

KANSAINVÄLISESTI ADOPTOITUJEN LASTEN KOULULYKKÄYS

KAUHANEN HANNA

Tampereen yliopisto

Sosiaalitutkimuksen laitos

Sosiaalipolitiikan pro gradu -tutkielma

Maaliskuu 2009

TIIVISTELMÄ

TAMPEREEN YLIOPISTO

Sosiaalitutkimuksen laitos

KAUHANEN, HANNA: Kansainvälisesti adoptoitujen lasten koululykkäys

Pro gradu -tutkielma, 104 s., 1 liites.

Ohjaaja: Ritva Nätkin

Sosiaalipolitiikka

Maaliskuu 2009

Tässä tutkielmassa selvitetään kansainvälisesti adoptoitujen lasten koululykkäykseen johtaneita syitä, koululykkäystapoja, eri toimijoiden vaikutusta koululykkäysprosessiin sekä vanhempien kokemuksia koululykkäyksestä ja heidän kohtaamiensa ammattilaisten asiantuntijuudesta. Aineistona tutkielmassa ovat viiden äidin teemahaastattelut. Haastateilla äidillä on yhteensä kuusi koululykkäyspäätöksen saanutta kansainvälisesti adoptoitua lasta.

Kansainvälisesti adoptoitujen lasten koululykkäyssyyt olivat monitahoisia. Eniten ja vakavimpia ongelmia lapsilla oli kielitaidossa. Muita pääsyitä koululykkäykseen olivat tarkkaavaisuuteen liittyvät ongelmat, fyysiset ja sosiaaliset syyt, lapsen kokonaistilanne ja vanhempien halu jatkaa lapsen lapsuutta vuodella. Kaikkien lasten kohdalla aloite koululykkäyksestä tuli heidän vanhemmiltaan, jotka kokivat huolta lapsen kouluvalmiudesta. Tätä voidaan pitää poikkeavana, sillä usein aloite apsen koululykkäyksestä tulee päiväkodista tai neuvolasta. Esikoulun käyminen uudestaan oli aineiston lasten kohdalla yleisin koululykkäysmuoto. Äidit painottivat sen etuina erityisesti turvallisuutta, suhdetta tuttuihin hoitajiin ja lapsen mahdollisuutta leikkiin. Koululykkäyksellä haluttiin korvata lapsen lyhyeksi jäänyttä lapsuutta ja tarjota hänelle mahdollisimman hyvät edellytykset normaaliin koulun aloitukseen.

Vain harvoilla äitien kohtaamilla ammattilaisilla oli aiempaa kokemusta kansainvälisesti adoptoiduista lapsista. Päiväkodin henkilökunta näki ongelmat usein vasta vanhempien otettua ne esille ja oli usein sitä mieltä, että lapsi olisi valmis menemään kouluun. Neuvolalla ei ollut merkittävää osuutta koululykkäysprosessissa. Kaikkien aineiston lasten koululykkäyslausunnot kirjoitti psykologi, ja puolella lapsista lausunto olisi mahdollistanut sekä koululykkäyksen että koulun aloittamisen. Tällöin vanhemmilla oli suuri mahdollisuus vaikuttaa lopputulokseen. Ammattilaiset suhtautuivat kansainvälisesti adoptoituihin lapsiin positiivisesti mutta vanhemmat kokivat, ettei kaikilla ammattilaisilla ollut ammattitaitoa kohdata kansainvälisesti adoptoidun lapsen ongelmia. Ammattilaisten vähäinen kokemus asiasta ja näkemys adoptiolapsesta ”riskilapsena” saattoi helpottaa tutkimuksiin pääsyä. Vanhemmat pitivät omaa rooliaan koululykkäysprosessissa tärkeänä, mutta olisivat toivoneet ammattilaisilla olevan enemmän asiantuntemusta aiheesta.

Viiden haastattelun perusteella ei voida tehdä tilastollisia päätelmiä aiheesta, mutta tutkielman aineistosta voidaan nähdä, millaisia kokemuksia kansainvälisesti adoptoiduilla lapsilla ja heidän perheillään voi koululykkäysprosessista olla.

asiasanat: kansainvälinen adoptio, koululykkäys, asiantuntijuus, vanhemmuus, normaalius, riski, huoli

ABSTRACT

UNIVERSITY OF TAMPERE, Department of Social Research

KAUHANEN, HANNA: Delayed school entry of internationally adopted children

Master's Thesis, 104 pages, 1 appendices

Supervisor: Ritva Nätkin

Social Policy, March 2009

This study will determine the reasons behind the delayed school entry of internationally adopted children, methods of delaying school-entry, the effect of different actors in the process, parents' experiences, and the expertise of the professionals involved in the process. Theme interviews of five mothers form the base material of the study. The mothers interviewed have a total of six internationally adopted children whose school entry has been decided to be delayed.

The reasons behind delayed school entry of internationally adopted children are multifaceted. The most serious and most frequent problems the children encountered were related to their language skills. Other main reasons for delayed school entry were problems related to attentiveness, physical and social reasons, the overall situation of the child and the parents' wishes to continue the childhood. In every case, the initiative for delayed school entry was taken by the parents, who were concerned about the child's preparedness to enter school life. This can be considered as an anomaly, since most often the initiative for delayed school entry is taken by the day care centre or child welfare clinic. Based on the material, going through preschool again was the most common form of delayed school entry. The advantages, according to the mothers, were safety, relationships with familiar carers and the children's possibility to play. Delayed school entry was initiated in order to lengthen a short-lived childhood and offer the child the best possible prerequisites to start school in a normal manner.

Only a few of the professionals encountered by the mothers had previous experience of internationally adopted children. Day care centre personnel saw the potential problems only after the parents brought them up, and often their opinion was that the child was ready to enter school life. Child welfare clinics did not play a significant part in the process of delayed school entry. A psychologist signed the statement recommending delayed school entry for all of the children examined in this study; in the case of half of the children, the statement would have enabled both delayed school entry and starting school at the normal time. In these cases the parents' influence on the outcome was considerable. The professionals' attitude towards internationally adopted children was positive, but the parents felt that not all of the professionals were trained in dealing with the problems of internationally adopted children. The lack of previous experience and the view of the adopted child as a "risk child" may have facilitated being subjected to further examination. The parents considered their own role in the process of delayed school entry important, but they would have expected more expertise on the subject from the professionals involved.

Based on five interviews, no statistical conclusions can be made, but the material of the study clearly shows what kind of experiences internationally adopted children and their parents can be exposed to in the process of delayed school entry.

Keywords: international adoption, delayed school entry, expertise, parenting, normality, risk, concern

SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO	1
2. KANSAINVÄLINEN ADOPTIO	5
2.1 Adoption historia	5
2.2 Kansainvälinen adoptio Suomessa	6
2.3 Adoptioprosessi Suomessa	8
3. VANHEMMUUS	10
3.1 Vanhemmuuden historia	10
3.2 Vanhemmuuden vastuun jakautuminen	12
3.3 Adoptiovanhemmuus	14
4. ASIANTUNTIJUUS JA AMMATTITAITO	17
4.1 Asiantuntijuuden ja ammattitaidon historia	17
4.2 Asiantuntijuus	18
4.3 Ammatillaiset ja ammattitaito	20
4.4 Asiakkaiden ja ammattilaisten yhteistyö	22
5. NORMAALIUS, RISKI JA HUOLI	26
5.1 Normaaliuden käsite	26
5.2 Riskiajattelu	30
5.3 Huoli lapsesta	35
6. KOULULYKKÄYS	37
6.1 Kouluvalmius	37
6.2 Koululykkäys	40
6.3 Koululykkäyksen toteutusvaihtoehdot	41
7. TUTKIMUSONGELMA JA –MENETELMÄT	44
8. KOULULYKKÄYSSYYT	49
8.1 Kielenkehitys	50
8.2 Älykkyys	52
8.3 Keskittymiskyky ja tarkkaavaisuus	52
8.4 Fyysiset syyt ja motorinen kehitys	53
8.5 Tunne-elämän kehitys ja sosiaalinen kouluvalmius	54
8.6 Kiintymyssuhde	55
8.7 Lapsuuden jatkaminen	56
8.8 Koululykkäysten syyt	59

9. KOULULYKKÄYSTAVAT	62
10. ERI TOIMIJOIDEN KAUTTA KOHTI KOULULYKKÄYSTÄ	65
10.1 Vanhemmat	65
10.2 Päivähoito	71
10.3 Neuvola	74
10.4. Koululykkäyslauseannon antaja.....	76
11. KOULULYKKÄYSPROSESSI VANHEMPIEN SILMIN	79
11.1 Vanhempien kokemuksia yhteistyöstä ammattilaisten kanssa	80
11.2 Vanhemmat lastensa asiantuntijoina	86
12. POHDINTA.....	92
LÄHTEET	100
LIITE 1 Teemahaastattelurunko	105

KUVIOT JA TAULUKOT:

KUVIO 1	Pyrkimys normaaliuteen koululykkäysratkaisulla (Linnilä 2006, 194).....	29
KUVIO 2	Kouluvalmiutta kuvaavat tekijät (Linnilä 2006, 37).....	38
KUVIO 3	Ei vielä koulukypsiä -kategoriat (Linnilä 2006, 155).....	40
KUVIO 4	Lapsen Suomeen saapumisiän vaikutus vanhempien haluun jatkaa lapsen lapsuutta koululykkäyksellä.....	58
KUVIO 5	Lapsen liian aikaisen koulunaloituksen riskit vanhempien puheessa.....	69
KUVIO 6	Vanhempien kokemus ammattilaisten kanssa tehdystä yhteistyöstä.....	83
TAULUKKO 1	Lapsia Suomeen vuosina 1985-2004 luovuttaneet maat (Suomen kansainvälisten lapseksiottamisasioiden lautakunta 2005, 15).....	7
TAULUKKO 2	Koululykkäyssyyt kuudella kansainvälisesti adoptoidulla lapsella.....	59

1. JOHDANTO

Adoption suosio on viime vuosiin saakka lisääntynyt. Kansainvälisesti adoptoituja lapsia on saapunut Suomeen 1970 -luvulta lähtien ja vasta lähiaikoina, näiden ensimmäisinä vuosikymmeninä saapuneiden adoptiolasten aikuistuttua, on alettu puhua enemmän adoption riskeistä. Adoptiopuhe on saanut uusia piirteitä näkökulman laajennuttua koskemaan adoptoineiden vanhempien lisäksi aikuistuneita adoptiolapsia. Anu Rohima Mylläri (2007) ja Reetta Kurjonen (2008) ovat molemmat julkaisseet 2000 -luvulla muistelmia kokemuksistaan adoptiolapsina. Kirjoissaan he ovat tuoneet esille myös kohtaamiaan negatiivisia ilmiöitä, kuten ulkonäköön liittyviä ennakkoluuloja, ulkopuolisuuden tunnetta ja kokemuksia koulukiusaamisesta. Koulun aloittaminen on merkittävä muutos lapsen elämässä. Koululyykkäyksen hakeminen lapselle kertoo tarpeesta helpottaa tätä muutosta.

Kansainvälisesti adoptoiduilla lapsilla koulun aloitusta siirretään vuodella eteenpäin huomattavasti useammin, kuin lapsilla keskimäärin. Adoptioperheet Ry:n vuonna 2005 tekemään kartoitukseen vastanneiden 301 perheen adoptoiduista lapsista noin 26 %:lla on lykätty koulunaloitusta. Lisäksi kouluun tai päiväkotiin liittyviä ongelmia oli tutkittu 43 %:lla näistä lapsista. (Adoptioperheet 3/2005, 22-24.) Luvut muiden lasten kohdalla eivät pääse Suomessa lähellekään näitä lukuja, sillä koululyykkäys myönnetään Suomessa vain 2-3 %:lle ikäluokasta (Linnilä 2006, 16). Ilmiön yleisyydestä huolimatta koululyykkäystä on Suomessa tutkittu melko vähän (Linnilä 2006, 64), eikä ollenkaan kansainvälisesti adoptoitujen lasten osalta.

Tässä tutkielmassa paneudun koululyykkäykseen kansainvälisesti adoptoiduilla lapsilla. Tarve aiheen tutkimisesta nousi Adoptioperheet ry:ltä ja Yhteiset Lapsemme ry:ltä. Heidän kohtaamansa adoptiovanhemmat olivat kaivanneet aiheesta lisää tietoa. Koululyykkäys on usein potentiaalisena vaihtoehtona esillä adoptiopiireissä, ja adoptiovanhemmat tuntuvat olevan tästä mahdollisuudesta keskimääräistä paremmin tietoisia. Monet heistä pohtivat lapsen koulunaloitustensa lähestyessä kriittisesti lapsen kouluvalmiutta ja ovat huolissaan lapsen pärjäämisestä. Adoptiovanhemmat ovat valikoituneet adoptioprosessin kautta, käyneet läpi kotiselvitykset ja saaneet adoptioeuvontaa. He ovat usein motivoituneita selvittämään lapsiaan koskevia asioita ja monelle koululyykkäyslapsen vanhemmalle onkin varmaan tullut yllätyksenä se, ettei

koululykkäyksestä, saati kansainvälisesti adoptoitujen lasten koululykkäyksestä, ole juurikaan tietoa saatavilla. Jostain syystä koululykkäys näyttää kuitenkin olevan kansainvälisesti adoptoitujen lasten keskuudessa tavallista yleisempää.

Koululykkäys koskee lapsen ja vanhempien lisäksi useiden eri alojen ammattilaisia. Ensin neuvolan ja mahdollisesti päiväkodin henkilökuntaa ja lopulta lääkäreitä tai psykologeja kouluvalmiutta tutkittaessa. Perheet kohtaavat nykyisin kasvatukseen liittyviä ammattilaisia osana arkipäivää, ja samalla asiantuntijuus on muuttunut keskustelevammaksi ja asiakaslähtöisemmäksi. Eri toimijat katsovat lapsen tilannetta kuitenkin eri näkökulmista, ja heillä saattaa olla myös ristiriitaisia näkemyksiä lapsen kouluvalmiudesta. Kansainvälisesti adoptoituja lapsia on Suomessa alle 3000, eivätkä kovin monet lasten parissa työskentelevät ammattilaiset ole kohdanneet heitä työssään. Tässä tutkimuksessa ammattilaisten kanssa tehtävä yhteistyö näyttäytyy vanhempien kokemusten kautta.

Koululykkäysprosessia tutkiessani haen vastausta kysymykseen koululykkäysaloitteen tekijästä. Adoptiolapsi nähdään usein riskilapsena (Mäkipää 2007, 222). Ketkä kokevat huolta kansainvälisesti adoptoidun lapsen kouluvalmiudesta ja ehdottavat kansainvälisesti adoptoidulle lapselle koululykkäystä? Selvitän myös, mitä riskejä vanhemmat näkevät liian varhaisesta koulunaloituksesta adoptoidulle lapselle seuraavan. Mainitsin aiemmin aikuistuneiden adoptiolasten esille tuomat toiseuden tunteet ja negatiiviset koulukokemukset. Ovatko nämä osana myös niitä riskejä, joita koululykkäyksellä pyritään ennaltaehkäisemään? Pahimmillaan tällaiset toiseuden tunteet voisivat johtaa koulussa ilmenevien ongelmien lisäksi jopa kauas kantoisempiin seurauksiin, kuten syrjäytymiseen.

Koululykkäystä ei ole kansainvälisesti adoptoitujen lasten osalta Suomessa ainakaan laajemmin tutkittu. Parhaiten tietoa ovat julkaisseet adoptiojärjestöt. Heidän julkaisunsa kohtaavat käytännön tarpeen ja ovat pääasiassa suunnattu käytännön oppaiksi vanhemmille ja adoptiolasten parissa työskenteleville. Koululykkäystä käsitellään muiden teemojen ohella Adoptioperheet Ry:n julkaisemassa infokansiossa. Siinä Sari Penttiläinen kirjoittaa kouluvalmiudesta ja koululykkäyksestä (*Infokansio adoptioperheille* 6-7/13) ja äidinkielen ja kirjallisuuden lehtori Seija Poikolainen käsittelee oppimisen

ongelmia (*Infokansio adoptioiperheille* 2002, 5/13,12/13). Julkaisu sisältää myös psykologi Anne Ahlroothin haastattelun lapsen yksilöllisyydestä koulunaloituskäytäntöä pohdittaessa (8-12/13). Adoptiolapsia Suomeen välittävä Interpedia on julkaissut ja suomentanut adoptiota käsitteleviä artikkeleita, joista yksi käsittelee ulkomailta adoptoitua lasta päivähoitossa (Monto 1994) ja kaksi adoptiolasta ja koulua. (Schulbert 1994; Von Lieth 2003.) Kansainvälisen adoption jälkeisistä ongelmista on ilmestynyt saksaksi kirja *Adoption – Und danach?* (Weyer 2006), jossa filosofi Weyer kirjoittaa käytännönläheisesti, erityisesti vanhempia puhutellen, yleisistä adoption jälkeisistä ongelmista arjessa ja myös koulun aloituksessa.

Aloitan tutkimuksen esittelemällä kansainvälistä adoptiota ilmiönä. Tämän jälkeen lähestyn kansainvälisesti adoptiotujen lasten koululyykkäystä vanhemmuuden ja asiantuntijuuden kautta. Keskeiset teoriat liittyvät vanhemmuuteen, josta kirjoittaessani viittaan yhteiskuntatieteilijä Jaana Vuoren (2001) sekä psykologi Maarit Alasuutariin (2003) tutkimuksiin vanhempien ja ammattilaisten välisistä suhteista. Molemmat lähestyvät aihetta eri tieteenalojen edustajina ja samalla myös eri näkökulmista. Adoptiovanhempia koskevasta tutkimuksesta esille nousevat erityisesti Sanna Mäkipään (2007) ja Tarja Pösön (2003) kirjoitukset adoptioiperheen rakentumisesta. Tärkeä näkökulma vanhempien ja ammattilaisten suhdetta käsiteltäessä on yhteistyön erottaminen Sari Videnin (2007) kuvaamalla tavalla kasvatuskumppanuuteen ja hierarkiseen ajattelutapaan.

Keskeisiksi termeiksi tutkimuksessa nousevat huoli lapsen kouluvalmiudesta, tähän liittyvät riskit sekä normaalius. Keskiössä on tällöin Marja-Liisa Linnilän (2006) teoria vanhempien pyrkimyksestä saavuttaa normaalius koululyykkäyksen avulla. Normaaliuden käsitettä on tutkinut Arja Mäkinen (2008), ja riskiä syrjäytymisen osalta Tuula Helne (2002). Käsitteiden valintaan on vaikuttanut erityisesti Sanna Mäkipään (2007) teoria adoptiolapsen näyttäytymisestä asiantuntijoiden kirjoituksissa riskilapsena. Huolen käsite konkretisoituu Linnilän (2006) tutkimuksessa, jossa hän kirjoittaa vanhemmilla olevan usein intuitiivinen tunne siitä, ettei lapsi ole valmis aloittamaan koulua normaalisti. Luvussa kuusi kuvaan koululyykkäystä sekä siihen liittyviä peruskäsitteitä. Marja-Liisa Linnilä (2006) edustaa tällöin uutta, suomalaista kouluvalmiustutkimusta. Tämän lisäksi käytän lasten psykiatri Terttu Arajärven (1990) vanhempaa kouluvalmiusluokittelua.

Lähestyn kansainvälisesti adoptoitujen lasten koululykkäystä vanhempia haastatteleamalla, ja myös ammattilaisten asiantuntijuus nousee esille vanhempien kokemustensa kautta. Seitsemännessä luvussa kerron tarkemmin haastattelututkimuksen aineiston analyysin toteutuksesta ja tutkimuksen tavoitteista. Tämän jälkeen analysoin ensin lasten koululykkäykseen johtaneita syitä ja koululykkäystapoja. Seuraavaksi käyn läpi koululykkäysprosessin kulkua eri toimijoiden kautta. Lopuksi perehdyn vielä vanhempien kokemuksiin koululykkäysprosessista ja kysyn, kenellä on asiantuntemusta kohdata kansainvälisesti adoptoitu lapsi koululykkäysprosessissa.

2. KANSAINVÄLINEN ADOPTIO

Adoptiota sosiaalipolitiikan tai sosiaalityön näkökulmasta käsitteleviä pro gradu -töitä on Suomen yliopistoista tehty eniten Tampereella. Tutkimukset käsittelevät lähinnä lapsen saapumista, vanhempien kokemuksia lapsen saamisesta ja lapsen sopeutumista perheeseen. Yhteiskuntatieteilijä Tarja Pösö (2003) ja adoptiokuraattorina työskennellyt terveystieteilijä Sanna Mäkipää (2007) ovat julkaisseet adoptiota käsittelevät artikkelit, joihin viittaan tutkimuksessani. Molemmissa käsitellään adoptioerheiden rakentumista. Suurin osa kansainvälistä adoptiota käsittelevästä tutkimuksesta on kasvatustieteellistä, psykologista tai esimerkiksi kielitieteellistä, ei yhteiskuntatieteellistä. Kansainvälisestä adoptiosta ovat tuottaneet paljon tietoa erityisesti adoptiojärjestöt ja myöhemmin esittelemäni adoption palvelunantajat. Adoptiota koskeva asiantuntijuus onkin Suomessa keskittynyt pitkälti näille tahoille ja suomalaisesta adoptiosta on aiemman tutkimuksen valossa vaikeaa saada syvällistä kuvaa (Pösö 2003, 148-149). Suomalasta adoptiota käsitellen Suomen kansainvälisten lapseksiottamisasioiden lautakunnan tilastojen avulla, ja adoptioprosessin kulkua kuvatessani olen hyödyntänyt Heli Karhumäen (2005) kirjaa *Lapsi suoraan sydämeeni – kokemuksia adoptiosta*.

2.1 Adoption historia

Tarja Pösö viittaa adoption historiasta kirjoittaessaan John Triseliotiksen, Joan Ahiremanin ja Marion Hundleyn vuonna 1997 julkaisemaan teoriaan. Tässä teoriassa adoption historia jaetaan neljään vaiheeseen. Ensimmäinen vaihe on roomalaisen ja kreikkalaisen adoption aika, jossa pyrittiin erityisesti perimyksen ja suvun jatkumisen turvaamiseen ja verotuksen kiertämiseen nuoria miehiä adoptoimalla. Toisessa adoption vaiheessa keskeisenä pidettiin pyrkimystä tarjota hoitoa orvoille ja aviottomille lapsille, sillä köyhäintalot eivät 1800-luvulla yksin pystyneet vastaamaan tähän tarpeeseen. Tämä vaihe ilmeni erityisen vahvasti Yhdysvalloissa ja Iso-Britanniassa. Adoptiota käsittelevä juridinen säännöstö kehittyi Yhdysvalloissa 1851, ja Yhdysvallat toimi näin adoptiolainsäädännön edelläkävijänä. Suomessa adoptiolaki astui voimaan vuonna 1925. Kolmas adoption historiallinen vaihe ajoittui toisen maailmansodan jälkeiseen aikaan, ja tällöin adoptio alettiin nähdä ratkaisuna hedelmättömyyteen. Keskiluokka suosi adoptiota, ja kasvatuksen merkitystä korostettiin lasten kohdalla perinnöllisyyttä enemmän. Tällöin adoptiovanhempia alettiin arvioida psykoanalyttisen teorian pohjalta ja heille etsittiin mahdollisimman ”täydellisiä” lapsia adoptoitavaksi. Tämä vaihe pyrki

vanhempien soveltuvuuden arvioinnista huolimatta vastaamaan erityisesti vanhempien intresseihin saada lapsi. Neljännessä vaiheessa adoptiokäytännöt muuttuivat lapsikeskeisemmiksi. 1960-luvun Yhdysvalloissa adoptoitavia lapsia alkoi olla entistä vähemmän. Aiemmin esimerkiksi lapseen kohdistuneita pahoinpideltyjä, parhaan adoptioiän ohittamista tai väärää ihonväriä saatettiin pitää esteenä lapsen adoptioimiselle perheeseen. Nyt myös lastenkodeissa asuneita lapsia alettiin siirtää adoptioon. Kolmannen vaiheen ”Kodille lapsi” -ajattelusta siirryttiin ”Koti lapselle” -ajatteluun. Samalla myös adoptioperheeseen kohdistuneet vaatimukset väljenivät. Jaottelun tekijät ovat nähneet merkkejä myös Yhdysvalloissa syntymässä olevasta viidennestä vaiheesta, jossa adoptio ja adoptiolapsen hankinta on muuttumassa entistä markkinahenkisemmäksi. (Pösö 2003, 143-148.)

2.2 Kansainvälinen adoptio Suomessa

Suomeen on tullut lapsia ulkomailta 1970-luvulta alkaen (Suomen kansainvälisten lapseksiottamisasioiden lautakunta 2005, 11), ja kansainvälisen adoption suosio on viime vuosiin saakka lisääntynyt. Suomessa ja muissa pohjoismaissa kansainvälinen adoptio onkin muuta adoptiota yleisempää (Pösö 2003, 150). Saapuvien lasten määrä on kuitenkin edelleen pieni verrattuna useisiin muihin lapsia vastaanottaviin maihin (Suomen kansainvälisten lapseksiottamisasioiden lautakunta 2005, 11). Vuonna 2004 Suomeen adoptoitiin ulkomailta 289 lasta, joista 143 oli poikia ja 146 tyttöjä. Suurin osa lapsista saapui Kiinasta (133). Seuraavaksi eniten lapsia saapui Venäjältä (41) ja Thaimaasta (36) (Suomen kansainvälisten lapseksiottamisasioiden lautakunta 2005, 16). Suomessa oli vuonna 2004 yhteensä 2 598 kansainvälisen adoption kautta tullutta lasta, jotka on adoptoitu vuonna 1985 voimaan tulleen lapseksiottamislain mukaisesti. Seuraavat tilastot koskevat näitä lapsia.

Taulukko 1 Lapsia Suomeen vuosina 1985-2004 luovuttaneet maat
(Suomen kansainvälisten lapseksiottamisasioiden lautakunta 2005, 15)

Maa	Lasten lukumäärä
Venäjä	620
Kiina	461
Kolumbia	442
Thaimaa	434
Etiopia	204
Intia	111
Etelä-Afrikka	69
Viro	68
Vietnam	43
Sri Lanka	35
Romania	34
Filippiinit	30
Puola	27
Guatemala	13
Dominikaaninen tasavalta	6
Taiwan	1
Yhteensä	2598

Vuosina 1985-2004 Suomeen adoptoiduista lapsista 26% oli alle yksivuotiaita, 26 % yksivuotiaita, 11 % kuusivuotiaita tai vanhempia ja loput tältä väliltä. (Suomen kansainvälisten lapseksiottamisasioiden lautakunta 2005, 15).

Suomessa sosiaali- ja terveysministeriö vastaa kansainvälisen lapseksiottamispalvelun yleisestä suunnittelusta ja ohjauksesta. Suomen kansainvälisten lapseksiottamisasioiden lautakunta on sosiaali- ja terveysministeriön alainen toimielin, joka toimii kansainvälisten lapseksiottamisasioiden viranomaisena ja on Haagin sopimuksen edellyttämä keskusviranomainen. Suomen lapseksiottamista koskeva

lainsäädäntö edellyttää kansainvälisessä adoptiossa lapseksiottamispalvelun käyttöä. Sosiaali- ja terveysministeriö on myöntänyt luvan toimia palvelun antajana Helsingin kaupungin sosiaalilautakunnalle, Interpedia ry:lle ja Pelastakaa Lapset ry:lle (Suomen kansainvälisten lapseksiottamisasioiden lautakunta 2005, 11).

2.3 Adoptioprosessi Suomessa

Kaikki Suomen adoptioperheet ovat käyneet läpi adoptioprosessin, johon sisältyy tiettyjä yhtenäisiä käytäntöjä. Koululyykkäysvaiheessa perheet ovat jo käyneet tämän prosessin läpi, ja se saattaa tuntua tässä yhteydessä etäiseltä. Mielestäni adoptioprosessin tunteminen auttaa kuitenkin ymmärtämään paremmin myös sitä, miten adoptiovanhemmuus rakentuu ja mitä erityisvaatimuksia adoptiovanhemmat kohtaavat. Vanhemmuuteen palaan yksityiskohtaisemmin omassa osiossaan. Adoptioperhe ei ole rakentunut sattumalta, vaan tarkkojen selvitysten ja hakuprosessin tuloksena.

Adoptioprosessin aluksi hakija tai hakijat ottavat yhteyttä kuntansa sosiaalityöntekijään. Sosiaalityöntekijä antaa adoptioneuvontaa ja tekee kotiselvityksen, jonka yhteydessä kirjoitettu lausunto hakijoista toimitetaan sosiaali- ja terveysministeriön kansainvälisten lapseksiottamisasioiden lautakunnalle. Ottolapsineuvonnan tarkoituksena on valvoa lapsen etua ja auttaa lapsen lisäksi myös biologisia ja tulevia vanhempia ennen kuin tuomioistuin on vahvistanut lapseksi ottamisen (Pösö 2003, 148). Kotiselvitys ja adoptioneuvonta tapahtuvat käytännössä tapaamisten ja haastatteluiden avulla. Näitä tapaamisien on yleensä noin 5-10, ja vähintään yksi niistä on kotikäynti. Kunnilla on velvollisuus järjestää nämä kotiselvitykseen tarvittavat sosiaalityöntekijän palvelut, mutta osassa kunnista tämä tapahtuu kunnan omien sosiaalityöntekijöiden sijaan ostopalveluina Pelastakaa Lapset Ry:ltä. Palveluiden saamisen nopeus vaihtelee kunnittain mutta kotiselvitykset kestävät Suomen adoptiolautakunnan vaatimuksesta aina vähintään puoli vuotta. Tänä aikana selvitetään hakijoiden sopivuutta adoptioon. Monet hakijoista osallistuvat adoptioprosessin aikana adoptiojärjestöjen järjestämille adoptiovalmennuskursseille, joita järjestävät Suomessa Interpediare, Pelastakaa Lapset ry ja Yhteiset Lapsemmme ry. Näitä kursseja suositellaan käytäväksi kotiselvitysvaiheen aikana. Ainakin yksi palvelun tarjoajista edellyttää lisäksi vierailua yhteyshenkilökoulutuksen saaneeseen adoptioperheeseen. (Karhumäki 2005, 11-36.)

Suomessa adoptio on mahdollinen 25 -vuotta täyttäneille henkilöille. Adoptiolasta voi hakea joko yksinhakijana tai avioparina, muttei esimerkiksi yhteisesti avoparina. Yläikärajan suhteen ei ole määritelty tarkkaa rajaa, mutta yleensä lapsen ja vanhemman välinen ikäero ei saisi olla yli 45 -vuotta. Myös hakijoiden terveydentila vaikuttaa adoptointimahdollisuuksiin. Hakijaan kohdistuvat vaatimukset vaihtelevat lapsia luovuttavissa maissa, ja maakohtaisesti saatetaan noudattaa esimerkiksi tiukempia ikärajoja, terveysvaatimuksia tai jopa vaatimusta yksinhakijoilta heteroseksuaalisuuden todistamisesta. Myös maiden näkemykset adoptioon riittävästä taloudellisesta tasosta vaihtelevat. Adoptoinnin kulut itsessään vaihtelevat noin 5000-20 000 euron välillä, riippuen muun muassa lapsen hakumatkan kuluista. Hakijat voivat esittää lasta koskevia toivomuksia, jotka yleensä liittyvät esimerkiksi ikään, terveyteen tai sukupuoleen. Kuitenkaan kaikkia lapsen terveyteen liittyviä seikkoja ei välttämättä saada selville ennen adoptiota. Adoptiohakemuksen lähdettyä Suomesta, seuraa keskimäärin noin puolesta puoleentoista vuoteen kestävä odotusaika, jonka jälkeen lapsesta yleensä saadaan nimeäminen ja lapsiesitys. Nimeäminen tarkoittaa, että kohdemaassa on nimennyt kyseisen lapsen tietylle perheelle ja lapsiesityksen perusteella hakija päättää, hyväksyykö hän tämän lapsen. Suomesta lähetetty hakemus johtaa yleensä lapsiesitykseen, ellei adoptioprosessi viivästy esimerkiksi luovuttavan maan poliittisen tilanteen takia tai keskeydy hakijoiden taholta. (Karhumäki 2005, 11-36.)

