsi luo vanhempiinsa ja sisaruksiinsa (jos he eivät ole huonossa kunnossa), vastaanottokeskuksen pakolaisohjaajiin, iltapäiväkerhon ohjaajiin, toisiin turvapaikanhakijalapsiin sekä valmistavan luokan opettajaan.

Haastateltavien mukaan turvapaikanhakijalapsilla on kavereita vastaanottokeskuksessa. *Kaverisuhteiden luominen* ja sitä kautta vastaanottokeskuksen lapsiryhmiin mukaan pääseminen on merkityksellinen tekijä lapsen arjen hyvinvoinnin kannalta. Vastaanottokeskuksessa *kaverisuhteita luodaan yli kulttuurirajojen*. Pääsääntöisesti lasten kaikki kaverit ovat vastaanottokeskuksesta, mutta koulua käyvillä lapsilla voi olla joitain kavereita myös vastaanottokeskuksen ulkopuolelta.

– – lapset sitten tossa on oppinu olemaan paljon yhdessä, että täällä keskenään aika paljon ovat. (H2)

– – se vastaanottokeskushan on jollain tavalla ihanakin ympäristö lapsille, koska niinku niillä on koko ajan kavereita ja ne niinku saa siellä niinku mennä ympäriinsä ja tota se on tavallaan semmonen niinku, sitten semmonen niinku tavallaan resilienssitekijä, että tai semmonen, joka tukee niinkun heidän sitä jaksamistaan, et on niitä kavereita ja sit on se henkilökunta siellä. (H1)

– – eikä täällä näy niinku normaali elämää, semmosta elämää, esimerkiksi suomalaisia lapsia, eiväthän he heitä tapaa muuta, ku koulussa tai iltapäiväkerhossa, niin et ei koskaan vapaa-ajalla täällä, ihan varmaan mä luulisin tosi harva on sellanen, jolla on joku kaverisuhde johonkin suomalaiseen, että tapais jossakin. (H5)

Lapsiryhmän jäsenenä toimiakseen lapsi tarvitsee myös *ryhmätaitoja*. Vastaanottokeskuksessa muiden asukkaiden kanssa yhdessä eläminen on jo itsessään lapselle hyvä ryhmätaitojen opettelemisen paikka, mutta tämän lisäksi lapsi oppii ryhmässä toimimista esimerkiksi

vastaanottokeskuksessa lapsille järjestettävän kerhotoiminnan puitteissa, kunnallisessa varhaiskasvatustoiminnassa ja koulussa.

— sellasta yhdessä elämistä niin sellasta, oppii tosi paljon hyviä ryhmätaitoja, sen he oppivat täällä niinku tosi hyvin, he oppivat täällä sitten sitä niinkun justiinsa ryhmäytymistä niinku myös muutenkin. (H3)

— sen varhaiskasvatuksen myötä oppii niinku sitä ryhmässä toimimista ja rauhoittumista ja semmosta. (H1)

Ryhmätaitojen oppimista haastateltavat pitivät tärkeänä asiana, koska vastaanottokeskuksessa asuvilla lapsilla, etenkin alle kouluikäisillä lapsilla, ei välttämättä ole juurikaan kokemusta ryhmässä toimimisesta. Ryhmässä toimiminen perustuu monilla vastaanottokeskuksen lapsilla oman edun tavoitteluun. Lasten käyttäytymistä on helppo ymmärtää, jos tarkastellaan niitä lähtökohtia, mistä suurin osa turvapaikkaa hakevista lapsista on maahamme saapunut:

— se ei oo niinku luonnostaan, ryhmäkäyttäytyminen esimerkiksi on aika semmosta selviytymiskäyttäytymistä monilla lapsilla. (H5)

*— semmonen kaaos ja semmonen mä selviydyn ja huolehdin siitä, et minä selviydyn, et se tulee jostakin sieltä varmaan niistä olosuhteista, sodasta ja traumaista ja kaikesta semmosesta, että sille ei oo niinku ollu tilaa miettiä, että miten toille käy tai muuta, että se on semmosta, että vähän semmonen **viidakon laki**. (H5)*

Vaikka vastaanottokeskuksen voidaan ajatella olevan otollinen paikka sosiaalisten kontaktien luomiseen ja sitä kautta sosiaalisten taitojen oppimiseen, ei laitospäinen rajattu elinympäristö välttämättä ole paras mahdollinen paikka sosiaalisten taitojen harjoittamiselle ja oppimiselle. Eräs haastateltavista kuvailikin melko osuvasti vastaanottokeskusympäristön rajallisuutta:

*— onhan se [vastaanottokeskus], sanotaan, että se on sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen kannalta aika heikko oppimisympäristö — kaikki semmonen vuorovaikutus ja sosiaalinen kanssakäyminen ja siihen oppiminen, tapakulttuuri tai muut tämmöset asiat, ne on, ne tapahtuu sillä tavalla niinkun sen omien naapurilasten, osaston lasten kanssa siinä tilanteessa ikään kuin joka päivä tämmösessä **suljetussa ympäristössä**, että tältä kannalta vois ajatella, että vastaanottokeskus sinänsä tämmösenä mikroympäristönä on todella haastava, mutta tässä nyt se tämäkin varhaiskasvatustoiminta ja koulumahdollisuus on se semmonen pelastava tekijä varmaan, näin mä olettasin —. (H4)*

Myös Lähteenmäki (2013, 169) on tutkimuksessaan todennut turvapaikanhakijalasten elävän hyvin rajattua elämää: mahdollisuus vastaanottokeskuksen ulkopuolella liikkumiseen on riippuvainen lapsen rohkeudesta, voinnista ja sosiaalisten verkostojen toimivuudesta. Saadakseen kontaktia

muihin kuin vastaanottokeskuksessa asuviin toisiin turvapaikanhakijalapsiin, on lapsella oltava myös mahdollisuus vastaanottokeskuksen ulkopuolella tapahtuvaan sosiaaliseen kanssakäymiseen.

Sosiaalisten taitojen oppiminen on yksi tärkeimmistä arjen taidoista. Yksi haastateltavista kiteyttikin sosiaalisten taitojen oppimisen ja lapsen sosiaalistamisen merkityksellisyyden seuraavasti:

– – sosiaalistaminen tosiaankin, koska niinku mitä sosiaalisempi lapsi, sen enemmän on mahdollisuuksia, näin mä sen ymmärrän, että ovia avautuu paljon enemmän mitä sosiaalisempi ja oma-aloitteisempi on. (H3)

Arkielämän taidot

Elämässä ja arjessa selviäminen edellyttää niin lapselta kuin aikuiseltakin monenlaisten taitojen hallintaa. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2014, 22) *arjen taidot* liitetään terveyteen, turvallisuuteen ja ihmissuhteisiin, liikkumiseen ja liikenteeseen, teknologisoituneessa arjessa toimimiseen sekä oman talouden hallintaan ja kuluttamiseen, jotka kaikki osaltaan vaikuttavat kestävään elämäntapaan. Yhtä lukuun ottamatta kaikki haastateltavat kokivat vastaanottokeskuksen tarjoavan ainakin jollain tapaa ympäristön, jossa turvapaikanhakijalapsi oppii tärkeitä arjessa tarvittavia elämäntaitoja. Yhdeksi tärkeäksi vastaanottokeskuksessa opittavaksi elämäntaidoksi haastateltavat kokivat suvaitsevaisuuden oppimisen. Haastateltavien mukaan vastaanottokeskuksessa asuessaan lapsi *kohtaa paljon erilaisuutta* ja tätä kautta hän myös oppii *suvaitsevaisuutta*.

No kyllähän täällä varmaan sellasta erilaisuuden ymmärtämistä ja havaitsemista ja tota noin niin suvaitsemista niinku oppii, näin me toivotaan ainakin – –. (H2)

Eräs haastateltavista pohti myös suomalaisen teknologiaosaamisen ja teknologian käytön vaikutusta turvapaikanhakijalapsiin. Haastateltavan mukaan turvapaikanhakijaperheille tulee usein yllätyksenä suomalaisen teknologiaosaamisen taso. Asuinympäristön virikkeettömyys ja tekemisen puute johtavat siihen, että lapset käyttävät vastaanottokeskuksessa paljon niitä älylaitteita, joita heillä on mahdollisuus käyttää. Näin ollen he myös oppivat nykypäivänä suomalaisen yhteiskunnan kansalaisena toimimisessa tarvittavia taitoja, kuten *digitaitoja*. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2014, 23) sanotaan tieto- ja viestintäteknologisesta osaamisesta muun muassa seuraavaa: ”Tieto- ja viestintäteknologinen (tvt) osaaminen on tärkeä kansalaistaito sekä itsessään että osana monilukutaitoa.” Haastateltavat toivat esiin myös sen, että lasten älylaitteiden jatkuva käyttö on useimmiten vanhempien mielestä suotavaa – vain joissakin perheissä vanhemmat kokevat

älylaitteiden käytöstä aiheutuvan enemmän haittaa, ja tästä syystä he yrittävätkin itse keksiä lapsilleen muuta tekemistä. Yksi haastateltavista toi taas esiin sen näkökulman, että vastaanottokeskuksen kaltaisessa laitospöimäisessä ja virikkeettömässä ympäristössä on ehkä hyväkin, että lapsilla on mahdollisuus käyttää älylaitteita viihdykkeinä.

– – siis tällöinen teknologia, joka ei ehkä ole ihan ollut samanlaista muualla, että kaikkia asioita hoidetaan verkossa, et tää on varmaan semmosta, jonka lapset oppii tosi nopeesti periaatteessa kyllä, ne oppii pelaa kaikkia pelejä, kännyköillä ja aiheuttaa ongelmia vanhemmilleen niinku suomalaisetkin lapset, että pelaako liikaa ja muuta, mutta mut et tää on varmaan yks semmonen hämmentävä tekijä vähän niinku täällä, kun ajattelee lapsiperheitä, nii niissä jossain määrin. (H2)

Haastateltavat katsoivat lasten oppivan vastaanottokeskuksessa myös muitakin arjessa selviytymisen kannalta tärkeitä asioita, kuten sääntöjen noudattamiseen, rahan käyttöön, ajanhallintaan, terveellisiin elämäntapoihin ja suomalaisissa sääolosuhteissa pärjäämiseen liittyviä taitoja. Näiden taitojen oppimiseksi turvapaikanhakijalapsen tarvitsevat myös vastaanottokeskuksen henkilökunnan ja muiden perheiden tukena olevien tahojen apua.

Kansainvälisyys

Erilaisuuteen ja suvaitsevaisuuteen liittyen muutamat haastateltavista myös toivat esiin kansainvälisyys- ja maailmankansalaisuustaitojen oppimisen. Elämä vastaanottokeskuksessa yhdessä eri kansallisuuksia edustavien ihmisten kanssa tarjoaa *eri kulttuureihin tutustumismahdollisuuden*, mikä taas luo otollisen kasvualustan kansainväliseksi maailmankansalaiseksi kasvamiselle. Kansainvälisyystaitoja lapsi ei luonnollisesti opi itsestään, vaan muiden aikuisten tuen ja ohjauksen kautta.

– – mä niinku voisinkin kuvitella, että näistä sitten, jotka saavat sitä oleskelulupaa ja näin niin tulee sitten semmosia ihmisiä, jotka on tosi kansainvälisiä niinkun, että ei oo minkäänäköstä rasismia heillä mun mielestä niinku, että on tosi avoimia lapset niinkun kyllä, että lapset on lähteny muuttamaan niitä aikuisten käsityksiä siitä yhteiselosta ja siitä, ei toi ookaan huono ihminen, et sen kans voi tulla toimeen, vaikka onkin eri käsityksiä, niin se on ehkä semmonen tärkein tällä hetkellä mun mielessä – –. (H3)

– – kasvaa jo siihen syrjimättömään maailmaan ja ympäristöön, että tulisillai tietyllä tavalla kansainväliseksi, joo juurikin näin, maailmankansalaiseksi – –. (H3)

Lapsen kulttuuri-identiteetin kasvun kannalta tärkeitä erilaisuuden ja monitulkintaisuuden kokemuksia turvapaikanhakijalapsi saa myös eri kasvatusinstituutioiden kautta. Näiden kokemusten

myötä lapsi siirtyy jo niin sanottuun kolmanteen sosialisaatiovaiheeseen, jossa yksilö kasvaa monikulttuurisuutta luonnollisena pitäväksi, suvaitsevaksi ja kansainvälisesti toimivaksi ihmiseksi. (Talib ym. 2004, 67.) Myös suomalainen lainsäädäntö ja lain takaamat oikeudet, kuten ihmisten välinen tasa-arvo, *syrjimättömyys* ja yhdenvertaisuus ovat asioita, joihin turvapaikanhakijalapsi törmää ja oppii vastaanottokeskuksessa asuessaan. Muun muassa lapsen oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin ovat varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen liittyvissä laeissa, perusteissa ja linjauksissa kaikille lapsille taattavia oikeuksia. Haastateltavat katsoivat juuri tasa-arvon ja syrjimättömyyden olevan niitä asioita, joita turvapaikanhakijalapsi voisi vastaanottokeskuksessa asuessaan oppia. Suomessa sukupuolten tasa-arvoa koskeva laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (tasa-arvolaki) on ollut voimassa jo vuodesta 1987 lähtien, ja sitä uudistettiin vuonna 2014 (laki naisten ja miesten tasa-arvosta 8.8.1986/609). Suomessa näyttäytyvä sukupuolten välinen tasa-arvo voi olla turvapaikanhakijalapselle aluksi hämmennystä aiheuttava asia. Monet turvapaikanhakijalapset tulevat maista, joissa miehet ja naiset ovat yhteiskunnassa eriarvoisessa asemassa: näissä perheissä useimmiten isällä on perheessä auktoriteettiasema, ja hän myös näyttää ulospäin perheen asioita hallitsevana hahmona. Turvapaikanhakijalasten vanhempien uudenlainen tasa-arvoinen asema perheessä tuo perheen toimintamalleihin uusia ulottuvuuksia.

No varmasti semmosta et, et avarakatseisuutta, runsaasti ja tota sitä, et ihmisii ei esimerkiks työn perusteella arvojeta, että tota vastaanottokeskuksen johtaja on ihan yhtä hyvä ihminen, ku ohjaajatkin, tai niinku että, et niinku et he näkee sen, että kaikenlaisten ihmisten kans tullaan toimeen ja kaikki on yhtä arvokkaita. (H7)

*— joo, just **tasa-arvo-asiana**, joo— joo ja ehkä sekin, että että tota, naisten ja miesten tasa-arvon, varmasti niinkun, tai varmasti täällä on tasa-arvoempaa heijän —, kun tuolla, kerroksissa, et esimerkiks ku meillä oli yks talkoopäivä tossa ja yks isä rupes haravoimaan tos pihalla niin yks laps tuli kysymään, et haravoiko isäkin —. (H7)*

Joillakin haastateltavilla oli lapsen kansainvälisyyteen ja syrjimättömyyteen oppimisesta myös hieman toisenlainen käsitys. Muutamat haastateltavat nostivat esiin vastaanottokeskuksessa ilmenevän kulttuurisen rasismien vaikutukset turvapaikanhakijalapsen kansainväliseksi kasvamiselle. Rasismi eli rotusyrjintä tulee usein esiin maahanmuuttajien ja kantaväestön kohtaamisesta puhuttaessa, mutta kulttuurinen rasismi on vähemmän esiin tuotu aihe. Haastateltavat kertoivat kulttuurisen rasismin olevan vastaanottokeskuksessakin varsin yleistä. Kulttuurinen rasismi on joidenkin tutkijoiden mukaan noussut toisen maailmansodan jälkeen rasistisen aatteen yleisimmäksi muodoksi. Kulttuurinen rasismi perustelee etnisten ryhmien eriarvoisuutta näiden kulttuurisilla eroilla. (Lepola & Villa 2007, 111-112.) Kulttuurinen rasismi koskettaa myös

turvapaikanhakijalapsia monin tavoin. Joidenkin vanhempien ennakkoluuloinen, rasistisiakin piirteitä omaava suhtautuminen toisen kulttuurin edustajia kohtaan toimii huonona käyttäytymisen mallina lapsille ja pahimmassa tapauksessa voi myös estää lasten yhdessä olemisen. Syrjimättömyyteen ja maailmankansalaisuuteen kasvamisen sijaan turvapaikanhakijalapsi voikin oppia vanhemmiltaan muihin *etnisiin ryhmiin kohdistuvaa ennakkoluuloista ja jopa syrjivää käyttäytymisen mallia.*

*– – mut voihan se [kulttuuri] myös olla kuormittavaa, etenkin jos siihen liittyy jotain niinku kyräilyä ja rasismia, et kauheen vähän puhutaan eri **etnisten ryhmien välisestä rasismista**, mutta sehän on ihan valtavaa, että meillä oli kyllä, piti puuttuu tosi tiukasti siihen, ku meille tuli niinku mustia, lähinnä somaleja, et miten rumasti saattoivat jotkut niinku, vaikka irakilaiset puhuu – – . (H1)*

– – esimerkiksi jos otetaan nää seksuaalivähemmistöt – – tietysti nyt täälläkin vastaanottokeskuksen sisällä saattaa tulla siitä jotain ristiriitoja, jotkut kulttuurit ei hyväksy näitä seksuaalivähemmistöjä, vaikka ollaan Suomessa, missä se periaatteessa niinkun yleisesti hyväksytään, mutta oon kuullu sitäkin, että täällä ihan vastaanottokeskuksessa on syrjintää sen takia, että – – . (H7)

Joskus on huomannu, ku lapsi tulee puhumaan justiin luukulle jostakin nii sanoo, että on ollu vaikka jonkun perheen lasten kanssa jotain riitaa niinku lapsilla keskenään, vanhemmat ei osaa puuttua niihin ollenkaan ja sitten lapsillakin alkaa tulla, et ku se on arabi ni ei se niinku ja ei noi afgaanit ymmärrä, ja niinku, et tulee niinku semmosia kommentteja sitten ja justiin niinku ku vanhemmat ku puhuu paljon niin sit lapsetkin rupee puhumaan, et ne syrjii meitä, ku me ollaan vaihdettu uskonto, että niinku lapsetkin puhuu asioita, vaikka ne ei välttämättä ymmärrä sitä merkitystä, mistä ne puhuu, niin – – . (H3)

Eri etnisten ryhmien välillä esiintyvän suvaitsemattomuuden tai jopa rasismin takaa löytyy moninaisia syitä. Eräs haastateltava pohti turvapaikanhakijaperheiden vanhempien välillä ilmenevien kulttuuristen ongelmatilanteiden syitä ja seurauksia seuraavalla tavalla:

*Joo ja se ei oo pelkästään, kyllä ihmiset ymmärtää, että ollaan eri kulttuureista ja toisilla on erilaisia tapoja, mutta se niinkun se suvaitsevaisuus ja toisen hyväksyminen sellaisena kun on, on paljon haastavampaa silloin, kun **se paine siihen arjelle ja siihen elämiselle on niin kova, turvapaikkaprosessin ja sen toivottomuuden takia ja passivoitumisen takia** ja sen semmosen niinkun haastavan arjen, koko sen elinympäristön haastavuuden takia, niin et, ne niinku ne asioiden **abstraktimmat ja ylevimmät tavat käsitellä niin ne tietenkin polkeutuu sen raskaamman arjen alle**, ikään kuin sillä tavalla vois ajatella sitä. (H4)*

Akkulturoituminen

Vastaanottokeskus on paikka, jossa eri kulttuurit kohtaavat. Kulttuurien kohdatessa ihmiset joutuvat sopeutumaan muutoksiin. Muutosprosessia, jossa puhutaan vähemmistöryhmien sopeutumisesta enemmistökulttuuriin ja enemmistön jäsenten suhtautumisesta kulttuurivähemmistöihin nimitetään akkulturaatioprosessiksi. Akkulturoituminen onnistuu parhaiten silloin, kun maahanmuuttaja omaksuu akkulturaatioasenteeksi integraation (kotoutumisen), jolloin maahanmuuttaja säilyttää omaa alkuperäistä kulttuuriaan ja yhteyksiä kulttuuriryhmäänsä ja samalla omaksuu enemmistökulttuurin normeja ja tapoja. (Paavola 2007, 34-35.) Haastateltavista monet toivatkin esiin *turvapaikanhakijalapsen oman kulttuuritaustan säilyttämisen merkityksen*. Kulttuurisista piirteistä nousi esiin varsinkin *lapsen oman äidinkielen taitojen oppiminen*.

— se on niinku iso juttu [lapsen oma kulttuuritausta], vallankin kieli, joka sulla toimii niinkun, sä oot sen lapsena oppinu niin se toimii sun tunnekielenäs ja uuden kielen käyttö tunnekielenä on aika hankalaa, tää on mun kokemuksen, että se ei onnistu, ei tunteitaan pysty ilmaisemaan ja samoin niinku tämmönen luku- ja kirjoitustaito omalla kielellä niin se on tärkeätä uuden kielen oppimisen kannalta. (H2)

— monikulttuurisuus on niinku arvo, että se oma kulttuuri täytyy tuntea ja ymmärtää ja tietenkä myös mielellään osittain hyväksyä, täällähän ei ole pakko kaikkea tehdä niinku sen mukaan, täällä voi myös napata asioita meidän kulttuurista, mutta tota, ehkä se voi niinku rikastuttaa sitä sitten vaan sitä ajattelua. (H2)

Lapsen oman äidinkielen taitojen oppimisen vaikutuksesta uuden kielen oppimiseen on paljon tutkimustietoa: tutkimusten perusteella lasten äidinkielessä omaksutut taidot siirtyvät kielestä toiseen (Cummins 2003, 62). Jos lapsi ei saavuta vaadittavaa kognitiivista tasoa ensimmäisessä kielessään, on epätodennäköistä, että hän saavuttaisi akateemisia taitoja toisen kielen eri osa-alueillakaan (Collier 2003, 123, 127). Oman äidinkielen avulla perheen vanhemmat myös pystyvät välittämään lapsille heidän omaa kulttuuriaan ja perinnettään (Pentikäinen 2005, 162). Kieli on siis yksi tapa ilmaista kulttuuria, joten äidinkieltä oppiessaan lapsi oppii myös kulttuuriaan. Turvapaikanhakijalapsen oman äidinkielen oppimiselle ja kielitaidon ylläpitämiselle löytyy siis paljon tieteellisiäkin perusteita.

Lapsen oman kulttuuritaustan säilyttämisen merkitystä voi tarkastella myös enemmän lapsilähtöisesti, kuten yksi haastateltavista teki:

— kyllä ne juuret on niinku tärkeitä, et kyl mä pitäisin ne jossakin arvossa, että en mä rupeis pakottamaan suomalaiseseen yhteiskuntaan, mutta jos on joku puolenvuoden, vuoden ikäinen lapsi, niin en mä niinku nää silti kauheen

tärkeenä tuputtaa sitä irakilaista uskontoa tai irakilaista elämäntapaa esimerkiksi— (H3)

— sit ku lapsi alkaa ymmärtämään asioista enemmän, tietää varmasti, että, ku kasvaa niin tietää olevansa maahanmuuttaja, jos sille lapselle itselleen on tärkeää tietää asioita omasta kulttuurista ja maasta niin sitten ehdottomasti tukee sitä kaikin mahdollisin keinoin, mitä vaan voi, mutta ei tietenkään unohtaa sitä suomalaista yhteiskuntaa, mihin se on sitte lähteny kasvamaan, että jos se on sitten se semmonen toissijainen asia taustalla oleva, se oman kulttuurin oppiminen ja opiskelu, että ne oman lapsen halut niinku se halujen mukaan. (H3)

Lapsen oman kulttuuritaustan säilyttäminen on perheen vanhempien vastuulla, joten lapsen mahdollisuudet oppia omaa kulttuuriaan ja ylläpitää sitä riippuvat paljolti siitä, miten lapsen vanhemmat suhtautuvat kulttuurien kohtaamisesta aiheutuvaan uuteen tilanteeseen (Paavola 2007, 26). Talib (1999, 11) huomauttaa myös, että kaikki eri etnisiin ryhmiin kuuluvat jäsenet eivät välttämättä ole edes motivoituneita ylläpitämään kulttuuriperinnettään.

Haastateltavien käsitysten mukaan *lapset ovat avoimia myös uuden kulttuurin omaksumisen suhteen* ja he oppivat vastaanottokeskuksessa joitain asioita suomalaisesta kulttuurista hyvinkin nopeasti. Haastateltavat toivat myös esiin sen, että perheissä vanhemmatkin suhtautuvat pääsääntöisesti hyvin avoimesti suomalaisen kulttuurin omaksumiseen, koska he saattavat kokea aiempaan tilanteeseensa verrattuna uudessa kulttuuriympäristössä elämisen ikään kuin vapauttavana tekijänä.

— kyllä he oppii vähän täst Suomen kulttuurista ja Suomen, mitenkä täällä Suomessa eletään, kun meillä on täällä taas tietynlaiset säännöt ja niin pois päin. (H6)

Mä luulen, et lapset suomalaistuu aika nopeestikin, ja ei ne vanhemmat sitä mitenkä, niinku et teidän on nyt oltava, nehän on paennu maista, joissa he on kokenu vainoa niin he niinku kokee, voi kokea sen suomalaisen kulttuurin tavallaan kauheen vapauttavanakin. (H1)

Yksi haastateltavista arveli kuitenkin niin, että perheiden vähäinen tietämys uuden asuinpaikkansa kulttuurista sekä laitospaiselle asumismuodolle ominainen yhteisöllinen elämäntapa luovat perheille paineita oman kulttuurin mukaisesti elämisestä

— ei heillä oo vielä ihan hirveesti ollu tilaisuutta tähän mejän kulttuuriin täällä kumminkaan tutustua sillai, että ne ois mitenkä omaksunu tai sisäistäny taikka muuta, mutta että kyllä varmaan, että tällainen yhteisöllisyys varmaan painostaa heitä elään tietyllä tavalla oman kulttuurinsa mukaan, että naapurin odotukset viereisessä huoneessa on sen suuntaiset, että täällä noudatetaan tämmösiä vanhan oman kulttuurin tapoja ja käytäntöjä, näin mä uskoisin. (H2)

Kaikki haastateltavat toivat esiin sen, että suomalaisesta kulttuurista turvapaikanhakijalapsi oppii vastaanottokeskuksessa asuessaan ainakin *suomen kielen taidon*. Uuden kielitaidon omaksuminen tapahtuu usein hyvinkin nopeasti. Lapsen suomen kielen taitojen oppimista edesauttaa se, että lapsi elää ympäristössä, jossa hänelle läheiset ihmiset, vastaanottokeskuksen työntekijät, tukihenkilöt, kerhotoiminnan ohjaajat ja koulun henkilökunta puhuvat lapselle suomen kieltä. Erityisesti vastaanottokeskuksessa asuvien lasten muodostama sosiaalinen yhteisö tarjoaa lapselle merkittävän suomen kielen taidon oppimisympäristön. Suomen kielen taidon harjoittelu ja kielen oppiminen myös edesauttaa lapsista muodostuvan sosiaalisen yhteisön rakentumista ja toimivuutta vastaanottokeskuksessa. Kouluikäisille turvapaikanhakijalapsille taas koulu tarjoaa oppimisympäristön, jossa lapset voivat harjoitella suomen kielen taitoja muiden koulua käyvien kantasuomalaisien lasten kanssa. Lasten kielen oppimisen taitoja edistää myös se, että lasten kiinnostus erilaisia kieliä kohtaan on suuri (Eerola-Pennanen 2017, 230). Paavolan (2007, 121) tutkimuksessa todettiin vielä se, että enemmän kiinnostusta toistensa äidinkieliin osoittivat erityisesti muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvat lapset. Turvapaikanhakijalapsille suomen kielen oppiminen on myös useimmiten helpompaa kuin hänen vanhemmilleen.

Joo tietysti siis hirveen monet lapset omaksuu suomen tosi nopeesti, et se kielitaito on semmonen tietysti iso asia, minkä he oppii. (H7)

-- mutta lapset oppii vaan niin nopeesti ja onhan täällä, siis -- -kerho on yksi siis, kyllä täällä sellasia sytykkeitä on missä kieltä opitaan, kaikki nää heidän tukihenkilöitä, mitä onkin olemassa, puhuu heidän kanssaan suomea tietenkin, että kyllä täällä niinkun, kyllä niitä mahdollisuuksia kielen oppimiseen paljon on kumminkin, henkilökunta puhuu suomen kieltä lähtökohtaisesti, mutta lapset oppii siis kuukausissa, eihän ne tarvi paljoo. (H2)

-- se on ollu hauska huomata myöskin, että jos on ollu erikielisiä samassa ryhmässä niin ne käyttää suomen kieltä kommunikointiin -- että et se on ollu niinkun jotenkin ihan hauskakin huomata, että siinä käy sit sillai, kun erikieliset on yhdessä ja kommunikoivat suomeks niin ne oppii sitten suomen kieltä toisiltaan myöskin ja se on kyl tosi hyvä --. (H3)

Vaikka turvapaikanhakijaperhe suhtautuukin uuteen kulttuuriin tutustumiseen myönteisellä tavalla, on turvapaikanhakijalapsen vanhempien haastateltavien mukaan monesti erityisesti maahanmuuton alkuvaiheessa vaikea omaksua tai hyväksyä uuden kulttuurin mukaisia käyttäytymissäantöjä ja toimintatapoja. Lapsi sen sijaan uuden kulttuurin omaksumisen myötä oppii hyvinkin nopeasti käyttämään hyväksi uuden kulttuuriympäristönsä suomia oikeuksia esimerkiksi suhteessa vanhempiinsa. Lasten kyky *oppia toimimaan uuden kulttuuriympäristön sallimissa puitteissa* on lasten vanhemmille haastava tilanne: vanhemmat kokevat olevansa lastensa suhteen voimattomia,

koska he eivät voi enää uudessa kulttuuriympäristössään toimia aiemmin omaksumiensa toimintamallien mukaisesti.

— semmosta tapaa olla Suomessa, että mikä voi olla niinku perheille iso kriisi, jos esimerkiksi tulee perhe, jossa on ratkastu perheen sisällä niinku lastenkasvatusongelmat pitkälti niinku vaikka fyysisellä kurittamisella, ja sit niinku myös lapset oppii sen, et se ei Suomessa ole enää sallittu ja se saattaa taas johtaa siihen, et sit he niinku täällä villiintyy ja tulee enemmän niitä ongelmia, et he ehkä oppii myös niitä omia oikeuksiaan — myös suhteessa vanhempiinsa. (H1)

Pienten lasten kohdalla akkulturoituminen on vahvasti sidoksissa lapsen perheympäristössä tapahtuvaan oppimiseen: lapsen akkulturoitumisen onnistuminen riippuu vanhempien kyvystä säilyttää omaa kulttuuriperinnettään ja sopeutua uuteen kulttuuriympäristöönsä. Kouluikäinen lapsi taas voi jo itsekkin vaikuttaa omaan akkulturaatioprosessiinsa, koska hän pystyy itse paremmin vaikuttamaan siihen, mitä haluaa oppia ja säilyttää omasta kulttuuritaustastaan ja mitä asioita (ja missä määrin) omaksuu uudesta kulttuurista. Eerola-Pennanen (2017, 233) tähdentää yhteiskunnan vastaanottavuuden merkitystä todetessaan, että kulttuurivähemmistöihin kuuluvilla lapsilla tulisi olla mahdollisuus kasvaa sekä oman kulttuuripiirinsä että suomalaisen yhteiskunnan jäseniksi. Akkulturaatioprosessissa vanhempien tuki, kuten myös muiden yhteiskunnallisten instituutioiden tuki, erityisesti koulun, on lapselle tärkeässä roolissa. Liebkind ja Jasinskaja-Lahti (2001, 121) taas toteavat tutkimustulostensa perusteella, että parhaimmat edellytykset onnistuneeseen akkulturoitumiseen nuorten maahanmuuttajien kohdalla on niillä, jotka kokevat saavansa tukea vanhemmiltaan, mutta jotka myös tiettyyn pisteeseen asti kykenevät vastustamaan lasten itsemääräämisoikeuden rajoittamista.

Perheestä huolehtiminen

Turvapaikanhakijalapsen elämä vastaanottokeskuksessa ei ole ihan tyypillistä lapsen elämää. Lapset viettävät aikaansa yhdessä muiden vastaanottokeskuksessa asuvien lasten kanssa, ja erilaisiin vapaa-ajan toimintoihin, kuten vapaaehtoistyöntekijöiden toimesta järjestettyihin aktiviteetteihin osallistumalla. Tämän lisäksi lapsilla, etenkin kouluikäisillä, on paljon velvoitteita, kuten läksyjen teko, kodin askareiden hoitaminen, sekä pienemmistä sisaruksista huolehtiminen. Lapset auttavat vanhempiaan arjen toiminnoissa myös monilla muullakin tavoin, kuten toimimalla *vanhempiensa tulkkausapuna*. (Lähteenmäki 2013, 99.) Tutkimukseni haastateltavista lähes kaikki nostivat Lähteenmäen (2013; myös Talib 1999) tavoin esille lapsen tulkkina toimimisen. Haastateltavilla oli myös varsin yhteneväiset käsitykset siitä, miksi lapset ajautuvat perheessä tulkin roolia hoitamaan.

Nii, sit on joillakin semmonen vähän ristiriitanen juttu, että lapsethan oppii ku ne oppii sitä kieltä ja tämmöstä ni tota sitten monesti vanhemmat käyttää heitä tulkkeinaan, ne tulee niinku tulkkaamaan, et sekin on, oon sit jutellu esimerkiks ihmisen kans, joka on lapsena tullu Suomeen ja ollu vanhempiansa tulkki, hänen mielestään se oli hienoo, et hän koki olevansa niinku, niinku tota mahtava tyyppi, et semmonen voimaannuttava kokemus, et hän pystyy niinku auttamaan lapsena perhettään. (H1)

– – et sen mä ajattelen, et se vois olla semmonen rasittava tekijä lapselle, ku joutuu semmosia virallisia asioita olemaan niinku välikätenä hoitamassa ja tulkkaamassa, että semmosia on kyllä paljon, että lapset tulkkaa vanhempiaan. (H3)

– – he toimivat omien vanhempiansa tulkkeina ja tää niinkun tämä, mahdollisuus ja kyky oppia kieltä tietenkä johtaa siinä mielessä hankalaan asemaan siis lapsen kannalta hankalaan asemaan, että he joutuvat hyvin aikaisessa vaiheessa siihen aikuisten maailmaan ja toimivat vanhempiansa tulkkeina, ihan viranomaisasioissa saattavat olla, että vanhemmat haluavat tulla sanomaan jotain vastaanottokeskuksen henkilökunnalle ja he tulevat kertomaan asiansa sillä tavalla, että ala-asteikäinen lapsi, jopa alle, toimii tulkkina, jos meillä ei ole tulkki paikalla tai ei ole samankielistä henkilökuntaa paikalla siinä hetkessä. (H4)

Tulkin roolissa toimiminen on lapsen näkökulmasta katsottuna ristiriitainen asia. Lapsi voi tulkkina ollessaan kokea mielihyvää siitä, että pystyy auttamaan vanhempiaan, mutta toisaalta pienen lapsen kohdalla perheen tulkkina toimiminen voi olla kohtuuttoman suuri taakka. *Tulkkausapuna oleminen tuo lapselle perheessä vastuuta ja valtaa*, koska tulkkina toimiessaan lapsi käytännössä toimii perheen arjen sujuvuudesta vastaavana henkilönä. Useimmiten lapsi vielä joutuu tulkin roolissa toimiessaan sellaisten asioiden eteen, jotka kuuluisivat vain ja ainoastaan aikuisten hoidettaviksi. Haastateltavista muutamat korostivat sitä, että lapsen käyttämistä tulkkina esimerkiksi viranomaisasioissa pyritään välttämään, mutta jos tulkkia ei ole paikalla, saattaa lapsi kuitenkin olla mukana tulkkaamassa sellaisissakin keskustelutilanteissa, joissa hänen ei ikäänsä ja ymmärtämisen tasoonsa nähden kuitenkaan pitäisi olla.

– – kyllä noi lapset tosi paljon joutuu niinku kantaa tietynlaista vastuuta sen takia, ku he oppivat sen kielen paljon nopeempaa ku vanhemmat, et siinä on sitä vastuun kantoo paljon enemmän siinä lapsuudessa ku mitä normaalilla suomalaisella lapsella, joka kasvaa, että että niinku, se ei oo niinku ihan vaan pelkkää leikkiä se niitten lapsuus täällä, et se on vähän rankempaa kyllä niinku oikeestikin. (H3)

*– – liittyy semmoseen, että lapsi on semmosessa asemassa täällä, et se joutuu ottaan sitä **vanhemman roolia** tai semmosta, että joutuu oleen normaalia, mihin suomalainen lapsi on tottunu perheessä siihen omaan asemaan ja asioiden hoitoon niin ne on niinkun isomman ihmisen roolin siinä, **joutuu***

olemaan mukana koko perheen arjen pyörittämisessä ja asioiden hoidossa, et suhteellisen nuoret ovat mukana, vaikka viranomaisasioissa tai tota hoitavat jopa vanhempien tämmösiin lääkäri- tai hammashoitoaikoja ja kaikkia tämmösiä, mitkä ei heille niinkun normaalisti suomalaisen näkökulmasta sen ikäiselle lapselle kuulu millään tavalla. (H4)

Turvapaikanhakijalapsi oppii toimimaan *perheensä asioista huolehtijana* myös siitä syystä, että perheen vanhemmat voivat huonosti, eivätkä näin ollen kykene huolehtimaan lastenkaan hyvinvoinnista. Vanhempien vaikeasta elämäntilanteesta johtuva jaksamattomuus ja kyky toimia vanhempana tuli esiin myös kaikkien haastateltavien puheissa. Vastaavia tuloksia on myös saatu muuan muassa Lähteenmäen (2013) ja Salon (2012) tutkimuksissa. Vastaanottokeskukseen yhteisökuultuureista saapuneiden perheiden lapset ovat kasvaneet osaksi laajaa perheyhteisöä, jossa kaikki perheenjäsenet kantavat kollektiivisesti vastuuta toisistaan huolehtimisesta. Jos perheen vanhempi tai vanhemmat eivät pysty huolehtimaan lapsistaan, lankeaa tehtävä luonnostaan perheen vanhemmille lapsille. Kotitöiden tekeminen ja pienempien sisarusten hoitaminen näyttäytyy kuitenkin lähinnä perheen tyttöjä koskettavana velvoitteena (Lähteenmäki 2013, 108). Etenkin muslimitaustaisten perheiden tyttöjen katsotaan hyötyvän siitä, että he oppivat itsenäisesti tekemään kotitaloustöitä ja huolehtimaan pienempien sisarustensa hoitamisesta (Alitolppa-Niitamo, 2004).

Nimenomaan juu tällä tavalla se usein on, vanhemmat sisarukset hoitaa ja toimivat mallina ja kaverit toimii, toiset laitoksen tai vastaanottokeskuksessa toiset lapset toimii mallina, et se on vähän semmosta, että minkälaisiin tilanteisiin se katras tuolla joutuu, et se toimii semmosena opettavana –. (H4)

Turvapaikanhakijalasten vanhemmat kokevat usein, että esimerkiksi lasten käyttäminen tulkkina on täysin luonnollinen asia. Myös lapset itse kokevat vanhempiensa auttamisen luonnollisena asiana, eikä siinä ole heidän mielestään mitään pahaa (Pentikäinen 2005, 194). Turvapaikanhakijalasten tulkkina käyttäminen ja vanhempien heikko vointi kuitenkin johtaa tilanteeseen, jossa lapsen asema perheessä saa uusia ulottuvuuksia ja *perheen roolijaot kääntyvät pääläelleen*. Lapsen kielitaito ja muut valmiudet eivät riitä tulkin roolissa toimimiseen, ja hoitaessaan perheen asioita lapsi kasvaa vähitellen hankalaan pikkuaikuisen rooliin (Pentikäinen 2005, 194; Ackerman 1991, 48). Lapsi joutuu siis elämään lapsuuttaan kantaen harteillaan myös perheestään huolehtivan aikuisen roolia.

– – lapsen kannalta ongelmallinen tilanne, et se kääntää sen roolijaon nurinpäin, että lapsi käy hoitamassa perheen asioita, käy hoitamassa näitä tarpeita, asumiseen ja elämiseen liittyviä tarpeita sitten sen vanhemman puolesta, että vanhemmat pyytävät lasta toimitusmieheksi erilaisiin asioihin ja pyytämään asioita ja semmosia, varhaisteineillä, teini-ikäisillä siihen ymmärrykseen, että että tota, se kielitaito niin nostaa heidät hierarkkisesti perheessä semmoseen asemaan, että he pystyy päättämään ja manipuloimaan

asioita, että täähän on ihan tota maahanmuuttajaperheissä yleinen niinkun sanotaan nyt ongelma, et 15-vuotias ikään kuin pystyy hallitsemaan sen perheen arkea, koska hän on mahdollisesti ainoa joka osaa kielen siinä maassa. (H4)

— sitte myös tulee semmosia niinku ehkä, et he joutuu jotkut ottaan liikaa sitä vastuuta sitten, et on aina se riski, et on semmosia lapsia, jotka on ottanu tosi pienestä ihan hirveesti vastuuta, ihan niinku aikuisen roolin jo, joku perheessä 13-vuotias niin se on vähä —. (H1)

— he ovat niinku toinen jalka siellä aikuisten maailmassa hyvin vahvasti, vaikka ovat lapsia vielä ja tietyllä tavallahan tää tietysti on oppimista ja jopa oppimista edistää ja semmosta niinkun. (H4)

Vastaanottokeskuksessa asumisen katsottiin myös edistävän lapsen *itsenäiseksi ja omatoimiseksi* oppimista. Lapsen varhaista itsenäistymistä haastateltavat selittivät muun muassa kulttuurisilla tekijöillä.

Omasta itsestä huolehtiminen on semmonen, mikä korostuu— ja se on tietysti yks kulttuuritekijäkin, että niinkun lapset aikasemmin huolehtii itsestään ja se perhe on semmonen niinku et jokainen huolehtii jokaisesta, et se vanhemman rooli on tietysti erilainen esimerkiks jossain Irakissa kuin Suomessa — että on pakko itse huolehtia, et ei vanhemmalta saa semmosta tukea, mitä esimerkiks nyt yleisesti ehkä Suomessa niinku vanhemmalta odotetaan. (H7)

Liiallisesta ja liian aikaisesta vastuunottamisesta niin kodin kuin perheen suhteen seuraa usein ongelmia lapselle: lapsi joutuu kasvamaan aikuiseksi liian nopeasti, ristiriitoja syntyy niin perheessä, vastaanottokeskuksessa kuin koulussakin, ja huonoimmassa tapauksessa lapsi on pakotettu luopumaan hänelle tärkeistä asioista, kuten kavereiden kanssa yhdessä olemisesta, kotiläksyjen tekemisestä ja jopa koulunkäynnistä (Ackerman 1991, 48-51).

6.2. Oppimisympäristöt vastaanottokeskuksessa

TAULUKKO 3. Vastaanottokeskuksen työntekijöiden käsityksiä siitä, millaisia oppimisympäristöjä vastaanottokeskus pitää sisällään.

Alaluokka	Yläluokka
<p>Yhteiskunnan tarjoama tuki Lapsille järjestetty toiminta Asukkaille järjestettävät tapahtumat tukikeinona Yhteiskunnan tarjoamat palvelut elinympäristöä laajentamassa Lasten osallistuminen varhaiskasvatustoimintaan Lasten koulunkäynti Lapsille tukea koulunkäyntiin, koululäksyjen tekemiseen Suomalainen koulutusjärjestelmä tarjoaa lapsille laadukasta opetusta</p> <p>Vanhemmilla vastuu lasten kasvattamisesta Perheen vanhemmat kulttuurikasvattajina (kulttuurin valinnan vapaus) Yhteistyö koulun kanssa Perhe ja kaverit tukena lapsen arjessa Laitoksessa asuminen ja epävarmuus tulevaisuudesta vie vanhempien voimavaroja Traumataustan vaikutus perheiden hyvinvointiin Vanhemmilla ei voimavaroja lasten kanssa yhdessä toimimiseen</p> <p>Lapsilla ei yhteisiä leikkitiloja Leikkitilojen puute vaikeuttaa lasten leikkeihin keskittymistä Laitosasuminen ja pienet asuintilat perheiden haasteena Yhteistiloissa elämisen haasteet ja mahdollisuudet Yksityisyyden puuttuminen Yhteisten tilojen jakaminen vaatii kaikilta joustavuutta Elinympäristön viihtyvyydestä huolehtiminen Perheosastot muita rauhallisempia osastoja</p> <p>Kulttuurien kirjo tulee esiin värikkytenä Lapset omillaan vastaanottokeskuksessa Elinympäristön virikkeettömyys ohjaa lapsia omatoimisuuteen Eri kulttuurien kohtaaminen Vanhempien kykenemättömyys hoitaa ristiriitatilanteita toimii lapselle negatiivisten asioiden oppimista vahvistavana ympäristönä</p> <p>Elämäntilanteen sanelemaa oppimista Laitosmainen asumismuoto johtaa laitostumiseen</p>	<p>Yhteiskunnan järjestämät palvelut oppimisympäristönä</p> <p>Perhe oppimisympäristönä</p> <p>Vastaanottokeskuksen (fyysiset) tilat oppimisympäristönä</p> <p>Monikulttuurisen vastaanottokeskuksen sosiaalinen yhteisö oppimisympäristönä</p> <p>Laitosolosuhteet</p>

Yhteiskunnan järjestämät palvelut oppimisympäristönä

Suomeen saapuville turvapaikanhakijoille ja tilapäistä suojelua saaville järjestetään vastaanottopalveluina tilapäinen majoitus, toimeentulotuki, tulkkipalveluja, välttämättömien perustarpeiden turvaaminen sekä työ- ja opintotoimintaa. Majoittuminen tapahtuu vastaanottokeskuksissa. Alaikäisten turvapaikanhakijoiden vastaanotossa järjestetään lisäksi lapsen iän ja kehitystason vaatimia muita palveluja. (Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta 493/1999). Keskuksissa asukkailla on mahdollisuus saada työntekijöiltä apua arkipäivän käytännön ongelmiin (Lähteenmäki 2013, 14). Turvapaikanhakijat pitävät työntekijöiden merkitystä vastaanottokeskuksen toiminnan ja toiminnan kehityksen tärkeimpinä mahdollistajina. He myös toivovat työntekijöiden olevan tukihenkilöitä ja ystäviä (Urpola 2000). Myös tässä tutkimuksessa korostui vastaanottokeskuksen tarjoamien tukipalvelujen merkityksellisyys, erityisesti työntekijöiden rooli turvapaikanhakijaperheiden arjen tukijoina.