Adoptiolapsen hakijalle asetetut vaatimukset asettavat yhteiskunnallisia rajoja sille, millaisiksi adoptioperheet muodostuvat. Vaikka adoptiossa on siirrytty ”kodille lapsi” -ajattelusta ”lapselle koti” -ajatteluun, ovat tiukat perheiden valintaprosessit sekä adoptiosta aiheutuvat kulut vaikuttamassa jo lähtökohtaisesti siihen, ketkä adoptioon ryhtyvät. Adoptioperhe rakentuu hitaasti ja tarkan suunnittelun tuloksena, eikä lapsen hankkiminen ole vain vanhemmiksi haluavien päätettävissä. Lapsen edun valvomiseen tähtäävä ottolapsineuvonta tekee adoptioperheestä samalla muita perheitä julkisemman. Siinä missä biologiset vanhemmat kohtaavat ammattilaisia usein vasta tarpeen vaatiessa, ovat adoptiovanhemmat tekemisissä erilaisten ammattilaisten kanssa jo perheen perustamisesta lähtien. Seuraavaksi tarkastelen aiemman tutkimuksen valossa tarkemmin vanhemmuutta, ja erityisesti adoptiovanhemmuutta.

3. VANHEMMUUS

Tutkimuksessani lähestyn kansainvälisesti adoptoitujen lasten koululykkäystä vanhempia haastatteleamalla. Tästä syystä on tarpeellista tarkastella tarkemmin vanhemmuutta sekä siihen liittyvää aikaisempaa tutkimusta. Vanhemmat ovat olennainen osa lastensa elämää ja vaikuttavat suuresti lasten arkeen sekä niihin valintoihin, joita heidän kohdallaan tehdään. Lisäksi adoptioperheillä, ja etenkin adoptioperheen rakentumisessa, on tiettyjä erityisominaisuuksia. Esittelen tässä osiossa vanhemmuuden historiaa, adoptiovanhemmuutta ja vanhemmuutta yleisesti.

Vanhemmuutta on tutkittu Suomessa laajasti ja monista eri näkökulmista. Käytän vanhemmuudesta kirjoittaessani avukseni erityisesti Jaana Vuoren (2001) väitöskirjaa *Äidit, isät ja ammattilaiset: sukupuoli, toisto ja muunnelmat asiantuntijoiden kirjoituksissa* sekä Maarit Alasuutarin (2003) väitöskirjaa *Kuka lasta kasvattaa?*. Molemmat tutkijat käsittelevät tutkimuksissaan vanhemmuutta, mutta Jaana Vuori lähestyy aihetta yhteiskuntatieteilijänä ja naistutkijana, Maarit Alasuutari puolestaan psykologina ja lapsuuden asiantuntijana. Koen molempien lähteiden sopivan tutkimukseeni erityisesti siksi, että kummassakin käsitellään vanhemmuutta suhteessa ammattilaisiin ja asiantuntijoihin. Koululykkäys on prosessi, jossa vanhemmat toimivat yhteistyössä eri alojen ammattilaisten ja asiantuntijoiden kanssa. Eri lähestymistavat tukevat näin toisiaan, ja antavat uusia näkökulmia aiheeseen.

3.1 Vanhemmuuden historia

Asiantuntijoiden mielenkiinto siirtyi vasta toisen maailman sodan jälkeen lapsen fyysisestä hoidosta yhä enemmän äidin ja lapsen muodostamaan psyykkiseen suhteeseen, jota alettiin pitää tärkeänä (Vuori 2002, 125). Tätä ennen ei ollut itsestään selvää, että lasten biologiset vanhemmat olisivat myös kasvattaneet heidät. Ylemmissä yhteiskuntaluokissa lapsista huolehtivat palvelija ja alemmissa äidin sijaan tai lisäksi esimerkiksi isompi sisarus tai joku sellainen kotitalouden jäsen, joka ei kyennyt muuhun työhön. Asian nostaminen esille adoptiotutkimuksen yhteydessä on mielenkiintoista, sillä nykyään yhtenä adoptiolasten ongelmien aiheuttajana katsotaan olevan kiintymyssuhteen katkeaminen eli se, etteivät samat ihmiset keskeytyksettä hoida lasta tämän syntymästä asti. Menneisyydessä tämäntyyppisen tilanteen ovat eri tavoin kohdanneet monet lapset, vaikka eivät olisikaan joutuneet kokonaan eroon

vanhemmistaan. Lisäksi myös vanhempien ennenaikainen kuolleisuus oli suurempi. Ennen äidin ja lapsen muodostamaan psyykkiseen yhteyteen keskittymistä tätä ei kuitenkaan pidetty samalla tavoin ongelmana kuin nykyään.

Vanhemmuutta käsiteltäessä äiti on totuttu näkemään erityisasemassa. Suomessa äidit päätyivät tähän asemaan kuitenkin vasta 1800-luvun kuluessa. Ennen tätä miehellä oli kristinuskoon perustuva päävastuu perheestä lasten kasvattajana, ja äidin tuli tukea tätä asemaa huolehtimalla käytännön perushoidosta. Äidin aseman nousuun johtaneet muutokset perustuivat teollistumiseen, kaupungistumiseen ja muihin yhteiskunnan rakenteellisiin muutoksiin. Samalla myös uskonnon merkitys väheni. Naisten tehtäväksi muodostui velvollisuus lasten kasvattamisesta sekä hyvänä vaimona ja emäntänä toimimisesta. Samalla miehen rooli perheen arjessa pieneni huomattavasti. Miehen tehtäväksi jäi perheen elättäminen, ja miehen identiteetin alettiin katsoa muodostuvan ennen kaikkea työn kautta. Familistinen perhekäsitys vahvistui ja ihanteeksi nousi ydinperhe, jossa äidin asema oli erityisen tärkeä ja merkityksellinen (Alasuutari, M. 2003, 16-17). Jaana Vuori kirjoittaa, ettei kotiäitiyteen perustuva malli ole kuitenkaan koskaan ollut Suomessa yhtä hallitseva, kuin muissa pohjoismaissa tai muualla Euroopassa. Nykypäivää kohti tultaessa kotiäidit ovat yhä selvemmin pienten lasten äitejä. Tähän on Suomessa vaikuttanut alle kolmevuotiaiden hoidosta maksettava kotihoidontuki. (Vuori 2001, 29.)

Ihanne ydinperheestä vahvistui 1920 ja 1930-luvuilla ja sitä alettiin tarjota elämäntavan mallina koko kansalle (Nätkin ja Vuori 2007, 11). Vanhemmuus sidottiin tällöin yhä tiiviimmin sukupuolikysymykseksi. Valistettaviksi poimittiin erityisesti tytöt ja naiset, sillä heidät nähtiin kaikki potentiaalisina äiteinä (Vuori 2001, 20-21). Lasten hoitoa ja sitä koskevia kysymyksiä pidettiinkin aina 1960-luvulle asti äitien asiana. Tällöin sukupuoliroolikeskustelun myötä nousi esille vaatimus siitä, että myös miesten tulisi ryhtyä hoitamaan kotia ja lapsia. Isän osuutta alettiin painottaa. Lapsia koskevassa keskustelussa siirryttiin puhumaan äitiyden sijaan vanhemmuudesta. Muutoksella oli myös konkreettisia käytännön seurauksia, kuten äitiysrahan muuttuminen äitiys-, isyys-, ja vanhempainrahaksi vuonna 1985. Samoihin aikoihin äitiyttä määrittävistä laeista siirryttiin yhä enemmän sukupuolineutraaleihin vanhempien oikeuksia ja velvollisuuksia koskeviin lakeihin ja isien erikoisoikeuksiin (Vuori 2001, 29-31). Vaikka isien

osallistuminen lasten hoitoon on kasvanut, on päävastuu lapsista tutkimusten mukaan yhä edelleen naisilla (Vuori 2001, 31-32).

3.2 Vanhemmuuden vastuun jakautuminen

Lapsen kehitys ja kasvatusta liitetään usein sekä puheessa että tutkimuksessa vanhemmuuteen ja perheeseen. Vanhempien uskomukset ovat olleet tutkimuksissa kiinnostuksen kohteena enimmäkseen lapsen kehityksen ja toiminnan kannalta, eivät niinkään vanhemmuuden itsensä osalta (Alasuutari, M. 2003, 13-16). Yhtenä vanhemmuuden haasteena on tasapainon löytäminen: vanhemman tulisi saman aikaisesti osata tunnustaa ja huomioida lapsen kypsyttömyys ja tukea tätä luottamaan itseensä sekä toimimaan itsenäisesti (Alasuutari, M. 2003, 22). Perhettä tutkittaessa tutkijoita on kiinnostanut erityisesti perheen ilmapiiri, perheen sisäinen vuorovaikutus sekä yhteiskunnan vaikutus perheisiin ja vanhempiin (Alasuutari, M. 2003, 21).

Vuori (2001, 36) kirjoittaa äitien toimivan yhä edelleen perheen ”edusmiehenä” sosiaalityöntekijöihin, päiväkotiin, kouluun, neuvolaan jne. päin. Asiantuntijoiden ja tutkijoiden kirjoituksista äitiyden korostetun merkityksen huomaa esimerkiksi siitä, että usein vanhemmuudesta kirjoitettaessa tarkoitetaan käytännössä äitiä (Vuori 2001; Alasuutari, M. 2003, 17). Jaana Vuori (2001, 151-155) kuvaa asiantuntijoiden kirjoittavan isän osallistumisesta vauvan hoitoon eräänlaisena mukaan tulemisena, josta äiti on kuitenkin pääasiallisesti vastuussa: ”Isä tulee mukaan, kun äiti kutsuu”. Asiantuntijat ovat kuitenkin alkaneet kirjoituksissaan suunnata ohjeita, neuvoja, tukea ja huomiota yhtä paljon molemmille vanhemmille, joskus jopa enemmän isälle painottaen (Vuori 2001, 357). Tutkimuksissa mainitaan usein myös ”uusi isä”. Termi kuvaa miestä, joka on isänä aktiivinen ja osallistuva (Alasuutari, M. 2003, 20; Vuori 2001, 159). Isyyden painottamisen lisäksi ajankohtaisia vanhemmuuskeskusteluteemoja ovat olleet mm. kotiäitiyden uusi aktivoituminen sekä ”vanhemmuuden hukassa oleminen” (mm. Jallinoja 2006). Yleisesti tärkeänä pidetään nykyisin sitä, että vanhemmat tukevat toisiaan tärkeissä kasvatuksellisissa päätöksissä. Tämä näkemys pitää kuitenkin sisällään oletuksen kahdesta vanhemmasta ja heteroseksuaalisesta ydinperheestä. (Alasuutari, M. 2003, 23).

Perheen sisäisten suhteiden lisäksi vanhemmuus pitää aina sisällään myös yhteiskunnallisen ulottuvuuden. Vanhemmuuteen liittyy monenlaista ja vuorovaikutusta ja vanhemmuus toteutuu aina tietyssä ajassa ja paikassa (Alasuutari, M. 2003, 14). Eri aikakaudet vaikuttavat tällöin vanhemmuuteen ja siihen, minkälaista vanhemmuutta kulloinkin arvostetaan. Yhteiskunta myös määrittelee vanhempien vastuuta lapsistaan. Pohjoismaissa vanhempien vastuuseen kuuluu mm. tukea lasta materialistisesti, hoitaa ja ruokkia (nurture), huolehtia (care) ja kasvattaa (rear). Valtio puolestaan avustaa lastenkasvatuskuluissa. Suomessa järjestetään lisäksi kaikille mahdollista valtion tukemaa päivähoitoa. Valtio myös vastaa osaltaan yhteiskunnan kehityksen luomien vanhemmuuden muutosten haasteisiin. Leira (2002, 75) kirjoittaa isän aseman tulojen tuojana (breadwinner) heikentyneen, ja valtion yhdeksi tehtäväksi on tullut isyyteen liittyvän hoitajan aspektin vahvistaminen. Isyyden ja avioliittoinstituution heikkenemisen aiheuttaa yksinhuoltajatalouksien määrän nousua, ja näiden yhden aikuisen palkkatulojen varassa olevien talouksien nähdään mielestäni usein olevan ydinperheitä riippuvaisempia erilaisista yhteiskunnan tuista. Tietyiltä osin valtio pyrkiikin tukitoimillaan vastaamaan avioliittoinstituution heikkenemiseen. Vanhemmilla on kuitenkin avioitumisesta tai sen puutteesta huolimatta velvollisuus huolehtia alaikäisistä lapsistaan. (Vrt. Leira 2002, 35-38.)

Maarit Alasuutari kirjoittaa nykyajan vanhempien jakavan kasvatusvastuun ja vanhemmuuden erilaisten yhteiskunnallisten kasvattajien kanssa (2003, 13). Kasvatuksen jakautuminen vanhempien ja yhteiskunnan välillä aiheuttaa myös ristiriitoja. Tämä ilmenee julkisessa keskustelussa, konkretisoituen esimerkiksi päivähoitoon liittyviin kysymyksiin. Varhaiskasvatus on laajentunut, ja myös muiden lasten kasvatuksen ja kehityksen ammattilaisten määrä on lisääntynyt. Perheet ovatkin lastensa kanssa tekemisissä monien sellaisten alojen ammattilaisten kanssa, jotka avustavat vanhempia lasten kehityksessä ja kasvatuksessa. Näitä ammattilaisia (mm. neuvola, päivähoito, koulu) perheet kohtaavat, vaikka heillä ei olisikaan lastensa kanssa erityisiä ongelmia. Maarit Alasuutari kutsuu näitä palveluita ”niin sanotuiksi normaaleiksi sosiaali- ja terveystalouksiksi”. (Alasuutari, M. 2003, 27-28.)

Vanhemmat käyttävät usein puhetapoja, jotka määrittelevät lapsen kasvatuksen projektiksi. Kasvatustoiminta on tässä projektissa tavoitteellista ja suhteutettu yksilöön. Näin lasta pyritään ohjaamaan ja kasvattamaan oikeaan suuntaan. Samalla vanhemmat kasvatuksellisissa tulkinnoissaan arvioivat keinoja ja menetelmiä. Nämä tulkinnat korostavat asiantuntijuutta ja luovat vanhemmille tarpeen ja halun yhteistyöhön yhteiskunnallisten kasvattajien kanssa, sillä vanhemmat näkevät heidät osana lapsen kasvatuksen projektia. Merkityksellisyytensä vuoksi nämä instituutiot saatetaan kokea myös uhkana vanhemmuudelle niiden kaventaessa vanhempien toimijuutta lastensa suhteen. Maarit Alasuutarin tutkimuksessa nousi tästä huolimatta esiin vanhempien käsitys siitä, että hyvä vanhemmuus edellyttää yhteistyötä yhteiskunnallisten kasvattajien kanssa (Alasuutari, M. 2003,163-166). Adoptioperheissä yhteistyön merkitys korostuu, sillä jo lapsen saaminen on sidoksissa yhteiskunnan edustamiin tahoihin, kuten sosiaaliviranomaisten selvitykseen ja adoptiolupia myöntävän Suomen kansainvälisten lapseksiottamisasioiden lautakunnan päätökseen. Adoptiota onkin kuvattu julkisen ja yksityisen leikkauspinnaksi (Mäkipää 2007, 205).

3.3 Adoptiovanhemmuus

Sanna Mäkipää (2007, 209) on kirjoittanut, että ”tuskin millään muulla sosiaalityön alueella kun adoptiossa on yhtä selkeästi myös kirjallisesti määritelty, millainen perheen tulee olla, jotta se on sopiva”. Hän on tutkinut sitä, millaisena adoptiovanhemmuus ja biologinen vanhemmuus kuvataan Sosiaali- ja terveysministeriön vuonna 1998 julkaisemassa *Ottolapsineuvonta - Opas ottolapsineuvonnan antajille* -oppaassa. Tämä opas on käytössä kaikilla Suomessa ottolapsineuvontaa antavilla sosiaalityöntekijöillä. Adoptiovanhemmuuteen vaadittavia ominaisuuksia kuvailin tarkemmin tutkielman ”Adoptioprosessi Suomessa” -osiossa.

Adoptioperheys ja -vanhemmuus rakentuvat adoptioprosessin aikana, jolloin hakijat ovat intensiivisen tarkkailun alaisena (Mäkipää 2007, 205-209). Tarja Pösö (2003, 142) on määritellyt adoption olevan yhteisöllinen tapa järjestellä perhesuhteita. Adoptiomahdollisuuteen sisältyy samanaikaisesti yhteiskuntapoliittisia kannanottoja, juridisia määräyksiä sekä sosiaalisia prosesseja. Näiden prosessien seurauksena vanhemmuus rakentuu biologisten suhteiden sijaan juridisesti ja vanhemman ja lapsen suhde perustetaan aiemmin toisiaan tuntemattomien aikuisten tai aikuisen ja lapsen

välille (Pösö 2003, 141). Adoptiovanhemmuudessa korostetaan lapsen kannalta sosiaalisten suhteiden pysyvyyttä, psyykkisen vanhemmuuden tärkeyttä ja arkista vanhemmuutta (Pösö 2003, 153).

Biologisen vanhemmuuden kulttuurinen asema on vahva. Suomalaisessa lastensuojelutyössä biologisen vanhemmuuden jatkumista pidetään keskeisenä silloinkin, kun lapsi ei enää asu vanhempiansa luona. Perusteluna tähän käytetään lapsen identiteetin muovautumista. Adoptiossa lapsen siteet biologisiin vanhempiin katkaistaan kuitenkin oikeuden päätöksellä täysin ja lopullisesti. Adoptiovanhemmuuteen liittyy usein myös biologisen lapsettomuuden trauman läpikäyminen ennen adoptioprosessia (mm. Karhumäki 2005, 14; Pösö 2003, 151). Adoptiolapsille kysymykset biologisista vanhemmista ovat usein tärkeitä, vaikka he olisivatkin läheisiä adoptiovanhempiansa kanssa (Pösö 2003, 155). Näissä kysymyksissä esiin nousevat esimerkiksi lasten ja adoptiovanhempien mahdollinen erilainen ulkonäkö. Adoptio on osaltaan vahvistamassa moninaista perhekäsitystä ja tuo tähän globaalin ja etnisen ulottuvuuden (Pösö 2003, 156). Tätä voidaan pitää tärkeänä, sillä vaikka perherakenteet ja käsitys perheestä vaihtelevat maiden välillä, eikä länsimainen näkemys suinkaan ole ainoa mahdollinen, ei tällaisia kysymyksiä ole kuitenkaan Suomessa paljon pohdittu (Nätkin ja Vuori 2007, 24).

Sanna Mäkipään tutkiman opaskirjan tekstissä adoptiovanhemmat kuvataan lapsen tarpeisiin vastaavina ammattilaisvanhempina, jotka turvaavat lapsen hyvän kehityksen (Mäkipää 2007, 216-217). Perhettä kuvaillaan kotiselvityksessä tarkasti sekä adoptioluvan myöntävälle taholle Suomessa että lapsen luovuttavan maan viranomaisille (Mäkipää 2007, 205). Tämän vuoksi vanhempien tulee ennalta säädettyjen kriteerien lisäksi pyrkiä myös muuten antamaan itsestään mahdollisimman hyvä kuva. Tässä mielessä adoptiovanhemmat eroavat lähtökohtaisesti muista vanhemmista siinä, mitä heiltä odotetaan. Vaikka adoptioperhe on juridinen tapa rakentaa ”normaali” perhe, sisältyy siihen samalla vaatimuksia, joita biologinen perheen perustaminen ei edellytä. Biologisen lapsen saadakseen perheen ei tarvitse täyttää tarkkoja, yhteiskunnallisesti määriteltyjä, vaatimuksia. Adoptiolasta hakiessaan perheen tulee sen sijaan todistaa mm. taloudellinen tilanteensa, terveydentilansa, parisuhteensa, tukiverkostonsa ja tulevaisuuden suunnitelmansa sopiviksi lapsen hankintaan.

Adoptiovanhemmille säädetyt vaatimukset korostavat näkemystä adoptiovanhemmista eräänlaisina ammattilaisvanhempina. Myös adoptioneuvontaa on rinnastettu ammatillistamisprosessiin, jossa vanhempia valmistetaan vastaamaan tulevan lapsen tarpeista (Mäkipää 2007, 215). Adoptiovanhemmat kokevat itse, että adoptiovanhemmuuteen valmistaudutaan huolellisemmin, kuin biologiseen vanhemmuuteen (Pölkky-Pieskä 2002, 183). Kun vanhemmat ovat täyttäneet tarvittavat vaatimukset ja käyneet läpi vaadittavat valmennukset, oletetaan heillä olevan mahdollisuus tarjota lapselle hyvät kasvuedellytykset ja kyky toimia asiantuntevasti lapsen parhaaksi. Kansainvälisesti adoptoidulla lapsella saattaa olla monenlaisia erityistarpeita, jotka voivat olla seurausta esimerkiksi kielellisen ympäristön muutoksesta. Vanhemmat kohtaavat huolellisesta adoptioon valmistumisesta huolimatta heidän kanssaan tilanteita, joissa toimiva yhteistyö eri alojen ammattilaisten kanssa tulee tarpeelliseksi. Koululykkäys ja sen tarpeen arviointi on yksi esimerkki tällaisesta tilanteesta. Tällöin on tärkeää, että vanhemmat pääsevät yhteistyöhön sellaisten ammattilaisten kanssa, joilla on riittävästi asiantuntemusta kohdata adoptoidun lapsen tarpeet.

4. ASIANTUNTIJUUS JA AMMATTITAITO

Kasvatukseen ja perheeseen liittyvä ammatillisuus on lisääntynyt ja sen käyttö yleistynyt. Asiantuntijat eivät kuulu näillä alueilla enää vain ongelmatilanteisiin, vaan ammattiedosta ja asiantuntijoista on tullut osa vanhempien arkipäivää (Viden 2007, 123). Koululykkäys koskee monia eri ammattiryhmiä, kuten esimerkiksi lääkäreitä, psykiatreja, lastentarhanopettajia ja neuvolahenkilökuntaa. Heillä saattaa joskus olla myös ristiriitaisia mielipiteitä lapsen koulukypsyydestä (Linno 1997, 177). Nykyisin yhteistyötä eri ammattikuntien välillä pidetään kuitenkin ratkaisujen saavuttamisen kannalta toivottavana (Jallinoja 2006, 193). Adoptio on paljon esillä olosta julkisuudessa ja ottolapsineuvonta kuuluu sosiaalipalveluihin. Tästä huolimatta adoptioasiantuntijuutta ei Suomessa edelleenkään luoda sosiaalialan koulutuksissa tai työkäytännössä vaan sattumanvaraisesti tai siihen erikoistuneiden tahojen toimesta (Pösö 2003, 140). Esittelen tutkielmani tässä osassa ensin asiantuntijuuden ja ammattitaidon käsitteitä ja niihin liittyvää aiempaa tutkimusta. Ensin luon historiallisen katsauksen aihepiiriin, ja lopuksi käsittelen ammattilaisten ja asiakkaiden välistä yhteistyötä.

4.1 Asiantuntijuuden ja ammattitaidon historia

Yhteiskuntatieteilijä Ilkka Pirttilä (2002, 12-17) on tehnyt kansainvälistä kirjallisuutta koskevan analyysin, jossa hän on päätenyt tulkintoihin siitä, mitä asiantuntijat tekevät ja mitä asiantuntijuus on yhteiskunnallisena ilmiönä. Pirttilä jakaa nämä tulkinnat kahdeksi vaiheeksi: professioiden sosiologiaksi ja uuden eksperttiyden ja avoimen asiantuntijuuden tutkimukseksi. Ensin kehittyi professioiden sosiologia, jossa Pirttilää lainaten ”asiantuntijuus ja asiantuntijat tulkittiin suhteellisen selväpiirteisinä ja kiteytyneinä ilmiöinä. Tässä tutkimusorientaatiossa avainkäsitteenä on professio, joka merkitsee yhteiskunnallisesti vakiintunutta ja sulkeutunutta asiantuntijakuntaa omine toimintareviireineen (Pirttilä 2002, 12).” 1900-luvun alusta lähtien professioiden sosiologia heikkeni, professionaalinen asiantuntemus problematisoitiin ja esiin nousi uusia käsitteitä, kuten ”avoin asiantuntijuus” ja ”refleksiivinen asiantuntijuus”. Saamaan aikaan kiinnostuttiin yhä enemmän myös asiantuntijuuden diskurssien tutkimisesta (Pirttilä 2002, 12-14). Ennen asiantuntijuus ja ammattitaito nähtiin enemmän yksilön ominaisuuksina ja toimintana. Nykyään niitä on tulkittu yhä enemmän verkostojen ja organisaatioiden kykyä ratkaista yhdessä ongelmia ja vastata niihin muuttuvien tilanteiden mukaisesti (Karila ja Nummenmaa 2001, 23).

Yhteiskuntatieteilijä Kirsi Juhila (2006, 45) on kuvaillut sosiaalityöntekijän ja asiakkaan suhteen muuttumista 1900-luvun alun holhoavasta ja kurittavasta suhteesta ensin asteittain puuttuvaksi, kontrolloivaksi ja juridishallinnolliseksi ja lopulta 1960-1980-luvuilla palveluhenkiseksi, asiakaslähtöiseksi ja oikeuksiin perustuvaksi suhteeksi. Sosiologi Pertti Alasuutari (1996, 122) on puolestaan jakanut sosiaali- ja terveystalouden ammattiryhmien ammattiorientaatiot sodan jälkeisinä aikakausina yhteiskunnan kehityksen mukaisesti. Hänen mukaansa ensimmäinen aikakausi, vuosina 1940-1960, oli moraalitalouden aika ja kutsumuksen ammattiorientaation kausi. Seuraava aikakausi oli suunnittelutalouden aika ja ammatillisuuden ammattiorientaation kausi. Kolmas aikakausi oli 1980-1990-lukujen kilpailutalouden aika ja palvelualltiuden ammattiorientaation kausi. Palvelualltiuden aikakaudella asiakas on alettu ottaa enemmän huomioon samalla, kun asiantuntijakeskeisyyttä on alettu kyseenalaistaa. Näiden muutosten voidaan katsoa olevan seurausta kulttuurisesta muutoksesta, joka on pakottanut ammattilaisia refleктоimaan omaa suhtautumistaan työhön ja asiakkaisiin. Myöhemmässä teoksessaan Pertti Alasuutari (2008, 216) mainitsee refleksiivisyyden lisääntyneen modernisaatiokertomuksen mukaan modernissa yhteiskunnassa. Ihmisten reflektoidessa jatkuvasti tekemisiään rutiininomainen käyttäytyminen on häviämässä. Vielä ammatillisuuden kaudella työntekijöiden oli mahdollista analysoida ja diagnosoida asiakkaiden ongelmat työtä ohjaavien teorioiden avulla esimerkiksi haastatteluin ja sitten poistaa nämä ongelmat ohjein tai toimenpitein. Asiantuntijuutta pidettiin kykynä tunnistaa ongelmat ja etsiä niihin ratkaisuja. Asiantuntijan ratkaisut nähtiin objektiivisesti oikeina. Palvelualltiuden kaudella tähän tuli muutos. Työntekijän rooli muuttui, kun asiakkaan kertomuksille, tulkinnoille ja asiakkaan toimijuudelle annettiin enemmän tilaa. Työntekijä alkoi tässä vaiheessa tehdä asiakkaan kanssa yhteistyötä pyrkimättä kuitenkaan muuttamaan asiakkaan tarinaa. Asiakkaan itsemääräämisoikeutta alettiin korostaa. (Alasuutari, M. 2003, 30.)

4.2 Asiantuntijuus

Asiantuntijuutta on tutkittu monelta eri kannalta, ja monet sosiologisten teorioiden kehittäjät, kuten Bauman, Castels, Beck ja Giddens, ovat käsitelleet asiantuntemusta suhteessa omaan tutkimusaiheeseensa (verkostoasiantuntemus, riskiasiantuntemus jne.) (Pirttilä 2002, 15). Asiantuntemusta on tutkittu paljon myös siten, että kohteena on ollut jokin tietty asiantuntijaryhmä, kuten esimerkiksi sosiaalityöntekijät tai tietotekniikan

ammattilaiset. Asiantuntijuuden muutos ja tulevaisuus on kiinnostanut tutkijoita myös Suomen yliopistoissa. Yhtenä esimerkkinä tästä on Kirjosen, Remeksen ja Eteläpellon (1997), toimittama kirja *Muuttuva asiantuntijuus*, johon on koottu Jyväskylän, Helsingin, Joensuun, Tampereen ja Turun yliopistojen tutkijoiden näkemyksiä asiantuntijuudesta. Eri kirjoittajat lähestyvät asiantuntijuutta usein eri tavoin, eri lähtökohdista ja erilaisin tavoittein, ja näin asiantuntijuuden tutkimus on moninaista.

Dreysein mallissa asiantuntijuuteen etenemisen kuvataan viidellä toisiaan seuraavalla vaiheella: noviisi, edistynyt aloittelija, pätevä, taitava ja lopulta asiantuntija. Taalas (1995, 18) kirjoittaa, että vaiheesta toiseen siirtyminen edellyttää laadullisia muutoksia ajattelussa. Asiantuntijuus painottaa teoreettisen haltuunoton merkitystä, mutta syvällisellä tavalla työhön sovellettuna. (Taalas 1995, 18) Ilkka Pirttilän (1997, 73) mukaan asiantuntija yksilönä, organisaationa tai ammattikuntana pärjää sen mukaan, kuinka hyvin se pystyy huolehtimaan kahdeksasta seuraavassa luetellusta vaatimuksesta:

1. Omaksuu, kehittää ja soveltaa teoreettista tietämystä
2. Operoi oikein työmarkkinoilla
3. Organisoii ja ohjaa toimintaa järkevästi
4. Toimii taloudellisessa mielessä järkevästi
5. Hallitsee sosiaaliset vuorovaikutustaidot
6. Toimii eettisesti oikein
7. Orientoituu tulevaisuuteen
8. On asiantuntija oman asiantuntemuksensa suhteen

Pirttilän mukaansa asiantuntijan työ kuoleutuu, jos yksikin näistä edellä mainituista funktiosta jää toteutumatta.