Joo no tietysti silleen, et tuodaan tietoo, niinku, et miten meillä toimitaan ja esimerkiks jos meillä on tämmösiä aktiviteettipäiviä niin me yhtä, ollaan siin mukana niinku rajaamassa lapsia ja huolehtimassa heistä ja ohjaamassa miten toimitaan ja miten ei toimita ja tietysti välillä tulee semmosia tilanteita ja vanhemmalla on jotain niin sitten ohjaajat auttaa niin siinä tilanteessa varsinkin nyt tulee mahdollisuus sitten opastaa. (H7)

-- kyllähän täällä kaikkia samoja ilmiöitä varmaan, ku kouluissa, missä lapsia on paljon niin tapahtuu ja tota, jos niitä tullaan kertomaan ja puhumaan niihin voidaan auttaa, mut jos ne jää tonne johki käytäville ja keskeisiksi niin sitten ne ei, ne on aika vaikee, ei täällä havaita kaikkee, se on ihan mahdoton havaita mitä täällä tapahtuu joka paikassa, mutta ne mitkä, mistä tullaan puhumaan ja purkamaan paha mieltä niin niissä koitetaan auttaa. (H2)

-- joskus miettii, et se itse asiassa se lasten tilanne saattaa pahentua, ku perhe saa oleskeluluvan ja he muuttaa kuntaan, jossa ei oo niinku mitään, et he on sit ehkä yksin jossain, jossain lähiössä, jossa en tiedä onko tuttavია, että tota sikäli se [vastaanottokeskus] on niinku hyvä ympäristö, et siel ne ongelmat, mitä on ne, ne on yleensä kauheen näkyvissä ja niihin voidaan puuttua, ainakin täällä -- on puututtu. (H1)

Erityisen merkitykselliseksi haastateltavat kokivat turvapaikanhakijalasten vanhempien tukemisen lasten kasvatukseen liittyvissä asioissa. Vastaanottokeskuksessa majoittuvien perheiden vanhemmat saavat vastaanottokeskuksen oman henkilökunnan lisäksi tukea vanhemmuuteensa myös perheiden tukihenkilöinä toimivilta vapaaehtoisilta. Lastensuojelun asiakkaina olevat perheet saavat tukea myös tältä taholta.

— sitten tosi monella perheellä on myös tukihenkilöitä, jotka sitten, että lapset käy ja koko perhe käy sen tukihenkilön kanssa niinku ulkopuolella keskukselta tutustumassa eri paikkoihin. (H3)

— joku hyvä tukihenkilö, joka sitä perhettä tukee siinä vanhemmuuden opettelussa niin sitä kautta varmaan tosi hyvinkin pystyy peilaamaan niitä omia tunteitaan ja opetella sitä kautta sitä omaa olemista ja käyttäytymistä. (H7)

— monet perheet on asiakkaina ja joillakin perheillä on just semmosta niinku arjen tukea ja vanhemmuuden opettelua ja tämmöstä mahdollisuutta, joka sitten järjestyy sen lastensuojelun kautta, et heidän kanssaan ja sit on tietysti vapaaehtoisia, jotka täällä on, joillakin on ihan tietyt vapaaehtoiset, jotka sit tiiviimmin niinkun on joittenkin perheitten tai joittenkin asiakkaiden kanssa tekemisissä —. (H7)

Vastaanottokeskuksen työntekijöiden lisäksi asukkaiden aktivoimisesta ja aktiviteettien järjestämisestä huolehtivat monet muutkin yhteiskunnan järjestämät tahot. Lukkaraisen (2005, 57-58) mukaan ulkopuolisten järjestämää toimintaa vastaanottokeskuksissa on säännöllisen epäsäännöllisesti. Toiminnan järjestäjinä ovat tavallisemmin seurakunnat, vapaaehtoisjärjestöt (esimerkiksi Martat, SPR) ja eri oppilaitosten opiskelijat, jotka järjestävät asukkaille toimintaa, tapahtumia tai lastenkerhoja. Haastateltavien mukaan vapaaehtoistoimijoiden merkitys aktiviteettien ja erilaisten tapahtumien järjestäjänä on merkittävä, koska työntekijöillä itsellään ei välttämättä ole resursseja asukkaille järjestettävän toiminnan toteuttamiseen. Työntekijät siis toimivat lähinnä välikätenä asukkaille järjestettävien aktiviteettien toteuttamisessa hankkimalla vastaanottokeskukseen yhteistyötahoja ja vapaaehtoisia, jotka sitten vastaavat itse toiminnan toteuttamisesta. Vastaanottokeskuksen asukkaille järjestettävät *yhteiset tapahtumat* ovat yksi tapa toimia vanhempien kasvatuksen tukena. Yhteiset tapahtumat toimivat myös asukkaiden välisen yhteisöllisyyden rakentajana. Tapahtumien järjestämisessä pyritään aina huomiomaan myös lapset erikseen.

No, kyllä täällä on sitten tämmönen liikunta, — :ltä semmonen kaveri käy täällä, viikottain, tämmösiä liikuntajuttuja vetämässä tossa pihassa ja muualla ja sitten on tämmösiä jotakin yhteisiä tapahtumia, mihkä niinku lapset ovat tietysti erityisen tervetulleita, mutta mutta, enemmänkin voisi olla, että kyllä täällä niinku semmosta tarvittaisiin lisää, etenkin sillai niinku omana toimintana, ettei me laskettas vaan jonku vapaaehtoisten varaan, vaan se ois meidän, meille niinku tämmöstä toimintaa —. (H2)

— täällä oli valittu sellanen linja, et me ei täällä, meillä ei ole resursseja täällä pyörittää mitään vaan kaikki tulee vapaaehtoisilta tai jostain muualta tänne ja sellaisten toimijoiden, koska — :lla on paljon vapaaehtoistoimijoita, eri järjestöjä ja tämmösiä niin ne tulee, me mahdollistetaan ja pyydetään ja otetaan heihin yhteyttä, he tulee järjestää tänne. (H5)

– – ensisijaisesti katsotaan, että lapsille olis jotain kivaa, mutta että ne aikuisetkin tietysti osallistuu siihen ja tavallaan niinkun ehkä, ehkä niinkun jonkinlainen kasvu, kasvatuksen taikka muun apukeino, että katsotaan mitä kaikkea lasten kanssa voi tehdä tässä ympäristössä tässä ihan, minkälaisia juttuja voidaan tehdä, että aktivoita niinkun aikuisia, vanhempia toimimaan myös siinä. (H2)

Turvapaikanhakijalasten toiminnan ohjaaminen koetaan kuitenkin usein haasteelliseksi tehtäväksi. Haastateltavista monet toivat esille lasten ja perheiden mahdollisten traumataustojen vaikutukset lasten käyttäytymiseen. Haastateltavien näkemysten mukaan turvapaikanhakijalapsista koostuvaa ryhmää voidaan verrata erityistä tukea tarvitsevien lasten ryhmään.

– – sitten täällä esimerkiks alkaa vetää jotain lapsiryhmää, no niinku nyt tässä ku meillä alko esimerkiks yks harrastus niin se odotus siitä, miten se ryhmä käyttäytyy niin se on niin eri, koska se on vähän niinku erityisryhmä, vähän niinku erityislasten ryhmä, jos sä tuut vetään, et hei kivaa, me ruvetaan nytten mä kerron tän teorian ensin ja sitten me tehdään jotain juttuja ja se muuttuu hulinaks heti, se on hallitsematonta vähän se tilanne, niin ihan kaikki ei pysty, ei oo valmiuksia vetää sen tyyppisiä ryhmiä. (H5)

– – mitä oon kuullu niin lapsiryhmien kans työskentely on tosi haastavaa, et jotkut jopa vertaa niinkun ihan suomalaisten lasten erityisryhmiin näitä meidän lapsiryhmiä täällä, niitten kans työskentelyä, että he on tosi vilkkaita, fyysisesti väkivaltaisista toisiaan kohtaan, että onks siinä sitten se, et ei saa purettua jotenkin sitä energiaa ja tietysti ne traumat, mitä vanhemmillä on ja mitä ehkä lapsetkin on saattanu nähdä ja kokee siellä niin ne aiheuttaa sitte semmosta käytöshäiriö. (H7)

Yhteiskunnan järjestämät koulutuspalvelut koskevat myös turvapaikanhakijalapsia, joten vastaanottokeskuksessa asuvilla oppivelvollisuusikäisillä turvapaikanhakijalapsilla on myös mahdollisuus käydä suomalaista peruskoulua. Turvapaikanhakijalapsilla ei kuitenkaan ole varsinaista oppivelvollisuutta. Lähteenmäen (2013, 180) mukaan oppivelvollisuuslain ulottaminen turvapaikanhakijalapsiin olisi tärkeää, jotta kaikilla turvapaikanhakijalapsilla olisi mahdollisuus koulunkäyntiin, erityisesti myös niillä, jotka itse eivät pidä tai joiden vanhemmat eivät koe koulunkäyntiä tarpeellisenä. Kunnalla on perusopetuksen lisäksi myös velvollisuus esiopetuksen järjestämiseen (perusopetuksen alkamista edeltävänä vuonna) kaikille kunnan alueella asuville lapsille, mukaan lukien kansainvälistä suojelua hakevat lapset. Esi- ja perusopetuksen lisäksi on mahdollista järjestää perusopetukseen valmistavaa opetusta. Tarvittaessa kunnan on kiireellisissä tapauksissa tai olosuhteista johtuen huolehdittava varhaiskasvatuksen järjestämisestä muullekin kunnassa oleskelevalle henkilölle kuin kunnan asukkaalle. Oikeus varhaiskasvatukseen on pääsääntöisesti lapsilla, jotka eivät ole oppivelvollisuusikäisiä. (OPH 2015.) Haastateltavat kertoivat turvapaikanhakijalasten käyvän koulussa aktiivisesti. Lapset kokevat koulunkäynnin pääsääntöisesti

mielekkääksi, ja he myös menestyvät koulussa yhtä hyvin kuin kantasuomalaiset lapset. Koulupaikka on järjestynyt monille lapsille lähikouluista, mutta osa lapsista käy koulua pidemmän matkan päässä. Monet koululaisista osallistuvat myös *iltapäiväkerhotoimintaan*. Alle kouluikäisille lapsille *vastaanottokeskuksessa järjestettävään kunnalliseen kerhotoimintaan osallistuminen* on myös ollut aktiivista. Joillekin lapsille on myös järjestynyt mahdollisuus osallistua *kunnalliseen varhaiskasvatustoimintaan* vastaanottokeskuksen ulkopuolella. Koulussa käyminen ja kerhotoimintaan osallistuminen on haastateltavien näkemysten mukaan tärkeä lasten arjen hyvinvointia tukeva tekijä.

– – -kerho tossa, mikä on 2–5-vuotiaille ja sitten ne ryhmät on tehty sillai, että sinne pääsis jokainen sen ikäinen lapsi ja sitten tosiaan niille, joille on saatu se päiväkotipaikka niin ne sitten käy siellä päiväkodissa, tosi moni lapsi on päiväkodissa tällä hetkellä ja eskarissa ja saaneet päätöksen kaupungilta, että on maksutonta heille toi varhaiskasvatustoiminta, että ovat saaneet maksusitoumuksen kaupungilta siihen, että kaupunki tukee tosi hyvin varhaiskasvatustoimintaa turvapaikanhakijalapsilla, että se on ollu tosi hyvä ja samoin koulut, että lapset pääsee kaikki, pääsee kouluihin, että jokaiselle on koulupaikka. (H3)

– – lapset tykkää ihan hirveesti käydä koulussa – – niistä näkee kyllä, että se koulunkäynti tekee niille tosi hyvää, että, että on tosi hyvä, että ne on innostunu siitä koulunkäynnistä ihan – –. (H3)

– – lapsia iltapäiväkerhoon juurikin sillä perusteella, että ku heillähän on vanhemmat tässä kotona, että eivät he ole iltapäivähoidon tarpeessa, mutta he on niinku silleen, että se on perusteltu just silleen, erityisin perustein, että lapsi sais siellä virikkeitä, koska täällä niitä ei nyt ole tarjolla eikä vanhemmilla ole voimavaroja viedä heitä mihinkään viriketoimintaan, ja sitten he sais suomalaisia kavereita, oppis niinku suomalaista, toimimaan suomalaisessa kulttuurissa enemmän, sais kavereita ja kielen opetus, kielen oppiminen ja läksyjen teko ja kaikki tämmönen, niin meillä käy tosi paljon eka- ja tokaluokkalaiset siellä iltapäiväkerhossa. (H5)

Haastateltavat pitävät turvapaikanhakijalapsen formaalissa oppimisympäristössä (koulu) tapahtuvaa oppimista suuressa arvossa. Yksi haastateltavista koki, että turvapaikanhakijalapsen kotimaassa ja Suomessa vallitseva koulutusjärjestelmä voivat olla hyvinkin erilaisia ja *suomalaiseen koulujärjestelmään osalliseksi pääseminen* voi tästä näkökulmasta olla monen turvapaikanhakijalapsen kasvun ja kehityksen kannalta varsin merkityksellinen asia. Useampi haastateltavista arveli myös turvapaikanhakijalasten vanhempien arvostavan suomalaista koulutusjärjestelmää ja lasten mahdollisuutta päästä osallisiksi siitä.

– – täällä jokaikinen perhe on sitoutunut siihen, että lapset käyvät koulussa ja että ne kannustaa lapsia kouluun, että ei mun mielestä täällä ole yhtäkään

perhettä, joka niinku ois, että ei mun lapsi tarvi täällä käydä koulussa, että kaikki on kyllä tosi innoissaan siitä – –. (H3)

– – esimerkiks koulu, johon ei oo välttämättä omassa maassa mitenkään samanlaisia resursseja tai se koulu laadullisesti, ei voida niinku puhua samana päivänäkään – – niin siihen nähden tietenkin tilanne voidaan ajatella, että tämmösissä tapauksissa tilanne on kokonaisuudessaan parempi, että se, että niinku semmosta oppimista sen, jos esimerkiks kolme vuottakin käy suomalaista alakoulua niin sehän voi olla merkittävä ero tai siihen mitä he olisivat kolmen vuoden aikana saaneet Afganistanissa. (H4)

Samansuuntaisia tuloksia koulunkäynnin arvostuksesta ja lasten koulunkäyntiaktiivisuudesta on saatu myös Lukkaraisen (2005) tutkimuksessa: tutkimustulosten mukaan turvapaikanhakijavanhemmat pitävät koulunkäyntiä lapsilleen tärkeänä ja suurin osa asumisvaiheen yksiköissä kirjoilla olevista turvapaikanhakijaperheiden lapsista aloittaakin esiopetuksessa tai koulussa jossain vaiheessa hakuaikaansa.

Lasten mahdollisuus osallistua kunnalliseen varhaiskasvatustoimintaan ja perusopetukseen on haastateltavien mukaan huomionarvoinen asia myös *lapsen elinympäristön laajentamisen* näkökulmasta. Koulukäynti tarjoaa lapsille mahdollisuuden muun muassa uuden kielen oppimiseen ja sosiaalisten verkostojen laajentamiseen, koska kouluympäristössä lapsille tarjoutuu mahdollisuus luoda kontakteja myös muihin kuin vastaanottokeskuksessa asuviin lapsiin ja muihin asukkaisiin. Koulussa käyminen nähtiin myös merkityksellisenä siitäkin syystä, että kouluympäristö tarjoaa lapselle mahdollisuuden päästä mukaan vastaanottokeskuksen ulkopuolisiin ympäristöihin.

– – tämmöset muut palvelut, just nää koulut, päiväkodit, kyllähän ne tietysti tärkeitä osia siinä on vielä, että on niinkun, ne antaa ehkä vanhemmillekin vähän tilaa ja lapsille sitä muuta ympäristöä, muutakin kun näitä omia niinkun vastaanottokeskuksen muita lapsia, että on niinku muitakin kontakteja mahdollista solmia, harjoittaa suomen kieltä, tämmöstä – –. (H2)

Vastaanottokeskuksen ulkopuolisiin ympäristöihin osalliseksi pääsemisen hyödyt on myös todettu aiemmissakin tutkimuksissa. Esimerkiksi Lähteenmäen (2013, 171) tutkimustulosten mukaan kouluikäisille lapsille valmistava luokka ja näyttäytyi kaikkein keskeisimpänä tuen saamispaikkana vastaanottokeskuksen ulkopuolella. Valmistavan luokan opettaja toimii tuen antajan roolissa monin eri tavoin.

Perhe oppimisympäristönä

Lapsi kasvaa ja kehittyy monenlaisten ihmissuhteiden ja ympäristöjen keskellä, joista lähin on tavallisimmin lapsen perhe (Mykkänen & Böök 2017, 75). Perheen tehtäväksi on jo kautta aikojen määritelty jälkikasvusta huolehtiminen ja yhteiskuntaan sosiaalistaminen. Myös perinteiden

siirtäminen ja kasvatusta kuuluu perheille. Monia perheiden velvollisuudeksi katsottuja tehtäviä on kuitenkin viime vuosikymmenten aikana siirtynyt yhteiskunnan harteille (tavaroiden tuotanto, sairaanhoito, opetus, päivähoito). Perheen merkitys turvapaikanhakijalapsen ensisijaisena kasvuympäristönä tuli esiin myös haastateltavien puheissa. Haastateltavista melkein kaikki korostivat sitä, että haastavista asuinolosuhteista ja vanhempien vaikeasta elämäntilanteesta huolimatta *perheen vanhemmilla on ensisijainen vastuu lastensa kasvattamisesta*. Vanhempien kasvatust vastuu on määritelty jo YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksessa: vanhemmilla on oikeus saada tukea kasvatustehtäväänsä ja heillä on ensisijainen ja yhteinen vastuu lapsen kasvatuksesta. Muutamit haastateltavista myös toivat esiin turvapaikanhakijalasten vanhempien roolin lapsen oppimisen mahdollistajina ja tukijoina.

— enempi mä haluaisin aktivoida niitä vanhempia hoitamaan sitä, mikä heille kuuluu, en haluais ottaa tätäkään jonnekin yhteiskunnan vastuulle, muutenkin ajattelee, et on liikaa tapahtunu Suomessa, että jotkut asiat on aina jonkun viranomaisen hallinnassa eikä ihmiset, että kyllä sille, täytyy kaikilla olla oma vastuunsa omista lapsistaan. (H2)

— kuitenkin pääasiassa ne omat vanhemmat ja yritetäänki vastuuttaa totta kai aina, et herkästi voi tulla, et tulkaa te ratkaseen tämä asia, mutta meillä on se niinku, tämmönen linja, että totta kai me niinku vastuutetaan lasten kasvatuksesta ja hoitamisesta ja näin sitten heidän omat vanhemmat, että voidaan olla siinä niinku yhdessä, mutta kuitenkin se on vanhemmille. (H6)

Mä ajattelen, et se oppiminen on vähän niinku muillakin, siis kaikilla lapsiperheillä on se, että miten aktiivisia ne vanhemmat, miten aktiivisesti vanhemmat ottavat sitä roolia ja miten niistä lapsista pidetään huolta ja siinä on varmaan kulttuurillisia eroja, koska meilläkin monesta maasta ja monesta kulttuurista täällä niinku perheitä on. (H2)

Haastateltavien näkemysten mukaan vanhempien lisäksi muut yhteiskunnalliset instituutiot kuten päivähoito ja koulu ovat vanhempien tukena heidän kasvatustyössään. Vastaanottokeskuksessa asuvia perheitä taas yhdistää muun muassa samanlainen elämäntilanne, joten *perheiden on myös helppo olla toinen toisilleen apuna ja tukena lasten kasvattamisessa*.

— me [työntekijät] ollaan se niinku joka, tuetaan sitä niinku koulunkäyntiä, et sikäli — mut me ei sille varsinaisesti lapsia opeteta eikä aktiivisesti niinku ohjata ja tai siis ohjataan niinku ohjaajan roolissa, mut et me ei heit kauheesti niinku et se on niinku kuitenkin vanhempien ja koulun tehtävä enemmän se kasvatusta, me ollaan ehkä sitä arkielämän niinku sujuvuuden takaajia. (H1)

— täällä tosi moni perhe on tutustunut niinku toisiinsa, et täällä on montakin sillai ryhmää, jotka tietää, et toi perhe on tekemisissä ton ja ton perheen kanssa ja noi on ton ja ton kanssa, et kyl ne niinku tosi hyvin ja sit ne on myös

huomannu sen, että ne sitten, kun ne tutustuu toisiinsa perheet niin ne myös tukeutuu toisiinsa, että tosi paljon paremmin, mikä on mun mielestä tosi hyvä asia. (H3)

Turvapaikanhakijaperheen elämä vastaanottokeskuksessa on haastateltavien sanoin kuormittavaa kaikille perheenjäsenille. *Laitosmuotoinen asuminen ja epävarmuus tulevaisuudesta heikentää vanhempien hyvinvointia.* Turvapaikanhakuprosessin pitkittymisestä johtuva jatkuva odottelu ja toimeettomana oleminen on lasten vanhemmille stressaavaa ja ahdistavaa (Urpola 2000). Perheiden elämä pyörii lähinnä turvapaikkapäätöksen odottelun ympärillä. Vanhemmat ovat elämäntilanteensa uuvuttamia, mikä taas johtaa siihen, että heillä ei myöskään ole voimavaroja lasten kasvattamiseen. Erityisen vaikea tilanne on niillä perheillä, joissa on vain yksi vanhempi hoitamassa perheen arkea.

— kyllä puitteet on aika karut ja tästä seuraa se, että vanhempien jaksaminen ja lasten kasvatus ja jaksaminen on aika koetuksella, että tota, että oma tylsistyminen ja lasten tylsistyminen siinä arkielämässä niin kyllä se on ehkä isoin ehkä. (H2)

— keskusteltiin tästä niiden lasten kasvatusjutuista yleensäkin puhuttiin tosta ruumiillisesta kurituksesta ja tän tyyppisistä asioista tai lasten yleensäkin ohjaamisesta oikeeseen niin yks äiti siinä sitten sano niinku, et hei oikeesti, että kyllä me tiedetään noi asiat niinku, meillä ei vaan oo voimia siihen kasvattamiseen, että se vaikka me kuinka ajateltas, et hei no me järjestetään nyt tähän tällöinen perhekerho, missä me kerrotaan miten lapsia kasvatetaan — et se ei oo ehkä se mistä se kiikastaa — se voimattomuus ja sellanen, että kun ihmisen pääasia on se saanko oleskeluluvan vai en, onko mun elämässä täällä mitään tulevaisuutta niin nää on sit jotenki semmosia pikkujuttuja, et mikä kerho nyt missäkin on —. (H5)

Monilla turvapaikanhakijaperheillä on myös vaikea traumatausta, jonka kanssa heidän pitää elää arkeaan päivästä toiseen. Haastateltavat kertoivat, että vastaanottokeskuksen asuinolosuhteet ja vastaanottokeskuksessa asumisen pitkittyminen voivat johtaa perheiden traumojen aktivoitumiseen. *Traumataustan aktivoituminen heikentää huonosti voivien perheen vanhempien vointia entisestään.* Monet vastaanottokeskuksen asukkaat tarvitsevat ammatti-ihmisen apua traumojen käsittelemiseen. Perheen lapsille traumojen uudelleen pintaan nouseminen on myös vaikea asia käsiteltäväksi.

— tähän perheiden tilanteisiin vaikuttaa on tää tällöinen traumatausta, mikä aika monella on kotimaastaan ja tänne tulomatkaltaan muodostunu ja sehän tietenkkin, se tietenkkin heijastaa jossain vaiheessa elämää, silloin kun on muutenkin huono olo ni sitten se niinku pahentaa sitä tilannetta, mikä mistäkin johtuu, ei voida aina sanoo, mut se täytyy aina huomioda, että heillä ei ole helppoa, ei taustoissa eikä täällä. (H2)

— ihmisillä tää, ku heillä on ne traumataustat ja sitten he elää tavallaan sitä traumaprosessiakin, sitä mitä siellä on koettu, sitte on se turvallisuus, varmaan

ihan tämmösiä kriisivaiheita läpi niinku että, ensin se onnellinen ja turvallinen olo täällä, että kaikki on hyvin, ei tarvi pelätä mitään ja muuta ja sitten kun se pitkittyy ja pitkittyy niin tavallaan siin tulee niitä eri vaiheita, et sit saattaa olla, että alkaa enemmän nousta ne traumat pintaankin jossain kohtaan, olis jo tarvetta saada ehkä jotain enemmän jotain terapia-apua tai jotain semmosta käsittelyapua niin tota, semmosia haasteita, lapsilla myös traumaaja –. (H5)

Lapsen hyvinvointiin vaikuttaa merkittävästi koko perhesysteemi ja sen ihmissuhteet. Turvapaikanhakijalasten vanhempien voidessa huonosti myös lapset voivat huonosti, koska vanhempien hyvinvoinnin katsotaan heijastuvan suoraan vanhempi–lapsi -suhteeseen ja sitä kautta lapsen hyvinvointiin. (Mykkänen & Böök 2017, 75, 82.) Lapsen ja hänen perheensä hyvinvoinnista huolehtiminen on avainasemassa lapsen oppimisenkin kannalta, koska lapsen hyvinvointi ja onnellisuus on uusien asioiden oppimisen peruslähtökohta (Karling ym. 2008, 196). Sama asia on todettu muun muassa Lähteenmäen (2013, 145) tutkimuksessa: yhteiselämä sairaan tai muutoin heikossa kunnossa ja huonosti voivan vanhemman kanssa oli turvapaikanhakijalapsille raskasta ja saattoi usein johtaa lapsen voimien heikkenemiseen, vaikka tutkimuksissa (esimerkiksi Sourander 2007, 483) on taas osoitettu lapsen hyötyvän yhteiselosta perheenjäsentensä kanssa turvapaikanhaun aikaisissa olosuhteissa. Eräs haastateltavista kuvaili traumataustan, asumisolosuhteiden ja vanhempien väsymyksen ja huonon voimien vaikutuksia turvapaikanhakijalapsiin seuraavasti:

– – osaksi traumat, koska lasten leikkiin tulee sotaleikkiä paljon, väkivaltatyypistä leikkiä ja semmosta, et varmaan ne traumat jotenki, sitten se epänormaali tilanne, et sulla ei semmosta turvallista kotia tai sellasta, sulla olis oma koti, missä sä oot rauhassa vaan toi on tollanen yleinen hulina, missä sä niinku elät jotenki, että se varmaan tekee levottomaksi lapsia ja se vanhempien väsymys ja semmonen pahoinvointi, niin sehän vaikuttaa, lapset oireilee sit varmaan sitä myöskin käytöksissään paljonkin. (H5)

Vastaanottokeskuksen fyysiset tilat oppimisympäristönä

Kaikki haastateltavat toivat jossakin kohtaa haastattelua esiin myös vastaanottokeskuksen fyysisten tilojen merkityksen lapsen oppimiseen vaikuttavana tekijänä. Kaikki haastateltavat olivat melko yksimielisiä siitä, että he eivät pidä vastaanottokeskuksen tiloja turvapaikanhakijaperheille tarkoituksenmukaisina asuintiloina. Vastaanottokeskus on *laitosmainen ympäristö, jossa perheet elävät pienissä asuinhuoneissa*. Yhdessä huoneessa saattaa siis majoittua vaikkapa viisihenkisen perhe. Jossain vastaanottokeskuksissa saattaa perheiden asuinhuoneissa olla pieni keittonurkkaus ja wc tai ei laisinkaan ruoanvalmistus- ja peseytymismahdollisuutta (Lähteenmäki 2013, 129). Pääsääntöisesti vastaanottokeskuksissa asukkaat siis käyttävät yhteiseen käyttöön tarkoitettuja

keittiö- ja saniteettitiloja. Haastateltavat toivat puheissaan vahvasti esiin asukkaiden yhteiselämän ja yksityisyyden puutteen mukanaan tuomat haasteet.

– – tää on niinku vaativaa, toi yhteisasuminen on tosi haastavaa ja vaativaa ja sitten se, et perheet elää yhdessä huoneessa useamman vuoden niin se on melkoinen ponnistus perheelle, että sitä omaa tilaa ei ole oikeen ollenkaan, ne on ihan perus tämmönen – – huone, vähän tätä isompi, siinä on niinku kaikki, ihmiset nukkuu, syö, olohuone, kaikki on niinku yhdessä. (H5)

– – mehän ollaan isossa laitospohjasessa yksikössä ja haasteet lähtee jo ihan ahtaista tiloista, että perheillä saattaa olla tai onkin yksi huone käytössään ja pahimmillaan on viis henkeä, kolmelapsinen perhe majoilee ihan yhdessä huoneessa ja sitä tilaa ei oo ihan hirveesti – –. (H4)

– – se yksityisyshän on se mitä kaikki tietysti kaipaavat ja tilaa ja semmosta, et ois vaan se oma perhe ja ehkä se rauha siinä, että kun siinä ihan oikeesti, kun ihmiset on samassa keittiössä tekemässä ruokaa ja näin, et se ei aina, eihän se helppoo oo. (H6)

Haastateltavat toivat myös esiin asukkaille tarkoitettujen yleisten tilojen puutteet, kuten sen, että turvapaikanhakijalapsille ei ole vastaanottokeskuksessa leikkitiloja. Haastateltavat selvästi tiedostivat lapsen leikin ja oppimisen yhteyden ja leikin merkityksen osana lapsen oppimisympäristöä. Leikkitilojen puute siis nähtiin yhtenä selkeänä vastaanottokeskuksen fyysisten tilojen ongelmakohtana lapsen kontekstissa. Lasten leikkeihin tarkoitettujen tilojen puute näkyi myös lasten käyttäytymisessä: koska vastaanottokeskuksen käytävät eivät tarjoa leikkirauhaa, päätyvät lapset useimmiten leikkimisen ohessa vaeltelemaan ympäri vastaanottokeskuksen käytäviä. Muutamien haastateltavien kertoman mukaan lasten leikkitilojen puuttumiseen syynä on se, että aikaisempien kokemusten perusteella on todettu, että lapsille tarkoitetuissa leikkihuoneissa kaikki tavarat ja lelut rikotaan tai ne häviävät jonnekin. Perheosastoillekaan ei ole voitu viedä mitään lasten yhteiskäyttöön soveltuvia tavaroita, kuten pöytäjalkapallopelejä tai piirustuspyötiä tai muuta vastaavaa, koska lasten vanhemmat kokevat niiden käytöstä aiheutuvan liikaa meteliä, joka häiritsee kaikkia osaston asukkaita heidät itsensä mukaan lukien.

– – et ei oo niinku lapsille kunnollisia tiloja olla yhdessä, leikkiä, kyllähän ne tarvis sellasen tilan, missä voi tulla ääntä ja möykkää, eikä kukaan niinku, koska sit se on raskasta, et esimerkiksi lapset möykkää siinä ja joku äiti kenties sairasta vauvaa hoitaa ja yrittää saada sitä nukkumaan – –. (H1)

– – välillä mä nään, että jossakin nurkassa tuolla käytävällä on jokin leikin tyyppinen menossa, et jotkut leikkii vähän jollain, jollain barbeilla, jollain sen tyyppisillä jutuilla ja siinä niinku tapahtuu jotain, mutta on tosi paljon sellasta, että lapset vaan vähän niinku kulkee ja kulkee ja kyllä ne varmaan jotain siinä

keskenään tekee, mut se ei oo semmosta, että istun ja leikin jotain tässä näin. (H5)

— sama se lastenhuone, silloin ku mä tulin tänne, mä ajattelin, et eiks lapsilla ole mitään leikkipaikkaa, että tähän on ihan kauheeta, et eiks niillä oo mitään leikkihuonetta — sit mulle näytettiin valokuva, et olikse nyt kerran vai kahteen kertaan tehty niitä leikkihuoneita, tosi hieno huone, kaikki tavarat menee joko rikki tai ne häviää johonkin, se ei säily se semmonen yhteisöllinen yhteisomaisuus esimerkiks, niin, jokainen ajattelee niin sitä itseänsä ja omaa perhettänsä ja omia lapsiansa ja omaa selviytymistään —. (H5)

Vastaanottokeskus voi olla myös hyvin levoton asuinympäristö, vaikka haastateltavat pääosin kokivatkin *perheosastoilla olevan rauhallisempaa kuin muilla osastoilla*. Vastaanottokeskusten asumisolosuhteiden haasteellisuus turvapaikanhakijaperheille on tullut esiin aiemmissakin tutkimuksissa (Ahvenainen 1994; Lukkaroinen 2005; Lähteenmäki 2013; Salo 2012). Vastaanottokeskusten fyysisistä tiloista on Lähteenmäki (2013, 129) tuonutkin esille sen vartenotettavan seikan, että turvapaikanhakijaperheet asuvat Suomessa vastaanottokeskuksissa, joista ani harva on alun perin rakennettu lapsiperheiden asuinkäyttöön – tai ihmisten asuttaviksi ylipäättänsäkään. Vastaanottokeskusasumista on kuitenkin pyritty kehittämään laitospäisestä asumisesta enemmän perheiden tarpeita vastaavalle tasolle.

Monikulttuurisen vastaanottokeskuksen sosiaalinen yhteisö oppimisympäristönä

Vastaanottokeskuksessa elää ihmisiä, jotka ovat tulleet maahanamme hyvinkin erilaisista kulttuureista. Erilaisten kulttuurien keskellä eläminen voi olla turvapaikanhakijalapselle haasteellista, mutta myös rikastuttava kokemus. Haastateltavat kertoivat vastaanottokeskuksen kulttuurisena oppimisympäristönä tarjoavan muun muassa monipuolisen kieliympäristön sekä mahdollisuuden tutustua erilaisiin kulttuureihin ja kulttuurin monimuotoisuuteen. Kulttuurisen monimuotoisuuden esiin tuominen on globaalissa ja muuttuvassa maailmassa tärkeä asia kaikille lapsille. Tähän seikkaan on kiinnitetty huomiota myös päiväkodeissa, joissa valtaosa lapsista on valtaväestön edustajia. (Eerola-Pennanen 2017, 221.) Jotkut haastateltavista kuvailivat vastaanottokeskuksen *kulttuurisen kirjon näyttäytyvän ensisijaisesti värikkyytenä*. Kulttuurisesti rikkaan ja värikkään ympäristön nähtiin myös toimivan lapsen oppimista stimuloivana tekijänä.

Värikkyytenä [kulttuuri] — me tullaan kaikki täällä sillai niinku keskenämme toimeen, et totta kai et sit aina välillä kuohuu ja ehkä sitten ja työntekijänä meidän täytyy niinku aina muistaa ottaa se heijän kulttuuri, muistaa se kulttuuri, et ehkä tämä käytös voi johtua siitä, että hänellä on ihan erilainen kulttuuritausta, kun meillä tai sitten tällä, se viereisellä huoneen asukkaalla. (H6)

– – vois ajatella, että se on avartavaa ja niinkun hyväksi ikään kuin nähdä sitä monimuotosuutta, kulttuurin monimuotosuutta ja semmosta, että se kantasuomalainen leikkikaveri voikin olla ihan jees, vaikka tota kulttuuri olis erilainen tai uskonnollinen kasvatus olis erilainen, et siinä mielessä pienelle lapselle kuvittelisin, että on aika hyväksikin nähdä niinkun sitä monimuotosuutta, jos ajatellaan tämmösen suvaitsevaisuuden ja tämmösen näkökulmasta niinku sillä tavalla. (H4)

– – vois olla lapselle hyväkin tapa kasvaa siinäkin mielessä, että tulee nää tämmöset perus, moraaliset perusarvot paremmin läsnä niitä ei sanele esimerkiksi eli esimerkiksi uskonnollinen normi ei sanele sitä, kuinka saa toimia vaan sitä sanelee yhteinen moraalinen normi niin se on niinku semmonen, semmonen tota, lapsi ehkä oppii tai toimimaan tai hakemaan ratkaisun jollain muulla tavalla, kun sillä mikä on ollu jotenkin tyypillistä perheen oman tai sen maan oman kulttuurin mukaista. (H4)

Vastaanottokeskusta ei kuitenkaan voida pitää varsinaisesti monikulttuurisena ympäristönä, koska monista eri kulttuureista tulevien ihmisten yhteisasuminen ei onnistu jokaisen asukkaan kulttuuritaustaa huomioiden. Yksi haastateltavista kuvasi monikulttuurisuusnäkökulmaa seuraavasti:

*Vastaanottokeskus on ympäristö, joka ei pelaa kulttuurilla, kun aina ajatellaan, että täällä tehdään monikulttuurista työtä niin **täällä tietyllä tavalla ei tehdä monikulttuurista työtä** vaan täällä pelataan sen mukaan, että otetaan niinku yhteiset moraaliset normit, joiden mukaan tulee toimia, tulee siis pärjätä yhdessä iso porukka ihmisiä tulis pärjätä mahdollisimman hyvin ja tulla toimeen keskenään, silloin joudutaan silotteleen kaikki eli pitää asennoitua sillä tavalla, että antaa kaikkien kukkien kukkia, että sinä olet erilainen, minä olen erilainen, me ollaan samanlaisia, että sillä ei ole niinku mitään väliä, sillä ei ole mitään merkitystä. (H4)*

Koska turvapaikanhakijalasten vanhemmilla ei useimmiten ole voimavaroja lastensa kasvattamiseen, ovat lapset vastaanottokeskuksessa paljon omillaan. Tällöin turvapaikanhakijalapsen merkittävänä oppimisympäristönä toimii vastaanottokeskuksen muu sosiaalinen yhteisö, erityisesti muut vastaanottokeskuksessa asuvat lapset. Haastateltavien mukaan lapset viettävät aikaansa kuljeskelemalla yhdessä kavereidensa kanssa ympäri vastaanottokeskusta (perheosastoja). *Yhteisen tekemisen keksiminen vaatii lapsilta kekseliäisyyttä ja luovuutta.* Vastaavia tuloksia lasten omillaan olemisesta vastaanottokeskuksessa on saatu myös mm. Salon (2012) tutkimuksessa. Haastateltavat toivat käsityksiään siitä, miten vastaanottokeskusympäristö ja lasten omillaan oleminen vaikuttaa lapsen kasvuun ja kehitykseen muun muassa seuraavasti:

– – et lapset sitten joutuvat keksimään itsellensä virikkeitä ja touhuja ihan omin päin, toki pienet lapset usein pystyvätkin siihen aika hyvin, mutta kyllä puitteet on aika karut – – kyllä siinä niitä tunteja tulee valtavasti, missä, niin lasten niinku leikit ja puuhastelut ja se ajan tappaminen on ihan heidän omassa, kyllä

tässä käytävien sohvat ja vanhempien tabletit on aika kovalla käytöllä ja kännykät, että, tietenkin voi ajatella, että nykypäivänä on sentään semmonen mahdollisuus –. (H4)

– – että lapset on hirveen omillaan, että tota se, tietenkin jos ajatellaan, että se leikkiminen opettaa jo itsessään, mutta ikään kuin sitä suuntaviivojen, oikeen suuntaan menemistä, se voi olla se haaste, saada niitä työkaluja käsitellä asioita, ratkoa asioita keskenään. (H4)

– – tietysti ku lapset on aika keskenään sit täällä vastaanottokeskuksessa niin ja se ei oo mitenkään ohjattua se heidän oleminen niin se ehkä sit saattaa ruokkia semmosta, esimerkiksi väkivaltaista käyttäytymistä tai niinku lyömistä, potkimista, semmosta oon kuullu, että lasten välillä on, kun niitä rajoja ei aseteta samalla tavalla mitä, mitä ehkä olettais, nää niinku vanhemmat ei aseta. (H7)

Haastateltavien puheista käy hyvin ilmi se, että turvapaikanhakijalapsset viettävät paljon aikaa keskenään ilman vanhemman tai vanhempien huolenpitoa ja läsnäoloa, mikä taas johtaa siihen, että perheen vanhemmat eivät useinkaan ole mukana lapsen arjen oppimistilanteissa. Lapselta puuttuu ympäristöstään onnistuneen oppimistapahtuman ainekset, tuki ja ohjaus. Kuten yksi haastateltavistakin kertoi, lasten omillaan oleminen johtaa usein siihen, että lapset ratkovat asioita keskenään huonoin tuloksin, koska heillä ei vielä ole tarvittavia työkaluja asioiden käsittelemiseen.

Useimmat haastateltavista myös kertoivat näkemyksiään siitä, kuinka vastaanottokeskuksen sosiaalinen yhteisö voi muullakin tavoin toimia lapselle enemmän haitallisena kuin hyödyllisenä oppimisen ympäristönä. Esimerkkinä vastaanottokeskuksen sosiaalisen yhteisön toimimattomuudesta haastateltavat toivat esille sen, että lasten välisissä riitatilanteissa, riitojen ratkaisemisen sijaan vanhemmat useimmiten päätyvät riitelemään keskenään siitä, kenen lapsi on syyllinen riidan alkamiseen. Vanhempien kykenemättömyys yhteisöllisyyteen ja esimerkiksi vanhemman mallina toimimiseen juontaa juurensa haastateltavien mukaan perheiden elinolosuhteista: asumisolosuhteet, stressaava elämäntilanne ja asukkaiden väliset kulttuuriset erot ovat omiaan kärjistämään vanhempien tapaa toimia ei-esimerkillisellä tavalla erilaisissa arjen tilanteissa. Eräs haastateltavista kokikin, että vastaanottokeskuksessa asuvat turvapaikanhakijaperheiden *vanhemmat toimivat lapsilleen paljolti negatiivisten asioiden oppimisen mallina.*

– – että saattaa olla, että niistä lasten riidoista sitten kärjistyy semmosia niinku aikuisten riitoja tai saattaa olla, et jopa aikuiset lietsoo niitä lasten välisiä puhumalla pahaa niinku jostain perheestä, ja niinku dissaamalla niitä ja sitte, et se aikuisten huonot välit näkyy siinä, että lapset hakkaa toisiaan ja sit siinä tulee, et niinku se on semmonen kumulatiivinen juttu. (H1)

— — tämmösiä riitoja, jotka tämmönen yhdessä asuminen ahtaasti samoja tiloja, samoja keittiötiloja, samoja wc- ja suihkutiloja käyttäville ihmisille, tämmösessä kommuunissa tavallaan syntyy ja lapset on usein siinä silminnäköinä, kun aikuiset siinä puhuu ehkä sopimattomasti toisilleen, miten riitoja voi syntyä, mutta miten niitä sovitaan, siihen on aika isoja eroja ihmisten välillä, joilla ei ole välttämättä edes yhteistä kieltä, niin tota se voi olla vähän hankalaa. (H2)

— — vanhemmillahan on semmonen, he tuottaa ainakin sitä, et se mitä lapsi oppii, on sitä negatiivista oppimista, he oppivat toisiltansa kiro sanoja, niinku rumaa puhetta tai käyttäytymistä, lyömistä, et tavallaan vanhemmat tuottaa sitä, et heil on huoli, et heidän lapsi myöskin altistuu tällaselle oppimiselle täällä. (H5)

Erilaisten kulttuurien keskellä eläminen vaatii ihmisiltä joustavuutta ja sopeutumiskykyä. Vaikka kulttuuriset törmäykset ovat vastaanottokeskuksen arkipäivää, niin haastateltavien mukaan erilaisten *kulttuurien kohtaaminen* ei kuitenkaan pääsääntöisesti aiheuta vastaanottokeskuksessa suurempia konfliktitilanteita. Odotusaikojen pitkittyessä vastaanottokeskuksen asukkaat useimmiten oppivat ja ovat oppineetkin tulemaan toimeen toinen toistensa kanssa.

— — ehkä siihen nähden, mikä heidän tilanne on, kun ottaa tän kokonaisuuden huomioon ja nää olosuhteet ja kaikki niin he selvi varmaan aika hyvinkin tästä yhteiselämästä täällä. (H5)

— — mun mielestä siinäkin rintamalla on ollu hirveen rauhallista, että ei oo tämmösiä selkeitä niinku tämmösiä kulttuuritörmäyksiä ollu, ehkä ne on oppinu tavallaan toistensa kanssa toimimaan. (H5)

Laitosolosuhteet oppimisympäristönä

Turvapaikanhakijaperheiden elinolosuhteet vastaanottokeskuksessa näyttäytyvät haastateltavien puheissa yhtenä merkittävänä perheiden hyvinvointia ja vanhempien toimintakykyä heikentävänä tekijänä. Vastaanottokeskuksessa turvapaikanhakijat elävät jatkuvasti muuntuvassa ja uudelleen rakentuvassa yhteisössä, joka koostuu monista erilaisista ihmisistä, kielistä, kulttuureista, tavoista ja tottumuksista. (Suoranta 2011, 42.) Elämää vastaanottokeskuksessa eletään ulkopuolisen tahon säättämien sääntöjen mukaisesti. Suoranta (2011, 63) kuvaa vastaanottokeskuksessa asuvien turvapaikanhakijoiden kontrolloimista ja valvontaa seuraavasti: ”Heidän toimintansa määräytyy ulkoapäin, heille annetaan säännöt noudatettaviksi, heidän toimeentulonsa niukkuus on kiinni poliitikkojen anteliaisuudesta, heidän liikkumisensa on rajoitettua, heidän asemansa yhteiskunnassa on maahanmuuttoviranomaisten ja ohjaajien päähänpistojen varassa.” Turvapaikanhakijoiden laitosten elinolosuhteiden mukanaan tuomat haasteet tulivat vahvasti esiin myös haastateltavien

puheissa. Haastateltavien mukaan turvapaikkahakemusten käsittelyaikojen pitkittyminen ja päätösten odottelu on turvapaikanhakijalasten vanhemmille lamaanuttava kokemus. Jatkuva odottaminen, kokemus ulkopuolisen tahon kontrollista ja sen myötä mahdollisuudet vaikuttaa omaan elämäänsä ja oman elämänhallinnan heikkeneminen johtavat väijäämättä *laitostumiseen*. Vanhempien laitostumisen myötä myös lapsista tulee erään haastateltavan sanoin ”laitoselämän tuotoksia”.