Erilaiset professiot perustavat työnsä asiantuntijuuteen. Professiot ovat sellaisia ammatteja tai paremminkin ammattikuntia, joiden edustajat soveltavat erikoistunutta tieteellistä tietoa työtehtäviinsä. Esimerkiksi lääkäreitä, lakimiehiä, sosiaalityöntekijöitä ja terveydenhoitajia voidaan pitää tyypillisinä professioina (Konttinen 1997, 48). Esimodernissa professioille oli tunnusomasta se, että yleissivistävää, usein

filosofisluonteista, koulutusta pidettiin tärkeänä, eikä erityisaloja koskevaa koulutusta välttämättä ollut lainkaan (Konttinen 1997, 49). Nykyään eri alojen professiot perustuvat nimen omaan oman alan laajaan asiantuntemukseen: ”Asiantuntijoiden tärkeä asema yhteiskunnassa perustuu heidän spesifeihin kvalifikaatioihinsa. Heillä on hallussaan sellaisia kompetensseja, joita muilla ei ole. Modernit professiot perustuvat pitkälti erikoiskoulutukseen ja siihen liittyvään tutkintoon. Tämä on edellyttänyt sitä, että kullakin alalla on kehittynyt sille spesifi ammattikieli. Kielen avulla asiantuntija kykenee erottautumaan osana ammattikuntaansa muista asiantuntijoista ja maallikoista” (Pirttilä 1997, 77).

Pohjoismaiset hyvinvointiprofessiot saattavat joskus joutua valtion ja asiakkaiden välisten eturistiriitojen keskelle. Toisella puolella ovat apua tarvitsevat asiakkaat ja toisella asiakkaan kulut maksava valtio, jonka rahoituksesta myös asiantuntijaprofessio on riippuvainen (Kinos 1997,22). Kinos (1997, 24) kirjoittaa, että professionalismia nähdään järjestöpohjaisen ammatillisen kontrollin muotona, joka perustuu yhteiskunnan eliitin tukeen sekä asiakaskunnan olemassaoloon. Ilman jompaakumpaa sen olemassa olo vaarantuu. Edellisen lisäksi profession tarjoamana palvelu on saatava standardoitua koulutuksen kautta sellaiseen asemaan, ettei kukaan muu voi sitä tarjota.

4.3 Ammatillaiset ja ammattitaito

Monet ammattikunnat ovat pyrkineet monopoliasemaan lainsäädännön kautta. (Mm. Haltia 1995; Pirttilä 2002.) Niin myös ne ammattiryhmät, joita kansainvälisesti adoptoidut lapset kohtaavat koululykkäysprosessin aikana. Päiväkodin, neuvolan ja terveydenhoitohenkilökunnan pätevyysvaatimukset on Suomessa tarkkaan määritelty. Pitkä koulutusaika ja uusien ammatinharjoittajien määrän rajoittaminen luo yleistä käsitystä siitä, että työ vaatii poikkeuksellisen paljon ammattitaitoa (Haltia 1995, 7).

Karila ja Nummenmaa (2001, 24-25) kirjoittavat, että ammattien osaamisvaatimukset eivät pysy jatkuvasti samoina vaan vaihtelevat yhteiskunnan ja työelämän muuttuessa. Tämä heijastuu myös ammatillisen koulutuksen sisältöihin: koulutuksessa painotetaan eri aikoina erilaista osaamista. Näin ollen saman koulutuksen saaneiden ihmisten peruskoulutus voi poiketa suuresti toisistaan. Peruskoulutuksesta muodostuu perusta, jonka perusteella muihin kokemuksiin suhtaudutaan ja niitä arvioidaan. Työssä

oppiminen ja elinikäinen oppiminen ovat kuitenkin nousseet viime vuosina yhä tärkeämpään rooliin.

Ammattitaitoon liittyy kahtiajakoisuus, jonka takia sitä voidaankin tarkastella joko työelämän ja sen edellyttämien kvalifikaatioiden tai oppijan ammatillisen pätevyyden - kompetenssin kannalta. Kvalifikaation suomenkielisenä vastineena on usein käytetty sanoja kelpoisuus ja pätevyys. Painotus on työn edellyttämissä tiedollisissa, taidollisissa tai kokemuksellisissa vaatimuksissa, jotka määrittävät työntekijän kelpoisuutta työhön. (Taalas 1995, 7.) Kompetenssi vastaa lähinnä suomenkielen sanaa pätevyys. Taalas (1995, 16) kirjoittaa olennaista kompetenssille olevan, että se on saavutettu yksilöllisten ponnistusten tuloksena ja että kyseessä on ominaisuus, joka hankitaan toimimalla ja toistuvalla harjoituksella. Eri tieteen aloilla ammattitaitoa lähestytään eri näkökulmista. Kasvatustieteilijät näkevät ammattitaidon usein työntekijän ominaisuutena (kompetenssina), kun taas sosiologit, jotka ovat kiinnostuneita työelämän rakenteista, käsittävät sen useimmiten työn ominaisuudeksi (kvalifikaationa) (Haltia 1995, 11-16). Karila ja Nummenmaa (1995, 26) kirjoittavat, että Suomessa on tutkittu varsin vähän sitä, millaista ammattitaitoa tai asiantuntijuutta päiväkotityö tekijöiltään vaatii.

Nykyisin työelämässä painotetaan useilla aloilla yhteistyötä eri ammattikuntien välillä. Linnilä (2006, 16) kirjoittaa ammattikuntien verkostoitumisen, tiimityön ja moniammatillisuuden konkretisoituvan erityisen välttämättömäksi nimenomaan lapsen koulun aloituksessa, sillä jos lapsen tarpeita tarkastellaan vain yhdestä professiosta käsin, jää näkemys kokonaistilanteesta usein hahmottamatta. Tällöin on vaarana, että myös näkemys lapsen parhaasta jää pirstaleiseksi. Tämän välttämiseksi ongelmien kohtaaminen edellyttää usein työntekijöiden yhteistyötä. Tällainen moniammatillinen yhteistyö perustuu verkostoitumiseen ja osaamisen jakamiseen, samalla uusia toimintatapoja kehittäen. Ammattilaisten yhteistyö voi olla joko muodollista tai epämuodollisia, mutta sen tavoitteena on hyödyntää eri alojen osaamista. Tämä onkin tarpeen, sillä asiantuntijoiden erikoistuminen on johtanut asiantuntemuksen kaventumiseen. Tällöin asioiden käsittely moniammatillisissa työryhmissä nähdään mielekkääksi, sillä näissä yksiselitteinen asiantuntijuus vaihtuu asiantuntijoiden käymään keskusteluun käsiteltävästä aiheesta. Tällaisia työryhmiä ovat esimerkiksi koulun ja päiväkodin oppilashuoltoryhmät. (Honkanen 2007, 191-192.)

4.4 Asiakkaiden ja ammattilaisten yhteistyö

Asiantuntijoiden ja asiakkaiden tai maallikoiden välistä yhteistyötä on tutkittu yhteiskuntatieteellisesti paljon myös Suomessa. Näissä tutkimuksissa aihetta lähestytään yleensä jotain tiettyä ammattikuntaa käsitellen. Yhteiskuntatieteilijä Kirsi Juhila on julkaissut vuonna 2006 teoksen *Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina. Sosiaalityön yhteiskunnalliset tehtävät ja paikat*. Hän kirjoittaa tässä yhteistyöstä sosiaalityön näkökulmasta. Kasvatustieteilijä Sari Viden (2007) on tutkinut ammattilaisten neuvoja vanhemmille, ja hänen tutkimuksessaan nousee esille myös kasvatuskumppanuuden käsite. Yhteiskuntatieteilijä Jaana Vuori (2001) on lisäksi tutkinut diskurssianalyysin keinoin sitä, miten vanhemmuus esittäytyy ammattilaisten kirjoituksissa.

Tietyt ammatit, kuten lääkäri ja tuomari, ovat vahvoja asiantuntijatietoon pohjautuvia professioita. Näissä asiakkaan näkemys on lähtökohtaisesti alisteinen asiantuntijan näkemykseen nähden. Tämä perustuu asiantuntijalla olevaan tietoon. Potilaalla tai asiakkaalla on mahdollisuus kertoa oma näkökulmansa mutta asiantuntija tekee aina lopullisen päätöksen. Myös sosiaalityötä on pyritty vahvistamaan tällaisena vahvana asiantuntija-ammattina (Juhila 2006, 85). Vaikka ammattikunnat haluavat usein vahvistaa professioaan, ovat kasvatustieteilijät usein sitä mieltä, että kasvatustieteen vastuu lapsista on liukunut jo liikaa ammattilaisten kannettavaksi (Viden 2007, 119). Jaana Vuori (2001, 46) kirjoittaa, että kun äidit ja isät kohtaavat ammattilaisia perheeseensä liittyen, on kysymys kahden eri asemassa olevan toimijan kohtaamisesta, jonkin instituution rajaamissa puitteissa. Tällöin kyse ei ole koskaan vain yhteiskunnan tarjoamasta tuesta, vaan myös esimerkiksi yhteiskunnallisten ongelmien ehkäisystä ja muista yhteiskunnan etuja ajavista asioista. Vanhemmat ja ammattilaiset lähestyvätkin tästä syystä kasvatusta eri näkökulmista. Vanhempien näkemys on perhekeskeisempi, ammattilaiset tarkastelevat ongelmaa yleisemmällä tasolla (Viden 2007, 106).

Sari Viden (Viden 2007, 108-109) näkee ammattilaisten ja vanhempien kasvatustieteen erinäköisyyksiä kuvattaessaan tarpeellisena erottaa kaksi asiantuntijan asemaan ja tietoon vastakkaisista näkökulmista käsin suhtautuvaa lähestymistapaa toisistaan. Ensimmäinen näkökulma on kasvatuskumppanuus, jossa asiantuntijuus on neuvoteltavissa oleva asia. Kasvatuskumppanuudessa kysymys ei ole niinkään vain

tietämisestä, vaan enemmänkin rinnakkaisista tulkinnoista asiantuntijan ja vanhemman välillä. Toinen lähestymistapa on hierarkinen ajattelutapa, jossa asiantuntijan rooli ja tämän tarjoaman tiedon oikeellisuus ovat korostuneempia.

Hierarkisessa ajattelutavassa yhteistyö ja asiantuntijan asiantuntemus perustuvat ennen kaikkea asiantuntija asemaan ja koulutustaustaan, eivät niinkään tämän tietoon. Ammattilaisen tieto nähdään tällöin lähtökohtaisesti maallikon tietoa oikeellisempänä ja arvostetumpana. Koska asiantuntijan tieto on arvostetumpaa, nähdään tiedon välittyvän asiantuntijalta maallikolle, ei toisin päin. Hierarkisessa ajattelussa asiantuntijan asema perustuu aseman hankalaan saavutettavuuteen, kuten säädettyihin pätevyysvaatimuksiin. (Viden 2007, 109.) Ammattikunnat ovat pyrkineet säätelemään asemaansa lainsäädännön kautta. Viittasin tähän aiemmin kirjoittaessani, että pitkä koulutusaika ja uusien ammatinharjoittajien määrän rajoittaminen luovat käsityksen, että työ vaatii poikkeuksellisen paljon ammattitaitoa (Haltia 1995, 7). Hierarkista ajattelutapaa voidaan pitää jossain määrin vanhoillisena, sillä vaikka monet ammattikunnat pyrkivät yhä säätelemään ammattinsa monopoliasemaa, on heidänkin keskuudessaan havaittavissa tavoitteita yhteistyön muuttumisesta asiakalähtoisemmäksi ja keskustelevammaksi (vrt. Juhila 2006, 45). Professionaalista asiantuntemusta on problematisoitu yhä enemmän ja professioiden sosiologia on heikentynyt 1900-luvulta lähtien (Pirttilä 2002, 12-14). Samalla asiakkaan tietoa on alettu arvostaa yhä enemmän.

Kasvatuskumppanuutta painotetaan nykyisin paljon erityisesti varhaiskasvatuksessa (Kaskela ja Kekkonen 2006). Psykologi Maarit Alasuutari (2003, 26) on kirjoittanut kasvatuskumppanuudesta tutkiessaan vanhempien ja kasvatushenkilökunnan suhteita. Kasvatuskumppanuudesta varhaiskasvatuksessa on julkaistu myös Stakesin opas *Varhaiskasvatus kannattelee lasta – opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen* (2006). Lisäksi kasvatuskumppanuus mainitaan usein muissakin varhaiskasvatusta käsittelevissä tutkimuksissa.

Tasavertaista kasvatuskumppanuutta korostetaan erityisesti päivähoidossa, ja se on tavoitteena kirjattu myös Stakesin vuonna 2005 julkaisemiin valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. Kasvatuskumppanuudella voidaan tarkoittaa esimerkiksi ”henkilöstön ja vanhempien tietoista sitoutumista ja toimimista lapsen

kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi (Kaskela ja Kekkonen 2006, 17)”. Tällöin vanhempien ja kasvattajien tiedot nähdään samanarvoisina, mutta sisällöllisesti erilaisina. Kasvatuskumppanuuden lähtökohtana onkin vastata mahdollisimman hyvin lapsen tarpeisiin ja korostaa vanhempien ja ammattilaisten tasavertaisen yhteistyön ja kasvatuksellisen kumppanuuden merkitystä (*Varhaiskasvatuksen perusteet* 2005, 31). Kasvatuskumppanuudella on erityinen sija koululyykkäyksessä, sillä aloite koululyykkäyksestä syntyy usein juuri päiväkodin ja henkilökunnan yhteisissä keskusteluissa ja vanhemmat pitävät päiväkotihenkilökuntaa tärkeänä yhteistyötahona koululyykkäystä pohtiessaan (Linnilä 2006, 187).

Kirsi Juhila (2006,137-140) kuvaa kumppanuussuhteeseen perustuvaa asiantuntijuutta horisontaaliseksi. Horisontaalisessa asiakassuhteessa ammattilaisen asiantuntijuus ei lähtökohtaisesti ole muuta asiantuntijuutta suurempaa, vaan myös asiakkaalla on asiantuntemusta. Horisontaalisuus on samalle tasolle asettumista ja vuorovaikutusta. Asiakas on kumppani, jonka kanssa asioita ja tekoja tarkastellaan. Myöskään asiakkaan tiedot eivät kuitenkaan ylitä asiantuntijan tietoja. Horisontaaliseen asiantuntijuuteen liittyy tietynlaista asiantuntijuuden rajojen hämärtymistä, sillä tässä uudenlaisessa asiantuntijuudessa tieto ja auktoriteetti eivät ole enää vain ammattilaisilla. Ongelmat muuttuvat tilannekohtaisiksi ja ammattilaiset ja asiakkaat pyrkivät ratkaisuihin yhteistyössä neuvotellen (Nätkin ja Vuori 2007,33).

Maarit Alasuutarin (2003, 166) tutkimuksessa ilmeni, että vaikka yhteistyövalmius nähdään osana nykyvanhemmuutta, voivat yksittäiset vanhemmat kokea kasvatuskumppanuuden monin eri tavoin. Joistakin yhteistyö voi tuntua luonnolliselta, toisesta taas velvoitteelta. Vanhemmat tulkitsevat lasta tulkitessaan samalla myös omaa vanhemmuuttaan ja kokevat helposti, että jos heidän mielipiteitään ei arvosteta, ei heitä arvosteta myöskään vanhempina (Alasuutari, M. 2003, 170). Maarit Alasuutarin mukaan lähtökohtaisten arvostus- ja valtaerojen vuoksi on kasvatusalan ammattilaisia vastuulla helpottaa yhteistyön syntymistä ja antaa vanhempien tiedolle tasa-arvoisen aseman asiantuntijaoletusten kanssa (Alasuutari, M. 2003, 171). Neuvojen antaminen on kuitenkin osa ammattilaisten työtä, ja tästä johtuen myös erilaisten toimintatapojen suosittelu on aina ammattilaisten puheessa mukana (Viden 2007, 111).

Vanhemmat kohtaavat koululykkäysprosessin yhteydessä ammattilaisia, joilla on hyvin erilaiset koulutustaustat ja toimenkuvat. Koululykkäyspäättöstä pohdittaessa lapset ovat usein perheen ulkopuolisessa päivähoitossa. Hyvän päivähoidon piirteinä pidetään lapsen kehityksen tarkkailua sekä toimivaa kasvatuskumppanuutta vanhempien kanssa. Vanhemmat pohtivatkin usein koululykkäyspäättöstä yhdessä päivähoiton henkilökunnan kanssa. Myös neuvolla tulee olla valmiudet havaita mahdolliset riskitekijät ja kyky tunnistaa tarve lapsen jatkotutkimuksiin lähettämisestä. Koululykkäyslausunnon antavat puolestaan psykologit, yleis- tai erikoislääkärit. Yhteistyötä näiden ammattiryhmien kanssa pidetään usein lähtökohtaisesti hierarkisempana ja heidän asiantuntemustaan maallikoiden asiantuntemusta korkeampana. Kaikkien yhteistyötahojen toimintaan vaikuttavat heidän ammattinsa ja koulutustaustansa lisäksi myös heidän persoonalliset ominaisuutensa sekä käsitykset tilanteesta. Eri toimijat kokevat huolta eri asioista ja eri tavoin. Samalla myös adoptiotausta näyttäytyy heille heidän omista lähtökohdistaan käsin. Se voidaan joko sivuuttaa, sillä voidaan perustella erilaisia ongelmia, tai se voidaan nähdä potentiaalisena riskinä.

5. NORMAALIUS, RISKI JA HUOLI

Koululyykkäyksen saaneet kansainvälisesti adoptoidut lapset poikkeavat yhteiskunnan normaaliksi asettamista odotuksista ainakin kahdella keskeisellä tavalla: he eivät ole yhteiskunnan normaaliksi määrittelemistä perhetaustoista, eivätkä he aloita koulua normaalisti seitsemänvuotiaina. Usein normaalista poikkeavuus itsessään katsotaan riskiksi, jolla on negatiivisia seurauksia. Riskeinä saatetaan asiantuntijatasolla pitää esimerkiksi vaikeaa lapsuutta. Riskit herättävät ihmiset kokemaan huolta lapsesta. Huoli voidaan nähdä tulevien ongelmien ennakoitina. Tällöin huoli tähtää riskien toteutumisen ennaltaehkäisyyn. Nätkin ja Vuori ovat verranneet käytännön läheisesti huolen ja riskin käsitteitä toisiinsa todeten, että ”siinä missä huoleen yleensä puututaan, riskejä pyritään ennaltaehkäisemään (Nätkin ja Vuori 2007,19)”. Seuraavaksi esittelen tarkemmin normaaliuden, riskin ja huolen käsitteitä.

5.1 Normaaliuden käsite

Normaaliutta on useissa yhteyksissä kuvattu eräänlaiseksi aikamme metakäsitteeksi (mm. Hacking 1997; Linnilä 2006). Onkin luonnollista, että normaaliutta lähestytään tutkimuksissa useista eri näkökulmista ja sillä selitetään useita erilaisia asioita. Kanadalaisen filosofi Ian Hacking (1997) on kirjoittanut normaaliuden lääketieteeseen perustuvasta historiasta lasten hyväksikäyttöä käsittelevässä artikkelissaan. Arja Mäkinen (2008) on puolestaan tutkinut normaaliutta yhteiskuntatieteiden näkökulmasta ja julkaissut väitöskirjan yksineläjänäisten normaaliudesta. Heidän lisäksi normaaliuteen viittaavat kasvatustieteisiin ja kouluun liittyen mm. Maija-Liisa Linnilä (2006) ja Kristiina Huhtanen (2007). Normaalius saatetaan asettaa yhteiskunnassamme kyseenalaiseksi sekä erilaisten perhemuotojen (Vuori 2001, 42) että etnisen ulkonäön takia (Mäkipää 2007, 222-223). Myös koululyykkäys itsessään on prosessi, jossa pyritään poikkeavasta lähtötilanteesta kohti mahdollisimman normaalia koulunaloitusta (Linnilä 2006, 190-193). Ainakin teoriassa on siis mahdollista olettaa, että pahimmillaan normaaliuden paineet voivat koskettaa koululyykättyjä kansainvälisesti adoptoituja lapsia kaikilta näiltä kolmelta taholta.

Ian Hackingin (Hacking 1997, 240-244) mukaan normaaliudesta on tullut yksi kaikkein voimakkaimmista inhimillisten asioiden metakäsitteistä. Normaalius perustuu hänen mukaansa moraaliin ja historiaan, eivätkä normaaliuden standardit ole pysyviä vaan niitä luodaan jatkuvasti. Normaalius alkoi vasta 1800-luvulla merkitä jotain ”tavallista” ja ”tyypillistä”. Tapamme käyttää normaaliuden termiä on lähtöisin silloisesta lääketieteestä, ja käsitteen yleistyessä normaaliutta alettiin mitata myös tilastollisesti. Tällöin ”patologinen” eli sairaalloinen, alettiin nähdä normaalin vastakohtana ja epänormaalius yleisesti ottaen katsottiin ”vääräksi”. Tähän ajattelutapaan johti Hackingin mukaan ajattelumalli, jonka mukaan epätavallisesta tulee ensin epänormaalia, ja epänormaalista tulee sitten moraalisesti väärää. (Hacking 1997.)

Poikkeavuus määrittelee vahvasti normaaliuden käsitettä, sillä ilman poikkeavuutta myöskään normaalius ei nouse esille. Normaaliuden käsite näyttäytyy yhteiskunnassa nimenomaan silloin, kun joku tai jokin esittäytyy poikkeavana (Huhtanen 2007, 69). Tällöin ihmiset alkavat vertailla eri toimintatapoja toisiinsa ja keskustella siitä, mikä heidän mielestään on normaalia. Tässä keskustelussa normaalius edustaa jotain hyväksyttyä, tavallista ja keskivertoa (Mäkinen 2008, 32-33). Asiantuntijat keräävät nykyäänkin erilaisten testien, lomakkeiden ja mittarien avulla yksilöä kuvaavaa tietoa, jonka avulla samalla tuotetaan tietoa normaalista ja poikkeavasta. Tätä tietoa käytetään asiakkaan auttamiseen ja kasvattamiseen, ja sitä käytetään väylänä ohjattaessa asiakasta muille asiantuntijoille. Saman prosessin aikana yksilöstä kerätään auttamisen lisäksi tietoa. (Vuori 2001, 52.)

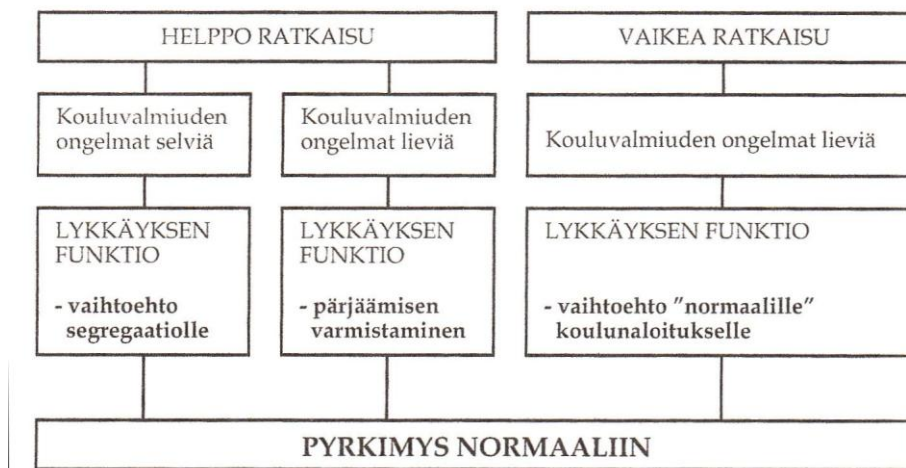
Normaaliutta määritellään erilaisten normien kautta, ja normin ja normaalin käsitteet liittyvätkin läheisesti toisiinsa. Nämä normit voivat olla joko yhteiskunnan tai pienempien yhteisöjen asettamia. Normit määritellyt taho valvoo niiden noudattamista, mutta ihmiset alkavat usein ennen pitkää itsekkin omaksua normien kautta syntyneitä ajatuksia normaalista. Tällöin he sisäistävät tämän normaaliuden tavoitteen oman moraalin mukaiseksi tavaksi toimia. Normien mukaan käyttäytyvää ihmistä pidetään normaalina, eikä hänen käyttäytymisensä herätä arvostelua. Nämä normit eivät kuitenkaan ole pysyviä vaan muuttuvat yhteiskunnan muutoksen mukana. Ne eivät myöskään ole ehdottomia vaan vaatimus siitä, millä tiukkuudella normia tulee noudattaa, vaihtelee.

Joissakin asioissa ihmisten odotetaan käyttäytyvän täysin normin mukaisesti, toisissa taas vain pyrkivän mahdollisimman lähelle normia. (Mäkinen 2008, 32-33.)

Arja Mäkinen (2008, 35-37) korostaa ydinperheen normin olemassa oloa suomalaisessa yhteiskunnassa: miehestä, naisesta ja heidän yhteisistä (biologisista) lapsistaan koostuvaa ydinperhettä pidetään yleisesti yhteiskunnan toimivuuden ja moraalien kannalta toimivimpana ratkaisuna ja tätä tarjotaan kaikille yhteiseksi ihanteeksi. Tämä normi ei kuitenkaan todellisuudessa vastaa sitä, miten ihmiset elävät, vaan sitä, miten heidän tulisi elää. Yhteiskunta määrittelee yksilöitä tämän perhemuodon perusteella ja familistisen ydinperhenormin valossa kaikki muut perhetyypit määrittyvät herkästi poikkeaviksi ja siten myös vähempiarvoisiksi. Saman toteaa myös Jaana Vuori (2001, 42) kirjoittaessaan: ”Kaikki tästä (ydinperheestä) poikkeavat kotitaloudet ja perhejärjestelyt on leimattu vuorollaan poikkeaviksi ja potentiaalisiksi ongelmiksi varsinkin lapsen normaalille ja hyvälle kehitykselle.” Tämä perhekäsitys on Vuoren mukaan muokannut sosiaalipolitiikkaa, rahoitusta, tutkimusta ja ammatillisia käytäntöjä siitäkin huolimatta, että se pohjautuu psykososiaaliseen tietoon, jota leimaa rajoittuminen länsimaisiin lapsiin ja länsimaiseen ihmis- ja tiedekäsitykseen.

Etnisyyteen liittyvät normit muodostuvat kulttuureille tyypillisenä pidetyistä tavoista ja uskomuksista. Nämä normit nousevat erityisesti esille eri kulttuurien kohdatessa. Tällöin ihmisille muodostuu helposti käsitys ”meistä” ja ”muista” ja yhteisöt saattavat tulkita ja nostaa tarkkailun keskiöön myös sellaisten merkkejä, jotka ovat alun perin olleet tarkkailtavan ihmisen itsensä kannalta merkityksettömiä (Alasuutari, P. 2008, 72-74). Lähtömaasta ja syntyperästä riippuen etninen ulkonäkö ja poikkeaminen suomalaisen ulkonäön normista näkyy monessa kansainvälisesti adoptoidussa lapsesta myös ulkoisesti. Adoptioon liittyvät riskit ova esimerkiksi adoptioneuvontaoppaan mukaan syntyneet traumaattisten kokemusten lisäksi erilaiseen ulkonäköön liittyvästä toiseudesta (Mäkipää 2007, 222-223). Tämän lisäksi kansainvälisesti adoptoitujen lasten perhe ei ole yleisen Suomalaisen normin mukaan rakentunut biologinen ydinperhe. Nämä seikat saattavat herättää myös perheiden kohtaamisissa ammattilaisissa, ihmisestä riippuen, tiettyjä ennakkokäsityksiä ja mielikuvia jo ennen lapsen kohtaamista.

Koululainsäädäntö määrittelee oppilaiden oikeuksia ja velvollisuuksia, mutta samalla myös niitä normaaliuden ehtoja, joiden perusteella päätetään, kenellä on oikeus ja kenellä velvollisuus osallistua koulutukseen (Huhtanen 2007, 69). Linnilä (2006, 190-193) kuvaa vanhempien käsityksen kouluvalmiudesta liittyvän vahvasti normaaliuden käsitteeseen. Normaalius oli vanhemmille eräänlainen metakäsitys, joka vaikutti vahvasti haluun hakea koululykkäystä. Vanhemmat katsoivat koululykkäyksen mahdollistavan erityisluokkaa paremmin tavoitteen pyrkiä lopulta kohti normaalia koulunkäyntiä. Linnilä on havainnollistanut vanhempien kokemaa koululykkäyspäätöksen tekemisen vaikeutta kuviolla, jossa sekä koululykkäyspäätöksen vaikeus että helppous tähtäsivät lopulta pyrkimykseen saavuttaa normaali. Vanhempien päätös oli pääsääntöisesti sitä helpompi, mitä selvempiä koululykkäykseen vaikuttavat ongelmat olivat. Poikkeuksen tähän muodostivat niiden lieviä kouluvalmiuden ongelmia omaavien lasten vanhemmat, jotka halusivat itse aktiivisesti lapsilleen koululykkäyksen. Tällöin tavoitteena ei ollut niinkään lievistä ongelmista johtuvien riskien minimoiminen, vaan tulevan koulussa pärjäämisen varmistaminen. Kuitenkin kaikkien yhteisenä tavoitteena oli koululykkäysratkaisulla pyrkimys kohti normaalia. Toisaalta myös pyrkimys normaaliin, voi olla keino ennaltaehkäistä riskejä.



Kuvio 1 Pyrkimys normaaliuteen koululykkäysratkaisulla (Linnilä 2006, 194)

5.2 Riskiajattelu

Monin tavoin kerrostuvat riskit leimaavat adoptiolapsista käytävää keskustelua (Mäkipää 2007, 222). Riskeistä puhuttaessa saksalaisen sosiologin Ulrich Beckin tutkimukset ovat olleet yhteiskuntatieteissä paljon esillä. Hän on julkaissut monia teoksia, joissa käsitellään riskejä mm. globalisaatiossa (2006), modernisaatiossa (2006), työelämässä (2000) ja teollistumisessa (2000) sekä ympäristössä (1995). Hänen luomaansa riskiyhteiskunnan käsitettä on tuotu esille erityisesti ympäristöongelmien tarkastelussa. Suomeksi on julkaistu yhteiskuntatieteellisen ympäristön tutkimisen oppikirjaksi tarkoitettu teos *Riskit yhteiskunnassa – maallikot ja asiantuntijat päätöksen tekijöinä* (Kamppinen, Raivola ym. 1995), jossa riskeistä kirjoitetaan päätöksenteon näkökulmasta. Valtiotieteilijä Tuula Helne (2002) on julkaissut syrjäytymisestä ja siihen liittyvistä riskeistä väitöskirjan *Syrjäytymisen yhteiskunta*. Syrjäytymistä tutkiessaan hän on siirtänyt näkökulman yksittäisistä syrjäytyneistä koskemaan yhteiskuntaa, joka tuottaa syrjäytymistä. Yhteiskuntatieteellisessä lapsia koskevassa tutkimuksessa on riskejä käsitellyt Marjatta Itäpuisto (2005) väitöskirjassaan *Kokemuksia alkoholiongelmiaisten vanhempien kanssa eletystä lapsuudesta*. Itäpuisto käsittelee riskejä, suojaavia tekijöitä ja haavoittuvuutta tutkiessaan alkoholivanhempien kanssa kasvaneiden lasten lapsuudenkokemuksia. Tästä sovellettua riskiajattelua voidaan kuitenkin käyttää myös tutkimuksessa, joka koskee muihin riskiryhmiin kuuluvia lapsia.

Riskin käsite on laaja ja sen merkitys riippuvainen asiayhteydestä. Sanaa riski käytetään tarkkarajaisimmin määriteltynä luonnontieteissä ja tekniikassa, väljemmin yhteiskuntatieteissä ja arkikielessä. Kaikille määritelmille on kuitenkin yhteistä se, että ne liittyvät riskin johonkin vahingollisen, haitallisen, epämiellyttävän ja vaarallisen tapahtuman mahdollisuuteen. (Kamppinen ja Paavola 1995, 15.) Yhteiskuntatieteellisesti alkoholistien lapsiin liittyviä riskejä tutkinut Marjatta Itäpuisto määrittelee riskin seuraavasti:

”Riskillä tarkoitetaan sitä, - - - että tietyllä lapsella on satunnaisesti valittua lasta suurempi todennäköisyys kohdata tai ilmentää erilaisia ongelmia omassa elämässään. Se, että jokin asia identifioidaan riskiksi, ei tarkoita kuitenkaan sitä, että sen ja muiden ongelmien välillä ajateltaisiin olevan kausaalinen suhde (Itäpuisto 2005, 33)”.