– – *että tässä on kuitenkin työntekijät aina läsnä ja se, konfliktit tai elämä on järjestyssääntöjen sanelemaa kuin se olis tuolla, sanotaan normaalielämässä, kun asutaan, jos nyt verrataan vaikka kerrostaloja minkälaisia **täällä on, niinkun koko ajan kontrolli, ei tota normaalin lapsen kotona ole vartiointia tai työntekijöitä eli ohjaajia, sosiaalityöntekijöitä, terveydenhuoltohenkilökuntaa kävelemässä siinä niinku kotioven takana** – – . (H4)*

– – *merkittävätkin vuodet esimerkiksi kolmekin vuotta siitä, kun se oma ymmärrys kehittyy vaikka 3–4-vuotiaasta 7-vuotiaaks niin koko ajan kasvavat sellasessa niinkun laitosympäristössä, jossa tota niitä elämänongelmia tai konflikteja, ihmissuhdeongelmia tai vuorovaikutusristiriitoja ratkoo ulkopuolinen toimija, mä veikkaisin, että se on sillä tavalla niinkun kehityksellisesti suhteellisen haastava tilanne. (H4)*

– – *koko turvapaikkaprosessi ja sen odottaminen ja kielteinen päätös yleensä ja siihen sitten valitusten tekeminen ja taistelu niinku sen suhteen, se tota, toivon nouseminen ja sen sitten lähteminen ja tällä tavalla, niin se on aina haastavaa, vähän semmonen **laitostuminen vähän uhkaa tai uhkaakin ja toteutuukin monesti** – – . (H4)*

Elämäntilanteesta muodostuu turvapaikanhakijalapselle oppimisympäristö, jossa lapsi oppii *asioita, joita hänen on elinolosuhteista johtuen ikään kuin pakko oppia*. Tämä oppimisympäristö tuo useimmiten lapsen eteen tilanteita, joihin hänen ei pitäisi vielä ikänsä puolesta joutua. Eräs haastateltavista kuvasi asiaa seuraavasti:

– – *täällä niinku ei oo, täällä joutuu lapsi hyvinkin haastavaan tilanteeseen ja käsittelemään asioita, joita ei välttämättä ymmärrä, ei pysty hahmottamaan, mutta niinkun pelaa niiden sirpaleiden kanssa ja sen varassa, että jotain ymmärtää niin, niin tota, se on semmosta, semmosta, mikskä sitä nyt sanois, **pakko-oppimista** tai semmosta ikään kuin oppimista, sen **elämäntilanteen sanelemaa oppimista** siinä tulee sitten aika paljonkin. (H4)*

– – *tää tilanne pakottaa lapset semmoseen, että heillä niinkun tai he joutuvat mukaan sellasiin tilanteisiin, missä pakollakin oppii eli astuvat sillä tavalla aikuisten maailmaan, että he niinkun ovat aktiivisia toimijoita sellasissa tilanteissa, että ne pakottaa oppimaan uusia asioita, koska kantasuomalainen*

lapsi sellasiin tilanteisiin joudu vaan hän oppiin ikään kuin sen mukaan, mitä hänelle tuodaan eteen, tarjotaan. (H4)

6.3 Vastaanottokeskuksen oppimisympäristöjen kehittämistarpeet

TAULUKKO 4. Vastaanottokeskuksen työntekijöiden käsityksiä siitä, miten vastaanottokeskusta oppimisympäristönä pitäisi kehittää.

Alaluokka	Yläluokka
Varhaiskasvatustoiminnan lisääminen vokissa Lapsille ja perheille aktiviteetteja Asukkaiden aktivoiminen ja osallistaminen Lasten tarpeiden huomioiminen esille Työntekijäresurssien lisääminen ja työntekijöiden työnkuvan uudelleen määrittelemine Henkilökunnalle enemmän resursseja asiakkaiden tukena olemiseen	Yhteiskunnan järjestämät palvelut oppimisympäristönä
Vanhemmille tukea lasten kasvattamiseen Tukitoimenpiteiden järjestäminen Lapsille pysyviä ihmissuhteita ja turvallinen elinympäristö Vanhemmille tukea uudessa kulttuuriympäristössä toimimiseen Perheille tietoa suomalaisessa yhteiskunnassa elämisestä Perheiden ohjaaminen vastaanottokeskuksen ulkopuolelle	Perhe oppimisympäristönä
Paremmat asuintilat ja mahdollisuudet harrastaa Yksityisyyden takaamiseksi perheille omat asuintilat Lapsille leikkitiloja	Vastaanottokeskuksen (fyysiset) tilat oppimisympäristönä
Vastavuoroinen kulttuurien vaihto Juhlien ja tapahtumien järjestäminen vokissa Lasten oman kulttuuriperinteen säilyttäminen Arkielämän taidot	Monikulttuurisen vastaanottokeskuksen sosiaalinen yhteisö oppimisympäristönä
Lasten kuulluksi tuleminen	Laitosolosuhteet

Yhteiskunnan järjestämät palvelut -oppimisympäristön kehittämistarpeet

Kaikkien haastateltavien mukaan yhteiskunnan tarjoamilla palveluilla on merkittävä rooli turvapaikanhakijalapsen oppimisympäristöjen kehittämisessä vastaanottokeskuksessa. Jos turvapaikanhakijat itse toivovat saavansa *henkilökunnalta tukea arkeensa*, niin myös haastateltavat kokivat, että he voisivat olla enemmän osallisina perheiden arjessa. Yksi haastateltavista esitti muuan muassa toiveen siitä, että vastaanottokeskuksen työntekijöillä olisi paremmat mahdollisuudet keskittyä yksittäisen perheen tukemiseen erimerkiksi silloin, jos perhe saa kielteisen päätöksen turvapaikkahakemukseensa. Myös Lähtenmäen (2013, 183) mukaan perheen kielteisen päätöksen

saannin jälkeen on tärkeää tehostaa työntekijäavun antamista, jotta lapsella on ympärillään turvallisia aikuisia, joiden kanssa käsitellä tilannetta rauhassa. Turvallisten ja lapsen elämässä pysyvien aikuisten läsnäolo ja tuki lapsen arjen oppimisympäristöissä tuli esiin myös joidenkin haastateltavien puheissa. Haastateltavat toivoivat pystyvänsä luomaan mahdollisimman luottamukselliset suhteet turvapaikanhakijalapsiin ja heidän vanhempiinsa. Haastateltavien mukaan heillä ei tällä hetkellä ole resursseja olla aktiivisesti mukana tukemassa turvapaikanhakijaperheitä heidän arjessaan, koska tämänkaltainen toiminta ei kuulunut heidän työnkuvaansa. Haastateltavat kertoivatkin, että perheiden tukeminen tapahtuu enemmän perhetyöntekijöiden (lastensuojelu) ja muiden vapaaehtoisena toimivien tukihenkilöiden kautta.

– – vois viettää enemmän aikaa näitten asukkaitten kanssa ja sitä kautta niinku tukea ja osallistua heidän arkeenkin niinku mahdollisuuksien mukaan, järjestää jotain ryhmiä ja – –. (H7)

Ja että lapsella on riittävästi sellasia pysyviä aikuisia elämässä, jotka ei koko aika myöskään vaihdu, et jos perhe joutuu esimerkiksi kaupungista toiseen muuttamaan vastaanottokeskuksessa niin sehän alkaa aina se luottamusprosessi uusissa henkilöissä uudestaan ja alusta. (H3)

– – kyllähän meillä siihen [vanhempien tukemiseen] pyritäänkin panostaan, mutta siinäkin on resurssit on rajalliset, että ja paljonhan meillä on lastensuojelua mukana tukitoimissa ja on – – ry:lta tukihenkilöitä ja muita, että on niitä paljon juttuja ja siihen niinku pyritään parantaan – –. (H6)

Haastateltavien mukaan turvapaikanhakijaperheiden ja -lasten elämäntilannetta voitaisiin parantaa siis parhaiten vastaanottokeskuksen *työntekijäresursseja lisäämällä ja työntekijöiden toimenkuvaa selkiyttämällä ja uudelleen määrittelemällä*. Näin toimimalla vastaanottokeskuksen työntekijöillä olisi enemmän mahdollisuuksia olla aktiivisesti mukana tukemassa turvapaikanhakijaperheiden arjen sujuvuutta ja hyvinvointia. Vastaanottokeskuksen työntekijöiden mukana oleminen on tärkeää jo siitäkin näkökulmasta, että työntekijät ovat ne henkilöt, jotka eniten ovat paikalla vastaanottokeskuksessa ja näin ollen heillä on myös parhaat edellytykset perheiden tukena olemiseen vuorokaudenajasta riippumatta. Myös Lähteenmäki (2013, 183) on todennut, että vastaanottokeskuksen työntekijöiden työn kehittämiseksi olisi tärkeää turvapaikanhakijaperheiden ympärivuorokautisen tuen saamisen mahdollistaminen. Vastaanottokeskustoiminnan järjestämisessä on siis huolehdittava, että joka työvuorossa on riittävästi työntekijöitä ja vapaaehtoisia, joiden puoleen lapsetkin voivat kääntyä, mikäli vanhemmat eivät kykene olemaan heidän tukena arjen eri tilanteissa. Vastaanottokeskuksen työntekijöistä turvapaikanhakijalapsen tapaavat eniten perheidensä omaohjaajia, joten myös omaohjaajajärjestelmän kehittäminen eteenpäin voisi parantaa lasten avun saamisen mahdollisuuksia. Ylipäätään monet haastateltavista

toivoivat, että turvapaikanhakijaperheet pääsisivät mahdollisimman paljon *osallisiksi suomalaisen yhteiskunnan järjestämistä tukipalveluista*.

Niin ja sitten tää ajatus tästä, et mitä oletetaan, et se mejän työ on, et kaikilla olis yhteneväinen työ, mitä on esimerkiks ohjaajan työ – se on semmonen niinku linjamuutos tavallaan. (H5)

Niin, ja sit pitäs olla työntekijäresursseja aika paljon enemmän –. (H5)

Se vaatis ihan poliittisia muutoksia, että nää kytkeytyy kaikki toisiinsa, ku tavallaan niinku semmonen, et vanhemmat laitetaan hirveeseen tommoseen – ahtaaseen tilanteeseen ja sit me vaan niinku tuetaan kauheesti niitä lapsia, et ne lapset nyt niinku säilytys, se on vähän semmosta tehohengitystä. (H1)

Vastaanottokeskuksessa majoittuville perheille ja lapsille erikseen järjestettävien *aktiviteettien mahdollistaminen ja lisääminen* tuli myös esiin haastateltavien puheissa. Aktiviteettien järjestämisen katsottiin olevan tärkeää erityisesti siitä syystä, että lasten vanhemmilla ei useimmiten ole voimavaroja virikkeiden tarjoamiseen lapsillensa. Vastaanottokeskus ei myöskään fyysisiltä puitteiltaan ole välttämättä lapsen kannalta kovin virikkeellinen ympäristö, etenkin lapsen oppimis- ja toimintamahdollisuuksien näkökulmasta. Aktiviteettien järjestämisen mahdollistaminen vaatii työntekijöiden rajallisten resurssien takia vapaaehtoistoimijoita, joten ulkopuolisten yhteistyötahojen mukana oleminen on vastaanottokeskuksen oppimisympäristöjenkin kehittämisessä tärkeää niin nyt kuin jatkossakin.

– – tää ympäristö vaan on tämmönen mitä ei pääse muokkaamaan, et asuinympäristönä, niin tota sitten nimenomaan vaan enemmän ja enemmän sitä vanhempien tukemista ja ehkä myös sitten niinku voi sitä lapsille semmosta aktiviteettia tänne, et mikä sitten tukis, tukis sit myös sitä semmosta kasvamista ja oppimista. (H6)

Jotta aktiviteettien järjestämisestä olisi hyötyä, on myös vastaanottokeskuksen asukkaat saatava osallistumaan tarjolla oleviin toimintoihin. Haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että perheiden vanhempien kuormittuneisuus ja passivoituminen johtaa yleensä siihen, että perheet eivät osallistu aktiivisesti heitä varten järjestettyihin toimintoihin. Varsinkin turvapaikanhakijaperheiden lapsille vastaanottokeskuksessa järjestettävät toiminnot ovat tärkeässä roolissa, joten perheiden vanhempia myös kannustetaan siihen, että he huolehtisivat siitä, että lapset osallistuisivat heille suunnattuihin eri toimintoihin. Myös *asukkaiden osallistaminen* tuli esille joidenkin haastateltavien puheissa. Eräs haastateltavista kertoi kuulleensa koulutuspäivillä ollessaan hyviä kokemuksia turvapaikanhakijoiden osallistamisen vaikutuksista heidän hyvinvointiinsa.

– – perustetaan semmosia vapaaehtoisryhmiä niinku turvapaikanhakijoista ja he niinku tavallaan osallistetaan heitä ja he itse niinku, laitetaan heijät itensä koordinoimaan niinku erilaisia tapahtumia ja tehdään niinku tätä kautta sellasta aktivointityötä niin se kuulosti mun mielestä jotenkin tosi hienolta, et et jos semmosta pystys organisoimaan niin tois varmasti sisältöä heijän elämään tännekin. (H7)

Turvapaikanhakijoiden osallistaminen, mahdollisuus vaikuttaa asioihin, tuo sisältöä elämään ja näin ollen myös parantaa heidän hyvinvointiaan. Niin aikuisten kuin lastenkin osallisuuden tunteen lisääminen onkin huomionarvoinen tekijä vastaanottokeskustoiminnan kokonaisvaltaisessa kehittämisessä.

Formaalien oppimisympäristöjen merkitys turvapaikanhakijalapsen oppimisen mahdollistajana tuli esiin haastateltavien puheista jo vastaanottokeskuksen oppimisympäristöistä puhuttaessa. Kaikki haastateltavat pitivät formaaleissa oppimisympäristöissä tapahtuvaa oppimista lapsille hyvänä asiana ja näin ollen muutamat haastateltavista myös toivat esille sen, että ideaalitulanteessa vastaanottokeskuksessa olisi *lapsille suunnattua varhaiskasvatustoimintaa* enemmänkin tarjolla. Myös kouluikäisille lapsille tarkoitettu iltapäiväkerhotoiminta nähtiin tärkeänä toimintamuotona jatkossakin.

Perhe-oppimisympäristön kehittämistarpeet

Vastaanottokeskuksen oppimisympäristöjen kehittämisestä puhuttaessa lähes kaikki haastateltavat nostivat esiin perheen merkityksen ja tätä kautta *perheen vanhempien tukemisen heidän kasvatusstyössään*. Lähes kaikki haastateltavat mielsivät siis perheen turvapaikanhakijalapselle tärkeäksi oppimisympäristöksi ja he myös kokivat, että ideaalitulanteessa vastaanottokeskustoiminnan puitteissa vanhempia pystytään tukemaan niin, että heillä on parhaat mahdolliset edellytykset toimia lastensa kasvattajina ja oppimisen tukijoina.

– – sitä vanhempien tukemista ja tota niin heidän tietouden lisäämistä erilaisista asioista ja heidän hyvinvointinsa lisäämistä kuitenkin sit, koska sillon jos he voi paremmin ni he jaksaa niinku lastenkin kanssa tietysti paremmin. (H6)

– – se ideaalitulanne vois olla ehkä semmonen, että se eläminen vastaanottokeskuksessa saatas sellaseksi, että se niinku, että se vanhempien voimavarat ja se edesauttas sitä vanhempien kykyä ja voimavaroja kasvattaa niitä lapsia, olla siinä lasten elämässä mukana ja opastamassa sillä tavalla niinku tota, ehkä nykyistä paremmin niin se vois olla sellanen. (H4)

Haastateltavat siis kokivat *turvapaikanhakijaperheille suunnattujen tukitoimenpiteiden ylläpitämisen ja riittävyden* tärkeäksi vastaanottokeskustoiminnan kehittämisessä. Erilaisista

perheille suunnatuista tuen muodoista haastateltavat toivat esille lastensuojelun (perhetyöntekijä), lastenhoitopalvelut, tukihenkilötoiminnan ja varhaiskasvatuspalvelut.

– – *aikuisilla olis omaa aikaa, rauhallista aikaa ja lapsille olis siksi aikaa kunnon hoito ja kunnon tämmönen varhaiskasvatus järjestyksessä, että lapset oppii tämmösiä lapsille kuuluvia asioita, leikkimistä ja heillä olis siihen tilat ja mahdollisuudet. (H2)*

– – *jos sais niinku siihen henkilöitä nii se ois niinku niin hyvä, et noi tukihenkilöt, joita perheillä paljon on niin ne on luojan lykky, että niitä on, koska semmoset perheet, joilla on hyvä tukiverkosto suomalaisista niin sen huomaa, et heillä on niinku heti paljon varmempi olo itelläkin tästä niinku elämästään. (H3)*

Useimmat haastateltavista toivat esille myös sen, että turvapaikanhakijalasten vanhemmat tarvitsevat erityisesti tukea kotimaassaan ja pakomatalla aiheutuneista traumaista selviämiseen. Alitolppa-Niitamo (2008, 129) toteaa myös, että vanhempien mielenterveyttä on syytä tukea tarpeen mukaan turvapaikkaprosessin aikana kuten myös kotoutumisvaiheessa. Lapsen tuen saannin oikeuksista todetaan YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksessa (artikla 22), että pakolaislapsella on oikeus saada tarvitsemansa erityinen huolenpito. Haastateltavien mukaan vastaanottokeskuksessa asuvilla turvapaikanhakijoilla on mahdollisuus saada ammatti-ihmisten tukea vaikeista menneisyyden tapahtumista selviämiseen, mutta tuen saamisen mahdollistaminen myös jatkossa ja tuen saamisen mahdollisuuksien lisääminen olisi se, mihin pitäisi pyrkiä, koska kuten eräs haastateltavista asian ilmaisi, ”kyllähän nää kaikki [turvapaikanhakijaperheet] varmasti sitä tukee tarvis, oishan ne kaikki varmaan niinku, jos tälle niinku vertaa suomalaiseen perheeseen, niin kaikki niinku traumapsykiatrian asiakkaita”.

Uudessa kulttuuriympäristössä toimiminen nähtiin turvapaikanhakijaperheille myös haastavaksi, joten haastateltavat kokivatkin, että perheet tarvitsevat myös mahdollisimman paljon *tukea uudessa kulttuurissa elämiseen*. Perheiden uuteen kulttuuriin sopeutumista edesautettaisiin joidenkin haastateltavien mukaan erityisesti *lisäämällä perheiden tietoutta suomalaisessa yhteiskunnassa elämisestä*. Suomi-tietoisuuden puute tuli esiin myös Suorannan (2011) haastatteleminen turvapaikanhakijoiden puheissa. Turvapaikanhakijat toivoivat saavansa tietoa suomalaisesta yhteiskunnasta, mutta he eivät sitä vastaanottokeskuksessa kuitenkaan saaneet (Suoranta 2011, 101). Vastaanottokeskustoiminnan epäkohtana näyttääkin olevan se tosiasia, että vaikka perheet viettävätkin pahimmassa tapauksessa vastaanottokeskuksessa useamman vuoden, ei heidän kotouttamiseksi kuitenkaan tehdä mitään ennen myönteisen turvapaikkapäätöksen saamista. Myös yksi haastateltavista toi esiin kotouttamisen ”jarruttamisesta” koituvat haasteet. Haastateltavan mukaan turvapaikanhakijaperheiden elämä vastaanottokeskuksessa ilman Suomi-

tietoisuuden lisäämistä koituu tietysti ongelmalliseksi siinä vaiheessa, kun perhe saa myönteisen päätöksen ja muuttaa asumaan vastaanottokeskuksen ulkopuolelle. Ideaalitalanteessa turvapaikanhakijaperheiden ja erityisesti lapsien pitäisi siis haastateltavan mukaan saada jo vastaanottokeskuksessa sellainen kasvualusta suomalaisessa yhteiskunnassa elämiseen, että heidän olisi jatkossa helppo siirtyä kuntaan asumaan omillaan.

– – just se tietoisuuden lisääminen, jotta se elo olis kaikilla mahdollisimman helpoo tuolla, että, et ei joudu ongelmiin jostakin asioista, mistä ei vaan oo tienny mitään – –. (H3)

– – et ideaalitalanteessa koko perhe ohjattas niinku semmoseksi täällä jo valmiiksi, että niinku he tietäsivät mahdollisimman paljon mitä siellä kunnassa sitten, kun asuu omillaan, niin mitä siellä sitten on tulossa vastaan. (H3)

Haastateltavien näkemykset vastaanottokeskuksen tarjoamien oppimisympäristöjen kehittämisestä toivat tämän aiheen käsittelyyn myös hieman erilaisen ja varsin mielenkiintoisen näkökulman. Vastaanottokeskuksen oppimisympäristöjen kehittämisestä puhuttaessa monet haastateltavista pohtivat oppimisympäristöjen kehittämisen sijaan sitä, että turvapaikanhakijalapsen kannalta hedelmällisimmät oppimisympäristöt löytyvät vastaanottokeskuksen ulkopuolelta, ja tästä syystä *turvapaikanhakijaperheitä ja -lapsia erityisesti pyritäänkin ohjaamaan ja suuntaamaan vastaanottokeskuksesta pois päin*. Haastateltavien puheista siis kävi ilmi, että he olivat kartoittaneet vastaanottokeskuksen ulkopuolisten ympäristöjen tarjoamat mahdollisuudet varsin hyvin. Vastaanottokeskuksen oppimisympäristöjen kehittämis ehdotukset olivat ainakin joillain haastateltavilla vielä osin pohdinnan asteella. Yksi haastateltavista taas toi esille näkemyksensä siitä, että hän ei kokenut vastaanottokeskuksen olevan oppimisympäristö – ainakaan positiivisella tavalla. Haastateltavat kokivat tehtäväkseen tukea ja ohjata perheitä ja lapsia, niin että he löytäisivät vastaanottokeskuksen ulkopuolelta erilaisia mahdollisuuksia esimerkiksi sosiaaliselle kanssakäymiselle ja suomalaiseen kulttuuriin tutustumiselle. Yhden haastateltavan näkemyksen mukaan turvapaikanhakijaperheiden vastaanottokeskuksen ulkopuolelle suuntautuminen olisi myös yhteiskunnallisesti merkittävä, ”suomalaiselle yhteiskunnalle hyvää tekevä” asia.

*No, me ollaan ehkä koitettu vastata siihen niin päin, että **lapset** ohjautus mahdollisimman **paljon täältä pois päin**, että perheitä, tuolla – – -keskuksessa on **perhekerho**, joka liittyy tähän meidän varhaiskasvatuskerhoon niin sinne on koitettua saada äitejä pienten lasten kanssa niinku, et pois täältä vastaanottokeskuksesta, tonne niinkun ulos maailmaan ja normaalielämän pariin – –. (H5)*

*– – **perheet suuntautuis ulospäin** – – että ne vanhemmat näkis ne mahdollisuudet, mitä täällä ympäristössä on ja jaksaisivat viedä lapsiaan sinne*

ja osallistaa heitä ja antaa heille mahdollisuuden tutustua muihin ja olis tukena siinä, koska ei mejän, mä ajattelen, että mejän henkilökunnalle on aika iso vaatimus, että ne jäis henkilökunnan vastuulle pelkästään, että kyllä niille vanhemmille täytyy sitä ajatusta tuoda, että täällä on tiloja ja paikkoja missä voi niinku, mihkä voi mennä, missä ei maksa mitään, missä voi nauttia elämästä ja olost ja missä on muitakin lapsia ja muita nuoria ja muita perheitä, joiden kanssa voi vaikka viritellä vähän keskustelua niillä taidoilla, mitä on olemassa – se tekis hyvää myös suomalaiselle yhteiskunnalle. (H2)

Vastaanottokeskuksesta ulospäin suuntautuminen voi olla turvapaikanhakijalle hyvä vaihtoehto, mutta samalla herää kysymys miksi ohjata pois vastaanottokeskuksesta, eikä kuitenkin olisi mahdollista kehittää vastaanottokeskusta turvapaikanhakijalapselle mahdollisimman monipuoliseksi oppimisympäristöksi. Manninen ja Pesonen (1997) määrittelevät oppimisympäristön paikaksi, tilaksi, yhteisöksi tai toimintakäytännöksi, jonka tarkoituksena on edistää oppimista – myös vastaanottokeskus voi näin ollen toimia oppimista edistävänä ympäristönä. Lähteenmäki (2013) on omassa tutkimuksessaan tuonut esille turvapaikanhakijalasten vastaanottokeskuksen ulkopuolelta ja ulkopuolella saatavan tuen merkityksellisyyden. Keskeisimpinä vastaanottokeskuksen ulkopuolisina tukiverkostoina turvapaikanhakijalapsille näyttäytyivät Suomessa asuvat sukulaiset (mikäli heitä lapsella oli), myös kotimaassa olevista omaisista, paikallisista etnisistä verkostoista ja tukihenkilöistä oli lapsille hyötyä. Vastaanottokeskuksen ulkopuolisista ympäristöistä nousi myös esille koulun merkitys, koska valmistavan luokan opettajan katsottiin olevan yksi turvapaikanhakijalapsen keskeisimmistä tuen antajista. Tällä tutkimuksella saatujen tulosten perusteella turvapaikanhakijalapsen vastaanottokeskuksen ulkopuolisista tukiverkostoista ei niinkään noussut esille Suomessa tai kotimaassa olevien sukulaisten tai paikallisten etnisten verkostojen merkitys, mutta haastateltavien puheista kävi ilmeiseksi, että tukihenkilöt ja koulu kylläkin näyttelevät tärkeää roolia turvapaikanhakijalapsen elämässä.

Vastaanottokeskuksen fyysiset tilat -oppimisympäristön kehittämistarpeet

Lähes kaikki haastateltavat nostivat vastaanottokeskuksen oppimisympäristöjen kehittämisestä puhuttaessa ensimmäisenä esille vastaanottokeskuksen fyysisen ympäristön. Vastaanottokeskuksen tarjoamat tilat eivät haastateltavien mielestä palvele turvapaikanhakijaperheiden tarpeita eivätkä tarjoa lapselle hänen kasvun ja kehityksensä kannalta tarkoituksenmukaista elinympäristöä. Haastateltavat kokivat, että turvapaikanhakijaperheille pitäisi siis turvapaikkahakemuksen käsittelyn ajaksi järjestää *muunlaisia majoittumisvaihtoehtoja*. Monet haastateltavista ajattelivat, että ideaalitulanteessa turvapaikanhakijaperheet voisivat asua oman perheensä kanssa *enemmän yksityisyyttä tarjoavissa asuintiloissa*. Eräs haastateltavista katsoi parhaaksi vaihtoehdoksi

asuntopohjaisen asumismuodon, jossa perheille olisi tarjolla samantapaisia palveluja kuin vastaanottokeskuksessa. Tämän lisäksi tarjolla olisi myös kaikille turvapaikanhakijoille yhteiskäyttöön tarkoitettuja tiloja. Tämän vaihtoehdon hyödyntämisen puolesta puhuu myös se, että Lähteenmäen (2013, 130) tutkimuksessa todettiin, että siitä huolimatta, että laitospohjainen asumismuotoa pidetään huonona vaihtoehtona, niin laitoksen ulkopuolisissa asunnoissakin eläminen tuottaa turvapaikanhakijoille usein vaikeuksia, koska palvelujen keskittyminen päärakennukseen heikentää työntekijöiltä saatavan avun mahdollisuutta. Omat asuintilat nähtiin tärkeäksi myös siitä syystä, että haastateltavat kokivat perheiden tarvitsevan enemmän yksityisyyttä. Omien asuintilojen katsottiin myös helpottavan perheen elämää kasvatuksellistakin syistä, koska oman perheen kanssa omissa tiloissa elämisen myötä lapsen on myös helpompi omaksua perheen omat sisäiset säännöt ja toimintatavat.

No kyl mä ä ajattelen, et se olis tämmönen asuntopohjainen ratkaisu, missä perheellä olis oma asunto ja sais olla niinkun omassa rauhassa tältä yleiseltä pyöritykseltä ja sit sinne olis nää samantapaiset palvelut, sitten niinku muuten, että henkilökunta olis käytettävissä ja olis tässä jotenkin lähekkäin siten, että olis joku kerrostalojuttu, jossain päin toimii, että on omia asuntoja, missä niinku opetellaan tietysti myös tämmösiä kerrostaloasumisen sääntöjä, mutta että olis yhteisiä tiloja, mutta kaikilla perheillä olis omat asuintilat. (H2)

– – jos jokaisella perheellä olis enemmän yksityisyyttä, et selkeemmin lapsi oppis sitten siihen niinku ihan sen omankin perheen niinku, et mitä siellä perheen sisällä on tai se olis selkeempää, koska heil ois sit se oma perhe ja heil ois tämmöset säännöt tai siis sillä lailla, kun nyt se voi, on niin herkästi sekottuvainen taas sitten niinku toisenkin perheen, ku asutaan aivan vierekkäin ja on yhteiset tilat ja muuta – –. (H6)

Lasten leikkitilojen puuttuminen koettiin vastaanottokeskuksen tilojen yhtenä suurena haasteena ja tästä syystä monet haastateltavista toivatkin esiin sen, että ideaalitalanteeseen pääsemiseksi turvapaikanhakijalapsilla pitäisi vastaanottokeskuksessa olla *leikkitiloja* tai ainakin mahdollisuuksia leikkiä jossakin. Leikkitilojen ja -paikkojen tärkeyden puolesta puhuu myös Lähtenmäki (2013, 181), joka on todennut, että turvapaikanhakijaperheen asumismuodosta riippumatta lapselle on tarjottava turvallisia sisä- ja ulkoleikkipaikkoja, ja lapsilla pitää olla omassa tai laitoksen yhteiskäytössä riittävästi askartelu-, leikki- ja pelivälineitä.

– – se leikkiminen tehdään mahdolliseksi, myös se, että lapsi tarvitsee myös sitä omaa tilaa kasvaessaan niin ideaalitalanteessa lapsella olis paljon enemmän täällä niinku sitä tilaa leikkiä, et ei oo aina, että kun lapsi tulee tohon, ku tohon esimerkiks – – ei saa tulla lapsi ilman vanhempia, että meillä olis sellasia tiloja, että ei tarttis aina, ku lapsi johonkin tulee ni sanoo, että meepä pois, et sä voi tänne tulla, että niitä tiloja ois enemmän, et se lapsi pystys sit harjottamaan

niitä leikkejä, mitä haluaa, että että se leikki on mun mielestä lapselle tosi tärkeätä, että ne pääsis leikkimään niin paljon kun vaan mahdollista ilman, että tarvis kantaa sitä vastuuta siitä perheestä muutoin – –. (H3)

Leikkitilojen merkitys korostui monien haastateltavien puheissa: haastateltavat pitivät tärkeänä sitä, että lapsilla on leikkivälineitä ja mahdollisuuksia leikkimiseen. Ennen kaikkea lasten pitäisi saada olla lapsia ilman, että heidän pitää kantaa vastuuta omasta perheestään.

Monikulttuurisen vastaanottokeskuksen sosiaalinen yhteisö -oppimisympäristön kehittämistarpeet

Vastaanottokeskuksen kulttuurinen anti ja sosiaalinen yhteisö tarjoaa turvapaikanhakijalapselle monipuolisen ja monimuotoisen oppimisympäristön. Ideaalitulanteessa monikulttuurisen vastaanottokeskuksen sosiaalinen yhteisö voisi haastateltavien mukaan tarjota lapsille monipuolisia mahdollisuuksia *vastavuoroiseen kulttuurien vaihtoon*.

Et järjestettäs, et eri kansallisuudet sais niinku enemmän tuoda esiin sitä omaa kulttuuria, että – – et saa esimerkiks tehdä oman kulttuurin ruokia ja sit ne on myyny niitä ja saanu siitä vähän niinku jossain ravintolapäivässä, et me ollaan pykätty joku pop up-ravintola pystyyn ja et kaupunkikin on saattanu tilata joihinkin tilaisuuksiinsakin, et sinne voi tulla myymään jotain – – se on niinku vastavuoroista kulttuurien vaihtoa, et se jää tossa vähälle tuolla vastaanottokeskuksessa mun mielestä – –. (H1)

On ne kyl yleensä lapsille, huomioidaan ja heille on ehkä jotain leikkejä ja tämmösiä, herkkuja ja kaikkee tämmöstä, et se on vähän semmonen kulttuurien synteesi ne juhlatkin, et on kaikkia erilaisia juttuja eri kulttuureista – –. (H1)

Vastaanottokeskuksen asukkaiden erilaisiin kulttuuriperinteisiin tutustumiskeinoiksi haastateltavat esittivät muun muassa asukkaille tarkoitettujen *yhteisten juhlien ja tapahtumien järjestämistä* vastaanottokeskuksessa. Asukkaille järjestetään vastaanottokeskuksessa jonkin verran juhlia ja erilaisia tapahtumia nytkin, mutta haastateltavat kokivat, että näihin asioihin voisi panostaa enemmänkin. Haastateltavien näkemysten mukaan juhlissa ja erilaisissa tapahtumissa voidaan nostaa esiin eri asioita asukkaiden kulttuureista. Juhlien järjestämisessä tärkeää on erityisesti se, että asukkaat voivat yhdessä valmistella juhlia, mikä taas edesauttaa vastaanottokeskuksen sosiaalisen yhteisön yhteisöllisyyden ja positiivisen yhteishengen luomista. Juhlat ja erilaiset tapahtumat tarjoavat myös lapsille mielekkään tavan oppia kulttuureista, myös omasta kulttuurista. Kulttuurien kohtaamisessa, erityisesti muiden kulttuuristen arvojen ja tapojen ymmärtämiseksi on tärkeää, että lapselle on muodostunut vahva oma kulttuurinen identiteetti (Talib ym. 2004).

No varmaan kaikki semmonen yhdessä tekeminen – – tää ois niinku sitä, mitä mejän pitäs tehdä täällä paljon enemmän, mikä tois niinku semmosta yhteisöllisyyttä ja positiivisuutta ja esimerkiks juhlat on semmonen noissa kulttuureissa, joka pienestä asiasta on juhlat, vähän väliä, ni me voitais ehkä jotenki sitä hyödyntää, koska hehän on silleenkin kauheen yhteisöllisiä, että jos meillä on joku juhla niin tarjoilu kyllä järjestyy niin, että naiset tekee ruokaa porukalla ja tuovat tai leipovat yhdessä ja siinä heille tulee, sielt nousee se heijän oma tämmönen. (H5)

– – erilaisten tapahtumien, et niitä niinku vaikka motivois asukkaat itsekin järjestämään johonka sais sitten muut tulla avoimesti, et meidän lähtökohta, tai me lähettäs motivoimaan heitä, et aina kun teillä on joku teijän niinku kansallinen juhlapäivä tai joku tämmönen niin, että voitte juhlaa niitä meillä täällä yhteisessä tilassa ja sinne sais kaikki tulla, et tietysti tämmöset asiat vois olla, et tämmösien tapahtumien niinku kautta sitten, mihin saa muut niinku osallistua, se ois ehkä semmonen niinku kaikista luonnollisin, missä tulee se oma kulttuuri sitten, mutta kyllä kai se muutenkin se kanssakäyminen vaan keskenään eri kansallisuuksien ja kulttuurien välillä niin sitten se vaan, sitä vaan niinsanotusti lisäis enemmän tai yrittäs jotenkin lisätä – –. (H6)

Haastateltavista muutamat pohtivat myös sitä, millaisia asioita turvapaikanhakijalapsen ideaalitulanteessa voisivat vastaanottokeskuksessa oppia. Vaikka melkein kaikki haastateltavat jo aiemmin totesivatkin, että turvapaikanhakijalapsen oppivat suomen kielen nopeasti niin eräs haastateltavista toi myös esiin sen, että ideaalitulanne olisi juuri se, että kaikki lapset oppivat *suomen kielen taidon*. Uuden maan valtakielen oppiminen on tärkeää erityisesti turvapaikanhakijalapsen akkulturaatioprosessissa. Uuden kielen oppimisen merkityksestä on myös viitteitä Mikkolan (2001, 41) tutkimuksessa. Mikkolan mukaan uuden maan kielen oppiminen maahanmuuttotilanteessa antaa avaimet arkielämän toiminnoista selviytymiseen kuin myös uuden yhteisön ja kulttuurin ajattelutavan ja arvojen ymmärtävään kohtaamiseen. Haastateltavat myös toivoivat lasten oppivan *sosiaalisia taitoja, erityisesti erilaisuuden ymmärtäminen ja suvaitsevaisuus* olivat niitä asioita, joita useimmat haastateltavat ajattelivat lasten ideaalitulanteessa oppivan monikulttuurisen vastaanottokeskuksen sosiaalisessa yhteisössä eläessään.

Laitosolosuhteet-oppimisympäristön kehittämistarpeet

Lasten osallisuus on asia, josta kasvatuksen ja opetuksen kentällä on puhuttu aktiivisesti jo jonkun aikaa. Yksilöiden osallisuudesta puhuminen on noussut esiin yhteiskunnallisen kehityksen myötä. YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa määritellään lasten oppimiseen ja yhteisölliseen toimintaan liittyviä periaatteita ja käytäntöjä, joista keskeisimpiä ovat *kuulluksi tuleminen, toimijuus ja osallisuus*. Lapsen osallisuus on toimijuutta, joka toteutuu sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa vastavuoroisuuden periaatteita noudattaen. Lapsen kuulluksi tuleminen ja muiden kuunteleminen on

tärkeää, mutta näiden lisäksi lapsen osallisuuteen kuuluu myös lasten osallisuus päätöksentekoon. Lapsen oikeuksien sopimus tarjoaa lapselle oikeuden tulla suojelluksi ja oikeuden osallistumiseen. Nämä asiat käyvät sopimuksessa käsi kädessä. (Turja & Vuorisalo 2017, 36-38, 46.) Myös muutamat haastateltavani toivat esiin lapsen osallisuuden. Joillakin haastateltavilla oli selkeästi huoli siitä, että vastaanottokeskuksen laitosolosuhteissa turvapaikanhakijaperheiden lapset jäävät helposti liian vähälle huomiolle, eikä heillä juuri ole mahdollisuuksia vaikuttaa omaan arkeensa vastaanottokeskuksessa. Lasten äänen kuuluville saamiseksi eräs haastateltavista ehdotti muun muassa, että järjestettäisiin lasten parlamentti, jossa lapset saisivat kertoa ajatuksiaan ja toiveitaan ja olla päättämässä heitä koskevista asioista. Lasten toiveiden kuunteleminen on myös helposti toteutettavissa, koska monet lapsista oppivat suomen kielen nopeasti ja voivat tuoda asioita esiin siis suomen kieltä käyttämällä. Tarpeen vaatiessa lasten kuulluksi tuleminen voidaan varmistaa käyttämällä apuna myös tulkkeja. Lasten kuunteleminen olisi haastateltavan mukaan erityisen tärkeää juuri siksi, että pääsääntöisesti turvapaikanhakija-aikuiset ovat niitä, jotka saavat äänensä kuuluviin vastaanottokeskuksessa järjestettävissä asukaskokouksissa, eivät niinkään lapset.

*– – lasten kuuntelemista, mitä he haluaa, et se niinku se lasten kuuleminen on ehkä tuolla vastaanottotoiminnassa niinku jääny vähälle, et se menee niinku, no totta kai lapset tulee ja kertoo mielipiteitään ja toimii vanhempien tulkkeina, mut kuitenkin se, että jonkunnäkönen vaikka **lasten parlamentin** kokoontuminen, että lapset pääsisi niinku, lapsikokouksia, et lapset pääsisi ihan niinku vaikuttamaan siihen päätöksentekoon eikä aina vaan, et vanhemmat päättää ja ne vaan on siellä, vaan niinku, semmosii jotain– –. (H1)*

Lasten osallisuuden edistäminen edellyttää aikuisten asennemuutosta. Lasten osallistumisen tueksi tarvitaan aikuisia, jotka arvostavat lapsia ja ovat halukkaita kuuntelemaan ja keskustelemaan. Nuorille on tärkeää, että heillä on aikuisia, jotka vastaanottavat ja huomioivat heidän mielipiteitään. (Aula 2008, 69.) Lähteenmäki (2013) on tutkimuksestaan saamiensa tulosten perusteella myös todennut, että koulunkäynti, esiopetukseen tai vastaanottokeskuksen kerho- tai harrastustoimintaan osallistuminen sekä tukihenkilö näyttäytyvät turvapaikanhakijalapsille tärkeinä asioina, koska ne mahdollistavat lapsille omien kokemusten, mielipiteiden ja toiveiden esilletuomisen. Koulu, esiopetustoiminta ja vastaanottokeskuksen kerhotoiminta mahdollistavat lapselle kuuluvuuden, osallisuuden ja sosiaalisen arvostuksen kokemisen. Samalla ne myös luovat lapsille mahdollisuuden solmia luottamuksellisia suhteita perheen ulkopuolisten ihmisten kanssa. (Lähteenmäki 2013, 175.)

Erään haastateltavan mukaan myös maahanmuuttoviranomaiset ovat nostaneet esille erityisesti turvapaikanhakijalasten tilanteen. Lapset puheeksi -hankkeen käynnistymisen myötä pyritään kiinnittämään enemmän huomiota turvapaikanhakijalapsen kohtaamiseen ja siihen, miten heidän kanssaan tulisi toimia. Haastateltava toikin esille kokemuksensa siitä, että lapset ovat ikään

kuin näkymätön ryhmä vastaanottokeskuksessa. Lapset jäävät helposti taka-alalle, koska perheen vanhempien hyvinvoinnin tukeminen vie kaiken huomion. Kaikilla vastaanottokeskuksen työntekijöillä ei myöskään välttämättä ole taitoa ja osaamista turvapaikanhakijalapsen kohtaamiseen.

*– – esimerkiksi tällöinen **lapset puheeksi -hanke**, mikä on nyt uusi, mikä varmaan tulee nostamaan jollain lailla tätä, koska kyllähän minusta ainakin tuntuu, että nää lapset on niinku näkymätön ryhmä, mä näen ne, mut näkeekö kukaan muu – – ja mitä mä yksin nyt voin, en hirveesti tehdä, mä voin kohdata ja näin niinkun, mutta niin tulee tällöinen lapset puheeksi -hanke, minkä on tarkoituksena nostaa nyt niinkun sitten **vastaanottokeskuksessa elävät lapset jotenkin niinkun myöskin esille**, et hei täällä on tällöinen ryhmä, et miten me niinkun toimitaan tän ryhmän kanssa. (H5)*

Turvapaikanhakijalapsi ansaitsee kaiken sen huomion, joka hänelle annetaan tai voidaan antaa. Turvapaikanhakijalapsi voi viettää vastaanottokeskuksessa monta kehityksellisesti tärkeää kuukautta, jopa vuotta. Lapsen kasvun ja kehityksen kannalta merkittävät ajanjaksot jäävät valitettavan usein perheiden arjen kuormituksen alle. Muutamit haastateltavista myös pohtivat sitä, että vastaanottokeskuksessa perheensä kanssa majoittuvien turvapaikanhakijalasten ja alaikäisyksiköissä majoittuvien ilman huoltajaa maahan saapuneiden turvapaikanhakijalasten kasvun ja kehityksen tukemisen resurssit ovat ihan eri luokkaa: vastaanottokeskuksessa lapset ovat enemmän näkymätön ryhmä, kun taas alaikäisyksikössä lapset saavat yksilöllisesti tukea oman ikäkautensa kasvun ja kehityksen mukaisella tavalla.

7 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää sitä, millaisia käsityksiä vastaanottokeskuksen työntekijöillä on vastaanottokeskuksesta turvapaikanhakijalapsen oppimisympäristönä. Tutkimuksessa halusin tuoda esiin erityisesti vastaanottokeskusta lapsen informaalina oppimisympäristönä. Tutkimuksessani oppimisympäristöjen tarkastelu kohdistui sosiaalisen ja kulttuurisen ulottuvuuden tarkasteluun, mutta oppimisympäristöjen tarkastelussa on ollut mukana myös muut aineistosta esiin nousseet oppimisympäristöulottuvuudet. Tutkimukseni laajempaan tutkimuskysymykseen vastatakseni muodostin tarkentavia alakysymyksiä, joiden avulla kartoitin vastaanottokeskuksen työntekijöiden käsityksiä siitä, mitä turvapaikanhakijalapsi oppii vastaanottokeskuksessa, millaisia oppimisympäristöjä vastaanottokeskus tarjoaa ja millaisena vastaanottokeskuksen oppimisympäristöt näyttävät ideaalitalanteeseen pyrittäessä.

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että työntekijöiden käsitysten mukaan turvapaikanhakijalapsi oppii vastaanottokeskusympäristössä erityisesti sosiaalisia taitoja, arjen elämäntaitoja, kansainvälisyyttä, omaan kulttuuri- ja uskontoonsa ja uuteen kulttuuriin liittyviä piirteitä (akkulturoituminen) sekä perheestään huolehtijan roolissa toimimista. Vastaanottokeskuksessa turvapaikanhakijalapselle tarjoutuu jo kuin itsestään mahdollisuus harjoitella yhdessä muiden kanssa toimeen tulemistä, koska vastaanottokeskuksessa lapsi elää yhdessä hyvin erilaisten ja eri kulttuureja edustavien ihmisten kanssa. Sosiaalisten taitojen oppimista pidettiin lapselle tärkeänä arjen taitona. Erityisen merkittäviksi osoittautuivat kaveri- ja ryhmätaitojen oppiminen. Varsin huomiota herättävä tulos lapsen oppimiseen liittyen on kuitenkin se, että tutkimustulosteni perusteella lapsi oppii vastaanottokeskuksessa asuessaan paljon sellaisiakin asioita, joita lapsen ei ikätasoonsa nähden vielä odoteta oppivan tai olisi tarpeen oppia. Tutkimukseen osallistuneet työntekijät kertoivat turvapaikanhakijalapsen kyvystä omaksua suomen kielen taito nopeasti, jonka seurauksena lapsi saa tehtäväkseen toimia perheen tulkkina. Työntekijät jakoivat yhteisen huolensa siitä, että lapsi oppii jo varhaisessa vaiheessa toimimaan perheensä auttajana, ja perheessä teini-ikäiset lapset saattavat usein toimia jo perheen asioiden hoitamisesta vastuullisina henkilöinä. Tutkimukseni tulokset osoittavat turvapaikanhakijalapsen viettävän vastaanottokeskuksessa siis vähemmän tyypillistä lapsen elämää. Turvapaikanhakijalapsi oppii vastaanottokeskuksessa ottamaan itselleen vanhemman roolia, hän elää elämäänsä erään työntekijän sanoin ”toinen jalka vahvasti aikuisten maailmassa.”