Matti Kamppinen ja Petri Paavola (1995, 15) esittävät riskin käsitteen seuraavalla kaavalla, jossa tiivistyy myös Itäpuiston määritelmä:

$$\text{Riski (R)} = \text{Todennäköisyys (P)} \times \text{Haitta (H)}$$

Riskin suuruus määräytyy siis haitan ja sen todennäköisyyden mukaan. Riskit ovat tekijöitä, joiden haittavaikutuksia pyritään ennakoimaan ja ehkäisemään. Koska tämä tapahtuu yleensä koko väestön tasolla, nousevat laajat tilastolliset otannat tarpeelliseksi riskien ehkäisemisessä (Nätkin ja Vuori 2007, 19). Kansainvälisesti adoptoiduista lapsista tällaisia laajoja tilastollisia otantoja ei ole Suomessa juurikaan tehty, vaan esimerkiksi koululykkäyksestä kerätyt tiedot perustuvat adoptioyhdistysten kyselyihin. Näin ollen myös adoptioon liittyvien riskien ennakoimista voidaan vähäisen tiedon vuoksi pitää hankalana.

Riskit eivät aina johda suoraviivaisesti tilanteeseen, jossa niistä olisi haittaa. Jotkut välttyvät riskeistä huolimatta niiden negatiivisista vaikutuksista. Tätä on selitetty sekä suojaavilla tekijöillä että haavoittumattomuuden käsitteellä. Suojaavilla tekijöillä tarkoitetaan eräänlaista riskien vastavoimaa, joka ehkäisee riskien seurauksilta. Tällaisena suojaavana tekijä voi olla esimerkiksi korkea älykkyydosamäärä. Haavoittumattomuudella puolestaan tarkoitetaan sitä, että jotkut ihmiset näyttävät selviytyvän hyvinkin vaikeista elämän kriiseistä osaten selvittää ongelmia ja jaksaa uskoa elämän merkityksellisyyteen. Haavoittumattomuuden mahdollisuudesta on kuitenkin esitetty kritiikkiä, jonka mukaan ns. haavoittumattomuuskin johtuisi aina ympäristössä olevista, joskus melko huomaamattomista, suojaavista tekijöistä. Tällöin lopputuloksen kannalta oleellisin tekijä olisi riskien ja suojaavien tekijöiden välinen suhde. (Itäpuisto 2005, 32-34.)

Ammattilaiset kohtaavat työssään monenlaisia riskejä ja heidän toimenkuvaansa kuuluu myös neuvon antaminen riskitilanteissa. Sari Viden (2007, 110-115) on jakanut ammattilaisten kasvatusohjeet kolmeen eri ryhmään. Näitä ovat suorat ja ohjaavat neuvot sekä riskineuvot. Suorat neuvot ovat yleisellä tasolla kaikille lapsiperheille tarkoitettuja, tarkkoja ja suoria ammattilaisen suosittelemia toimintatapoja. Ohjaavat

neuvot ovat myös konkreettisia neuvoja ja ratkaisuehdotuksia, mutta niitä tarjotaan kuitenkin vain yhtenä vaihtoehtona, ja asiakkaalle jätetään mahdollisuus myös muihin toimintatapoihin. Riskineuvot ovat abstraktimpia. Ne rakentuvat ammattilaisen vääräksi katsomista toimintatavoista aiheutuvien riskien esittelystä käsin. Ohjeista tulee varoituksia siitä, kuinka väärä toiminta voi aiheuttaa ikäviä lopputuloksia.

Riskipuheen lisäksi ammattilaiset saattavat välttää lausumasta selkeitä toimintaan vaikuttavia normeja tai ohjeita ääneen myös silloin, kun heillä ei ole tarjota yksiselitteisiä ratkaisuja. Tällöin he esittelevät erilaiset riskit ja vaihtoehdot haluten kuitenkin jättää ratkaisusta päättämisen asiakkaalle. Tätä lähestymistapaa nimitetään kantaaottamattomuuden etiikaksi. (Jallinoja 2006, 249-250; Nätkin ja Vuori 2007, 23.) Olennaisena kysymyksenä kantaaottamattomuuden etiikasta nousee mielestäni se, onko ammattilaisella asiaan liittyvää asiantuntemusta. Mikäli ammattilainen tuntee eri vaihtoehdot ja niiden seuraukset, voi hän todella esitellä erilaiset vaihtoehdot ja riskit, jättäen vanhemmille mahdollisuuden valita näistä vaihtoehdoista. Jos ammattilaisella ei kuitenkaan ole asiantuntemusta eri vaihtoehdoista, ei hän voi myöskään realistisesti esitellä eri vaihtoehtojen seurauksia. Silloin kantaaottamattomuuden etiikaksi peitetyllä toimintatavalla voi olla jopa mahdollista peittää ammattitaidottomuutta ja välttää vastuuta asiakkaiden valinnoista. Riski sopiikin hyvin kuvaamaan juuri päätöksenteon seurauksiin liittyvää epävarmuutta (Kamppinen 1995, 11).

Maarit Alasuutari (2003, 168-172) on vanhempien ja asiantuntijoiden yhteistyötä tutkiessaan esittänyt joitakin ehdotuksia kasvatustalon ammattilaisille. Näissä ehdotuksissa hän painottaa ammattilaisten suorien kannanottojen ja ehdotusten sulkevan muita vaihtoehtoja pois. Resurssien monipuolisuus voisi kuitenkin hänen mukaansa tarkoittaa yksilön ja perheen näkökulmasta vanhemmuuden toimijuuden myönteistä määrittelyä. Maarit Alasuutari kirjoittaa, että tästä näkökulmasta kannanottojen neuvoteltavuus voisi tukea vanhempia yksityiskohtaisten ohjeiden luomista paremmin. Vanhempien näkemysten huomioiminen antaa lisäksi vanhemmalle tunteen siitä, että häntä arvostetaan lapsensa kasvattajana. Tässä toimintatavassa otettaisiin huomioon myös se Sari Videnin (2007, 117) toteama seikka, että suoria neuvoja annettaessa kaikkien perheiden ja elämäntilanteiden odotetaan olevan

samanlaisia. Videnin mukaan riskipuhe tarjoaa näiden suorien ohjeiden sijaan arviointeja erilaisista mahdollisuuksista ja niiden seurauksista (2007, 112).

Riskin, haavoittumattomuuden ja suojaavan tekijän käsitteitä on käytetty erityisesti alkoholistivanhempien lapsia koskevassa tutkimuksessa. Tällä on selitetty sitä, että vaikka alkoholiongelmaisten vanhempien lapsen kuuluvat kaikki riskiryhmään vanhempiensa alkoholinkäytön takia, eivät kaikki näistä lapsista kuitenkaan toista elämässään tämän riskin aiheuttamia käyttäytymiskaavoja. Itäpuisto pitääkin merkittävänä sitä, ettei alkoholiriippuvuuden tai muun ongelmakäyttämisen nähdä tutkimuksissa enää siirtyvän suoraan sukupolvelta toiselle (Itäpuisto 2005, 33-34). Adoption kohdalla lähtökohta on melko erilainen, sillä adoptioprosessissa pyritään nimenomaan vähentämään lapsen kohdistuvia riskejä. Adoptiota on tutkimuksissa pidetty mm. ratkaisuna, joka ”pelasti lapset olemasta riskilapsia” tai ”myönteisenä ratkaisuna riskilapsille” (Pösö 2003, 151-152). Näin adoptio voidaan nähdä lasta kohtaavan riskin sijaan riskilasta suojaavana tekijänä. Myös joissain adoptiota koskevissa tutkimuksissa ennakkokäsitykset adoptiosta johtuvista riskeistä on kumottu, eikä adoption ole katsottu muodostavan ainakaan kiistattomia riskejä lapselle (Pösö 2003, 157). Toisaalta on jopa esitetty lapsen saamisen olevan aina riskivaihe perheen elämässä. Koska adoptioperhettä pidetään normista poikkeavana, pidetään tätä lisäriskinä sekä lapselle että vanhemmille. Asiantuntijoiden mukaan riskit ovat ei-normatiivisissa perheissä suurempia, jolloin myös perherakennetta pidetään riskialttiimpana (Mäkipää 2007, 221).

Syrjäytymisriski on perinteisesti liitetty yksilön ominaisuuksiin, esimerkiksi passiivisuuteen tai poikkeavuuteen normaalista. Tuula Helne tutkii väitöskirjassaan näiden yksilöllisten ominaisuuksien sijaan yhteiskuntaa, joka tuottaa syrjäytymistä. Hänen mukaansa syrjäytyminen merkitsee reunoille joutumista (2002, 7). Yhteiskunta tuottaa puhetta syrjäytymisestä ja yhteiskunnan keskusta on taho, josta ”syrjäytyneitä” työnnetään reunoille. Puhe syrjäytymisestä johtaa puheeseen mm. yhteiskuntaa koossa pitävistä voimista, yhteisöllisyydestä, yksilöllisyydestä, toiseudesta, normaliteetista ja epävarmuudesta (Helne 2002, 201). Adoptiolapsia koskevat riskit liittyvät samoihin teemoihin. Heidän toiseutensa ja erilaisuutensa nähdään rakentuvan poikkeavan perheeseen tulon lisäksi esimerkiksi vieraasta kotimaasta, erilaisesta ulkonäköstä sekä

erilaisista ongelmista (Mäkipää 2007, 220). Yhteneväisyyksistä huolimatta adoptiolasten mahdollinen syrjäytymisriski ei ole ollut, ainakaan mainittavissa määrin, esillä julkisessa keskustelussa.

Maahanmuuttajien syrjäytymistä ehkäisevässä keskustelussa koulutuksella, ja erityisesti maahanmuuttajien erityistarpeet huomioivalla koulutuksessa, on nähty olevan merkityksellinen rooli. Tässä keskustelussa adoptiolapsia ei ole huomioitu siitäkään huolimatta, että he ovat maahanmuuttajina joutuneet kielen ja synnyinmaansa lisäksi luopumaan myös biologisista vanhemmistaan. (Pölkky-Pieskä 2002, 177-178). Syrjäytymiskeskustelun syntyyn vaikuttavat monet erilaiset intressit, sillä syrjäytyminen ei ole luonnonilmiö, vaan syrjäytymiskurssien tulos (Helne 2002, 51). Kulttuuriset arvot ovat yksi diskursseihin vaikuttavista tekijöistä. Kansainväliseen adoptioon on näiden arvojen pohjalta suhtauduttu yleisessä keskustelussa muuta maahanmuuttoa suvaitsevammin ja kunnioittavammin. Tämä voidaan nähdä syyksi siihen, ettei syrjäytymisriskiä ja kansainvälistä adoptioa ole liitetty toisiinsa yhtä herkästi, kun syrjäytymistä ja maahanmuuttoa yleisesti.

Alkoholiperheiden lasten tutkimusten perusteella on mielenkiintoista tiedostaa, ettei riskitekijöiden olemassaolo johda automaattisesti suoraan ongelmien syntymiseen. Adoptiolapset näyttävät Sanna Mäkipään (2007, 222) tutkiman adoptioeuvontaa antavien sosiaalityöntekijöiden opaskirjan teksteissä tarvitsevina, oireilevina sekä riskinä sekä itselleen, että perheelle. Adoptiovanhempien kohtaamat ammattilaiset näkevät adoptiolapsen omista näkökulmistaan ja päättävät tältä pohjalta kohtelevatko häntä riskiryhmään kuuluvana. Näkemys adoptiolapsista ei ole yhdentekevä, sillä julkisen keskustelun nähdään olevan vaikuttavan siihen, kuinka ihmiset näkevät itsensä, ja millaisen identiteetin he omaksuvat (Helne 2002, 33). Tällöin ensisijaisesti riskilapsena pidetty saattaa omaksua muiden näkemysten pohjalta riskilapsen identiteetin, alkaen käyttäytyä odotettujen riskien mukaisesti.

5.3 Huoli lapsesta

Koulun aloitus on tärkeä vaihe ihmisen elämässä, ja lapsen koulunaloitus saattaa tuntua isolta kynnykseltä koko perheelle (Linnilä 2006, 15). Tärkeänä tapahtumana se aiheuttaa huolta etenkin silloin, kun lapsen kouluvalmiudesta ei olla varmoja. Huolen käsite nousee esille monissa 2000-luvulla ilmestyneissä lapsia koskevissa tutkimuksissa. Koska huolella voidaan tarkoittaa myös melko intuitiivista ongelmien ennakkointia, on käsite erityisen suosittu ongelmia ennaltaehkäisevästä varhaisen puuttumisen mallista keskusteltaessa. Kristiina Huhtanen (2007) kirjoittaa huolesta osana varhaisen puuttumisen mallia koulussa, ja Esa Eriksson ja Tom Erik Arnkil (2005) ovat julkaisseet *Huoli puheeksi* -oppaan varhaisesta puuttumisesta kaikille lasten kanssa työskenteleville. Tom Erik Arnkil, Esa Eriksson ja Peppi Saikku (2003) käsittelevät huolta lastensuojelussa myös Stakesin julkaisemassa artikkelissa *Huolen harmaa vyöhyke*. Huolen perhetyössä ottavat esille Ritva Nätkin ja Jaana Vuori (2007) teoksessaan *Perhetyön tieto*.

Arnkil, Eriksson ja Saikku (2003) määrittelevät huolen ”intuitiiviseksi ennakkoinniksi tilanteen kehittymisestä”. Tällä tarkoitetaan subjektiivista kokemusta siitä, mitä tulee tapahtumaan. Huoli liittyy sosiaalityöntekijöillä lapsesta kannetun huolen lisäksi huoleen siitä, mitkä ovat ammattilaisen mahdollisuudet auttaa ja vaikuttaa tilanteessa. Koettua huolta pienentää tieto siitä, että tilanne on jollain muulla hallinnassa. Tällöin huoli on myös intuitiivista yhteenvetoa verkostotilanteesta. Vaikka huoli on intuitiopohjaista tunnetta asiasta, se vaikuttaa konkreettisesti toimintaan ja muihin orientaatioihin. Huoli esitetään kirjallisuudessa usein nimenomaan asiantuntijoiden kokemana. Näitä asiantuntijoita voivat olla sosiaalityöntekijät tai esimerkiksi kasvatusalan ammattilaiset koulussa. Vanhempien kokemasta huolesta löytyy kirjallisuudessa vähemmän mainintoja. Maija-Liisa Linnilä (2006, 186-187) kirjoittaa kuitenkin, että nimenomaan koululykättyjen lasten vanhemmilla oli usein juuri edellä kuvaillun kaltainen intuitiivinen tunne siitä, ettei lapsi voisi aloittaa koulua normaalisti. Tämä vanhempien itse kuvailemansa ”tunne” tai ”vaisto” oli voimistunut vähitellen pidemmän ajan sisällä ja konkretisoitunut lopulta toiminnaksi esikouluvuoden aikana. Näin ollen myös vanhempien kohdalla intuitiivinen huoli voi ilmetä samalla tavoin, kuin ammattilaisilla johtaen lopulta konkreettiseen toimintaan lapsen auttamiseksi ja oikeiden verkostojen hahmottamiseksi.

Huoli on aina subjektiivista eli jonkun kokemaa (Arnkil ym. 2003; Nätkin ja Vuori 2007, 19-21) ja riippuvaista ajasta. Eri ajanjaksoina eri aihepiirejä pidetään huolta aiheuttavina tai huoli painottuu erilaisiin asioihin. (Nätkin ja Vuori 2007, 19-21). Subjektiivisen huolen kokemisen johdosta huoli näyttäytyy myös erilaisena eri alojen ammattilaisille. Esimerkiksi neuvolan ja päiväkodin henkilökunnan ymmärrys ja näkökulma lapsen tilanteesta ja siitä mahdollisesti nouseva huoli on keskenään erilaista. Siksi eri toimijoiden tietojen kokoamisen avulla saadaan monipuolinen kuva lapsen kokonaistilanteesta (Eriksson ja Arnkil 2005, 24). On myös mahdollista, että lapsen tilanne näyttäytyy huolta herättävänä vain yhdessä ympäristössä. Tämä ympäristö voi olla jokin tietty palvelu, kuten päiväkotiki tai neuvola, mutta myös koti (Eriksson ja Arnkil 2005, 40). Nätkin ja Vuori (2007, 18) kirjoittavat huolen käsitteenä sopivan erityisen hyvin perhetyön analyysiin, sillä se on viritykseltään positiivinen ja eri toimijoita yhteen kutsuva. Myös muissa lähteissä painotetaan verkostoitumisen ja yhteistyön tärkeyttä huoleen liittyvien asioiden käsittelyssä (mm. Eriksson ja Arnkil 2005, 24; Huhtanen 2007, 191).

Huolen nähdään olevan sitä pienempi, mitä paremmat omat vaikutusmahdollisuudet sen ratkaisemiseksi ovat ja suurenevan sitä mukaa, kun omat voimavarat ja vaikutusmahdollisuudet pienenevät. Riippumatta siitä ovatko huolestujat ammattilaisia vai vanhempia, vaikuttavat myös ihmisten inhimilliset ominaisuudet ja reagoititavat huolen suuruuteen (Huhtanen 2007, 24). Tämän lisäksi ihmiset huolestuvat eri asioista eri tavoin. Eriksson ja Arnkil (2005, 25) ja Arnkil ym. (2003) ovat jakaneet lastensuojelun huolen vyöhykkeen lähteestä riippuen seitsemäksi tai kahdeksaksi eri tasoksi sen mukaan, kuinka suurta huolta lapsesta koetaan ja kuinka suuri on tunne lisäresurssien tarpeesta. Vaikka tässä jaottelussa puhutaan ammattilaisista, voi mallia mielestäni soveltaa myös koskemaan vanhempien huolta koululykkäyksestä. Tällä perusteella voi olettaa, että vanhempien huoli, joka liittyy lapsen koululykkäykseen on sitä pienempi, mitä paremmin he saavat ammattilaisilta tukea ja luotettavaa tietoa aiheesta. Tämän lisäksi huolen määrää vähentää se, mitä enemmän heillä on konkreettisia vaikutusmahdollisuuksia ja vaihtoehtoja tilanteessa.

6. KOULULYKKÄYS

6.1 Kouluvalmius

Tutkimustietoa kouluvalmiudesta on saatavilla melko laajasti Suomeksi (mm. Arajärvi 1990; Kananoja 1993; opinnäytetöitä). Marianne Sevyg Vestlyn ja Jukka Pajukankaan toimittama *Kuningasvuosi – näkökulmia koulukypsyyteen* (1994) on artikkelikokoelma, jossa suhtaudutaan kriittisesti varhaiseen koulunaloitukseen ja puolustetaan Suomen kansainvälisesti korkeaa koulun aloittamisikää. Mikko Korkiakangas (1987) on tutkinut kouluvalmiutta suhteessa lapsen kehityksen seurantaan neuvolassa. Uudempaa tutkimusta edustaa Maija-Liisa Linnilän (2006) Jyväskylän kasvatustieteellisessä tiedekunnassa julkaistu väitöskirja *Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen*, jossa hän käsittelee aiheeseen liittyen myös perheiden kokemuksia.

Koulun aloittaessaan lapsi siirtyy päivähoidosta tai kotoa kouluun. Kouluvalmius osuu kahden eri kasvatusjärjestelmän ja –kulttuurin taitekohtaan ja eri tahoilla voi olla erilaisia tulkintoja lapsuudesta (Linnilä 2006, 15). Kouluvalmiuden määrittelemiseen vaikuttavat käsityksemme ihmisestä, oppimisesta, opettamisesta ja kasvattamisesta (Linnilä 2006, 18). Kouluvalmius ja koululykkäys ovat myös tutkimuskohteina monitieteisiä ja Maija-Liisa Linnilä kuvaa aiheen tutkimuksen koskevan kasvatustieteitä, logopediaa, psykologiaa, lääketiedettä, kielitiedettä ja historiaa (Linnilä 2006, 16). Yhteiskuntatieteitä ei tässä yhteydessä mainita, eikä kouluvalmiutta tästä näkökulmasta ole juurikaan tutkittu. Kouluvalmiuden tutkimisessa on kuitenkin myös kasvatustieteissä ollut uutena painopisteenä näkökulman siirtäminen lapsen kouluvalmiudesta enemmän lasta ympäröivän yhteisön ja kulttuurin painottamiseen (Linnilä 2006, 35).

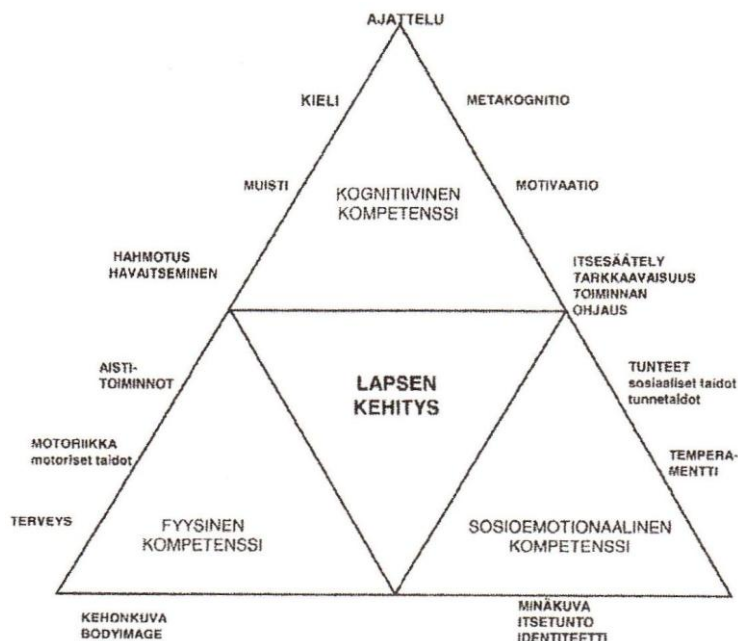
Lasten psykiatri Terttu Arajärvi (1990, 28-31) on tehnyt kouluvalmiusluokittelun, jossa hän jakaa kouluvalmiuden kahdeksaan osa-alueeseen:

1. Somaattinen koulukypsyys
2. Keskittymiskyky
3. Motorinen kypsyys
4. Silmän ja käden yhteistyö
5. Älykkyystaso

6. Tunne-elämän kehitys
7. Sosiaalinen kasvu
8. Auktoriteetin vaihtuminen

Arajärven tulkinnan lisäksi kouluvalmiutta on jaoteltu eri aikoina lukuisin eri tavoin. Kouluvalmius-käsite on kuitenkin aina ollut, ainakin jossain määrin, yksilöllinen tulkinta ja 1990- ja 2000-luvuille tultaessa kouluvalmius-käsitettä on alettu pitää entistä ristiriitaisempänä. Tällöin on alettu kiinnittää enemmän huomiota yksilöllisyyteen ja henkilökohtaisiin oppimissuunnitelmiin. (Linnilä 2006, 98-103.) Koulukypsyyssitermi on ollut yleisesti käytössä, ja termiä on alettu kritisoida vasta aivan viime vuosina vanhanaikaisena ja liaksi koulun vaatimuksiin viittaavana. Lapsen tarpeet ovat kritiikin mukaan jääneet tässä termissä taka-alalle (Linnilä 2006, 151).

Uudempaa lapsen koulukypsyyden jaottelua edustaa Linnilän (2006, 37) kuvio kouluvalmiutta kuvaavista tekijöistä:



Kuvio 2 Kouluvalmiutta kuvaavat tekijät (Linnilä 2006, 37)

Linnilän esittämät kolme kouluvalmiuden osa-alueita ovat fyysinen, kognitiivinen ja sosioemotionaalinen kompetenssi, jotka tarkentuvat kuviossa tarkempiin osa-alueisiin. Näissä osa-alueissa huomioon on otettu mm. lapsen itsesääteily, temperamentti ja kehonkuva. Arajärven koulukypsyyssluokittelussa painotettiin erityisesti kognitiivista ja

fyysistä kompetenssia, Linnilän kouluvalmiusluokittelussa sosioemotionaalinen kompetenssi nousee merkitykseltään näiden kanssa tasavertaiseksi. Tätä kuvaa osaltaan myös termien kehitys koulun tarpeista lähtevästä koulukypsyydestä lapsilähtöisempään kouluvalmiuteen.

Useat asiantuntijat pitävät koulunaloituksessa lapsen kehitysvaihetta kronologista ikää tärkeämpänä. ”Lapsen mielenterveyden ja tasapainoisen kehityksen kannalta koulunkäynnin aloittamisikä ei ole oleellinen. Tärkeämpää on sovittaa yhteen kunkin lapsen yksilölliset edellytykset koulun vaatimusten ja pedagogisten menetelmien kanssa.” (Almqvist 1994, 53.) Almqvist toteaa myös, että lapsi voi olla eri osa-alueiltaan hyvin eri tavoin kehittynyt. Jari Sinkkonen (1994) kehottaa odottamaan ”latenssi-ikää”, jossa lapsi pyrkii luonnollisesti irtautumaan kodin ihmisistä ja etsimään samaistumiskohteita muualta. Tällöin lapsen tiedonhalu alkaa suuntautua perheen ja sen ihmissuhteiden ulkopuolelle ja hänen nähdään äitiin ja isään pettyneenä olevan valmis ihannoimaan uutta opettajaa. Jos lapset laitetaan liian aikaisin nykytyylisiin kouluihin, jäävät elintärkeät lapsuuden aikaiset kehitysvaiheet läpikäymättä (Bergström 1994, 44). Kouluvalmiuden määrittely ei siis tapahdu yksiselitteisesti ikää tai yksittäisiä osa-alueita tarkkailemalla vaan on kokonaisuus, jonka lapsi saavuttaa omassa tahdissaan.

Maija-Liisa Linnilä (2006, 150-155) on väitöskirjassaan tutkinut kouluvalmiutta analysoimalla koululähtöisyyttä. Lausuntojen perusteella hän on jakanut kolmeen yläkategoriaan syyt siihen, ettei lapsi ole vielä koulukypsä. Näitä kategorioita ovat ”liian lapsi”, ”taidoiltaan heikko” sekä ”muuten mutta” -kategoriat. Liian lapsi -kategoriasa lapsi ei ole vielä yleisolemuksensa tai kasvattajan saaman mielikuvan mukaan koulukypsä. Linnilä kirjoittaa tämän kategorian sisältävän oletuksen siitä, että kouluun päästään ja että tämä on mahdollista vain riittävän kypsille ja ”aikuista muistuttaville lapsille”. ”Taidoiltaan heikko” -kategoria edustaa perinteisempiä fyysisiä, sosioemotionaalisia ja kognitiivisia taitoja ja ”muuten mutta” -kategoriasa ongelmat ovat joko rajautuneet vain tietyille osa-alueelle tai johtuvat lapsen sijaan ympäristöstä tai olosuhteista.

Ei vielä koulukypsä -kategoriat	
I	Liian lapsi
1.	Lapsenomainen
2.	Leikkivä
3.	Liian nuori (loppuvuodesta syntynyt)
4.	Kooltaan pieni
II	Taidoiltaan heikko
1.	Fyysiset taidot
2.	Sosio-emotinaaliset taidot
3.	Kognitiiviset taidot
III	Muuten mutta
1.	Rajatut vaikeudet
2.	Ympäristöstä johtuvat vaikeudet

Kuvio 3 Ei vielä koulukypsä -kategoriat (Linnilä 2006, 155)

6.2 Koululykkäys

Koululykkäys asettuu kasvatustieteellisellä kentällä varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen nivelvaiheeseen ja vaikka sekä koulua että varhaiskasvatusta on tutkittu runsaasti, on tätä nivelvaihetta koskevaa tutkimusta melko vähän. Kaiken lisäksi koululykkäys kuuluu tässä nivelvaiheessa ennen kaikkea erikoispedagogiikan tieteenalaan, ja tähän liittyvää koulun ja varhaiskasvatuksen nivelvaiheen tutkimusta on saatavilla vieläkin vähemmän (Linnilä 2006, 64). Jyväskylän yliopiston Niilo Mäki Instituutti on koonnut kirjassa *Onnistunut aikalisa – Kokemuksia koululykkäyksestä* (Lamminmäki ja Meriläinen 1997) tutkimustuloksia koululykkäyksestä Suomessa ja kansainvälisesti. Koululykkäyksestä on ilmestynyt monia pro gradu -töitä. Näissä lähestytään aihetta yleensä vanhempien näkökulmasta ja heitä haastatteleamalla (esim. Arvilommi & Heimo 2000; Forslund 1998). Laajin aiheeseen liittyvä suomalainen tutkimus lienee Maija Liisa Linnilän (2006) väitöskirja, johon viittasin myös kouluvalmiustutkimuksen yhteydessä.

Suomessa lapset aloittavat koulun pääsääntöisesti sinä vuonna, kun he täyttävät seitsemän vuotta. Vanhemmat eivät voi päättää koululykkäystä ilman tutkimuksia. ”Kouluviranomainen tekee lakisääteisen koululykkäyspäätöksen tai muun erityissijoituspäätöksen. Vanhempien tulee pyytää koululykkäystä koulun päätöksen

tekijältä” (Mäkinen 1997, 37) Aiemmin pelkkä vanhempien anomus asiasta riitti, mutta nykyisen lainsäädännön (Perusopetuslaki 1998 /628, 27 §) mukaan luvan myöntämiseksi vaaditaan aina lapselle suoritettavat kouluvalmiustutkimukset (Linnilä 2006, 97). Lopullinen päätäntävalta lykkäyksestä on kuitenkin vanhemmilla, ja he voivat valita koulun aloittamisen, vaikka lapselle suositeltaisiin koululykkäystä (Mäkinen 1997, 37). Suomessa siirretään vuosittain noin puolentoista tuhannen lapsen koulun aloitusta vuodella. Kaksi kolmasosaa heistä on poikia, ja huomattava osa on syntynyt loppuvuodesta (Linnilä 2006, 32). Lykkäyksen yleisyydessä on kuitenkin eroja maan eri osissa. (Linnilä 2006, 16.)

Koululykkäys ei ole kovin yleinen toimenpide, sillä se koskee Suomessa 2-3%:a ikäluokasta. (Linnilä 2006, 58). Kansainvälisesti adoptoiduilla lapsilla koululykkäys näyttäisi olevan paljon keskimääräistä yleisempää (*Adoptioperheet* 3/2005, 22-24). Koululykkäykseen johtavat ongelmat ovat usein nähtävissä jo melko varhain, sillä ainakin vielä kahdeksankymmentäluvulla kaikista koululykätystä lapsista 60 %:lla on psyyken kehityksessä jo ennen neuvolan viisivuotistarkastusta kirjattu joitain ongelmia tai niihin mahdollisesti johtavia riskitekijöitä. (Korkiakangas 1987, 13). Erikoisena on pidetty sitä, että kahdeksankymmentäluvun jälkeen koululykkäys on esikoulun käymisestä huolimatta yleistynyt. Yhtenä selityksenä tähän on pidetty sitä, että nykyisin koulu odottaa lasten jo omaavaan monia taitoja. Koulu ikään kuin olettaa lasten olevan ”kypsiä” sinne tullessaan sen sijaan, että ottaisi lapsen kouluun ”hankkimaan kypsyyttä” (Linnilä 2006, 32).

6.3 Koululykkäyksen toteutusvaihtoehdot

Lapsen kuudetta ikävuotta kutsutaan kuningasvuodeksi, sillä tässä iässä lapsi kehittyy yleensä kaikin puolin nopeasti. Kuusivuotias pystyy, ja usein haluaakin, auttaa pienempiään, ja tämä auttaminen on hänen oman kehityksensä kannalta tärkeää. Hän saa toisten auttamisesta itseluottamusta. Saatuaan olla tarpeeksi kauan suurin, hän uskaltaa siirtyä eteenpäin pieneksi koululaiseksi (Flaaten 1994, 150). Yksi koululykkäyksen tapa voikin olla siirtää jo esikoulun aloittamista vuodella. Päiväkodissa tai hoitopaikassa kuusivuotias koululykätty voi viettää tärkeän kuningasvuotensa kaikista isoimpana. Tällöin ei kuitenkaan saa käydä niin, että muiden auttamisen sijaan muut

lapset kokevatkin koululykätyn ikänsä puolesta poikkeavana, eivätkä ota häntä mukaan leikkeihin. Viitala (1997, 88) toteaa: ”Opettajan tehtävänä on valita jokaiselle lapselle sellaiset tehtävät, että hänellä on mahdollista onnistua ja saada näin myös arvostusta muilta lapsilta.” Käytännössä valitettavan usein suuret lapsiryhmät ja päiväkotihenkilökunnan kiire rajoittavat lasten yksilöllistä huomioimista toiminnan suunnittelussa, ja varsinkin rauhallinen lapsi jää usein vähälle huomiolle. Toinen tapa lykätä koulunaloitusta on käydä tavallinen esikoulu kahteen kertaan. Tavallinen esikoulu antaa kuitenkin koululykätyle lapselle pääasiassa lisää aikaa. Se ei pääsääntöisesti tarjoa erityistukea koululykkäyksen vuoksi, kuten erityiset ensimmäiselle luokalle valmistavat luokat. Kuitenkin myös koululykkäyslausunnossa saatetaan esittää käsitys taitojen kypsymisestä toisen esikouluvuoden aikana (Linnilä 2006, 151). Terminä ”Esikoulun kertaaminen” liittyy Linnilän (2006, 151) mukaan koulukulttuuriin, jossa jäädään puutteellisten taitojen vuoksi luokalle. Vaikka tämä ei esikoulussa olekaan sellaisenaan mahdollista, saattavat koululykkäyslausunnon kirjoittajat puhetavoissaan viitata tämän tyyppiseen käytäntöön.

Riitta Viitala (1997, 85) on kartoittanut koululykättyjen lasten lukumäärää ja koululykkäystapoja Suomessa. Vuonna 1994 75 % lapsista vietti lykkäysvuotensa tavallisessa päiväkotiryhmässä, 12 % erityisryhmässä, 8 % integroidussa ryhmässä, 3 % perhepäivähoidossa ja noin 1 % muulla tavoin. Peruskoulun ensimmäiselle luokalle valmistavista luokista käytetään eri kunnissa eri nimiä, kuten esimerkiksi 0-luokka, erillinen esiluokka tai starttiluokka. Myös luokkien toteutustavat vaihtelevat. Seuraavassa käytän selkeyden vuoksi termiä starttiluokka kuvaamaan luokkamuotoista opetusta, joka on järjestetty seitsemän vuotta täyttävälle, koululykätyle lapsille. Starttiluokkien yleisenä tavoitteena on kehittää oppilaiden koulu- ja oppimisvalmiuksia yksilöllisellä opetuksella pienessä, usein alle 10 lapsen ryhmässä. Starttiluokat toimivat osassa kunnista päivähoiton ja osassa koulun yhteydessä, ja tällöin myös henkilökunnan koulutus vaihtelee. Eri paikkakunnat painottavat myös oppimisalueita eri tavoin: osa keskittyy esimerkiksi erityisesti kielellisten taitojen kehittämiseen, osa vuorovaikutustaitoihin. Lisäksi erilaisia kuntoutusohjelmia ja projekteja on runsaasti. Erilaisia toteutustapoja on esitelty monipuolisesti kirjassa *Onnistunut aikalaisä – kokemuksia koululykkäyksestä* (Lamminmäki ja Meriläinen 1997). Yleensä paikkoja starttiluokilla on kunnissa vähemmän, kuin koululykättyjä lapsia eivätkä kaikki halukkaat pääse starttiluokalle.

Kouluvalmiutta voidaan tulkita useista eri näkökulmista sen mukaan, käsitelläänkö aihetta yksilön kypsymisen vai kulttuurisen vuorovaikutuksen pohjalta. Kansainvälisissä kouluvalmiutta koskevissa tutkimuksissa ovat 90-luvulta alkaen nousseet esiin erityisesti termit "valmius" ja "riski" (Linnilä 2006, 30-31). Koulukypsyys on hyvin yhteiskuntasidonnainen asia. Siinä tiivistyvät käsitykset siitä, millaisia ominaisuuksia ja kykyjä lapsilta odotetaan, jotta he olisivat valmiita kulttuurinsa ja aikakautensa mukaiseen koulujärjestelmään. Liiallisesta lapsenomaisuudesta tai jopa lapsen leikkivyydestä voi tulla syy siihen, ettei lapsi ole vielä koulukypsä. Rajanveto on häilyvää, sillä koulun aloittava lapsi on normaalitapauksessa vasta noin seitsemän vuotias. Iässä, jossa lapsen kuuluukin olla ainakin jossain määrin "lapsen omainen" ja "leikkivä". Eri aikakausina erilaiset seikat painottuvat koulukypsyyttä ja -valmiutta arvioitaessa ja myös terminologia vaihtelee. Lapsen kouluvalmiuden kartoittamista voidaan kuitenkin pitää seurauksena vanhempien, tai lapsen kohtaamien ammattilaisten, huolesta ja keinona pyrkiä ennaltaehkäisemään riskejä, joita liian aikaisesta koulun aloituksesta voisi lapselle seurata. Koululykkäyksellä ja huolellisesti valitulla koululykkäysmuodolla voidaan näin varmistaa lapsen pärjäämistä ja pyrkiä järjestämään mahdollisimman normaaliin opetukseen pääseminen tulevaisuudessa.

7. TUTKIMUSONGELMA JA –MENETELMÄT

Koululykkäys on ilmiönä monitieteellinen. Koululykkäys asettuu kasvatustieteellisellä kentällä varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen nivelvaiheeseen. Sitä käsitellään erityisesti erityispedagogiikassa. Koululykkäyssyyt saattavat puolestaan olla psykologisia, lääketieteellisiä tai esimerkiksi kielitieteellisiä. (Linnilä 2006, 64.) Monitieteellistä tarkastelutapaa tutkielmassani lisää erityisesti se, että näen koululykkäyssyiden ja -tapojen ymmärtämisen oleellisena myös yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa. Nämä luovat lähtökohdat sellaisiin ilmiöön liittyviin, yhteiskuntatieteellisesti mielenkiintoisiin, osa-alueisiin, kuten vanhempien ja ammattilaisten suhteeseen, ammattilaisten aiheeseen liittyvään asiantuntijuuteen, eri toimijoiden kokemaan huoleen lapsesta tai riskiajattelun ja normaaliuden näyttäytymiseen koululykkäysprosessiin liittyvässä yhteistyössä.

Kansainvälisesti adoptoitujen lasten koululykkäykseen liittyy useita kysymyksiä ja prosessia voidaan lähestyä eri näkökulmista. Tarkastelen tässä tutkimuksessa koululykkäyssyitä, koululykkäystapoja sekä koululykkäysprosessia vanhempien näkökulmasta. **Millaisia erityispiirteitä kansainvälisesti adoptoidun lapsen koululykkäykseen liittyy, ja millaisia ovat vanhempien kokemukset koululykkäysprosessista sekä yhteistyöstä siihen liittyvien ammattilaisten kanssa?** Tutkimuksen tavoitteena on hakea haastatteluaineiston pohjalta vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- Mitkä ovat kansainvälisesti adoptoitujen lasten koululykkäyksen syyt?
- Millä tavoin koululykkäys on toteutettu?
- Millainen on kansainvälisesti adoptoidun lapsen koululykkäysprosessi vanhempien arvioimana?
- Millaisia kokemuksia vanhemmilla on koululykkäysprosessiin osallistuneiden ammattilaisten kanssa tehdystä yhteistyöstä?

Lähestyn aihetta vanhempien näkökulmasta ja selvitän heidän kokemuksiaan koululykkäysprosessista, yhteistyön sujuvuudesta sekä kansainvälisesti adoptoituihin lapsiin liittyvästä asiantuntijuudesta. Oleellisia seikkoja koululykkäysprosessia tarkasteltaessa ovat kysymykset siitä, keneltä aloite koululykkäyksestä on lähtöisin ja

mikä on eri toimijoiden rooli koululykkäysprosessissa. Koululykkäys koskee monien eri alojen ammattilaisia, jotka katsovat lapsen tilannetta ja tarpeita eri näkökulmista. Ammattilaisten asiantuntijuus nousee esille erityisesti siksi, että adoptioiperheiden pienen määrän vuoksi vain harvalla ammattilaisella on käytännön kokemusta yhteistyöstä näiden perheiden kanssa.

Kansainvälisesti adoptoitujen lasten koululykkäyksestä ei löytynyt aiempaa suomalaista tutkimusta. Tämä oli tärkeä perustelu sille, että valitsin tutkimuksen toteuttamistavaksi kvalitatiivisen tutkimuksen. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien joukosta teemahaastattelu antaa hyvät mahdollisuudet kartoittaa tutkittavien tilanteita monipuolisesti ja saada esiin myös seikkoja ennalta mietittyjen kysymysten ulkopuolelta. Vaikka teemahaastattelu seuraakin ennalta suunniteltua runkoa, voidaan keskustelua tarvittaessa painottaa nimenomaan niihin alueisiin, jotka kyseisen lapsen ja perheen kohdalla ovat olennaisia. Tämä on erityisen tärkeää vähän tutkittua ilmiötä lähestyttäessä, sillä kvantitatiivinen tutkimus tai hyvin strukturoitu haastattelu olisivat saattaneet rajata tutkimustulokset koskemaan tutkijan ennakkokäsityksistä syntyneitä vastausvaihtoehtoja. Teemahaastattelu mahdollistaa keskustelun painottumisen ja jatkokysymysten esittämisen niistä aiheeseen liittyvistä seikoista, jotka näyttäytyvät kulloinkin erityisen merkityksellisinä.

Pro graduni aineisto koostuu vanhempien teemahaastatteluista. Vanhemmat ovat aina lastensa asiantuntijoita (Arvilommi ja Heimo 2000, 64). Lisäksi heillä on kokonaiskuva lapsen tilanteesta sekä hänen kokemuksistaan koululykkäysprosessissa, aina päivähoidosta kouluun asti. Tutkielman tekoa aloittaessani pohdin ensin, tulisiko minun lähestyä aihetta useita eri toimijoita haastatteleamalla. Lasten haastatteleminen olisi jo vaihtelevan kielitason puolesta ollut hankalaa ja tulokset olisivat mahdollisesti jääneet epäluotettaviksi. Aikuistuneiden adoptiolasten määrä on vielä pieni, eivätkä he itse ole olleet osallisina koululykkäyspäättöksen teossa. Asiantuntijoiden haastatteleminen taas karsiutui pois vaihtoehtoista siksi, että adoptiolapsia on Suomessa vähemmän, kuin esimerkiksi neuvolan tai päiväkodin henkilökuntaan kuuluvia ammattilaisia. Tästä syystä monilla ammattilaisilla ei ole kokemusta kansainvälisesti adoptoiduista lapsista. Mikäli haastateltavat olisi rajattu kokemuksiin omaavaan joukkoon, eivät he olisi enää edustaneet objektiivisesti kansainvälisesti adoptoidun lapsen koululykkäysprosessissa

kohtaamia ammattilaisia. Lisäksi pro gradun laajuisessa tutkielmassa olisin joutunut rajaamaan aineistoni yhden tai kahden ammattiryhmän haastattelemiseen. Vanhemmat puolestaan ovat kohdanneet kaikki adoptioprosessiin liittyvät ammattiryhmät ja voivat kertoa omien näkemystensä kautta toiminnasta kaikkien näiden ryhmien kanssa.

Keräsin käyttämäni aineiston huhtikuun-kesäkuun aikana vuonna 2006. Haastatellut vanhemmat löytyivät suurimmaksi osaksi Adoptioperheet Ry:n ja Yhteiset Lapsemme Ry:n avulla ja osaksi omien kontaktieni kautta. En kuitenkaan tuntenut ketään haastateltavista etukäteen. Haastateltavien löytäminen oli yhteistyötahojen avusta huolimatta haastavaa, eikä tästä syystä haastateltavia mitenkään karsittu, valikoitu tai rajattu. En myöskään pyrkinyt etsimään haastateltaviksi erityisesti joko äitejä tai isiä, vaan haastattelin kaikki vanhemmat, jotka suostuivat osallistumaan tutkimukseen. Ainoana kriteerinä oli se, että heillä olisi kansainvälisesti adoptoitu lapsi, jolle on myönnetty koululykkäys. Haastattelin tutkielmaa varten viittä äitiä, joilla on yhteensä kuusi koululykkäyksen saanutta kansainvälisesti adoptoitua lasta. Heidän lapsensa ovat tulleet Kiinasta (2), Kolumbiasta, Romaniasta ja Thaimaasta (2). Heistä kolme on tyttöjä ja kolme poikia. Nuorin lapsista on saapunut Suomeen alle puolitoistavuotiaana, vanhin noin viisi ja puolivuotiaana. Haastatteluhetkellä lapset olivat kuudesta kahteentoista vuotiaita. Kaksi nuorinta oli juuri saanut koululykkäyspäättökseen ja vanhimmat olivat käyneet koulua jo monta vuotta. Haastateltavani ovat pääkaupunkiseudulta, Keski-Suomesta sekä Lounais-Suomesta. Haastattelut kestivät keskimäärin neljästäkymmenestä minuutista reiluun tuntiin. Yksi haastatteluista oli tätä lyhyempi. Haastattelut toteutettiin haastateltavien kotona, työpaikalla tai Yhteiset Lapsemme Ry:n tiloissa Helsingissä. Jätin haastatteluissa haastateltaville tilaa halutessaan ohjata keskustelun kulkua aiheen osalta tärkeiksi kokemilleen alueille, vaikka se olisi poikennut suunnittelemani haastattelurungon sisällöstä. Kaikkien haastateltavien kanssa käytiin kuitenkin läpi kaikki teemahaastattelurungon mukaiset teemat (ks. Liite 1).

Aloitin teemahaastattelujen analysoimisen litteroimalla ne. Tämän jälkeen analysoin aineistoa useassa eri vaiheessa. Ensin teemoittelin aineiston haastattelurungon mukaisesti lasten taustatietojen, koululykkäystavan, koululykkäyssyiden sekä vanhempien koululykkäysprosessikokemusten mukaisesti. Käsittelin haastattelut teema kerrallaan pyrkien tuomaan esille seikat, joissa haastateltavien vastaukset tukivat

toisiaan. Tämän jälkeen irrottauduin haastattelurunkon mukaisista teemoista ja lähestyin aihetta aineistolähtöisesti. Halusin alun perinkin toteuttaa tutkielmani teemahaastatteluin juuri siksi, että haastateltavat voivat tuoda esille myös seikkoja kysymysten ulkopuolelta. Luin haastattelut läpi lukuisia kertoja etsien seikkoja, jotka näyttivät toistuvan vanhempien puheessa. Aineistossa näyttäytyi myös sellaisia näkökulmia, jotka esittyivät vahvasti jonkun yksittäisen haastateltavan kohdalla mutta eivät osoittautuneet olevan yleistettävissä. Pysin tässä analysointivaiheessa jättämään nämä teemat vähemmälle huomiolle ja keskittymään yhtäläisyyksien löytämiseen aineistosta (vrt. Alasuutari, P. 2001, 40). Käytännössä etenin siis aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa seuraavien, Hirsjärven ja Hurmeen esittämien vaiheiden kautta: Aineiston keruu, lukeminen, luokittelu ja yhteyksien löytäminen. (Hirsjärvi ja Hurme, 2000, 144.)

Teemoittelun jälkeen tein listan aiheeseen liittyvästä kirjallisuudesta nousevista teoreettisista näkökulmista, joiden pohjalta katsoin mielekkääksi analysoida aineistoa (vrt. Alasuutari, P. 2001, 40, 84). Luin tämän jälkeen aineiston läpi yhä uudestaan, esittämällä teorian pohjalta kysymyksiä aineistolle. Nämä teoreettiset kysymykset liittyivät vanhemmuuden ja asiantuntijuuden lisäksi erityisesti yhteistyöhön sekä huolen, riskin ja normaaliuden käsitteisiin. Etsin esimerkiksi tapoja hahmottaa riskejä kysymällä aineistolta, miten vanhemmat näkevät liian varhaisen koulun aloittamisen riskin. Lisäksi lähestyin aineistoa eri toimijoiden kautta analysoiden entistä tarkemmin sitä, miten vanhemmat puhuivat kunkin eri ammattiryhmän edustajista. Jäsentelin teoriaa tutkimuksen tässä vaiheessa haastatteluiden kautta ja peilaamalla haastatteluiden sitaatteja aiempaan tutkimukseen. Aineisto- ja teorialähtöisten lähestymistapojen jälkeen syvensin aineistosta noussutta informaatioa teoriaan peilaamisen lisäksi jäsentämällä tietoa esimerkiksi laskemalla, kuinka monet vanhemmat mainitsivat tiettyjä teemoja haastatteluissa. Tämän lisäksi mallinsin ja tiivistin informaatioita kuvioihin ja taulukoihin sekä nimesin ja kuvasin erilaisia aineistosta nousseita suhtautumistapoja asioihin.

Suomessa adoptioperheitä on vain joitakin tuhansia, ja monet adoptioperheet ovat tiiviisti tekemisissä toistensa kanssa. Haastateltavien yksityisyyden varjelemiseksi haluan kiinnittää erityistä huomiota siihen, ettei heitä ole mahdollista tunnistaa tutkielmasta. Kaikki tutkielmassani esitetyt lainaukset ovat suoria lainauksia siitä, mitä äidit haastatteluissa ovat sanoneet mutta en erittele lainauksien yhteydessä tarkemmin

esimerkiksi sitä, minkä ikäisen tai mistä maasta tulleen lapsen äiti on kulloinkin kyseessä. Vanhemmat myös pyysivät muutamissa tapauksissa jättämään joitakin sairauksia mainitsematta liian suuren tunnistettavuuden vuoksi. Kunnioitan luonnollisesti näitä toiveita. Kyseessä olevat sairaudet eivät olleet pääasiallisia syitä koululykkäykseen, eikä niiden pois jättämisellä ole näin ollen vaikutusta tutkimuksen tuloksiin.

Tämän tutkielman aineiston tarkasteluosa jakautuu neljään osa-alueeseen. Kartoitan ensin (1.) kansainvälisesti adoptoitujen lasten koululykkäyssiä ja (2.) tapoja. Tämän jälkeen (3.) lähestyn koululykkäysprosessia ja koululykkäysaloitetta vanhempien kohtaamien toimijoiden kautta ja lopuksi (4.) perehdyn vanhempien mielipiteisiin koululykkäysprosessista. Vanhempien mielipide-osiossa tarkastelen myös sitä, kenellä näyttäisi heidän mielestään olevan asiantuntijuutta kohdata kansainvälisesti adoptoitu lapsi koululykkäysprosessissa. Kaikki nämä osa-alueet rakentuvat vanhempien haastatteluiden pohjalta ja sisältävät näin ollen sekä vanhempien välittämää tietoa esimerkiksi koululykkäystavoista että heidän subjektiivisia mielipiteitään esimerkiksi koululykkäysprosessin sujuvuudesta.

8. KOULULYKKÄYSSYYT

Jakaessani kansainvälisesti adoptoitujen lasten koululykkäyssiä eri teemoihin, käytin pohjana lasten psykiatri Arajärven (1990, 28-31) kouluvalmiusluokittelua, jossa kouluvalmiuden osa-alueet on jaettu seuraaviin osa-alueisiin:

1. Somaattinen koulukypsyys
2. Keskittymiskyky
3. Motorinen kypsyys
4. Silmän ja käden yhteistyö
5. Älykkyystaso
6. Tunne-elämän kehitys
7. Sosiaalinen kasvu
8. Auktoriteetin vaihtuminen

Jaottelu oli erityisen hyödyllinen haastattelurunkoa laadittaessa mutta tuloksia analysoidessani olen muokannut luokittelua paremmin aineistooni sopivaksi. Kansainvälisesti adoptoiduilla lapsilla kielelliset ongelmat nousivat selvästi omaksi osiokseen, sillä ne eivät välttämättä ole mitenkään yhteydessä lapsen älylliseen kehitykseen. En myöskään puhu silmän ja käden yhteistyöstä vaan hienomotoriikasta osana fyysisiä syitä ja motorista kehitystä. Lisäksi koin haastattelujen jälkeen tarpeelliseksi lisätä jaotteluun kiintymyssuhteen sekä lapsuuden jatkamisen tarpeen koululykkäyssiinä kansainvälisesti adoptoiduilla lapsilla.

Esitän koululykkäyssiä kansainvälisesti adoptoiduilla lapsilla oman luokitteluni mukaan seuraavasti:

1. Kielellinen kehitys
2. Älykkyys
3. Keskittymiskyky ja tarkkaavaisuus
4. Fyysiset (somaattiset) syyt ja motorinen kehitys
5. Tunne-elämän kehitys ja sosiaalinen kouluvalmius
6. Kiintymyssuhde
7. Lapsuuden jatkaminen

Myös Linnilä (2006) on julkaissut sivulla 38 kuviona esittelemäni kouluvalmiusluokittelun (Kuvio 2). Hän jakaa kouluvalmiuden kognitiiviseen, fyysiseen ja sosioemotionaaliseen kompetenssiin. Tämä luokittelu olisi myös sopinut hyvin avuksi haastattelurungon suunnitteluun mutta väitöskirja, jossa luokittelu esiteltiin, ilmestyi valitettavasti vasta, kun olin jo toteuttanut haastattelut. Olen kuitenkin aineistoa analysoidessani sisällyttänyt omaan esitykseeni joitakin tässä esiteltyjä alakategorioita, kuten kieli ja muisti (kognitiivinen kompetenssi).

Haastateltavien yksityisyyden suojelemiseksi en esitä koululykkäyssiä lapsi kerrallaan vaan jaoteltuna syiden mukaisesti. Samasta syystä muutama koululykkäykseen mahdollisesti vaikuttanut harvinaisempi sairaus on jätetty aineistosta kokonaan pois. Seuraavassa esitetyt koululykkäyssiyt pohjautuvat vanhempien haastatteluihin ja heidän mielipiteisiinsä, eivät asiantuntijalausuntoihin.

8.1 Kielenkehitys

Kansainvälisesti adoptoidut lapset voivat oppivelvollisuusiän saavuttaessaan olla kielellisesti hyvin erilaisissa vaiheissa. Lähes kouluikäisenä Suomeen saapunut lapsi voi osata hyvin alkuperämaansa kieltä, muttei juuri lainkaan kieltä, jolla hänen tulisi käydä koulua. Hän voi olla myös kaksikielinen ja käyttää osittain vanhaa, osittain uutta kieltä. Varhain Suomen saapunut lapsi saattaa osata vain tulevaa koulukieltänsä. Kuitenkin myös tällöin kielen kehitys voi olla viivästynyttä. Kaikki tämä hankaloittaa lapsen kouluvalmiuden määrittelyä. Hassinen (2005, 39) kirjoittaa, että kielen rytmi alkaa kehittyä lapselle jo sikiövaiheessa ja lapsi herkistyy äidinkieleen kuuden kuukauden iässä. Näin ollen aiempi kieli voi vaikuttaa myös hyvin varhain Suomeen saapuneen lapsen kielenkehitykseen. Kielen täydellinen vaihtamisprosessi on usein kuvattu vaikeimmaksi juuri puhumaan opettelevalle, parivuotiaalle lapselle (mm. Hassinen 2005, 45). Tällöin lapsi saattaa sulkeutua ja puheen kehitys myöhästyä huomattavasti (Hassinen 2005, 45).

Vaikka ajattelua ja kieltä ei voida tutkia toisistaan riippumatta (Vygotski 1982, 15), ei kansainvälisesti adoptoidun lapsen ajattelua voida mitata vain oman kieleemme kautta ainakaan silloin, kun hän käyttää myös aiemmin oppimaansa kieltä. Vygotskin (1982,

207) mukaan ajattelun ja sanan välillä ei yleensä ole alkuperäistä yhteyttä, vaan yhteys syntyy ajattelun ja puheen kehittyessä. Emme tiedä, eroavatko kansainvälisesti adoptoidut lapset tämän yhteyden kehittämisessä lapsista, jotka elävät syntymästään asti samassa kieliympäristössä.

Kielellinen kehitys nousi puheeksi kaikkien haastateltavien kanssa. Kaikilla aineiston lapsilla oli puutteita kielenkehityksessä, mutta ongelmien taso vaihteli laajasti. Lievimmässä tapauksessa kielenkehitys ei ollut aivan ikätasolla koululyykkäystä haettaessa, mutta sitä ei katsottu ongelmaksi kouluvalmiuden suhteen. Yhdellä lapsella kielenkehitys oli alue, jossa lapsen katsottiin hyötyvän koululyykkäyksestä, mutta kielenkehitys ei ollut merkittävimpiä syitä koululyykkäykseen. Neljällä lapsella kielenkehitys oli merkittävimpiä syitä koululyykkäykseen, ja kahdella heistä oli vaikeita kielellisiä ongelmia, jotka ilmenivät monella eri tasolla. Annettuja ohjeita oli tällöin vaikea ymmärtää, puheenkehitys oli viivästynyt ja puhe epäselvää.

Puolella lapsista kielelliset ongelmat ilmenivät ongelmina ohjeiden, varsinkin moniasteisten ohjeiden, ymmärtämisessä. Lapset eivät päiväkodissa ymmärtäneet henkilökunnan ohjeita mutta tarkkailivat muita lapsia ja toimivat heidän esimerkkinsä mukaan. Lapset kompensoivat näin hyvin kielellisiä puutteita, mutta näennäisen ”ymmärtämisen” johdosta päiväkodin henkilökunta ei tunnistanut lapsen ongelmaa tai kiinnitti huomiota vain pinnalliseen kielenkehitykseen:

”Hän (lastentarhanopettaja) sano, että se (pinnallinen kielenkehitys) hämä. Et hän sano, et jos sä et olis itse sanonut, niin hän ei olis sitä hiffannut seurata..
..Eliikkä tavallaan adoptiovanhempien pitäis niinkun..niin ..en mä osaa sanoa.”

Toinen äiti kertoo samantyyllisistä kokemuksistaan lastentarhassa:

”Ei sil (lapsella) ollut hajuakaan et mitä siellä tapahtu välillä. Ja sit kun oli yksilötehtävä niin hän yrittää kysyä aikuiselta et mitä siellä tapahtuu, niin opettaja tulee sanomaan et ”Joo, siirry seuraavaan tehtävään”... ..Et täs on ihan vaaran paikka adoptioperheille, mä sanon muillekin, et jos on taitamaton

opettaja niin sit mennään kouluun ja vasta siellä selvii sit ehkä et asiat ei oookkaan hyvin, että ois saanu koululykkäystä tai apua.”

Kielen vaihdoksen läpikäynyt lapsi saattaa kuulostaa pinnallisesti siltä, että on oppinut hyvin suomen kielen, ja päiväkodin henkilökunnalla on vaikeuksia uskoa, että lapsi, joka ääntää hyvin ja puhuu sujuvasti tutuista aiheista ei osaakaan kieltä, kuten muut saman ikäiset ja että lapsen sanavarasto on suppea. Yhteisenä kokemuksena tällaisten lasten vanhemmilla oli se, että heidän alkaessaan puhua lapsen ongelmista päiväkodissa, heitä ei ensin uskottu vaan päiväkodin henkilökunta myönsi ongelman vasta pitkän ajan kuluttua.

8.2 Älykkyys

Kahdella lapsella, joilla oli vakavia kielellisiä ongelmia, heidän äitinsä korostivat, että ongelmat ovat nimenomaan kielellisiä, eivät älyllisiä. Lapsen älyllistä kehitystä voi olla kuitenkin vaikea hahmottaa ilman yhteistä kieltä. Ammattilaisten kohdalla tämä ongelma korostuu, sillä heidän pitää usein tehdä johtopäätöksiä lapsista lyhyen tapaamisen aikana. Aineiston kansainvälisesti adoptoitujen lasten kohdalla oli tyypillistä epätasaisuus suoritusten eri osa-alueilla. Osa taidoista oli ikätasoa parempia, osa huonompia. Lapsella saattoi olla oma vahva alue esimerkiksi avaruudellisessa hahmotuskyvyssä ja selviä heikkouksia jossain muualla. Koululykkäyksen tarpeellisuuden toteaminen saattoi tästä syystä olla vaikeaa. Lapsien kohdalla ei tullut ilmi yhtenäisiä älykkyyteen liittyviä kokemuksia. Tämän, ja älykkyyden määrittelemisen yleisen ongelmallisuuden vuoksi en näe tarpeelliseksi kiinnittää tässä enempää huomiota älykkyyteen kouluvalmiuden osatekijänä kansainvälisesti adoptoiduilla lapsilla.

8.3 Keskittymiskyky ja tarkkaavaisuus

Yhdelläkään lapsista ei ole diagnosoitu ADHD:ta mutta koska ADHD jakautuu kolmeen aineiston lapsia koskevaan ongelmaan: ylivilkkauteen, tarkkaavaisuushäiriöön ja näiden molempien yhdistelmään (Broberg, Almqvist, Tjus 2005, 270), lähestyn keskittymiskyvyn ja tarkkaavaisuuden ongelmien syitä ADHD:ta koskevan tutkimuksen avulla.

Lasten keskittymisvaikeuksien syyt ovat herättäneet pitkään kiistaa eri koulukuntien välille. Toiset ovat nähneet lasten ongelmien johtuvan yhteiskunnan aiheuttamasta

stressistä toiset erilaisista aivotoimintojen puutteista. (Broberg, Almqvist, Tjus 2005, 276-277.) Impulssien hallinnan on osoitettu olevan myös perinnöllistä. Ylivilkkautta ja impulsiivisuutta on todettu esiintyvän keskimääräistä enemmän pojilla, kun taas tytöt kärsivät enemmän tarkkaavaisuushäiriöistä. (Broberg, Almqvist, Tjus 2005, 267-272.) Lasten ongelmat voivat käytännössä ilmetä vaikeutena odottaa omaa vuoroaan tai esimerkiksi tehtävien tekemisenä ennen ohjeiden kuuntelua. Vaikeista tarkkaavaisuusongelmista kärsivistä lapsista 15-30 prosentilla on oppimisvaikeuksia, ja yleinen syy niihin on heikko impulssien hallinta: lapsi ei keskity koulutehtäviin vaan alkaa tehdä jotain muuta. (Broberg, Almqvist, Tjus 2005, 274-276.)