Turvapaikanhakijalapsi, varsinkin kouluikäinen lapsi, oppii koulunkäyntivelvollisuuksiensa ohessa hoitamaan monia muita, lähinnä perheen vanhemmille kuuluvia velvollisuuksia. Lapsi oppii asioita, joita hänen elämäntilanteensa pakottaa oppimaan. Lapsen vanhemmat eivät välttämättä ymmärrä sitä, mitä liian suureksi koituneesta vastuunotosta voi lapselle aiheutua. Useimmiten voi olla myös niin, että lapsi itse kokee mielihyvää vanhempiensa auttamisesta eikä hän näin ollen edes huomaa kantavansa ikätasoonsa nähden liian suurta vastuuta harteillaan. Ennemmin tai myöhemmin lapsi kuitenkin tulee jollakin asteella kohtaamaan ”kadotetusta lapsuudestaan” aiheutuneet seuraumukset. Vastaavia tutkimustuloksia omassa väitöstutkimuksessaan saaneen Lähteenmäen (2013) mukaan turvapaikanhakijalasten liiallisen vastuunkantamisen vähentämiseksi on tärkeää kertoa lasten vanhemmille, mitä liiallisesti vastuuttamisesta voi lapselle aiheutua. Lähteenmäki (2013, 182) toteaa, että perheen vanhempiin lapsiin kohdistuvia kodinhoitovelvollisuuksia ja pienempien sisarustensa hoitotehtäviä tulisi vähentää tarjoamalla perheille lasten- ja kodinhoitoapua, ja lasten lähipiirissä olevien aikuisten tulisi myös välttää lasten tulkkausapuna käyttämistä, vaikka se vaikeuttaakin aikuisten välistä kommunikointia ja aiheuttaa työntekijöille lisätyötä tulkkausavun järjestämisen vuoksi.

Valtion nuorisoneuvoston visio 2020 sisältää myös joitakin toimenpide-ehdotuksia paremman arjen turvaamiseksi nuorille turvapaikanhakijoille. Valtion nuorisoneuvoston mietinnässä on tuotu esiin turvapaikanhakijalapsen ja -nuoren oppimisen edellytyksiä seuraavasti: ”Vastaanottovaiheen aikana niin lapsella kuin nuorella tulisi olla mahdollisuus oppia ikätasolleen sopivalla tavalla tulevaisuuden kannalta tärkeitä tietoja ja taitoja riippumatta siitä, viettääkö hän tulevaisuutensa Suomessa vai Suomen ulkopuolella.” Tähän toteamukseen on helppo yhtyä, ja tämän tavoitteen toteutumiseen toivoisi kiinnitettävän myös paljon enemmän huomiota erityisesti siksi, että turvapaikahakijaperheet saattavat viettää vastaanottokeskuksessa pitkiäkin aikoja, joiden aikana lapsi käy läpi oman kasvunsa ja kehityksenä kannalta hyvin merkittäviäkin ajanjaksoja.

Tutkimukseni tuloksista ilmeni, että vastaanottokeskuksen työntekijöiden käsitykset vastaanottokeskuksen oppimisympäristöistä turvapaikanhakijalapsen kontekstissa kohdistuivat oppimisympäristöjen sosiaalisen, kulttuurisen ja fyysisen ulottuvuuden tarkasteluun. Työntekijöiden muodostamien käsitysten perusteella nämä vastaanottokeskuksen eri ympäristöulottuvuudet pitävät sisällään oppimisympäristöjä, joista turvapaikanhakijalapselle keskeisimmiksi muodostuvat yhteiskunnan järjestämät palvelut, lapsen oma perhe, fyysiset tilat, monikulttuurisen vastaanottokeskuksen sosiaalinen yhteisö ja laitososuhteet. Työntekijät mieltävät turvapaikanhakijalapsen perheen hänen läheisimmäksi kasvu- ja oppimisympäristökseen. Lasten vanhemmat ovat vastuussa lastensa kasvattamisesta ja siitä minkälaiseksi oppimisympäristöksi perhe lapselle muotoutuu. Myös Sourander (2007, 484) toteaa perheen olevan keskeinen viitekehys

turvapaikanhakijalapsen kehityksen eri vaiheissa, elämänmuutoksissa ja sopeutumisessa uuteen sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön. Turvapaikanhakijaperheen vaikeasta elämäntilanteesta johtuen vanhemmilla ei kuitenkaan aina ole resursseja lasten kasvun ja kehityksen tukemiseen. Vanhempien katsottiinkin tarvitsevan paljon yhteiskunnan järjestämiä tukipalveluja, jotta heillä olisi voimavaroja toimia vanhemman roolissa. Yhteiskunnan järjestämät palvelut, kuten koulu, varhaiskasvatus, lastensuojelu ja tukihenkilötoiminta toimivat vanhempien tukena lasten kasvattamisessa. Varsinkin koulu ja vastaanottokeskuksessa järjestettävä varhaiskasvatustoiminta näyttäytyivät työntekijöiden puheissa turvapaikanhakijalapselle tärkeinä oppimisympäristöinä. Koulunkäynnin ja varhaiskasvatustoiminnan merkityksellisyys turvapaikanhakijalapselle on todettu jo aiemmissakin tutkimuksissa (kts. Lähteenmäki 2013; Lukkaroinen 2005; Järvelin 2017). Tutkimukseni tarkoituksena oli tutkia työntekijöiden käsityksiä vastaanottokeskuksesta turvapaikanhakijalapsen erityisesti informaalina oppimisympäristönä, mutta kuten aiemmissakin tutkimuksissa, myös tässä tutkimuksessa nousi vahvasti esiin formaalien oppimisympäristöjen merkityksellisyys turvapaikanhakijalapsen oppimisympäristönä. Formaalien oppimisympäristöjen esiin nouseminen on ymmärrettävää, koska vastaanottokeskuksessa lapset ovat paljon ”omillaan”, ilman aikuisen aktiivista läsnäoloa, eikä lapsilla näin ollen välttämättä ole vastaanottokeskusympäristössä saatavilla oppimiseen tarvittavaa tukea ja ohjausta, mikä taas mahdollistuu formaaleissa oppimisympäristöissä. Lasten ”omillaan” oleminen ei työntekijöiden käsitysten mukaan siis tuottanut kovin hedelmällisiä oppimistuloksia. Formaaleissa oppimisympäristöissä tapahtuva oppiminen taas nähtiin tärkeänä erityisesti lapsen sosiaalisten taitojen, kuten kaveri- ja ryhmätaitojen oppimisen kannalta. Formaalit oppimisympäristöt nähtiin tärkeinä myös siksi, että ne tarjoavat lapselle muitakin ympäristöjä kuin vastaanottokeskusympäristön, jossa lapset kuitenkin viettävät suurimman osan ajastaan.

Huomion arvoista tutkimustuloksissani on myös se, että joidenkin työntekijöiden käsitysten mukaan turvapaikanhakijalapsen elämäntilanne näyttäytyy merkittävänä lapsen oppimista ohjaavana oppimisympäristönä. Turvapaikanhakijaperheen elämä vastaanottokeskuksen karuissa tiloissa yhdessä monien muiden eri kansallisuuksia ja kulttuureja edustavien ihmisten kanssa ei ole ihan suomalaisen perheen normaaliarkeen verrattavissa olevaa elämää. Vastaanottokeskuksessa asuminen on turvapaikanhakijaperheelle väliaikaista, elämää välitilassa ja -ajalla, kuten Suoranta (2011, 42) on asiaa kuvaillut. Perheen huoli tulevasta ja jatkuva odottaminen syövät vanhempien voimavaroja. Vastaanottokeskus fyysisiltäkään puitteiltaan ei vastaa lapsen kasvua ja kehitystä tukevan oppimisympäristön vaateisiin. Laitosasuminen ja perheen käytössä olevat pienet asuintilat vaikeuttavat osaltaan perheiden pyrkimystä elää ”normaalia” perhe-elämää. Turvapaikanhakijalapsena oleminen ei näistä lähtökohdista käsin ole lapselle helppo elämäntilanne.

Tutkimukseni tulosten perusteella voidaan todeta, että turvapaikanhakijalapsen elämäntilanne luo lapselle oppimisympäristön, joka harvemmin muotoutuu lapsen oppimisen kannalta kovin suotuisaksi ympäristöksi. Omalla tavalla lapsen elämäntilanne voi näyttäytyä lapsen oppimista edistävänäkin ympäristönä, mutta kuten tutkimukseni tuloksetkin osoittavat, lapsi oppii elämäntilanteensa pakottamana usein sellaisiakin asioita, joita hänen ei olisi omaan ikätasoonsa nähden vielä tarkoituksenmukaista oppia. Yksi työntekijöistä muotoili asian niin, että elämäntilanteesta johtuen lapsi joutuu mukaan toimijaksi sellaisiin tilanteisiin, joissa hänen on pakko oppia sitä, mitä tilanne edellyttää.

Muodostaakseni kattavan kuvan tutkittavasta aiheesta halusin tutkimuksellani selvittää myös sitä, miten työntekijöiden käsitysten mukaan vastaanottokeskusta oppimisympäristönä voitaisiin kehittää turvapaikanhakijalapsen ideaaliseksi oppimisympäristöksi. Tutkimukseni tuloksista ilmeni, että työntekijöiden ajatukset oppimisympäristöjen kehittämisestä vastaanottokeskuksessa suuntautuivat ensisijaisesti vastaanottokeskuksen fyysisiin tiloihin. Lähes kaikki kokivat, että lasten oppimisympäristöjen kehittämisessä pitäisi lähteä liikkeelle vastaanottokeskuksen fyysisen ympäristön muokkaamisesta lapsen kasvua ja kehitystä tukevaksi oppimisympäristöksi. Alkuun päästäisiin sillä, että laitospäivämuodon sijaan turvapaikanhakijaperheille järjestettäisiin enemmän yksityisyyttä tarjoavat asuintilat. Laitosmuotoisessa asumisessa pitäisi taas huomioida erityisesti se, että lapsille olisi omia leikkitiloja ja paikkoja, joissa he voivat viettää aikaansa. Perheen majoittamisen omiin asuintiloihin koettiin myös tuovan vakautta perheen normaaliarkeen ja selkeyttä vanhempien kasvatustehtävään, mikä taas osaltaan edistää koko perheen hyvinvointia. Fyysisen ympäristön merkitys oppimiselle on huomionarvoista erityisesti siksi, että fyysisen oppimisympäristön välinetarjonnasta riippumatta inhimilliset tarpeet täyttävä fyysinen ympäristö vaikuttaa niin psykologiseen kuin sosiaaliseenkin viihtyvyyteen, joka puolestaan yhdessä stimuloivan ja vaihtelevan ympäristön kanssa saa aikaan positiivisia oppimistuloksia (Nuikkinen 2005, 15). Toisaalta pitää myös huomioida se, että tilojen puutteellisuus ei ole este oppimisympäristöjen kehittämiselle: vaikkei fyysisiin tilamuutoksiin pystytä vaikuttamaan, voidaan fyysistä oppimisympäristöä kuten oppimisympäristöjä muutenkin kehittää muita näkökulmia huomioiden (Nuikkinen 2005, 14; Brotherus ym. 1999, 86). Työntekijät toivat myös esille sen, että lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen kannalta merkityksellistä on lapsen vanhempien kyky toimia lapsen kasvattajana, ja siksi vanhempien hyvinvoinnin tukemiseen ja lasten kasvattamisessa tukena olemiseen pitäisikin olla enemmän resursseja. Yhteiskunnan tarjoamien palvelujen lisääminen ja vastaanottokeskusten henkilökuntaresurssien lisääminen sekä uudelleen kohdentaminen näyttäytyivät merkittävinä lapsen oppimisympäristöjen kehittämisen keinoina.

Turvapaikanhakijaperheen vanhemmille elämä uudessa maassa, uuden kulttuurin ehdoilla ja poikkeuksellisen elämäntilanteen kuormittamana on väistämättä haasteellinen tilanne. Lapsille uusi elämäntilanne ei ehkä näyttäydy niin haasteellisena, koska lapsilla on sopeutumiskykyä ja he myös omaksuvat ja ottavat vastaan uusia asioita avoimesti. Tutkimustulosten perusteella näyttäisi siltä, että monikulttuurisen vastaanottokeskuksen sosiaalinen yhteisö toimii lapsen omaa kulttuuritaustaa rikastuttavana tekijänä. Tässä ainutlaatuisessa yhteisössä lapsi kasvaa parhaassa tapauksessa kansainväliseksi toimijaksi, hän oppii niitä tärkeitä asioita, joihin kansainvälisyyskasvatuksellakin pyritään kuten hyväksymään toisten ihmisten erilaisuuden, tuntemaan muiden kulttuurien toimintatapoja, tiedostamaan globaalisti tapahtuvan yhteisvastuullisuuden ja kunnioittamaan tasa-arvon ja ihmisarvon periaatteita (Karlsson ym. 2006, 13). Kulttuurinen ympäristö tarjoaa parhaat oppimismahdollisuudet lapselle silloin, kun hän pääsee itse osalliseksi vastaanottokeskuksessa tapahtuvasta asukkaiden välisestä vastavuoroisesta kulttuurien vaihdosta. Keinoja tähän tarjoavat muun muassa asukkaille järjestettävät yhteiset juhlat ja erilaiset tapahtumat ja muut aktiviteetit. Asukkaiden välillä tapahtuvaa kulttuurista kanssakäymistä voisi vastaanottokeskuksessa varmasti hyödyntää lapsen oppimisen näkökulmasta katsottuna vielä enemmänkin. Työntekijöiden käsityksistä voi päätellä, että vastaanottokeskuksen kulttuurinen ympäristö toimii myös osaltaan uuden kulttuurin omaksumista tukevana ympäristönä, erityisesti lapsen uuden kielen (suomi) oppimisen ympäristönä. Uuden kielen omaksuminen näyttäytyi myös useamman työntekijän käsitysten perusteella tavoiteltavana oppimisen kohteena. Uuden kielen oppimisessa hyvänä tukena toimivat myös lapsen formaalit oppimisympäristöt. Uuden kielen oppiminen on monella tapaa perusteltua, mutta yhtä lailla tärkeää tai jopa tärkeämpää olisi tukea lapsen oman äidinkielen oppimista, koska tutkimustenkin perusteella lapsen äidinkielellä omaksutut taidot vaikuttavat hänen toisen kielen oppimispotentiaaliinsa ja kapasiteettiinsa (Cummins 2003; Collier 2003). Oman äidinkielen oppimisessa ratkaisevassa asemassa on kodin kieliympäristö, mutta myös koulun ja muiden kasvatusinstituutioiden tehtävänä on olla tukena maahanmuuttajalapsen oman äidinkielen opiskelussa.

Tutkimukseni tuloksissa mielenkiintoa herätti myös se seikka, miten vastaanottokeskuksessa oppimisympäristöjen kehittämisen haasteeseen koitetaan löytää ratkaisuja hieman toisenlaisestakin näkökulmasta: useampi työntekijä toi esille näkemyksen siitä, että vastaanottokeskuksen oppimisympäristöjen kehittämiseen pyritään vastaamaan etsimällä turvapaikanhakijaperheille oppimisen ympäristöjä vastaanottokeskuksen ulkopuolelta. Vastaanottokeskusympäristön oppimismahdollisuuksien näkyväksi tekemisen sijaan turvapaikanhakijaperheitä siis ohjataan vastaanottokeskuksen ulkopuolisiin ympäristöihin. Mistä tämä sitten kertoo? Oman tulkintani mukaan monet haastateltavistani eivät mieltäneet vastaanottokeskusta erityisesti

turvapaikanhakijalapsen oppimista edistäväksi ympäristöksi. Ainakin kahden työntekijän puheista tulikin selvästi esiin se, että heidän käsityksissään vastaanottokeskus näyttyyturvapaikanhakijalapsen oppimisympäristönä pääasiallisesti negatiivisella tavalla. Joillekin työntekijöille oppimisympäristöstä puhuminen tuntui haastavalta aiheelta, mikä oman tulkintani mukaan johtui siitä, että he eivät olleet aiemmin pohtineet tätä aihetta. Aihe saattoi myös olla haasteellinen työntekijän työnkuvastakin johtuen: jotkut haastateltavistani toimivat sellaisissa työtehtävissä, että he eivät todennäköisesti omissa työtehtävissä toimiessaan tule miettineeksi vastaanottokeskusta oppimisympäristönäkökulmasta.

Turvapaikanhakijaperheiden ohjaaminen vastaanottokeskuksesta ulospäin on toimiva ratkaisu, jos turvapaikanhakijaperheet todella löytävät tiensä vastaanottokeskuksen ulkopuolisiin ympäristöihin ja pääsevät osallisiksi näihin ympäristöihin. Mutta toteutuuko tämä visio kaikkien turvapaikanhakijaperheiden osalta? Kuten tutkimustulokset osoittavat, turvapaikanhakijalasten vanhemmat voivat usein niin huonosti, ettei heillä ole voimavaroja lähteä vastaanottokeskuksesta mihinkään. Perheet tarvitsevat useimmiten tukihenkilöiden apua vastaanottokeskuksen ulkopuolelle suuntautumiseksi, mutta vaikka perheillä jo nyt onkin tukihenkilöitä, niin nämä eivät kuitenkaan ole perheen arjen tukena päivittäin. Kaikkea ei siis voida saada vastaanottokeskuksen ulkopuolisistakaan ympäristöistä, joten tästä näkökulmasta katsottuna olisi ehkä tarkoituksenmukaista suunnata ajatukset itse vastaanottokeskukseen oppimisen ympäristönä. Arkipäivän oppimisympäristöt ovat kuitenkin tutkitusti lapsen ja nuoren oppimisen kannalta yhä merkityksellisempiä oppimisympäristöjä, joten tältä pohjalta olisi aiheellista pohtia, mitä nämä oppimisympäristöt voivat vastaanottokeskuksessa heille tarjota. Ajatusten suuntaaminen vastaanottokeskusympäristön mahdollisuuksiin on todennäköisesti kuitenkin parempi vaihtoehto kuin jäädä kiinni tilanteen haasteellisuuteen. Kuten tämän tutkimuksen tulokset kertovat, vastaanottokeskuksen työntekijät ovat tärkeitä henkilöitä turvapaikanhakijalapselle. Lapsen oppimisessa tärkeää on oppimisen jakaminen aikuisen kanssa (Karling ym. 2008, 72), joten turvapaikanhakijaperheiden vastaanottokeskusarjessa mukana olevat vastaanottokeskuksen työntekijät voivat näin ollen tukea turvapaikanhakijalapsen oppimista, jos hänen vanhempansa eivät syystä tai toisesta pysty tätä tehtävää täyttämään. Kaikkien turvapaikanhakijaperheiden kanssa työskentelevien henkilöiden tulisi siis tiedostaa se, että lähes kaikille alle kouluikäisille turvapaikanhakijalapsille vastaanottokeskus on paikka, jossa he viettävät suurimman osan päivästänsä, ehkä koko päivänkin, ja tämän päivän aikana lapset oppivat koko ajan uusia asioita, pieniä ja isoja juttuja. Myös turvapaikanhakijalasten kanssa työskentelevien kouluttautumiseen tulisi panostaa, sillä kuten Lähteenmäkikin (2013, 183) on tuonut esille, sosiaali- ja terveysalan

työntekijöille suunnattuun monikulttuurisuuskoulutukseen tulisi myös sisällyttää tietoa lasten kohtaamisen ja kuuntelemisen mahdollistavista lapsilähtöisistä työskentelymenetelmistä.

Tässä tutkimuksessani olen päässyt käsiksi mielenkiintoiseen ja ainakin Suomessa melko vähän tutkittuun aiheeseen. Turvapaikanhakijalapsen arki (hyvinvointinäkökulma) vastaanottokeskusympäristössä ja koulun kontekstissa on tullut tutuksi jo aiempien aiheesta tehtyjen tutkimusten myötä, myös turvapaikanhakijalapsien varhaiskasvatusmahdollisuuksia on viime aikoina kartoitettu, mutta vastaanottokeskus turvapaikanhakijalapsen oppimisympäristönä on jäänyt tutkimuskentällä vähemmälle huomiolle. Tutkimuksessani olen tarkastellut vastaanottokeskuksen oppimisympäristöjä, erityisesti sosiaalista ja kulttuurista oppimisympäristöä vastaanottokeskuksen työntekijöiden aiheesta muodostamien käsitysten pohjalta, mutta jatkotutkimusaiheena näkisin luonnollisesti vastaanottokeskuksen oppimisympäristöjen tarkastelun turvapaikanhakijalasten omien kokemusten pohjalta. Vastaanottokeskuksen työntekijöiden ja turvapaikanhakijalasten vastaanottokeskuksen oppimisympäristöistä muodostamien käsitysten vertaileminen voisi toimia hedelmällisenä pohjana vastaanottokeskusympäristön kehittämisessä lapsen kokonaisvaltaista oppimista huomioivaan suuntaan.

Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siis siltä, että vastaanottokeskuksen työntekijöillä on myös jonkin verran toisistaan poikkeavia käsityksiä vastaanottokeskuksesta turvapaikanhakijalapsen oppimisympäristönä. Mielenkiintoista olisi tutkia työntekijöiden käsityksiä laajemminkin, koska tässä tutkimuksessa tutkimusjoukko muodostui vain yhden vastaanottokeskuksen työntekijöistä. Oletan kuitenkin, että laajempikin otos osoittaisi työntekijöillä olevan tästä aiheesta hyvin vaihtelevia käsityksiä, koska vastaanottokeskukset ovat erilaisia ja työntekijät tarkastelevat aihetta eri perspektiivistä, koska heidän työtehtävänsäkin eriyvät toisistaan monin tavoin. Oppimisympäristönkin voi mieltää monella tavalla, vaikka se tutkittaville olisikin etukäteen määritelty. Ehkä jatkotutkimuksessa olisi hyödyllistä keskittyä tarkastelemaan tutkittavaa aihetta vain yhden ammattiryhmän muodostamien käsitysten pohjalta, esimerkiksi vastaanottokeskusten sosiaaliohjaajien tai perhetyöntekijöiden, jotka ainakin ovat vastaanottokeskuksessa asuvien turvapaikanhakijaperheiden kanssa aktiivisesti tekemisissä.

Jotta vastaanottokeskusympäristön merkitys turvapaikanhakijalapsen oppimisen ympäristönä tulisi huomioiduksi arvoisellaan tavalla, olisi tällä tutkimussaralla turvapaikanhakijalapsen äänen esiin tuominen luonnollisesti seuraava varteenotettava askel matkalla kohti laajempaa oppimisympäristöjen kehittämiseen kohdistuvaa ymmärrystä turvapaikanhakijalapsen kontekstissa.