Aineiston kuudesta lapsesta neljällä oli jonkinasteisia ongelmia keskittymiskyvyssä tai tarkkaavaisuudessa. Kuitenkin vain yhden lapsen kohdalla haastateltava äiti mainitsi tarkkaavaisuuden ongelmat yhdeksi pääsystä koululykkäykseen. Tarkkaavaisuuden ja keskittymiskyvyn ongelmat ilmenivät lapsilla mm. sijaistoinnin etsimisenä ja ongelmina pitkäjänteisyyttä vaativista tilanteista, kuten esikoulun tehtävätuokioista poistumisena. Haastateltu äiti epäili tarkkaavaisuusongelmien johtuvan osittain siitä, ettei lapsi ymmärtänyt ohjeita:

”Et hän on levoton, et hän ei pysynyt paikallaan. Mut sehän on ollu osittain sitä, et hänhän ei ymmärrä sitä, et mistä siel (päiväkodissa) on puhuttu.”

8.4 Fyysiset syyt ja motorinen kehitys

Arajärvi (1990, 28) käyttää kouluvalmiusluokittelussaan termiä somaattinen koulukypsyys. Somaattinen on Suomen kielen perussanakirjassa määritelty yksinomaan ruumiilliseksi kehitykseksi. Lapsen tulee jaksaa koulupäivien aiheuttama fyysinen rasitus. Yhden lapsen kohdalla yksi suurimmista syistä koululykkäykseen oli fyysinen kehitys. Äiti ajatteli, että koulu voisi olla fyysisenä ponnistuksena vielä liian raskas pienikokoiselle lapselle. Toisen lapsen kohdalla taas sairastelu oli vaikuttanut ensimmäiseen esikouluvuoteen aiheuttaen paljon poissaoloja, mitkä osaltaan vaikuttivat ajatukseen koululykkäyksen tarpeellisuudesta. Muilla aineiston lapsilla ei ollut fyysisiä syitä koululykkäykseen, eikä heillä ollut adoptiotaustasta johtuvia sairauksia, jotka olisivat vaikuttaneet tarpeeseen lykätä koulun aloitusta.

Yhdelläkään lapsista, eivät motoriset syyt olleet pääsyitä koululykkäykseen. Useamman lapsen vanhemmat kehuivat sitä vastoin lapsia motorisesti hyvin kehittyneiksi, ketteriksi ja liikunnallisiksi. Hienomotoriikka ei kuitenkaan ollut puolella aineiston lapsista koululykkäystä haettaessa ikätasolla. Hienomotoriikan ongelmien suhteen voi olla vaikea tietää, kuinka suureksi osaksi ne ovat kansainvälisesti adoptoiduilla lapsilla seurausta oloista syntymämaassa. Joskus hienomotoriikka voi olla huono vain harjoituksen puutteen takia mutta kehittyä myöhemmin ikätasolle tai sen ohi:

”Hän ei osannut tullessaan piirtää ku jotain pieniä ympyröitä et ei varmaan kyniä ja papereita ollu (lastenkodissa), mut sit kun kotona sai kynät ja paperit niin kauheen nopeasti oppi ihmishahmon ja nyt hän on niin kun oikein hyvä hienomotoriikaltaan, tekee kauniita kaunokirjaimia ja piirtää hyvin ja on oikein taiteellinen, et ei vaan ollu tilaisuutta siihen”.

8.5 Tunne-elämän kehitys ja sosiaalinen kouluvalmius

Aineiston lapset olivat tunne-elämän ja sosiaalisen kouluvalmiuden suhteet hajanainen joukko. Osalla ei ollut tällä alueella minkäänlaisia ongelmia, kahdella lapsella sosiaaliset taidot olivat jopa lapsen vahvuus. Joillakin ongelmat ilmenivät puuttuvana pettymystensietokykyinä, aggressiivisena käytöksenä tai kyvyttömyytenä leikkiä muiden kanssa. Opettajan hyväksyminen uudeksi auktoriteetiksi oli osalle helppoa, osalle vaikeaa. Kahdella lapsista yhtenä koululykkäyssiynä oli äitien huoli lapsen ujoudesta. Toisen kohdalla tämä oli yksi koululykkäykseen johtaneista pääsyistä:

”Sitten nää sosiaaliset (syyt) kun näytti, että nää suomalaiset lapset siellä painaa vaan. Että ois toivonut vähän pehmeämpää alotusta siihen.”

Toinen äiti kuvaa tilannetta lapsensa kohdalla seuraavasti:

”Sanottu herkäksi ja hiljaseksi ja myös vähän semmonen ujo ja näin, niin sais vähän varmuutta siihen olemiseen.”

Yhden lapsen kohdalla sopeutumisongelmat kotiin ja päiväkotiin johtivat koululykkäyskeeseen, vaikka lapsi tiedollisesti ja taidollisesti olisikin ollut valmis kouluun. Hänen kohdallaan pääsy koululykkäykseen oli äidin mukaan kuitenkin ennen kaikkea lapsen kokonaistilanne.

Vanhemmat pitivät lasten sosiaalisten kykyjen kehittymistä tärkeänä, samoin kuin sitä, että lapsi löytäisi sopivan vertaisryhmän, jossa hänellä on mahdollisuus pärjätä:

”Me mietittiin, että mikä on se niinkun vertailuryhmä, mihin häntä aina tullaan vertaamaan, oli hän minkä ikänen tahansa, eli siis mihin jalkapalloryhmään hän menee, mihin.. uimakouluun hän menee, millä luokalla hän on.. Että se on kuitenkin se, mihin häntä verrataan aina... Jotenkin se sopi sit siihen kokonaisuuteen. Mä pidän itseasiassa aika tärkeänä sitä vertailuryhmän löytämistä, et mikä se on se sille lapselle sopiva..ryhmä”.

8.6 Kiintymyssuhde

Kiintymyssuhdeteoria kuvaa prosessia, jossa lapsen ja hänen lähimmän hoitajansa välille kehittyy yhteys, joka vaikuttaa lapsen persoonallisuuden kehitykseen. Teorian kehitti englantilainen lastenpsykologi John Bowlby (1907-1990). Hänen teoriansa käsittelee kiintymyssuhteen merkitystä ihmisen kehitykselle ja sitä, kuinka varhaislapsuudessa koetut erot, kaltoin kohtelu ja laiminlyönti voivat vaikuttaa kehitykseen myöhemmin. Psykoanalyytikot pitivät Bowlbyn kiintymyssuhdeteoriaa liian biologisena, mutta se saavutti pian suosiota kasvatustieteiden keskuudessa. 1990-luvulta alkaen kiintymyssuhdeteoria on saanut runsaasti arvostusta myös kliinisen psykologian piirissä ja sitä pidetään nykyään niin psykopatologialle, kun psykoterapiallekin merkittävänä teoriana. (Bronberg, Almqvist, Tjust, 2005, 116-118.)

Maarit Alasuutari kirjoittaa, että kiintymyssuhdeteoriassa kiinnitetään erityisesti huomiota äidin ja lapsen välisiin kiinnittymisen tyyppeihin. Näitä voivat olla esimerkiksi turvallinen, turvaton ja välttelevä tai turvaton ja ristiriitainen kiintyminen. Teoria painottaa äidin ja lapsen suhteen merkitystä ja varhaista vuorovaikutusta, joihin keskittymistä on psykologiatieteissä kritisoitu ja todettu tutkimuksissa voitavan kyseenalaistaa niiden

pysyvät vaikutukset lapsen elämään. Tällöin on tuotu esille esimerkiksi myöhempien sosiaalisten suhteiden merkitystä. (Alasuutari, M. 2003, 18.)

Koska adoptoidun lapsen kiintymyssuhde on ainakin kerran katkennut, kiintymyssuhteen merkitystä ja sen katkeamisen seurauksia ei voida koululykkäystä käsitellessä sivuuttaa. Kiintymyssuhdetta painotetaan myös adoptioeuvontaa antavien sosiaalityöntekijöiden oppaassa (Mäkipää 2007, 213). Tutkimukset osoittavat esimerkiksi, että kiintymyssuhde vanhempiin nähdään edellytyksenä sille, että lapsi kykenee luomaan toimivan suhteen opettajaan koulussa. (Yli-Luoma 1995, 39). Lisäksi turvallisen kiintymyssuhteen omaavien lasten on todettu selviävän paremmin sosiaalisista tilanteista kouluiässä. (Lyytinen, Eklund ja Laakso 1995, 63.) Vanhemmat pitivätkin erittäin tärkeänä välttää turhia muutoksia lasta hoitavien aikuisten tai vertaisryhmän suhteen ja käyttivät itse kiintymyssuhdetermiä.

”Että meillä on vielä ollut johtolankana se, että hänelle tulis vaihtoja, on hän missä tahansa, niin mahdollisimman vähän. Eli niinkun eka käydä jossain, ja sit vaihtaa niin tavalliselle luokalle, niin se ei ole mun mielest adoptiolapsen kanssa.. niinkun se kiintymyssuhteen kehittymisen kannalta must se ei oo paras vaihtoehto.”

”Hän kävi toisen kerran eskarin ja sai taas jatkaa samassa päiväkodissa ja samassa ryhmässä et se tuki sitä kokonaisvaltasta kehitystä.”

Sari Pentikäinen vahvistaa vanhempien käsitykset Adoptioperheet ry:n Infokansiossa kirjoittamalla, että kaikenlaiset muutokset elämässä, positiivisetkin, kuten luokan tai koulun vaihtaminen, ovat adoptiolapselle yleensä raskaampia kokemuksia kuin muille lapsille, ja turhia muutoksia tulee heidän kohdallaan välttää (Pentikäinen 2002, 6-7/13).

8.7 Lapsuuden jatkaminen

Vaikka lapsella olisi ollut pahojakin ongelmia muilla edellä esitetyillä alueilla, pitivät monet äidit lapsuuden tarjoamista lapselle yhtenä tärkeimmistä koululykkäyksen syistä. Tämä syy nousi esille neljän lapsen kohdalla kuudesta, vaikkei haastattelurungossa ollut erityisesti lapsuuden jatkamiseen viittaavaa kysymystä. Lapselle haluttiin antaa lisää

aikaa leikkiin. Koulumaailmaan siirtymistä pidettiin isona askeleena aikuisuuteen ja lapselle haluttiin antaa mahdollisuus siihen leikkimiseen, jonka hän ennen Suomeen saapumisestaan oli menettänyt:

”Ihan senkin takia (koulua lykättiin), että kun hän sen verran vanhana on tullut Suomeen, että hän saa vielä yhden vuoden olla lapsi, koska se askel sinne koulumaailmaan on niin iso, ettei sitä kaikki välttämättä edes ihan tajua. Ihan totaalinen muutos sen lapsen elämässä.”

Toinen äiti jatkaa:

”Melkein koko ikänsä asunut lastenkodissa niin on aikaa opetella vielä sitä perhe-elämääkin ennen kun lähtee uusiin haasteisiin ja kouluun. Mä katon sen niinkun kokonaistilanteen”

Kolmannen lapsen kohdalla kyseessä oli pääsyy koululykkäykseen:

”(Pääsyy koululykkäykseen oli) lapsuuden, niin kun lapsuuden tarjoaminen hänelle. Et, eli leikki. Se leikki on se iso.”

Lapsuuden tarjoamista lapselle koululykkäyksen muodossa voidaan pitää tyypillisenä nimenomaan kansainvälisesti adoptoiduille lapsille, sillä he ovat saattaneet joutua viettämään ison osan lapsuudestaan saamatta leikkiä suomalaisten lasten tavoin. Vanhemmat kokivat, että heidän lapsensa ovat joutuneet liian varhain ottamaan vastuun itsestään ja muista. Aineiston lapsista yksi oli saapunut Suomeen alle puolitoistavuotiaana, neljä oli saapuessaan ollut iältään vajaasta kolmesta vuodesta vajaaseen neljään jo yksi oli ollut viisivuotias. Alle puolitoistavuotiaana saapuneen lapsen äidin lisäksi vain yksi haastatelluista ei maininnut lapsuuden jatkamista koululykkäyksestä keskusteltaessa. Tällä lapsella koululykkäykseen johtaneet ongelmat olivat tuskin muutenkaan kovin pahoja, sillä hän siirtyi menestyneesti kouluun kesken koululykkäysvuoden. Halu tarjota lapselle mahdollisuus pidempään lapsuuteen korostui kuvion 4 mukaan sitä vahvemmin, mitä vanhempana Suomeen saapunut lapsi oli kyseessä

	Vanhempien halu jatkaa lapsen lapsuutta heikko	Vanhempien halu jatkaa lapsen lapsuutta vahva
Lapsi saapunut Suomeen alle kaksi vuotiaana	X	
Lapsi saapunut Suomeen yli kaksi vuotiaana		X

Kuvio 4 Lapsen Suomeen saapumisiän vaikutus vanhempien haluun jatkaa lapsen lapsuutta koululykkäyksellä

Koululykkäystä lapsuuden jatkamiseksi on kritisoitu muutamissa tutkimuksissa, joissa mm. myöhemmin koulun aloittaneilla yleisten käyttäytymisongelmien syynä on pidetty vähäistä vuorovaikutusta ikäistensä kanssa. Samalla ”ajan antamisen lahjaa” tutkittaessa on päädytty siihen, etteivät kyseiset tutkijat halunneet suositella koululykkäystä koululykkäyslasten heikompien sosiaalisten taitojen, itsetunnon ja vertaisryhmän hyväksynnän takia (Linnilä 2006, 34-35). Ainakin toinen näistä tutkimuksista oli kuitenkin tehty Yhdysvalloissa, eivätkä eri kulttuurien tutkimukset välttämättä ole suoraan yleistettävissä muihin maihin. Samoin voi pohtia sitä, ovatko heikot sosiaaliset taidot koululykkäyksen ja ikätovereista erottamisen seurausta vai mahdollisesti syynä siihen, että koululykkäykseen on ollut tarvetta. Suomessa kouluvalmiuskäsite on muuttunut niin, että lähinnä 1950-luvulla kouluvalmiuden katsottiin olevan sellaista kypsymistä, jota täytyi odottaa. Sen jälkeen koulukypsyys saavuttamiseksi on painotettu enemmän virikkeitä ja henkilökohtaisia oppimissuunnitelmia (Linnilä 2006, 103). Kuitenkin myös Linnilän tutkimissa koululykkäyslausunnoissa suurimmaksi pääkategoriaksi nousi ”Liian lapsi” -kategoria, jossa koululykkäyslausunnoissa lapsia kuvattiin mm. ”lapsenomaisiksi”, ”vielä leikkiviksi” tai ”lapsellisen tuntuisiksi”. Jaottelun kielenkäyttö piti sisällään oletuksen siitä, että leikki ja lapsuus jollain tavoin loppuisivat koulun alkuun. (Linnilä 2006, 151-152.)

8.8 Koululykkäysten syyt

Suomessa siirretään vuosittain noin puolentoista tuhannen lapsen koulun aloitusta vuodella. Suurin osa heistä on poikia ja huomattava osa syntynyt loppuvuodesta (Linnilä 2006, 16). Myös tämän aineiston lapsista puolet on syntynyt vuoden viimeisellä neljänneksellä, loka- joulukuussa. Mikäli haastateluista haluaa poimia vain yhden pääasiallisen koululykkäyssiyn lasta kohti, ilmoittivat äidit tällaisiksi syiksi kieleen liittyvät ongelmat (kaksi lasta), tarkkaavaisuuteen liittyvät ongelmat (1) fyysiset ja sosiaaliset syyt (1), lapsen kokonaistilanteen (1) ja halun antaa lapselle mahdollisuuden leikkiä ja olla lapsi pidempään(1). Todellisuudessa koululykkäykseen vaikutti kuitenkin pääsyyn lisäksi monimutkainen yhdistelmä useita eritasoisia syitä, jotka esitän seuraavaksi taulukossa 2. Taulukossa mainitaan, kuinka monen lapsen kohdalla kyseinen koululykkäykseen vaikuttanut syy tuli puheeksi haastattelussa, ja kuinka monen kohdalla tätä syytä voidaan pitää yhtenä tärkeimmistä koululykkäykseen johtaneista syistä. Tällaisia tärkeimpiä koululykkäyssiä saattoi olla yhtä lasta kohden useampia.

Taulukko 2 Koululykkäyssiyt kuudella kansainvälisesti adoptoidulla lapsella

Koululykkäyssi	Vanhemmat mainitsivat syyn vaikuttaneen lapsen koululykkäykseen	Vanhempien mainitsivat syyn olevan pääsyy tai yksi pääsyyistä lapsen koululykkäykseen
Kielellinen kehitys	6	4
Älykkyys	0	0
Keskittymiskyky ja tarkkaavaisuus	4	1
Fyysiset syyt ja motorinen kehitys	4	1
Tunne-elämän kehitys ja sosiaalinen kouluvalmius	3	1
Kiintymyssuhde	3	0
Lapsuuden jatkaminen	4	1
Lapsen kokonaistilanne	1	1
Syntynyt loppuvuodesta	3	0

Kaikilla aineiston lapsilla oli ainakin jonkin tasoisia vaikeuksia kielenkehityksessä. Neljällä lapsella kuudesta oli ongelmia keskittymiskyvyssä tai tarkkaavaisuudessa mutta vain yhden kohdalla tämä mainittiin yhtenä tärkeimmistä syistä koululykkäykseen. Motorisia ongelmia ei mainittu oleellisiksi syiksi koululykkäykseen, vaikka puolella lapsista olikin ainakin jonkin tasoisia ongelmia hienomotoriikassa. Yhdellä lapsista fyysinen pienikokoisuus vaikutti kuitenkin oleellisesti koululykkäyspäättökseen. Monet vanhemmista pitivät tärkeänä koululykkäyssyynä liikojen muutoksien välttämistä lapsen elämässä, ja neljällä kuudesta lapsesta yhdeksi koululykkäyssyyksi nousi vanhempien toive siitä, että lapsi saisi leikkiä vuoden lisää ja jatkaa näin lapsuuttaan pidempään. Liian lapsi -kategoria nousee esille myös Maija-Liisa Linnilän tutkimuksessa, jossa hän on koululykkäyslauseita analysoimalla jakanut ongelmia kategorioihin, joiden perusteella lapset on määritellyt ”ei vielä koulukypsiksi”. Hänen tutkimuksessaan ”liian lapsi” -kategoria nousi yhdeksi keskeiseksi syyksi siinä, ettei lasta vielä pidetty koulukypsänä. Lapset saattoivat olla liian lapsenomaisia, leikkiviä tai pienikokoisia, ja heidän tuli tästä syystä jatkaa lapsuuttaan vuodella ennen kouluun menemistä.

Verratessani Linnilän ”ei vielä koulukypsä” -kategorioita (ks. kuvio 3, s. 40) aineistoni kansainvälisesti adoptoituihin lapsiin, esille nousee monia samoja syitä. Myös omassa aineistossani ilmeni ”liian lapsi” -kategoria, vaikkakin se näyttäytyi eri tavoin, kuin Linnilän tutkimuksessa. Haastattelemani vanhemmat painottivat ennen kaikkea omaa haluaan jatkaa lapsensa mahdollisesti lyhyeksi jäänyttä lapsuutta, eivät niinkään lapsen liiallista lapsenomaisuutta. Vanhemmat kokivat, ettei varsinkaan vanhempana Suomeen tullut lapsi ollut saanut viettää lapsuuttaan tarpeeksi kauan. Yhdellä lapsella liian pieni koko oli oleellinen syy koululykkäyksessä, ja puolella lapsista myös loppuvuodesta syntymisellä oli vaikutusta. Linnilän toinen, ”taidoiltaan heikko” -kategoria on myös tunnistettavissa aineistostani, ja erityisesti fyysiset ja sosio-emotionaaliset ongelmat nousivat esille haastatteluissa. Myös kielelliset ongelmat sijoittuvat tähän kategoriaan.

Ei vielä koulukypsän ”muuten mutta” -kategorialla Linnilä tarkoittaa syitä, joissa ongelmat kehityksessä tai puutteissa rajataan vain yhdelle osa-alueelle ja lausunnoista heijastuu usko lapsen tulevaan kehitykseen (Linnilä 2006, 154). Tässä kategoriassa ongelmat ovat joko tietyllä, rajatulla alueella, tai johtuvat ympäristöstä tai muista lapsesta riippumattomista syistä, eivät lapsen omista ominaisuuksista. Vanhempien kertoman

perusteella aineistoni lapsista useampi sopisi myös tähän kategoriaan, sillä on mahdollista, että ongelmat johtuivat olosuhteista ja ympäristön muutoksesta. Jotkut vanhemmat viittasivatkin välillä suuremmin ja välillä epäsuuremmin adoptioon yhtenä koululykkäyksen syynä:

”Psykologikin näki sen, on ulkomailta adoptoitu ja kielin vaihdos ja kaikki nää niin siinä on niin paljon muutakin kun se pelkkä koulukypsyys, että just se sopeutuminen kotiin ja sopeutuminen... (perheeseen) ...laitoshenkilökunnan jälkeen ja kaikki nää, että vaikka taidot ois hyvät niin jotenkin se kokonaisuus.”

9. KOULULYKKÄYSTAVAT

Aineistoni kuudesta lapsesta neljä päätyi käymään esikoulun kahteen kertaan ja kaksi meni starttiluokalle. Haastatteluhetkellä sekä yksi esikoulun uudelleen käyvä että starttiluokalle menevä olivat vasta saaneet lykkäyspäätöksen, eivätkä olleet vielä aloittaneet koululykkäysvuottaan. Koululykkäyssyiden suhteen lapset jakautuivat niin, ettei yksikään starttiluokan valinneiden lasten vanhemmista maininnut koululykkäyssyyksi halua jatkaa lapsensa lapsuutta. Sen sijaan kaikki esikoulun uusimisen koululykkäysvaihtoehtona valinneet vanhemmat mainitsivat tämän syyn, painottaen lapsen saamaa aikaa kasvaa, kehittyä ja leikkiä:

”Tuli vahvasti, et oli semmonen olo, et musta ois tärkeätä, että hän sais leikkiä vuoden lisää. Nimenomaan leikkiä siis, ei valmistavalle luokalle, ei mitään vaan päiväkodissa yks vuosi lisää.”

Esikoulun uudelleen käymisen etuna pidettiin myös turvallisuutta ja tuttuutta. Lapsi ei joudu vaihtamaan uuteen ympäristöön eikä uusiin aikuisiin:

”Mä pidin sitä parempana, että menis niinkun samassa päiväkodissa ja samojen aikuisten kanssa, et ei ois ollut tätä...et se psykologikin oli sit sitä mieltä et siitä ei ois niinkun iloa (lapselle), jos hän joutuisi uuteen ryhmään koulun puolelle ja johonkin lykättyjen ryhmään ja taas uudet suhteet. Et hänellä oli vaan tää aika, et hän keräis sitä sanavarastoa ja sais varmuutta siihen olemiseen.”

Esikoulussa koululykkäysvuotensa viettäneillä ei ollut juurikaan tukitoimia vuoden aikana. Suurin osa vanhemmista ei niitä edes kaivannut:

”Opettaja käy vähän tsekkailemassa, että mites sen tehtävän ymmärrys sitten menikään ...mut ei sen enäämpää. Ja siksi toisekseen ei halua sitten leimata sitä, että sehän hyvin nopeasti leimaantuis sitten lapsiympäristössäkkin sitten, että hän ei, tai ei osaa, että he ei senkään takia (esikoulussa) halua korostaa liikaa, et ois kokoajan siinä vierellä.”

Esikoulun uudelleen käymisellä ja tukitoimien puuttumisella haluttiin mahdollistaa lapselle mahdollisimman normaali vuosi ja välttää hänen leimaamistaan. Vanhempien tavoite oli mahdollisimman normaali koulun aloitus vuotta myöhemmin ilman, että lapsen erityisyydestä tehtäisiin numeroa sen paremmin henkilökunnan kun muiden lastenkaan silmissä.

Starttiluokan koululykkäysmuotona valinneista aineiston lapsista toinen ei ollut haastatteluhetkellä vielä aloittanut luokalla ja toinen siirtyi tavalliselle ensimmäiselle luokalle ensimmäisen kuukauden aikana:

”Nää suomalaislapset siellä oli niin. Villejä poikia. Niin tota se starttiluokan meininki niin. Oli kuitenkin semmosta. Että se opettaja katto, että tää lapsihan osaa jo lukea ja ei ole oikein järkeä pitää häntä siellä. Et ei se oikein vastannu tätä tukitarvetta. Et katottiin sitten, että on parempi siirtyä sinne kouluun.”

Tämän lapsen kohdalla äiti pitää kuitenkin starttiluokan aloitusta esikoulun uudelleenkäymistä parempana vaihtoehtona:

”Kyllä se oli ihan hyvä vaihtoehto, et se eskari ois varmaan tuntunut hyvin tylsältä siinä vaiheessa. En mä tiedä, ei se varmaan ois ollu mikään ratkaisu sekään. Et on se kuitenkin parempi näin päin kun, että ois mennä sinne ekalle luokalle ja jääny sitten.”

Toinen aineiston starttiluokalle menevä ei ollut vielä haastatteluhetkellä aloittanut starttiluokkaa, mutta starttiluokka vaihtoehtona tuntui lapselle sopivalta:

”Tää ryhmä on tarkkaan valittu, et siel on samantyylisiä ongelmia lapsilla. Mullakin oli kyllä ennakkoluuloja mutta mut kun me käytiin siellä. Se on varmaan parasta mitä hänelle nyt niinkun tulee.”

”Ja sit ihan yksinkertaisesti, että tuolla (starttiluokalla) on niin paljon paremmat opettajat.”

Starttiluokan kohderyhmä näyttääkin olevan olennaisessa osassa siinä, sopiiko starttiluokka kyseisen kansainvälisesti adoptoidun lapsen tarpeisiin. Eri kunnissa käytännöt vaihtelevat rajusti, kuten myös starttiluokkien henkilökunnan koostumus ja koulutustaso. Tämän tutkielman perusteella ei kuitenkaan voida tehdä päätelmiä siitä, onko starttiluokka sopiva koululykkäysmuoto kansainvälisesti adoptoidulle lapselle vai ei, sillä aineistossa ei ollut mukana yhtään lasta, joka olisi haastatteluhetkellä viettänyt koko koululykkäysvuotensa starttiluokalla.

Vantaalla toteutetussa Lykka-projektissa todetaan, että koulujen esiluokat (starttiluokat) ovat olleet lasten kannalta päiväkodin esikouluryhmää sopivampi ratkaisu, koska lapsi pääsee näin jo koululykkäysvuoden aikana siirtymään kouluympäristöön. Myös Lykka-projektissa mukana olleet vanhemmat olivat olleet tyytyväisiä tähän ratkaisuun (Linno 1990:1, 33). Tämän tuloksen valossa onkin mielenkiintoista huomata, että haastattelemistani kansainvälisesti adoptoitujen lasten vanhemmista suurin osa nimenomaan halusi lapsensa viettävän koululykkäysvuotensa päiväkodin esikouluryhmässä, ei kouluun valmistavalla luokalla. Tätä voitaisiin selittää vanhempien halulla välttää lapsen leimaantumista, tavoitteenaan mahdollistaa lapselle mahdollisimman hyvät ja normaalit lähtökohdat normaaliin koulunaloitukseen (Linnilä 2006, 194). Kaikkien kuuden lapsen kohdalla haastatellut äidit kuitenkin uskoivat, että heidän toteuttamansa tapa lykätä koulun aloitusta on heidän lapselleen paras vaihtoehto.

10. ERI TOIMIJOIDEN KAUTTA KOHTI KOULULYKKÄYSTÄ

Tässä luvussa käsittellään koululykkäyksen eri osapuolia ja itse koululykkäysprosessia näiden toimijoiden kautta. Vanhempien lisäksi koululykkäysprosessiin voivat vaikuttaa myös päiväkodin ja neuvolan henkilökunta. Osalla lapsista oli lisäksi ollut tukitoimia jo ennen koululykkäysprosessia. Lopullisen koululykkäyslausunnon kirjoittavat siihen valtuutetut asiantuntijat. Aineistoni koostui vanhempien haastatteluista, ja vanhempien toiminta ja valinnat näyttäytyvät näiden haastatteluiden kautta. Aineiston luonteesta johtuen myös muut toimijat hahmottuvat vanhempien kokemusten ja kertomusten kautta. Aloitan kunkin toimijan esittelyn analysoimalla sitä, miten eri toimijat näyttäytyivät aineistossa. Se jälkeen keskityn erityisesti siihen, miten eri tahot suhtautuivat koululykkäykseen ja keneltä koululykkäysaloitteet olivat lähtöisin.

10.1 Vanhemmat

Taustatietona ennen haastatteluja tiesin, että yksi perheistä oli yksinhuoltajaperhe, jossa äiti oli adoptoinut yksinhakijana, loput perheistä olivat isän ja äidin muodostamia ydinperheitä. Etsiessäni haastateltavia en eritellyt sitä, haluanko haastatella äitiä, isää vai molempia vanhempia. Tästä huolimatta kaikki haastatteluun lupautuneet vanhemmat olivat lasten äitejä. Äidit toimivatkin yhteiskunnassamme usein perheen edustajina lasten asioista puhuttaessa ja hoitavat pääasiassa yhteyksiä esimerkiksi päiväkotiin ja neuvolaan (Vuori 2001, 36). Tämä näkyi aineistosta myös siten, että äidit olivat suurimmaksi osaksi hoitaneet koululykkäykseen liittyviä asioita ja suhteita siihen liittyviin ammattilaisiin. Haastatellessani lasten vanhempia, en esittänyt erityisiä vanhemmuutta koskevia kysymyksiä. Vanhemmuus esittäytyikin haastatteluissa erityisesti tekojen kautta. Näissä teoissa äiti on yleensä tekijä, ja haastattelujen mukaan asiat ovat edenneet pitkälti äitien päätösten mukaan. Aineistosta löytyi vain yksi koululykkäyksen liittyvä maininta isän osallistumisesta konkreettisesti. Siinä äiti oli kysynyt isän mielipidettä lapsen kielenkehitykseen liittyvien toimenpiteiden suhteen:

”Isäkin kun sanoin, että mitähän me tehtäis niin sano, että ihan hyvinhän se puhuu! Et mä jouduin sitäkin sitten käännyttää tässä asiassa, että seuraas nyt ihan oikeesti, että mun mielestä se (lapsi) ei ihan oikeesti tajua. Ja kyl se (isä) sit pikkuhiljaa rupes ymmärtää.”

Muuten isät jäivät aineistossani taustalle ja näkymättömiksi. Kahdessa haastattelussa äidit viittaavat siihen, että myös isät olivat mukana päätöksen teossa käyttäen sellaisia sanamuotoja kuin: ”me päätimme” tai ”me halusimme”. Muuten koululykkäykseen perustuvat päätökset ja käytännön asioiden hoitaminen olivat haastattelujen perusteella olleet äitien aluetta ja äidit puhuivat omista päätöksistään tai siitä, miten he itse miettivät asioita tai järjestivät tutkimuksia. Yksi äideistä kuvaa tilannetta seuraavasti:

”Onhan se välillä raskasta ja tuntuu, että hakkaat päätäs seinään (lapsen tarvitsemia tukitoimia järjestellessä). Ja tietysti mieskin on siinä mukana mutta enemmän nää on ollu mun, kun mä oon lasten kanssa kotona.”

Aineiston äidit olivat aktiivisia lapsiaan koskevien päätösten suhteen ja kaikilla aineistoni lapsilla aloite koululykkäyksestä oli lähtöisin heidän vanhemmiltaan. Tässä on huomattava ero muihin koululykkäyksiin lapsiin, sillä yleensä aloite koululykkäyksestä on lähtöisin joko päiväkodista, neuvolasta (mm. Linnilä 1997, 16; Arvilammi, Heimo 2000, 48) tai rakentuu yhteistyönä vanhempien ja päiväkodin kanssa (Linnilä 2006, 187). Kansainvälisesti adoptoitujen lasten vanhemmilla oli päinvastoin välillä hankaluuksia saada muut vakuuttumaan lapsensa koululykkäystarpeesta. Useamman lapsen kohdalla päiväkodin henkilökunta oli lapsen kouluun laittamisen kannalla, ja yhdellä lapsista ei ensin myönnetty lainkaan koululykkäystä. Vanhemmat olivat kuitenkin hyvin perillä koululykkäyksestä vaihtoehtona ja aihe oli ollut esillä myös adoptiopiireissä:

”Sitä (koululykkäyksestä) varmaan täällä adoptiopiireissä on jollain tapaa puhuttu jossain kirjoituksissa tai jossain muussa, niin se varmaan tuli sinne takaraivoon. Et jotenkin se semmonen tietoisuus semmoisesta mahdollisuudesta, kun mikä koululykkäys oli, niin tuli varmaan näistä. Adoptiopiireistä.”

Maija-Liisa Linnilän (2006, 186-189) mukaan vanhempien kokemukset koululykkäyksen tarpeellisuudesta noudattavat usein tiettyä kaavaa. Hänen mukaansa on tavanomaista, että ajatukset lapsen koulunaloituksesta aktivoituvat esikouluvuoden aikana. Tällöin monet äidit kuitenkin kertoivat heillä olleen jo pidempään tunne siitä, ettei lapsi voisi vielä aloittaa koulua. Nämä merkityssuhteet olivat havaintoja, tunteita tai intuitioita, jotka

konkretisoituivat esikoulun aikana refleктоitaessa ja mm. ammattikasvattajien ja sukulaisten kanssa keskustellessa. Myös haastattelemiä äidit puhuivat vastaavanlaisista intuitiivisista tunteista, mutta heidän kohdallaan ne eivät välttämättä olleet konkretisoituneet ammattikasvattajien kanssa keskusteltaessa vaan vanhemmat olisivat sitä vastoin toivoneet enemmän ymmärrystä heidän taholtaan:

”Mä oisin toivonut että. Siihen. Ois kiinnitetty aikasemmin. Siis ammatti-ihmiset huomiota. Koska itsellä oli niin vahvasti tunne, että siin ei nyt ole kaikki kohdallaan. Puolen vuoden päästä kun hän tuli. Mulla oli niinkun semmoinen tunne, mutta ei mulla oikein ollut sanoja kertoa sitä.”

Äitien intuitiivinen huoli siitä, että lapsi ei olisi vielä valmis aloittamaan koulua, ei välttämättä saanut vahvistusta virallisilta tahoilta ja useampi äideistä kuvasi myös sitä, miten koulutestin tai neuvolan viisivuotistarkastuksen jälkeen ”jonkin jäi vaivaamaan” näennäisesti hyvistä tuloksista huolimatta. Eräs äideistä kertoo koulutesteistä, joissa lapsi todettiin valmiiksi menemään kouluun:

”Koulutesteissäkään ei siis (ongelmia) todettu. Mä oli kyllä omasta mielestäni huomannut mutta ajatellut, että mä olen vaan (toisen alan ammattilainen). Että mä en tiedä sit kuiteskaan.”

Myöhemmin äidin oletukset oli todettu oikeiksi. Hän kuvaa kokemaansa intuitiivista tunnetta ja niiden vahvistumista myöhemmin seuraavasti:

”Mun intuitio on ollut aika. Osuvaa.”

”Mä pidän itseäni hirveen herkkävireisenä. Tulee etiäisiä, että nyt on jotain. Et moni asia on ollut sellainen, että mä oon sen huomannut, mut mä oon joutunut hyvin monen asiantuntijan luona ennen kun se sit on oikein otettu ja testattu ja todettu et se (ongelma) on pahakin”.

Monet vanhemmista olivatkin hyvin varmoja omien tulkintojensa paikkansapitävyydestä. Seuraavan lainauksen kertonut äiti sai huoleensa vahvistuksen myöhemmin suoritetuista testeistä:

”Mä tiesin itse silloin jo, että täs on varmasti. Tulee nyt ongelmaa. Ja niinhän se sit osoittautui.”

Kaikki niistä vanhemmista, joiden lapset olivat saaneet tutkimuksissa huonoja tuloksia, olivat osanneet ennakoida niitä jo etukäteen:

”Menin vaan sit kuuntelemaan niitä tuloksii ja sit ihan just sitä samaa, mistä olin itekkin ollut huolissani niin oli myös mistä hän jäi kiinni.”

Koulunaloitus voidaan nähdä yleisesti huolta aiheuttavana ilmiönä. Huolta lapsen koulunaloituksesta ilmenee usein kaikilla vanhemmilla, mutta tämä huoli korostuu silloin, kun lapsen kouluvalmiudesta ei olla varmoja (Linnilä 2006, 15). Tällöin on yleistä, että vanhemmat kokevat edellä mainitun kaltaista intuitiivista huolta siitä, että lapsi ei ole valmis aloittamaan koulua normaalisti (Linnilä 2006, 186-187). Myöhemmin huoli konkretisoituu sitten erilaisina toimenpiteinä, joilla pyritään välttämään mahdollisia riskejä. Koululykkäystä voidaan pitää tällaisena toimenpiteenä. Esitän kuviossa 5 erilaisia ongelmia, joita liian varhainen koulun aloittaminen saattaisi vanhempien mielestä aiheuttaa. Vanhempien puheessa riskit ilmenivät osittain konkreettisina riskeinä, kuten kiusaamisen kohteeksi joutumisena. Suuri osa riskeistä ilmeni puheessa kuitenkin implisiittisesti vanhempien kertoessa, mitä etuja toivoivat koululykkäyksellä saavutettavan. Mahdolliset riskit ovat tällöin näiden ominaisuuksien kääntöpuolia. Vanhemmat esimerkiksi painottivat toiveitaan siitä, että lapsi sopeutuisi koululykkäyksen jälkeen paremmin kaveriporukkaan tai että koululykkäys vaikuttaisi positiivisesti hänen itsetuntoonsa. Olen jakanut vanhempien puheessa esille tulleet riskit kolmeen osa-alueeseen. Näitä olivat sosiaaliset riskit, oppimis- ja keskittymisvaikeudet sekä turvallisuusriskit.

Riski	Riskistä seuraavat ongelmat
1. Sosiaaliset riskit	<p>Heikko itsetunto</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Itsetuntoonhan se vaikuttaa suoraan". <p>Muihin lapsiin liittyvät ongelmat</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Oikeestaan kaikessa toiminnassa niin me ollaan mietitty sitä vertailuryhmää." - "Että istuis siihen porukkaan." - "Että miten hän sopeutuu sitten kavereiden kanssa." - "Näytti että nää muut lapset siellä painaa vaan." - "Koulussa ihan kiusaamisen kannalta et ku hänel on puhe (epäselvää)." <p>Leimaantuminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Sehän hyvin nopeasti leimaantuis siinä lapsiympäristössäkin." <p>Kiintymyssuhteeseen liittyvät riskit</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Et ois turvalliset suhteet". - "Sopeutuminen kotielämään vei niin paljon sitä henkistä energiaa et sitä ei riittänyt siihen."
2. Oppimis- ja keskittymisvaikeudet	<p>Ongelmat opetuksen seuraamisessa</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Moniasteiset, monipolviset ohjeet. Niin ei mee ihan läpi." - "Ei ymmärrä ohjeita." <p>Keskittymisvaikeudet</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Koulussa ei onnistu, jos ei pysty keskittymään." - "Tarkkaavaisuuden hallinnan vaikeus estää häntä oppimasta." - "Että hän ois koulussa ollut sellainen häirikköoppilas. Tunne-elämän puoli estää häntä keskittymästä siihen työhönsä ja kun hän sai vuoden vielä leikkiä niin hän oli paljon valmiimpi".
3. Turvallisuusriskit	<p>Koulumatkoihin liittyvät riskit</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Mä en oikein luota kun hän lähtee niin helpolla muiitten mukaan." - "Et sit koululainen on kuitenkin yleensä semmonen, joka yleensä itsenäisesti selviytyy kouluun ja sieltä takasin. - - - Mut ei tää ollenkaan."

Kuvio 5 Lapsen liian aikaisen koulunaloituksen riskit vanhempien puheessa

Vanhempien puheessa sosiaaliset riskit ilmenivät huolena kaverisuhteista, joukkoon sopimisesta tai koulukiusaamisesta. Ulkonäköön liittyvää toiseutta ei tässä yhteydessä mainittu, eikä se toisaalta kuulu riskeihin, joita koululykkäyksellä olisi mahdollista helpottaa. Koulukiusaamisen uhka on sen sijaan todellinen, sillä monet adoptiolapset ovat kohdanneet kiusaamista koulussa, erityisesti ala-asteella (vrt. Pölkky-Pieskä 2002, 184). Haastatellut äidit uskoivat lastensa pärjäävänsä muiden lasten keskuudessa

paremmin, saatuaan kasvaa vielä vuoden vanhemmiksi. On mahdollista, että vanhemmat halusivat näin ennaltaehkäistä koululykkäyksellä lapsen syrjäytymistä, pyrkien takaamaan hänelle mahdollisimman hyvät edellytykset sosiaalisissa tilanteissa pärjäämiseen tulevaisuudessa. Oppimis- ja keskittymisvaikeuksiin liittyvien riskien kohdalla korostuivat vanhempien näkemykset siitä, ettei lapsi ymmärrä vielä kunnolla ohjeita. Joissain tapauksessa myös keskittymisvaikeuksien nähtiin olevan seurausta siitä, ettei lapsi ymmärtänyt opetusta, eikä näin ollen jaksanut istua paikallaan tekemässä tehtäviä. Konkreettisimmat riskit liittyivät turvallisuuteen ja erityisesti huoleen lapsen koulumatkoista tai vieraiden aikuisten mukaan lähtemisestä.

Yleensä vanhempien on sitä helpompi tehdä koululykkäyspäätös, mitä suurempia koulun aloitusta hankaloittavia ongelmia lapsella on. Normaaliuden käsitteen on nähty vaikuttavan voimakkaasti vanhempien käsitykseen koululykkäyksen tarpeellisuudesta (Linnilä 2006, 193). Tämä ilmeni haastatteluissa muun muassa haluna löytää lapselle mahdollisimman sopiva vertaisryhmä, jossa hän sopisi hyvin muiden joukkoon eikä häntä verrattaisi muihin negatiivisesti. Vanhemmat saattoivat myös pelätä lapsen leimaantumista, eivätkä siksi välttämättä halunneet hänelle edes erityisiä tukitoimia koululykkäysvuoden aikana:

”Opettaja käy vähän tsekkailee, että mites se tehtävän ymmärrys sitten menikään, että onks se ymmärtänyt sitten. Mut ei sen enempää. Ja siks toisekseen eikä halua sitten leimata sitä, että sehän hyvin nopeasti leimaantuis sitten lapsiympäristössäkkin sitten, että hän ei, tai ei osaa, että he ei senkään takia sitten halua korostaa liikaa, et ois kokoajan siinä hänen vieressä.”

Normaaliuteen pyrkimisen lisäksi ratkaisuun vaikuttivat Linnilän tutkimuksessa vanhempien kokemat ympäristön paineet. Koululykkäys voi aiheuttaa vanhemmissa häpeän, syyllisyyden ja epävarmuuden tunteita (Linnilä 2006, 191). Kansainvälisesti adoptoitujen lasten vanhemmilla ei haastatteluissa ilmennyt tämän kaltaisia tunteita. Aineiston joukossa ei näin ollen ollutkaan yhtään perhettä, jossa koululykkäys olisi aiheuttanut suurta pelkoa kouluvalmiuteen liittyvistä virheellisistä ratkaisuista tai syyllisyydestä. Linnilän (2006, 192) tutkimuksessa tätä oli havaittavissa. On kuitenkin havaittu, että epävarmuus on vähäisempää ja koululykkäyspäätös helpompi niille

vanhemmille, jotka hakevat koululykkäystä omasta aloitteestaan ja haluavat koululykkäyksellä varmistaa lapsen koulussa pärjäämistä, vaikei suuria oppimiseen liittyviä vaikeuksia olisikaan havaittavissa (Linnilä 2006, 193). Haastatellut sopivat hyvin tähän kaavaan, sillä vanhemmat halusivat kaikki koululykkäystä omasta tahdostaan ja he olivat varmoja valintansa oikeellisuudesta. On mahdollista, että adoptoitujen lasten vanhemmat eivät myöskään tunne yhtä henkilökohtaisesti syyllisyyttä lapsen kouluvalmiudesta, kuin monet biologiset vanhemmat, sillä he tietävät lapsen menneisyydessä olevan dramaattisia, heistä riippumattomia kokemuksia, jotka ovat voineet vaikuttaa ongelmien syntymiseen. Koululykkäystä ei myöskään pidetä adoptiopiireissä epätavanomaisena sen yleisyyden takia.

10.2 Päivähoito

Suomessa säädettiin vuonna 1973 laki lasten päivähoidosta, ja siinä päivähoito määriteltiin sosiaalipalveluksi, joka oli tarveharkintaisesti avoin kaikille sitä tarvitseville. Vaikka lakia on ajan kuluessa muutettu, luo se yhä perustan suomalaiselle päivähoitolle. Suomessa vuonna 1996 säädetty subjektiivinen päivähoito-oikeus takaa hoitopaikkamahdollisuuden tasapuolisesti kaikille alle kouluikäisille. Vaikka päivähoitojärjestelmä on rakennettu pitkälti äitien työssäkäynnin mahdollistamiseksi, on päivähoitolle asetettu paljon myös muita tavoitteita. Näitä ovat esimerkiksi sosiaaliset ja pedagogiset tehtävät (mm. Alasuutari, M. 2003; Karila ja Nummenmaa 2001). Päivähoidolla on kasvatuksellinen ja opetuksellinen rooli, ja päivähoidon merkitystä lasten kehityksessä painotetaan myös lainsäädännössä (Alasuutari, M. 2003, 69).

Kaikki aineiston lapset olivat olleet esikoulussa ja vähintään yhden vuoden perheen ulkopuolisessa hoidossa. Yksi lapsi oli perhepäivähoidossa ja loput viisi päiväkodissa. Aiemmissa tutkimuksissa on ilmennyt, että vanhemmat eivät lapsen päivähoitoa perustellessaan yleensä viittaa omaan työssäkäyntiinsä, vaan perustelevat päivähoitoa muilla syillä. Näitä syitä voivat olla esimerkiksi lapsen sosiaalisuuden kehittäminen, virikkeiden saaminen, erilaisten taitojen kehittyminen ja lapsen yksilöllisyyden toteutuminen (Alasuutari, M. 2003, 69-86). Nämä syyt eivät erityisesti nousseet esille tekemissäni haastatteluissa. Muutamit vanhemmat olivat kuitenkin pohtineet kansainvälistä päiväkotia vaihtoehtona suomalaiselle päiväkodille. Vaihtoehto saattoi

tuntua houkuttelevalta joko uuden kielen oppimisen tai alkuperäisen äidinkielen säilyttämisen kannalta:

”Mä haluaisin et hän osais englantia ja osais sitä ja tätä ja oon joutunu. Niinkun pitää itsensä maantasalla siinä et mikä on niinkun hänen hyväks ja mikä mun hyväks.”

”Äidinkieli on taas jäämässä ja meil ois kyllä hirvee hinku, että se saatas pysymään mutta me ei oikein tiedetä, että miten sen kanssa etenis, tota, koska se olis mahdollista, mutta se vaatis äärettömät ponnistelut et me saatas se pysymään aktiivisesti pystyssä. Ja sit toisaalta pelottais kuitenkin se, että kuin se sit vaikuttais kuitenkin tähän suomen kieleen, jos sen taas nostas sieltä.”

Keskustelut kansainvälisistä päiväkodeista nostivat haastatteluissa esille ristiriidan siitä, tukisiko lapsen alkuperäisen äidinkielen aktiivisena pitäminen myös suomen kielen oppimista, vai olisiko siitä enemmänkin haittaa. Yksi lapsista oli ollut päivähoitossa, jossa puhuttiin hänen alkuperäistä äidinkieltään. Vanhempien yllätykseksi lapsi oli kuitenkin vuoden kotona olon aikana unohtanut kielen täysin ja alkoi opetella sitä samalta tasolta suomessa syntyneiden suomalaislasten kanssa. Myöhemmin myös hän siirtyi suomen kieliseen päiväkotiin.

Suurimmalla osalla lapsista sopeutuminen päivähoitoon oli sujunut hyvin, mutta ongelmia ilmeni erityisesti ohjeiden ymmärtämisessä. Yhteisenä kokemuksena monella äideistä oli, ettei päiväkodissa yleensä havaittu adoptiolapsen ongelmia ja päiväkotihenkilökunta ihmetteli usean lapsen kohdalla vanhempien halukkuutta koululyykkäykseen:

”Päiväkodissa sanottiin, että hän ois valmis kouluun ja. Että he vähän ihmetteli tätä mun päätöstä.”

Yleensä kuitenkin pidemmällä aikavälillä ja vanhempien tuodessa asioita esiin myös päiväkodin henkilökunta huomasi, että lapsi ei ole kehittynyt kaikilla osa-alueilla ikätasoisesti.

”Mä sanoin jo syksyllä mennessä, että seuratkaa tota lasta, et siin saattaa olla, että siin kielenkehityksessä tulee niinku ongelmia. Ja he oli ensin niin et ”Eeei täs oo mitään”, et ihan niinkun kysymysmerkkinä et miten niin et hänel täs tosi hyvin menee mut sit he rupesivat huomaamaan”.

Päivähoitopaikoissa tunnistettiin selvästi näkyvät ongelmat, kuten aggressiivisuus, mutta siellä saatettiin olla pitkään kiinnittämättä huomiota esimerkiksi kielenkehitykseen. Yhden aineiston lapsen kohdalla jopa hänelle annettua avustajaa ei pyynnöistä huolimatta aluksi käytetty hänelle itselleen vaan ryhmän muille lapsille. Päivähoidossa on lähivuosina painotettu runsaasti varhaisen puuttumisen mallia. Tavallisesti aloite koululykkäyksestä syntyykin päiväkodin ja henkilökunnan keskusteluissa yhteisesti ja vanhemmat pitävät päiväkodin henkilökuntaa tärkeänä keskustelutahona koululykkäystä mietittäessä. Tällöin molemmat tahot ovat olleet vakuuttuneita koululykkäystutkimusten tarpeellisuudesta (Linnilä 2006, 187). Kansainvälisesti adoptoitujen lasten suhteen vanhemmat joutuivat kuitenkin ensisijaisesti perustelemaan näkemystään koululykkäyksen tarpeellisuudesta päiväkodin henkilökunnalle. Henkilökunta saattoi havahtua lykkäyksen tarpeellisuuteen selvästi myöhemmin, vanhempien jo painotettua koululykkäyksen syiksi katsomiensa ongelmien tarkkailun tarpeellisuutta.

Kahden lapsen kohdalla vanhemmat olivat konsultoineet päivähoidon kiertävää lastentarhanopettajaa. Toisessa tapauksessa tästä ei ollut apua:

”Kiertävä erityislastentarhaope, erityislastentarhanopettaja kävi häntä katsomassa jossain jo aikasemmassa vaiheessa, meidän perheen pyynnöstä. Ja hän ei silloin havainut mitään sellaista. Et mä tietysti hiukan ihmettelen näitten jälki. Nykyisten tietojen valossa.”

Toisessa tapauksessa kiertävällä lastentarhanopettajalla oli ollut aiempaa kokemusta kansainvälisesti adoptoiduista lapsista. Hän oli nähnyt koululykkäykseen vaikuttaneet ongelmat, joita lapsen oma lastentarhanopettaja ei ollut havainnut, ja onnistunut myös havainnollistamaan nämä ongelmat muille:

”(Oma) opettaja oli yksinkertaisesti, hyvää hän tarkotti ja yritti, mut hällä ei ollu sitä ammattitaitoo - - - tää erityislastentarhanopettaja kuvasi sen opetustilanteen siellä, niin hänel (lapsella), ei sil ollu hajuakaan et mitä siel tapahtu välillä. Ja sit kun oli yksilötehtävä, niin hää yrittää kysyä aikuiselta et mitä tapahtuu, niin opettaja tulee sanomaan et ”Joo, siirry seuraavaan tehtävään”. Et tässä on ihan yks vaaran paikka adoptioperheille, mä sanon muillekin, et jos on taitamaton opettaja niin.. sit mennään kouluu, ja vasta siellä selvi sit ehkä et asiat ei oookkaan hyvin, että ois saanu koululykkäystä tai apua.”

Suomalaisessa päivähoidossa painotetaan voimakkaasti kasvatuskumppanuuden tavoitteita (Kaskela ja Kekkonen 2006). Tästä huolimatta kasvatuskumppanuus ilmeni haastateltujen äitien puheessa erityisen heikosti nimenomaan päivähoidon henkilökunnan kanssa tehdyssä yhteistyössä. Vanhemmat kuvasivat kohtaamiaan ammattilaisia pääasiassa hyvää tarkoittavina, mukavina ja adoptioon liittymättömien asioiden suhteen asiantuntevina. Vanhemmat eivät kuitenkaan kokeneet tulleeensa ymmärretyksi kertoessaan adoptioon liittyvistä erityispiirteistä, tai saaneensa apua koululykkäystarpeeseen liittyviin ongelmiin. Päivähoidon henkilökunta normalisoi lapsen, ei nähnyt tämän omaavan erityisiä ongelmia tai tarvitsevan tukitoimia ja piti kiinni omista näkemyksistään, vaikka ne olisivat olleet ristiriidassa vanhempien näkemysten kanssa. Tämä ilmeni esimerkiksi koululykkäyksen hakemisen ihmettelynä tai arvosteluna, kielellisten ongelmien kieltämisenä ja adoptoidulle lapselle myönnetyn avustajan käyttämisenä muille lapsille

10.3 Neuvola

Korkiakangas (1987, 12) jakaa koululykkäyksen syyt neuvolanäkökulmasta kolmeen ryhmään: (1.) syyt, jotka jo varhain ilman erityistä arviointia nousevat esiin kokonaisvaltaisina psyykkiseen kehitykseen liittyvinä syinä, (2.) neuvolan 5-vuotis tarkastuksessa esiin nousevat ennakoinnit oppimisvaikeuksista ja (3.) loppuvuodesta syntyneiden kouluvalmiuden ongelmat, jotka nousevat esiin vasta koulun aloittamisen yhteydessä. Korkiakangas kirjoittaa, että koululykkäykseen johtavat ongelmat ovat usein nähtävissä varhain ja että 60 %:lla koululykkäytyistä lapsista on jo ennen neuvolan viisivuotistarkastusta kirjoitettu ylös joitain ongelmia tai niihin johtavia

riskitekijöitä. Nämä tulokset eivät kuitenkaan vastaa tutkielmani kansainvälisten lasten tilannetta. Neuvolalla ei ollut yhdenkään aineiston lapsen kohdalla suurta merkitystä koululykkäysprosessissa. Viisivuotistarkastuksessakin vain yhden lapsen kohdalla neuvolassa nähtiin tarvetta jatkotoimenpiteisiin. Tällöinkin jatkotutkimuksissa ilmeni, että lapsella ei ollut ongelmia neuvolan epäilemällä alueella vaan muissa asioissa. Muiden lasten kohdalla mitään poikkeavaa ei havaittu.

”Tehtiin neuvolassa (viisivuotistarkastus) ja mä jo silloin mietin, että mä en voi ymmärtää. Mutta se on niin pinnallinen, että siinä ei oteta kun kaikkein pahimmat kehityshäiriöt huomioon ja silloin tälläsestä ei jääty kiinni. Vielä.”

Vanhemmat eivät pitäneet neuvolan osuutta koululykkäysprosessissa merkittävänä, mutta neuvolasta kirjoitettiin pyydettäessä kolmelle lapselle lähetteet jatkotutkimuksiin. Muiden lasten kanssa vanhemmat etenivät muun muassa ottamalla suoraan yhteyttä koulupsykologisiin tai saamalla lähetteen muuta kautta. Vanhemmat käyttivätkin neuvolaa enimmäkseen väylänä päästä muihin tutkimuksiin:

”Me ei olla neuvolassa ihan hirveesti, sieltä on laitettu suoraan lähetteet tai pyydetty lääkäriltä lähete kaikkeen et silleen on ollu, ihana neivolantäti, et hän ei oo passittanu mihinkään lääkärin tykö, vaan hänen kauttaan on ollu mahdollista (päästä jatkotutkimuksiin).”

”Hän (neuvolan henkilökunnasta) voi sit tehdä sen terveystieteiden psykologille sen aikavarauksen. Ja hän hoiti sen sitten.”

Monet vanhemmista sivuuttivatkin neuvolasta kysyttäessä itse kysymyksen ja alkoivat puhua lapsen muista tukitoimista:

”Neuvola on ollu tässä vähän sivuosassa, et oikeastaan ei oo ollu ollenkaan mut silleen et meilhän on ollu tää puheterapia, puheterapeutti, toimintaterapeutti, erityislastentarhanopettaja, psykologi.”

Vanhemmat näkivät tukitoimien merkityksen neuvolan merkitystä oleellisempana. Vanhempien kuvailemia tukitoimia olivat mm. avustaja päivähoidossa, puheterapia, toimintaterapia, fysioterapia, lastenpsykologi, neurologiset tutkimukset ja erilaiset tutkimukset sairaaloissa. Tukitoimissa ei ollut kuitenkaan sellaisia yhtenäisyyksiä, jotka olisivat antaneet aiheita niiden lähempään tarkasteluun. Neuvolan merkitys nähtiin olennaisena käytännön asioiden, kuten rokotusten tai lähetteiden saamisen, hoitamisessa. Sen ei kuitenkaan katsottu olevan tärkeä taho koululykkäyksen kannalta, eikä siellä tehtyjen ikätasoa mittaavien testien, kuten viisivuotis tarkastuksen, katsottu mittaavan niitä seikkoja, joissa kansainvälisesti adoptoiduilla lapsilla oli ongelmia.

10.4. Koululykkäyslauseannon antaja

Yleensä 75 prosentille koululykkäystapauksista tutkimukset suorittaa ja lausunnon kirjoittaa psykologi ja 25 prosentille yleis- tai erikoislääkäri (Linnilä 1997). Kaikilla aineiston lapsilla lausunnon koululykkäyksestä teki kuitenkin psykologi. Yhden lapsen kohdalla koululykkäystä ei ensin myönnetty vaan perhe joutui tekemään lisäselvityksiä siitä, miksi lapselle halutaan koululykkäystä. Tätä voidaan pitää harvinaisena, sillä yleensä koululykkäys myönnetään vanhempien sitä halutessa. Muiden lasten kohdalla koululykkäyksen saaminen sujui ongelmitta. Kahden lapsen koululykkäystä puollettiin selvästi, mutta kolmen kohdalla tulokset mahdollistivat sekä lykkäyksen että kouluun menon. Tällöin päätös tehtiin vanhempien ja psykologin yhteistyönä:

” Psykologi ois itseasiassa niistä tuloksista laittanut hänet kouluun mutta tuetulla avustajalla. Kun se oli kirjottamassa sitä päätöstä, niin. Sit se niinku kysy, että mitäs sä tähän tuumaat niin mä sanoin, että mä kyllä tuumaan, että se sais kyllä jäädä päiväkotiin. Tässä oli ihan yhtä hyvät mahdollisuudet siihenkin, koska tää ei oo. Tää on siis ihan niinkun kiikun kaakun, että mitenpäin se niinkun menee , me oltais myös voitu päättää toisin. Mut mä halusin, että se saa sen yhen vuoden lisää.”

”Se jäi niin, että toisaalta vois mennä kouluun, mutta toisaalta sen kielen takia ja loppuvuodesta syntyneenä hyötyis siitä koululykkäyksestä. Niin sit mä tein sen päätöksen, että lähtis sitten niinkun tavallaan varmalta pohjalta.”

Suurin osa vanhemmista koki, että vanhemmille oli annettu mahdollisuus vaikuttaa ja että yhteistyö koululykkäyslausuntoja kirjoittavien psykologien kanssa oli sujunut hyvin. Osalla psykologeista oli myös aiempaa kokemusta kansainvälisesti adoptoiduista lapsista ja he osasivat ottaa huomioon heidän erityisyytensä:

”Psykologikin näki sen, että on ulkomailta adoptoitu ja kielenvaihdos ja kaikki nää niin siinä on niin paljon muutakin, kun se pelkkä koulukypsyys, että just tää sopeutuminen kotiin ja sopeutuminen yhteen aikuiseen laitoshenkilökunnan jälkeen ja kaikki nää. Että vaikka taidot ois hyvät niin jotenkin se kokonaisuus...”

Vaikka yhteistyö psykologien kanssa sujui pääsääntöisesti hyvin, eivät kaikki vanhemmat kokeneet kouluvalmiustestien mittaavan luotettavasti kansainvälisesti adoptoitujen lasten kouluvalmiutta:

”Koulutesteissäkään ei. Siis todettiin, että puhuu epäselvästi ja. Ja äänteitä puuttuu mutta jopa siinä ei huomattu hänen kielellisiä ongelmiaan.”

Toisaalta eräs äideistä kuitenkin myöntää testien palvelevan jotain tarkoitusta:

”Mä aattelin, että kun ne teki niitä testejä niin nehän on tehty standardi, keskivertolapsille, eikä sillei et ketkä on vaihtanu kieltä. Mut toisaaltahan se lapsi oli kuitenkin menossa niinkun yleisopetukseen ja näin niin pitäähän se ehkä johonkin raameihin laittaa.”

Riskin käsitteen on sanottu sopivan hyvin kuvaamaan päätöksen tekemiseen liittyvää epävarmuutta (Kamppinen 1995, 11). Neuvojen antaminen riskitilanteissa kuuluu kuitenkin ammattilaisten työhön, ja asiakkailta on oikeus olettaa, että heidän koululykkäysprosessissa kohtaamansa ammattilaiset osaavat tehdä oikeita päätöksiä. Sari Videnin (2007, 110-115) jakaessa ammattilaisten kasvatusohjeet suoriin, ohjaaviin ja riskineuvoihin on oletuksena se, että ammattilaisilla on myös riskineuvoja antaessaan selkeä näkemys riskeistä, jotka saattavat seurata eri toimintatavoista. Vanhempien näkemyksen mukaan näin ei läheskään aina ollut. Koululykkäyslausunnon osalta vain

muutamilla vanhempien kohtaamista koululykkäyslausekron kirjoittajista oli tarjota suorja ohjeita tai ratkaisuehdotuksia siitä, miten tilanteessa olisi paras menetellä. Suurin osa pohti yhdessä vanhempien kanssa eri vaihtoehtoja, kuunteli vanhempien huolta ja teki koululykkäysratkaisut ainakin osaksi vanhempien huoleen ja mielipiteeseen perustuen. Vanhempien haastatteluihin pohjautuvan aiheiston pohjalta on tietenkin mahdotonta päätellä, oliko syynä keskustellen rakennettuun päätökseen todella ammattilaisen vähäinen asiantuntemus aiheesta vai oliko ammattilaisilla esimerkiksi eettinen syy tai näkökulma omien näkemystensä taustalla pitämiseksi. Olisi mielenkiintoista tietää, olisiko päätös koululykkäyksestä tehty samalla tavoin keskustellen ja vanhempien mielipiteisiin pohjautuen myös muiden, kuin adoptoitujen lasten kohdalla.