LÄHTEET

Aamulehti 3.12.2017. Katso sata vuotta eteenpäin. Kotimaa A8.

Ackerman, R. 1991. Lapsuus lasin varjossa – lapsi alkoholiperheessä. Opas vanhemmille, ammattikasvattajille ja hoitotyöntekijöille. Kääntänyt ja Suomen oloihin toimittanut T. Peltoniemi. Helsinki: A-klinikkasäätiö & Valtion painatuskeskus.

Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2002. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: WSOY.

Ahvenainen, S. 1994. Kasvokkain pakolaisuuden kanssa – vastaanottokeskuksen arkipäivää. Oulun ammattikorkeakoulun julkaisuja. Tutkimuksia 1. Oulu: Painotupa Ky.

Aittola, T. 2000. Nuorten arkipäivän oppimisympäristöt. Teoksessa L. Laurinen (toim.) Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Jyväskylä: Atena Kustannus, 172-189.

Alahuhtala, I. & Simula, A. 2013. Mietteitä menneestä vai toiveita tulevaisuudesta? Turvapaikanhakijalasten kokemuksia vastaanottokeskusasumisesta. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna.

Alitolppa-Niitamo, A. 1993. Kun kulttuurit kohtaavat – matkaopas maahanmuuttajien kohtaamiseen ja kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen. Suomen mielenterveysseura. Keuruu: Sairaanhoidtajien koulutussäätiö.

Alitolppa-Niitamo, A. 2004. The Icebreakers. Somali-Speaking Youth in Metropolitan Helsinki with a Focus on the Context of Formal Education. Väestötutkimuslaitoksen julkaisusarja D 42/2004. Helsinki: Väestöliitto.

Alitolppa-Niitamo, A. 2008. Miten toteutuvat maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten oikeudet? Teoksessa Lapsiasiavaltuutettu (toim.) Lapsella on oikeus osallistua: Lapsivaltuutetun vuosikirja 2008. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2008:20. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö & Lapsiasiavaltuutettu, 124-130.

Aula, M. K. 2008. Lapsivaltuutetun katsaus lasten osallistumisen tilaan Suomessa. Teoksessa Lapsiasiavaltuutettu (toim.) Lapsella on oikeus osallistua: Lapsivaltuutetun vuosikirja 2008. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2008:20. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö & Lapsiasiavaltuutettu, 64-69.

Berry, J., Poortinga, Y., Segall, M. & Dasen, P. 1992. Cross-cultural psychology: Research and applications. Cambridge University Press, Cambridge.

Björnberg, U. 2011. Social relationships and trust in asylum seeking families in Sweden, social research online, 16.1 (Feb 2011). <http://www.socresonline.org.uk/16/1/5.html>. (Viitattu 25.8.2018.)

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY.

Collier, V. P. 2003. Language. Teoksessa C. J. Ovando, V. P. Collier & M. C. Combs, Bilingual and ESL Classrooms. Teaching in multicultural Context. Boston: The Mc Graw-Hill Companies, 120-185.

Cummins, J. 2003. Bilingual Education: Basic Principles. Teoksessa J-M. Dewaele, A. Housen & L. Wei (eds.) Bilingualism: Beyond Basic Principles. Great Britain: Cromwell Press, 56-66.

Eerola-Pennanen, P. 2013. Yksilönä vaan ei yksin. Lapset minuuden muodostajina päiväkodissa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 464.

Eerola-Pennanen, P. 2017. Kulttuurinen monimuotoisuus. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 221-233.

Erickson, F. 2010. Culture in society and educational practices. Teoksessa J. A. Banks & C. A. McGee Banks (toim.) Multicultural education: Issues and perspectives. Hoboken: Wiley, 33-56.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 27-44.

Euroopan neuvosto (2003): Euroopan neuvoston direktiivi 2003/9/EY (27.1.2003) turvapaikanhakijoiden vastaanottoa jäsenvaltioissa koskevista vähimmäisvaatimuksista. (Viitattu 21.3.2018.)

Formal, non-formal, informal oppiminen. <https://salpro.salpaus.fi/tes/CD-rom/pdf/Seminaari1/A1%20formal,%20informal,%20nonformal%20learning%20suomeksi.pdf>. (Viitattu 26.2.2018.)

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.

Hall, S. 1999. Identiteetti. Suom. M. Lehtonen ja J. Herkman. Tampere: Vastapaino.

Hall, S. 2003. Kulttuuri, paikka, identiteetti. Suom. J. Koivisto. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) Erilaisuus. Tampere: Vastapaino, 85-128.

Hiemstra, R. 1991. Aspects of effective learning environments. In: R. Hiemstra (editor). Creating environments for effective adult learning, pp. 5-12. New Directions for Adult and Continuing Education, No. 50. San Francisco: Jossey-Bass, Summer 1991.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus Helsinki University Press.

Hofstede, G. 1993. Kulttuurit ja organisaatiot. Mielen ohjelmointi. Helsinki: WSOY.

Hämäläinen, J. 1987. Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Johdatus laadullisen sosiaalitutkimuksen ”käsityötaitoon”. Kuopion yliopiston julkaisuja. Yhteiskuntatieteet. Tilastot ja selvitykset 2/1987. Kuopio.

Järvelin, V. 2017. ”Tarvitaan pysyviä rakenteita kuminauhakiinnityksellä” – Toiminnallinen tapaustutkimus turvapaikanhakijalasten varhaiskasvatuksesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto.

Kaikkonen, P. 2004. Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Kalkas, H. 1995. Näkökulmia hoitotyön tutkimuksen etiikkaan. Teoksessa A. Mölsä (toim.) Hoitotyön tutkimuksen hyväksi 30 vuotta. Helsinki: SHKS, 1995 nro 1.

- Karling, M., Ojanen, T., Siven, T., Vihunen, R. & Vilen, M. 2008. Lapsen aika. Helsinki: WSOY.
- Karlsson, L., Levamo, T.-M. & Siukonen, S. 2006. (2.painos). Sinun, minun, meidän mango. Sadutusta yli kulttuurirajojen. Kokemuksia sadutuksesta kehitysyhteistyössä ja kansainvälisyyskasvatuksessa. Helsinki: Taksvärkki ry. Lapset kertovat -julkaisu.
- Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2010. Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä. Helsinki: Yliopistopaino. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/15628>. (Viitattu 21.1.2019.)
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. Hoitotiede 11, 3-12.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29-50.
- Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta 493/1999. Saatavilla [www.-muodossa: https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1999/19990493](https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1999/19990493). (Viitattu 15.10.2018.)
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 8.8.1986/609. Saatavilla [www-muodossa: https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609](https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609). (Viitattu 30.10.2018.)
- Lastensuojelulaki 417/2007. Saatavilla [www-muodossa: https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417](https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417). (Viitattu 5.4.2018.)
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Lepola, O. & Villa, S. (toim.) 2007. Syrjintä Suomessa 2006. Helsinki: Ihmisoikeusliitto.

Liebkind, K. & Jasinskaja-Lahti, I. 2000. Nuorten maahanmuuttajien hyvinvointiin vaikuttavat tekijät. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 112-123.

Liebkind, K. 1994a. Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 21-49.

Liebkind, K. 1994b. Ethnic Identity And Acculturative Stress – Vietnamese Refugees in Finland. Migration (A European Journal of International Migration and Ethnic Relations), 23-24, 155-177.

Liebkind, K. 1994c. Kulttuuri-identiteetti. Teoksessa U. Talvitie & N. Rekola (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta. 2. muutettu painos. Opetushallitus. Rauma: Painorauma, 34-40.

Liebkind, K. 2000. Kun kulttuurit kohtaavat. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 13-27.

Lukkaroinen, R. 2005. 'Muutos on pysyvä olotila'. Turvapaikanhakijoiden vastaanottona järjestettävät palvelut ja niiden järjestämisestä aiheutuvat kustannukset. Työpoliittinen tutkimus. Työministeriö. Helsinki: Hakapaino.

Lähteenmäki, M. 2013. Lapsi turvapaikanhakijana. Etnografisia näkökulmia vastaanottokeskuksen ja koulun arjesta. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia.

Maahanmuuttovirasto (2010): Maahanmuuttoviraston toimintakertomus vuodelta 2010. Maahanmuuttoviraston internetsivut. https://migri.fi/documents/5202425/5915665/24640_toimintakertomus_2010.pdf/7cf8b9d7-5a16-47f6-bdde-48ae2699d5b4/24640_toimintakertomus_2010.pdf.pdf. (Viitattu 7.12.2018.)

Maahanmuuttovirasto (2018a): Sanasto. Maahanmuuttoviraston internetsivut. <http://migri.fi/sanasto>. (Viitattu 9.2.2018.)

Maahanmuuttovirasto (2018b): Turvapaikka Suomesta. Päätöksen odottaminen. Maahanmuuttoviraston internetsivut. https://migri.fi/artikkeli/-/asset_publisher/20-7-alkaen-turvapaikkahakemusten-kasittelyaika-korkeintaan-6-kuukautta. (Viitattu 5.9.2018.)

Maahanmuuttovirasto (2018c): Turvapaikka Suomesta. Yksin Suomeen tulleen alaikäisen majoittuminen. Maahanmuuttoviraston internetsivut. <http://migri.fi/yksin-suomeen-tulleen-alaikaisen-majoittuminen>. (Viitattu 9.2.2018.)

Maahanmuuttovirasto (2018d): Vastaanottokeskukset. Vastaanottokeskukset kartalla. Maahanmuuttoviraston internetsivut. http://migri.fi/documents/5202425/6428609/vokit_kartalla_03042017.pdf/3ec692bb-213e-4b21-bd3d-5a3cb2b40ace (Viitattu 3.12.2018.)

Maahanmuuttovirasto (2018e): Tilastot. Maahanmuuttoviraston internetsivut. <http://tilastot.migri.fi/#decisions/23330/49/14?start=576&end=587>. (Viitattu 5.4.2019.)

Manninen, J. & Pesonen, S. 1997. Uudet oppimisympäristöt. Aikuiskasvatus 4/97.

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.

Markus, H. & Kitayama, S. 1991. Culture and Self. Implications for Cognition, Emotion and Motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.

Marton, F. 1986. Phenomenography – A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought* 21 (3), 28-49.

Matinheikki-Kokko, K. 1994. Suomen pakolaisvastaanotto – periaatteet ja käytäntö. Teoksessa K. Liebkind (toim.) *Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 82-127.

Mikkola, P. 2001. Kahden kulttuurin taitajaksi. Maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 171.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1994. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. 2nd edition. London: Thousand Oaks.

Morse, J. M. 1994. ”Emerging from the data”: The cognitive process of analysis in qualitative inquiry. Teoksessa J. M. Morse (toim.) *Critical issues in qualitative research methods*. Thousand Oaks: Sage, 23-45.

Mykkänen, J. & Böök, M-L. 2017. Moninaiset perheet ja varhaiskasvatus. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 75-86.

Nuikkinen, K. 2005. Terveellinen ja turvallinen koulurakennus. Helsinki: Opetushallitus.

OPH (2009): Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009. DNO 14/011/2009. http://www.oph.fi/download/48802_valmistavaops_2009.pdf. (Viitattu 21.3.2018.)

OPH (2014): Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Viitattu 15.2.2018.)

OPH (2015): Tietoa kunnille turvapaikanhakijoiden vastaanotosta. http://www.oph.fi/ajankohtaista/verkkouutiset/101/0/tietoa_kunnille_turvapaikanhakijoiden_vastaa_notosta. (Viitattu 28.2.2018.)

OPH (2016): Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf. (Viitattu 26.3.2018.)

Paavola, H. 2007. Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Helsinki: Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 283.

Pakolaisneuvonta (2018a): Kansainvälinen suojelu. Vastaanottopalvelut. Pakolaisneuvonta ry:n internetsivut. <https://www.pakolaisneuvonta.fi/asiantuntijajarjesto/tietoa-pakolais-ja-ulkomaalaisoikeudesta/kansainvalinen-suojelu/>. (Viitattu 9.2.2018.)

Pakolaisneuvonta (2018b): Kansainvälinen suojelu. Pakolaisneuvonta ry:n internetsivut. <https://www.pakolaisneuvonta.fi/asiantuntijajarjesto/tietoa-pakolais-ja-ulkomaalaisoikeudesta/kansainvalinen-suojelu/>. (Viitattu 5.10.2018.)

Parhankangas, O. 2000. Kun ulkomaat tuli meille. Kulttuurisia malleja 1990-luvun lopun suomalaisessa turvapaikanhakijoiden vastaanottotyössä. Työhallinnon julkaisuja nro 244. Työministeriö. Helsinki: Valopaino Oy.

Parsons, A. 2010. Selvitys lasten edun toteutumisesta turvapaikanhakija- ja pakolaislapsia koskevissa päätöksissä. Vähemmistövaltuutettu. Julkaisusarja 6. Porvoo: Painoyhtymä Oy.

Pentikäinen, M. 2005. Loputon matka. Vietnamilaisten ja somalialaisten kertomuksia pakolaisuudesta. Työpoliittisia tutkimuksia 274. Helsinki: Työministeriö.

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.

Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Porvoo-Helsinki: WSOY.

Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Piitulainen, M. 2017. Kansainvälisen suojelun periaatteista ei voi alaikäisten kohdalla tinkiä. Teoksessa V. Honkasalo, K. Maiche, H. Onodera, M. Peltola & L. Suurpää (toim.) Nuorten turvapaikanhakijoiden elämää vastaanottovaiheessa. Nuorisotutkimusverkoston/ Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 195. Helsinki: Unigrafia, 14-18.

Punainen Risti (2018): Työntekijöitä vastaanottokeskuksiin. Punaisen Ristin internetsivut. <https://www.punainenristi.fi/ajankohtaista/avoimet-tyopaikat/tyontekijoita-vastaanottokeskuksiin>. (Viitattu 5.9.2018.)

Pösö, T. 2008. Kiistanalaiset perhesuhteet ja tutkimisen moraalit. Teoksessa E. Sevón & M. Notko (toim.) Perhesuhteet puntarissa. Helsinki: Gaudeamus, 93-110.

Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Ribelus, A. 1999. Vähemmistökielen vahvistaminen opetus- ja äidinkielenä. Teoksessa S. Honkala (toim.) Solmut auki. Näkemyksiä ja kokemuksia monikulttuurisesta koulutyöstä. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus, 24- 30.

Ristimäki, P. 2011. Lapsen etu vastaanotto toiminnan sosiaalityössä. Pro gradu -tutkielma. Sosiaalityö. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, Jyväskylän yliopisto.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – menetelmäopetuksen tietovaranto. (pdf-verkkopublication). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietopankki. <http://www.fsd.uta.fi/metelmaopetus/>. (Viitattu 31.8.2018.)

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 189-199.

Salo-Lee, L. 1998. Kieli, kulttuuri ja viestintä. Teoksessa L. Salo-Lee, R. Malmberg & R. Halinoja. Me ja muut. Kulttuurien välinen viestintä. Yle-opetuspalvelut. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 6-35.

Salo, J. 2012. Perhe vastaanottokeskuksessa – arjen rajalliset, tilalliset ja modaaliset rajat. Pro gradu -tutkielma. Kulttuuri- ja yhteiskuntatieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto.

Schwartz, S. 1992. Universals in the content and structure of values. Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. Teoksessa M. Zanna (toim.) Advances and experimental social psychology. New York: Academic Press, 1-65.

Sisäministeriö (2018): Pakolainen pakenee vainoa kotimaassaan. Sisäministeriön internetsivut. <http://intermin.fi/maahanmuutto/turvapaikanhakijat-ja-pakolaiset>. (Viitattu 28.5.2018.)

Sourander, A. 2003. Refugee families during asylum seeking. Nordic Journal of Psychiatry, 57: 3, 203-207.

Sourander, A. 2007. Turvapaikkaa hakevien pakolaislasten ja -nuorten mielenterveys. Duodecim, 123: 4, 479-485.

Suoranta, J. 2011. Vastaanottokeskus. Helsinki: Into

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia nro 51. Oulu.

Talib, M-T. 1999. Kahden kulttuurin ristipaineessa. Teoksessa S. Honkala (toim.) Solmut auki. Näkemyksiä ja kokemuksia monikulttuurisesta koulutyöstä. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus, 4-12.

Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille. Helsinki: WSOY.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2018): Lastensuojelun käsikirja. Turvapaikanhakijat lastensuojelun asiakkaina. <https://thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/erityiskysymykset/turvapaikanhakijat-lastensuojelun-asiakkaina>. (Viitattu 5.4.2018.)

Toiminnallista monikielisyttä. Toiminnallisuus osaksi kielten opetusta tehtävien ja teorian kautta. <https://toiminnallistamonikielisytta.wordpress.com>. (Viitattu 5.10.2018.)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Tuomisto, J. 1998. Arkipäiväoppiminen aikuiskasvatuksen ja elinikäisen oppimisen kontekstissa. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Helsinki: BTJ-kirjastopalvelu: Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 30-58.

Turja, L. & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 36-55.

UIL (2012): <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360e.pdf>. (Viitattu 25.2.2018.)

Ulkomaalaislaki 301/2004. Saatavilla [www-muodossa: https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2004/20040301](https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2004/20040301). (Viitattu 4.4.2018.)

Urpola, S. 2000. ”Pakolaisuus on kuin syntyisi uudelleen”. Vastaanottokeskus turvapaikanhakijan elämänhallinnan tukijana. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun kasvatustieteiden yksikkö. Luokanopettajakoulutus.

Valtion nuorisoneuvosto. 2017. Nuorten turvapaikanhakijoiden elämää vastaanottovaiheessa – eräitä toimenpide-ehdotuksia. Teoksessa V. Honkasalo, K. Maiche, H. Onodera, M. Peltola & L. Suurpää (toim.) Nuorten turvapaikanhakijoiden elämää vastaanottovaiheessa. Nuorisotutkimusverkoston/ Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 195. Helsinki: Unigrafia, 81-84.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vastaanottolaki 746/2011. Saatavilla [www-muodossa: www.finlex.fi](http://www.finlex.fi) (Viitattu 9.2.2018.)

Vilka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vygotsky, L. 1978. Mind in society. Cambridge: Harvard University Press.

Wells, G. 1999. The zone of proximal development and its implications for learning and teaching. Teoksessa Gordon Wells (toim.) Dialogic inquiry: Towards a socialcultural practice and theory for education. Cambridge: Cambridge University Press, 331-334.

Wentzel, K. R. & Feldman, S. S. 1996. Relations of cohesion and power in family dyads to social and emotional adjustment during early adolescence. *Journal of Research on Adolescence* 6(2), 225-244.

YK:n Lapsen oikeuksien sopimus. Yleissopimus lapsen oikeuksista. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>. (Viitattu 9.11.2018.)

LIITE

TYÖNTEKIJÖIDEN HAASTATTELU: TURVAPAIKANHAKIJALASTEN OPPIMISYMPÄRISTÖT VASTAANOTTOKESEKUKSESSA

Käsitteiden määrittely: vok = vastaanottokeskus

Perustiedot:

- Työnimike
- Koulutustausta
- Työkokemus alalla
- Tärkeimmät asiakasryhmät

Työnkuva:

Millaista työ vastaanottokeskuksessa on?

- keskeiset työtehtävät asiakkaiden kanssa, työtehtävien kuvaileminen

Työskentely vastaanottokeskuksessa asuvien lasten kanssa?

- Työn haasteellisuus?
- Mikä työssäsi on palkitsevaa? Onnistumisen kokemukset työssä?

Turvapaikanhakijaperheen elämä vastaanottokeskuksessa:

Miten kuvailisit perheen/lapsen elämää vokissa? Miten perhe/lapsi viettää päivänsä vokissa? Onko lapsille järjestetty ohjattua toimintaa vokissa? Jos on, niin minkälaista? Onko sille tarvetta? (Työntekijän näkemyksiä vokissa asumisen hyvistä ja huonoista puolista lapsen kontekstissa)

Oppimismahdollisuudet ja niihin vaikuttaminen vokissa

Oppiminen määritelty (= laaja käsite, sisältää myös lapsen kasvun ja kehityksen)

- Voisitko kertoa oman näkemyksesi siitä, mitä lapsi oppii vastaanottokeskuksessa asuessaan? Eri osapuolten merkitys oppimisprosessissa?
- Oppimisen haasteet vokissa?
- Mitä lapsi voi ideaalitilanteessa oppia vokissa? Miten tähän tilanteeseen päästään (kehittämismahdollisuudet)?

Miten sosiaalisuus ilmenee vokissa?

1. Sosiaaliset kontaktit

- Lapsen sosiaaliset kontaktit (sosiaaliset tukiverkostot) vokissa? (perheenjäsenet, sukulaiset, ystävät/tuttavat, suomalaiset työntekijät, muut viralliset organisaatiot kuten koulu, muut vastaanottokeskukset, maahanmuuttovirasto jne.)
- Millaisissa tilanteissa lapsen sosiaaliset kontaktit syntyvät vokissa? (Kuvaile lasten välisiä ja lasten ja aikuisten välisiä vuorovaikutussuhteita vokissa)
- Vuorovaikutussuhteiden luomisen merkitys lapselle?
- Vastaanottokeskuksen fyysisten puitteiden merkitys lapsen sosiaalisten kontaktien muodostamiselle?

Tarkentavia kysymyksiä sosiaalisesta oppimisympäristöstä

- ⇒ Oppiminen (erityisesti) sosiaalisessa ympäristössä? Haasteet? Kerro joitain esimerkkejä näistä oppimistilanteista
- ⇒ Millaisia oppimismahdollisuuksia vok sosiaalisena ympäristönä voisi ideaalitulanteessa tarjota lapselle? (Miten vokin sosiaalista ympäristöä voisi kehittää oppimisympäristönä, muutosten mahdollistaminen?)

Esimerkkejä tai tarinoita onnistumisista ja epäonnistumisista!

Miten kulttuurisuus ilmenee vokissa?

1. Miten kulttuurinen moninaisuus tulee esille vokissa?

- ⇒ näkyvät piirteet:
 - tavat ja traditiot (uskonto)
 - kieli
 - ruoka
 - vaatetus
- ⇒ vaikeammin havaittavat piirteet:
 - arvot ja arvostukset
 - uskomukset
 - asenteet

2. Perhe kulttuurikasvattajana:

- ⇒ Miten perheen oma kulttuuri vaikuttaa esim. kasvatuskäytäntöihin

3. Lapsen oma kulttuuritausta/monikulttuurisuus

- Miten lapsen oma kulttuuritausta näkyy lapsen arjessa?
- Miten vokin monikulttuuriset vaikutteet näkyvät lapsen arjessa?

4. Kulttuurin vaikutus työntekijän työtehtäviin

- Miten kulttuuriset tekijät vaikuttavat työntekijän ja lapsen kohtaamiseen? Haasteet?

Tarkentavia kysymyksiä kulttuurisesta oppimisympäristöstä

- ⇒ Oppiminen (erityisesti) kulttuurisessa ympäristössä? Haasteet? Kerro joitain esimerkkejä näistä oppimistilanteista
- ⇒ Millaisia oppimismahdollisuuksia voit kulttuurisena ympäristönä voisi ideaalitalanteessa tarjota lapselle? (Miten voit kulttuurista ympäristöä voisi kehittää oppimisympäristönä, muutosten mahdollistaminen?)

Haluatko vielä lisätä jotain?