Linnilän (2006, 145-149) tutkimuksessa ilmeni, että yleislääkärit käyttivät koululykkäyslausekron kirjoittaessaan usein muotoilua, jolla he halusivat jakaa vastuutaan päätöksestä vanhemmille. Silloin he vetosivat myös itse lausunnossa vanhempien mielipiteeseen koululykkäyksen tarpeellisuudesta vähentäen näin omaa epävarmuuttaan lausunnon kirjoittamisesta. Samalla lääkäri ikään kuin jakaa vastuuta päätöksestään. Aineistoni lasten koululykkäyslausekron kirjoittajat olivat kaikki psykologeja, mutta myös osa heistä vältti ottamasta tiukkaa kantaa kansainvälisesti adoptoidun lapsen koululykkäyksen tarpeellisuuteen. Adoptiolapsia koskevien riskien kartoittamisen puute saattaa vaikuttaa siihen, ettei myöskään valmiita malleja tai asiantuntijakäytäntöjä ole voitu luoda tältä pohjalta. Tästä näkökulmasta katsoen psykologit eivät olisi olleet täysin varmoja siitä, kumpi päätös olisi kyseisessä tilanteessa paras, ja he ovat jakaneet vastuuta päätöksestään samalla tavoin, kuin yleislääkärit Linnilän tutkimuksessa. Tätä lähestymistapaa voidaan kuvata kantaaottamattomuuden etiikkana, jossa asiantuntija välttää sanomasta ääneen selkeitä ohjeita tai toimintatapaehdotuksia siksi, ettei hänellä ole tarjota ongelmaan ainakaan yksiselitteistä ratkaisua. Ratkaisun tekeminen halutaan jättää asiakkaalle (Jallinoja 2006, 249-250; Nätkin ja Vuori 2007, 23).

11. KOULULYKKÄYSPROSESSI VANHEMPIEN SILMIN

Vanhemmat kokivat pääsääntöisesti koululykkäysprosessin olleen helppo ja sujuva. Vain yksi vanhemmista, ainoa jonka lapselle koululykkäystä ei ensin myönnetty, koki prosessin tarpeettomana lisähankaluutena muiden lasta koskevien tutkimusten lisänä. Kirsi Juhila (2006, 217-228) kirjoittaa instituutioiden määrittelevän sen, millaisia identiteettejä asiakkaille ja työntekijöille on tarjolla ja millaisia rooleja heidän on mahdollista ottaa suhteessa toisiinsa. Instituutiot ovat tavallaan olemassa ennen asiakkaitaan, jolloin asiakkuus rakentuu jo aiemmin määritellyn instituution läpi. Tätä asiakkuutta tuotetaan instituutioiden sekä toimintasuunnitelmissa että työntekijöiden keskeisissä keskusteluissa. ”Ihannetapauksessa instituutiosta tehty asiakkuuden tarpeen arviointi ja asiakkaan oma tulkinta kohtaavat toisensa (Juhila 2006, 226).” Yksi äideistä kertoi, että vaikka prosessi itsessään oli helppo, ei se hänen mielestään tarjonnut ratkaisua ongelmiin. Hänen kohdallaan olemassa olevat instituutiot eivät tarjonneet sopivaa vaihtoehtoa kansainvälisesti adoptoidulle lapselle:

”Kyllä luultavasti suunnilleen tällei tekisin (lykkäisi koulun alkua uudestaan). Mut ei tässä systeemissä varmaan oo sillei oikein muuta tehtävissä, että edelleenkin mä toivoisin, että tätä kielellistä valmiutta ja erityisesti sitä englannin oppimista voitais tukea mutta tota kyllähän se nyt siltä näyttää, ettei oikein semmosta systeemiä tavallaan ole olemassa, mikä tähän, tähän ongelmaan niinkun. Varsinaisesti auttaa. Että siis se ikään kuin se kohderyhmä, mihin tää starttiluokka on niinkun ajateltu, niin se on joku toinen kun tämä - - - Mä mielellään kyllä näkisin että just semmosta niin kun adoptiolapsen problematiikkaa. Jossain muodossa tukea. Nää systeemit on tarkoitettu niinkun johonkin muuhun. Sinänsä ihan hyviä, mutta ne ei vaan istu tähän.

Prosessin helpoksi kokeneet vanhemmat mainitsivat helppouden syinä mm. hyvät tukiverkostot ja sen, että heidän mielipiteitään oli kuunneltu prosessin aikana. Jonkin verran käytännön työtä aiheuttivat kuitenkin koululykkäykseen liittyvät käynnit tutkimuksissa.

11.1 Vanhempien kokemuksia yhteistyöstä ammattilaisten kanssa

”Mä olen sitä mieltä, että tuskin kellään on (ammattitaitoa kohdata kansainvälisesti adoptoidun lapsen tarpeita). Ne tulkitaan vähän erilaisiks, että ”kaikilla lapsilla on tällasta” ja varmaan monilla lapsilla on jotain. Sen tyyppistä. Mut. Mä en oo kun ihan adoptioon keskittyneitten ammattilaisten kanssa, niin jutellu niin että musta tuntuu, että mä olen tullu ymmärretyks.”

Äidit kokivat, ettei heidän kohtaamillaan ammattilaisilla aina ollut tietämystä kansainvälisesti adoptoitujen lasten erityistarpeista. Tästä huolimatta ammattilaiset olivat yleensä olleet kiinnostuneita adoptoidusta lapsesta ja suhtautuneet häneen positiivisesti. Adoptiolapsia, jo aikuisiksi kasvaneet mukaan lukien, on Suomessa tällä hetkellä alle 3000. Tämän pienen ryhmän jakauduttuessa vielä eri puolille Suomea on vain harvalla ammattilaisella heistä kokemusta tai tietoa. Poikkeuksen muodostivat adoptioon erikoistuneet ammattilaiset. Nämä eivät kuitenkaan pääasiassa olleet mukana koululyykkäysprosessissa. Vanhemmat olivat tottuneet siihen, ettei heidän kohtaamillaan ammattilaisilla yleensä ollut aiempaa kokemusta adoptioasioista. Äidit eivät välttämättä edes olettaneet ammattilaisilla olevan aiheesta asiantuntemusta, vaan olivat tottuneet pitämään ammattilaisen tietämättömyyttä normaalitilana:

”Tää (adoptiolapset) on niin minimaalinen ryhmä Suomessa, että se on erittäin harva joka tietää - - - Ja olisin enemmän ihmetellyt jos niillä ois ollut jotain tietoa tästä. (naurahdus) Että ”Ihan totta, ootteks te niinkun lukenukkin jotain?” Et ei ne silleen oo paneutuneet siihen.”

Vaikka äidit eivät yleensä kokeneetkaan tullessa ongelmiansa kanssa ymmärretyksi, kokivat he ammattilaisten suhtautuvan heihin ystävällisesti. Ammattilaiset olivat halukkaita auttamaan ja suhtautuivat kansainvälisesti adoptoituun lapseen ja tämän perheeseen positiivisesti. Yksikään vanhemmista ei kokenut, että ammattilaisilla olisi ollut negatiivisia ennakkokäsityksiä lapsen menneisyyden tai etnisen taustan suhteen. Kysymykseen siitä, kohtasiko perhe ammattilaisten taholta ennakkoluuloja lapsen taustan vuoksi, vastasi eräs äideistä seuraavasti:

”Päinvastoin se on ehkä vähän antanut sellaista gloriaa vanhemmille. Välillä musta tuntuu et häntä (lasta) pidetään niin positiivisena, että ”sähän et ole mikään maahanmuuttaja, kun sä oot adoptiolapsi.”

Negatiivisena puolena eräs äideistä oli puolestaan huomannut sen, että ammattilaiset pyrkivät toisinaan selittämään adoptiolla sellaisiakin ongelmia, joille olisi ollut selkeä lääketieteellinen selitys:

”On adoptiolapsi ja kielenvaihtaja, niin sen piikkiin pistettiin niin pitkään asioita - - - Siinä mielessä se hämäs.”

Adoptiotausta herätti ammattilaisissa epä tietoisuutta, mikä saattoi jopa helpottaa lapsen pääsyä tutkimuksiin. Eräs äiti katsoi, että adoptiolapsen kohtaaminen oli ollut ammattilaisille uusi ja hämmentävä tilanne, jolloin ammattilaiset suhtautuivat lapseen positiivisesti, mutta lähettivät tämän tavanomaista helpommin eteenpäin:

”Mä luulen, et itellä tulee sellanen et me ollaan välillä menty eteenpäin ihan sen takia et kun on adoptiolapsi. Et se on uutta kaikille. Mitään negatiivista ei oo todellakaan.”

Ammattilaiset voivat nähdä kansainvälisesti adoptoidun lapsen menneisyytensä takia riskiryhmään kuuluvana silloinkin, kun asiasta ei ole sen tarkempaa asiantuntemusta. Näyttäisi siltä, että ammattilaiset ohjasivat lapsia eteenpäin jatkotutkimuksiin ja muille asiantuntijoille siksi, että eivät halunneet itse tehdä lopullisia päätöksiä tai kokivat, ettei heillä ollut päätöksien tekemiseen vaadittavaa asiantuntemusta. Ammattilaiset pystyivät näin siirtämään vastuuta muille ja välttämään riskejä, joita olisi voinut koitua siitä, ettei heillä ollut kokemusta tai asiantuntemusta kansainvälisesti adoptoiduista lapsista.

Yhteistyö vanhempien ja ammattilaisten välillä sujui aineiston lasten osalta yleensä sitä paremmin, mitä enemmän ammattilaisilla oli aiempaa kokemusta kansainvälisesti adoptoiduista lapsista. Ammattilaiset, joilla oli kokemusta, olivat kuitenkin harvassa, ja monien kohtaamilla ammattilaisilla ei ollut lainkaan aiempaa kokemusta aiheesta. Toiseksi yhteistyötä helpottavaksi tekijäksi nousi ammattilaisen koulutuksellinen

erikoistuminen. Psykologien ja erikoistuneiden lääkärien kanssa yhteistyö oli äitien mielestä koululykkäyksen osalta päiväkodin, neuvolan ja yleislääkärin kanssa toimimista helpompaa.

Päiväkodissa ammattilaiset kielsivät usein koululykkäykseen johtaneiden ongelmien olemassa olon. Tällöin lapset normalisoitiin eikä heidän, ja muiden lasten taitojen välillä haluttu nähdä eroa edes vanhempien niin toivoessa. Neuvolasta lapset pääosin ohjattiin eteenpäin, eivätkä vanhemmat pitäneet neuvolan roolia tärkeänä. Osa lapsista oli käynyt koululykkäykseen liittyen myös yleislääkärillä. Näillä yleislääkäreillä ei vanhempien mielestä ollut tarpeeksi asiantuntemusta ja vanhemmat kertoivat toivoneensa pääsyä muihin tutkimuksiin tai olleensa yleislääkärin kanssa eri linjoilla. Psykologien, neurologien ja muiden erikoistuneiden asiantuntijoiden kanssa vanhemmat kokivat kuitenkin pääsääntöisesti tullessa kuulluksi, päässeensä puolueettomiin tutkimuksiin ja saaneensa vaikuttaa päätöksiin, vaikkei näilläkään ammattilaisilla usein ollut riittävästi tietoa kansainvälisesti adoptoiduista lapsista.

Mikäli vanhempien ja ammattilaisten välinen yhteistyö jaotellaan kasvatuskumppanuudeksi ja hierarkiseksi yhteistyöksi, esittäytyy yhteistyö aineistossani pääosin kasvatuskumppanuutena. Ammattilaiset eivät esittäneet selkeitä ratkaisuehdotuksia tai mielipiteitä lapsen tilanteesta. Yleensä ammattilaiset ottivat vanhempien mielipiteet huomioon ja suhtautuivat heidän tietoonsa vakavasti. Ratkaisut rakennettiin yhteistyönä ammattilaisten ja vanhempien välisissä keskusteluissa. Kasvatuskumppanuuden ihanne on yleensä esillä erityisesti päivähoitossa ja neuvolassa. Mielenkiintoiseksi seikaksi aineistossani nousi kuitenkin se, että kasvatuskumppanuus painottui erityisen vahvasti erityisasiantuntijoiden kanssa yhdessä tehtyssä yhteistyössä, eikä juuri ollenkaan päivähoitossa. Erityisesti lääketiedettä on totuttu pitämään sellaisena asiantuntijatieton pohjautuvana alana, jossa asiantuntijan valta on oikeutettu tämän spesifillä tiedolla aiheesta. Asiantuntijalla katsotaan tämän ansiosta olevan lähtökohtaisesti asiakasta suurempi valta vaikuttaa toimenpiteisiin ja tehdä asiakasta koskevia päätöksiä. Haastatteleman äidit kertoivat kuitenkin erityisesti psykologian ja erikoistuneen lääketieteen ammattilaisten kuunnelleen heitä ja tehneen ratkaisuja vanhempien tietoon ja toiveisiin perustuen. Sen sijaan yleislääkärit ja päiväkodin henkilökunta painottivat enemmän omia mielipiteitään silloinkin, kun ne olivat

ristiriidassa vanhempien mielipiteiden kanssa. Seuraavaksi esitän vanhempien koululykkäyksessä kohtaamat yhteistyötahot kuviossa. Kuviossa toimijat on jaoteltu vanhempien kokemusten perusteella asiantuntemuksen määrän mukaisesti, ja kasvatuskumppanuuteen ja hierarkiseen lähestymistapaan jakaen.

	Kasvatuskumppanuus yhteistyössä	Hierarkkinen lähestymistapa yhteistyössä
Asiantuntemus suuri	adoptioon erikoistuneet asiantuntijat (eivät mukana koululykkäysprosessissa)	-
Asiantuntemus keskinkertainen	koululykkäyslauseannon kirjoittaneet psykologit, erikoislääkärit	-
Asiantuntemus pieni	neuvola	päivähoidon henkilökunta, yleislääkärit

Kuvio 6 Vanhempien kokemus ammattilaisten kanssa tehdystä yhteistyöstä

Vanhemmat olivat itse hyvin perehtyneet lastensa tilanteeseen. Kasvatuskumppanuus toimikin parhaiten silloin, kun molemmilla osapuolilla oli riittävästi asiantuntemusta keskustella lapsen tilanteesta samalla tasolla. Tällöin asiantuntijoiden korkea koulutus sekä käytännön kokemus paransivat kasvatuskumppanuuden onnistumisen edellytyksiä. Päivähoidossa lasten normalisointi ja ongelmien kieltäminen heikensivät kasvatuskumppanuuden onnistumista, sillä vanhemmat eivät uskoneet sokeasti ammattilaisten mielipiteisiin. Neuvolassa kasvatuskumppanuus näyttäytyi jatkotutkimusläheteiden kirjoittamisena, eikä vanhemmilla ollut neuvolan osalta muuta negatiivista sanottavaa, kuin seuraavaksi esittelemäni yleislääkäriä koskeva tapaus. Lainauksessa äiti kertoo tilanteesta, jossa neuvolan yleislääkäri oli hänen mielestään ollut ammattitaidoton ja lähettänyt heidät väärästä syystä jatkotutkimuksiin. Tutkimuksiin pääseminen itsessään oli kuitenkin hänen mukaansa hyvä asia, sillä tässäkin tapauksessa yhteistyö sujui paremmin erikoistuneen lääkärin kanssa:

” Eli silloin hän (neuvolan yleislääkäri) sitten sano, että eihän tää tyttö osaa mitään, että nyttien lasten neurologille lisätutkimuksiin. Ja mä sanoin, että (ironisella äänenpainolla) ”No mennään sinne” ”mutta en mä kyllä sen takia mee” ja sit me menttiin sinne lasten neurologille ja sit se kanssa niin että ”minkä takia teidät on lähetetty tänne, että eihän tässä työssä oo mitään?” Sit se lääkäri (neuvolan yleislääkäri) vaan ei ollu osannut sitä testiä tehdä - - - Se lasten neurologi kuunteli mun huolia ja sano sitten, että jos on jotain, et hän on loppuvuodesta syntynyt lapsi ja näin, että jos haluat niin laitetaan näihin kouluvalmiustutkimuksiin - - - käytiin siellä ja todettiin että. Niinkun sanavarasto ei ollu kun Suomalaisella ja semmosta niinkun. Taidoissa oli epätasaisuutta”

Aiemmissa tutkimuksissa on ilmennyt, että vanhemmat pitävät asiakkaiden ja ammattilaisten välisen yhteistyön keskeisenä ongelmana sitä, että ammattilaiset ottavat itselleen liikaa valtaa perhettä koskevissa kysymyksissä (Alasuutari, M. 2003, 168). Aineistossani ongelma oli pikemminkin päinvastainen. Vanhemmat olisivat toivoneet ammattilaisilla olevan enemmän asiantuntemusta, jotta he olisivat saaneet heiltä ratkaisuehdotuksia, joihin he olisivat voineet luottaa. Kuvioista 6 voi havaita, etteivät ketkään ammattilaiset sijoittuneet vanhempien puheessa kategorioihin, joissa heillä olisi ollut sekä paljon, tai edes kohtalaisesti, asiantuntemusta sekä tämän lisäksi hierarkkinen lähestymistapa lapsen tilanteeseen. Vanhemmat olisivat toivoneet asiantuntijoiden käyttävän enemmän valtaa, sillä se olisi pienentänyt vanhempien kokemaa vastuuta ja epä tietoisuutta. Nyt vanhemmat kokivat heidän omalla tietomäärällään olevan tarpeettoman suuri merkitys lapsen hyvinvoinnin kannalta.

”Mä oisin toivonu et se. Siin. Puheenkehitykseen. Ois kiinnitetty aikasemmin. Muut. Siis ammatti-ihmiset huomiota että. Koska itsellä oli niin vahvasti tunne, että siin ei ole nyt kaikki kohdallaan.”

”Moni asia on ollut sellainen, että mä oon sen huomannut, mut mä oon joutunut hyvin monen asiantuntijan luona ennen kun se sit on oikein otettu ja testattu ja todettu et se (ongelma) on pahakin”

”Ammattilaiset olettaa liikaa sitten, että vanhemmat tietää.”

Vanhemmat saattoivat myös kokea, että vaikka hänen tietonsa ja intuitionsa lapsen tilanteesta olivat olleet oikeita, hänellä ei ollut yhteistä kieltä ammattilaisten kanssa. Hän piti ammattilaisten käyttämää kieltä liian vaikeaselkoisena:

”Mulla ei ollut ammattilaiskieltä. Me oltiin hiukan eri linjoilla. Miten mä sen sanoisin. Mul ei ollut semmoista, niin kun kieltä puhua niiden kanssa.”

Äiti olisi toivonut ammattilaisten käyttävän helpommin ymmärrettävää kieltä, jotta heidän olisi ollut helpompi keskustella lasta koskevista asioista. Kieli onkin yksi ammattilaisten suurempaa lähtökohtaista valtaa tukeva asia, sillä juuri kielen avulla asiantuntijat pystyvät erottautumaan maallikoista (Pirttilä 1997, 77). Ammattikieli viestittää suurempaa asiantuntemusta ja antaa ammattilaiselle yhteistyötilanteessa lähtökohtaisesti enemmän valtaa. Yhteistyön helpottaminen on näin ollen ensisijaisesti kiinni ammattilaisesta ja hyvän yhteistyön syntymisen voidaankin katsoa olevan erityisesti ammattilaisten vastuulla (Alasuutari, M. 2003, 171).

Koululykkäysprosessi koskettaa monien eri alojen ammattilaisia, ja koulun aloituksen yhteydessä moniammatillisuus ja ammattikuntien välinen verkostoituminen korostuvat (Linnilä 2006, 16). Vanhemmat painottivatkin sitä, että hyvä verkosto eri alojen asiantuntijoista olisi tärkeä lapsen kokonaistilanteen kannalta. Koululykkäysprosessissa vanhemmat kokevat huolta lapsen kouluvalmiudesta. Huolesta puhuttaessa lapsen koululykkäykseen liittyvän verkoston merkitys korostuu, sillä huolta on kuvattu myös intuitiivisena yhteenvetona verkoston toimivuudesta (Arnkil ym. 2003). Tällöin vanhemmat intuitiivisesti arvioivat verkoston toimintakykyä ja kokevat huolen sitä pienempänä, mitä paremmin he voivat luottaa siihen, että huolen aihe on muilla hallinnassa. Yleisesti ottaen verkostot olivat aineiston lapsilla muodostuneet sitä tiiviimmiksi, mitä moninaisempia ja varhaisimmin havaittuja heidän ongelmansa olivat. Tällöin ammattilaisten ja vanhempien kesken saattoi olla myös yhteistyöpalavereja. Toista ääripäätä edustaa tilanne, jossa eri ammattikuntien välillä ei tutkimuslähetteen kirjoittamista lukuun ottamatta ollut minkäänlaista vanhempien havaitsemaa yhteistyötä.

Adoption lisäksi koululykkäys itsessään saattaa herättää asiantuntijoissa epävarmuutta. Tämä on ilmennyt aiemmassa tutkimuksessa, jossa koululykkäyslausuntojen perusteella huomattiin, että koululykkäyslausunnon kirjoittaja kokee usein asemansa lausunnon kirjoittajana epävarmaksi eikä usko omaan asiantuntijuuteensa kyseisellä aihealueella. Lausunnon kirjoittajat pyrkivät siksi tätä pakollista muodollisuutta suorittaessaan käyttämään epäröiviä sanamuotoja sekä viittaamaan muiden mielipiteisiin. Linnilä kutsuu tätä tutkimuksessaan ”epäilijä-puhetavaksi” (Linnilä 2006, 164). Koululykkäystä hakevat kansainvälisesti adoptoidut lapset sijoittuvat ammattilaisten asiantuntijuuden suhteen jonkinlaiselle harmaalle alueelle. Perheet saattavat kohdata ammattilaisia, joilla ei ole juurikaan kokemusta sen paremmin koululykkäyksestä, kuin kansainvälisesti adoptoiduista lapsistakaan. Tässä tilanteessa vanhempien omat mielipiteet korostuvat ja ammattilaiset turvautuvat helposti kantaa ottamattomuuden etiikkaan, välttämällä lopullista vastuuta päätöksistä.

11.2 Vanhemmat lastensa asiantuntijoina

Aloitteet koululykkäyksestä lähtivät haastattelemieni vanhempien kokemasta huolesta. Vanhemmat kokevat usein tällaista huolta alkaessaan epäillä lapsensa kouluvalmiutta (Linnilä 2006, 186-189), ja heillä on sanottu olevan kyky intuitiivisesti nähdä, mihin heidän lapsensa lähitulevaisuudessa kykenee (Linnilä 1997, 24-26). Vanhempien haastattelua voitaisiin tämän johdosta yleensä pitää suhteellisen luotettavana kouluvalmiuden kuvaajana. Todellisuudessa näin ei kuitenkaan läheskään aina tehdä (Linnilä 1997, 19). Suomessa asiantuntijuutta korostetaan, pidetään arvossaan ja ammattilaisia pidetään auktoriteetteina. Linnilän mukaan kasvatusalalla voi vaaraksi tällöin muodostua se, ettei vanhempien mielipiteitä kuunnella, eikä heidän asiantuntijuuttaan lapsensa suhteen arvosteta riittävästi (Arvilommi ja Heimo 2000, 33). Lääkärit saattavat kuitenkin pitää vanhempien lastensa asiantuntijoina koululykkäyslausuntoa kirjoittaessaan ja perustella näin ollen asiantuntija-asemassaan kirjoittamaansa koululykkäyslausuntoa maallikkoina pidettyjen vanhempien näkemyksellä. Tämä ilmeni sekä omissa kansainvälisesti adoptoitujen lasten koululykkäystä koskevissa haastatteluissani että Linnilän (2006) tutkimissa yleislääkäreiden kirjoittamissa koululykkäyslausunnoissa. Linnilä (2006, 146) kuvaakin, että on yleinen tapa pitää vanhempia lastensa kehityksen tuntijoina myös virallisessa retoriikassa.

Maallikoista on kuvattu tulleen nyky-yhteiskunnassa eräänlaisia ”protoprofessionaaleja”. Nämä määrittelevät jokapäiväiset ongelmansa sellaisiksi palasiksi, joita jokin ammattikunta kykenee käsittelemään (Vuori 2001, 50). Maailmaa jäsennetään ammattilaisten kehittelemien peruskantojen ja käsitteistöjen avulla. Vanhemmat joutuvat myös koululykkäysprosessissa pohtimaan sekä koululykkäyksen tarpeellisuutta että oikeita lähestymistapoja ongelmiin. Koululykkäyssyyt olivat kansainvälisesti adoptoiduilla lapsilla moninaisia, ja apua niihin haettiin monien eri alojen ammattilaisilta. Vanhemmat näkivät oman asiantuntijuutensa ja aktiivisuutensa merkityksen tärkeänä erityisesti kansainvälisesti adoptoidun lapsen kehityksen kannalta:

”Mä olen lukenut ja sen ajatuksen siis sisäistänyt, et asia nyt vaan on näin, et näiden (adoptiolasten) kanssa pitää olla varpaillaan. Mutta tiedän vanhempia myöskin, että niillä ei oo mitään käsitystä niin kun tavallaan siitä mitä se oikeesti on, että suljetaan silmät - - - Ei kaikki välitä sit tavallaan siitä. Siis tietenkin ne totta kai pärjää jollain lailla mutta se tulee varmaan isompana eteen toisella lailla jos on olemassa niin sanotusti sitä vaikeutta sitten, ja siihen ei sitten paneuduta ajoissa jo varhaisessa vaiheessa.”

Edellä olevassa lainauksessa äiti kuvaa adoptiolapsia riskilapsina, joiden kehityksen tarkkailussa täytyy olla valppaana. Adoptiolapsen vanhemmuus näyttäytyy tärkeänä asiana, jolla voidaan parhaimmillaan ehkäistä ongelmia tai pahimmillaan siirtää niitä eteenpäin. Molempiin vaihtoehtoihin sisältyy kuitenkin oletus siitä, että ongelmia on odotettavissa. Vanhempien puheessa liian aikaiseen koulun aloittamiseen liittyvät riskit jakautuivat kolmeen kuviossa osa-alueeseen. Nämä kuviossa 5 (s. 69) esittelemäni liian aikaiseen koulun aloitukseen liittyvät riskit jakaantuvat vanhempien diskursseissa sosiaalisiin riskeihin, oppimis- ja keskittymisvaikeuksiin ja turvallisuusriskeihin. Vanhemmat olivat pyrkineet ennakoimaan riskejä koululykkäyksen lisäksi myös muilla tavoin, ja eräs äideistä kertoi perheen valinneen asuinalueensa sen mukaan, että alueella on paljon erinäköisiä lapsia. Tällä ennaltaehkäistiin lapsen joutumista kiusatuksi etnisen ulkonäkönsä takia.

Vanhemmat kertoivat haastatteluissa havainnoinneensa aktiivisesti lapsiaan, ja osanneensa yleensä odottaa ongelmia kouluvalmiudessa. Vaikka vanhemmat näkivät itse kansainvälisesti adoptoidut lapsensa riskiryhmään kuuluvina, uskoivat he toiminnallaan voivansa vaikuttaa näiden riskien toteutumisen todennäköisyyteen. Lapsen kehityksen eri osa-alueita havainnoidessaan ja koulunaloitusta pohtiessaan vanhemmat vertasivat muiden omia lapsiaan muihin lapsiin ja näiden kehitykseen. Äidit arvostelivatkin esimerkiksi kouluvalmiutta mittaavien testien soveltumista kansainvälisesti adoptoidun lapsen tarpeisiin. Koska testit on tehty keskivertolapsia silmällä pitäen, uskoivat vanhemmat monessa tapauksessa olevansa itse testejä luotettavampia kouluvalmiuden määrittäjiä:

”Mun mielestä sitä (kouluvalmiutta) ei ois pitänyt ees testatakaan vaan. - - -
Mun mielestä siin pitäis luottaa vanhemprien sanaan näin päin ollessa. Et se on yleensä jo harkittu siin valmiiks.. siin on kuitenkin monenlaisia tekijöitä. - - -
Must itseasias jo adoptiotausta niinkun pitäs riittää siihen vanhemprien sanojen kanssa.”

Monet adoptiovanhemmista olivat lukeneet paljon aiheeseen liittyvää kirjallisuutta, keskustelleet useiden ammattilaisten kanssa, luottivat omiin kykyihinsä ja olivat myös valmiita kyseenalaistamaan ammattilaisten näkemyksiä:

”Vaik ois sanottukkin jotain muuta (koululykkäykseen) niin oisin kyllä sanonut, että MINÄ TIEDÄN. (Naurauhdus.) Että minä haluan näin!”

Vanhemmat erottivat kuitenkin selvästi itsensä ammattilaisista ja mainitsivat, jos heillä ei ollut alaan liittyvää koulutusta. Vanhemmat tiesivät myös katsovansa lapsensa asioita eri näkökulmasta, kuin ammattilaiset:

”Mähän en ole mikään ammattilainen, että mähän olen äiti.”

Yksi äideistä myös halusi luottaa enemmän tunteeseensa, kuin ammattilaisille suunnattuun kirjalliseen tietoon, vaikka myönsikin siitä huolimatta perehtyneensä aiheeseen lukemalla:

”Mä yritin välttää sitä, että mä en älyttömästi lukis. Et antaa mennä vaan. Et miltä musta tuntuu. Mut kyllä tässä ajan myötä on tullut luettua.”

Useat vanhemmista kuvailivat välittäneensä tietoa adoptiosta ja adoptoiduista lapsista sekä sanallisesti että kirjallisesti esimerkiksi päiväkotiin ja kouluun. Tässä mielessä adoptiovanhemmat sijoittuvat vielä Vuoren (2001, 50) mainitsemia ”protoammattilaisiakin” korkeammalle tasolle asiantuntijuudessaan. He jäsentävät Vuoren kuvailemalla tavalla ongelmia, käyttäen osittain ammattilaisten luomaa käsitteistöä. Adoptiovanhemmat eivät kuitenkaan tee tätä ongelmien ratkaisun esiasteena, jonka jälkeen jokin ammattikunta voi helpommin käsitellä ongelmaa. Heidän kohdallaan ei nimittäin juurikaan löydy ammattilaisia, joille ongelmat voisi siirtää ratkaistaviksi. Siirtäminen edellyttäisi sitä, että ammattilaisilla olisi vanhempia enemmän asiantuntemusta aiheesta. Käsitykset vanhemmuudesta ja adoptiovanhemmuudesta poikkeavat jonkin verran toisistaan. Adoptiovanhemmat nähdään usein keskimääräistä ammattimaisempina vanhempina, joilla tulee olla taitoja vastata adoption myötä seuraaviin haasteisiin. Myös adoptioeuvonta rinnastuu ammatillistamisprosessiin (Mäkipää 2007, 215). Näin ollen on luonnollista, että adoptiovanhemmilla on sellaista adoptiolapsia koskevaa asiantuntemusta, joita aiheeseen erikoistumattomalla ammattilaisella ei välttämättä ole.

Eräs äideistä kertoi myös lastentarhanopettajan myöntäneen, ettei olisi havainnut ongelmia lapsen kielen kehityksessä, ellei äiti olisi neuvonut tarkkailemaan tiettyjä osa-alueita. Äiti koki vastuun jäävän kansainvälisesti adoptoituja lapsia koskevissa asioissa helposti vanhemmille, vaikka ammattilainen olisi muiden asioiden suhteen asiantunteva:

”Päiväkodissa oli puhetta suoraan siitä (kielen kehityksestä) lastentarhanopettajan kanssa, ettei hänkään niin kun ymmärtänyt sitä, vaikka on ihan alan täysi ammattilainen. Tällänen kasvatuksen lapsen kasvatuksen ammattilainen, niin ei hänelläkään ollut mitään käsitystä siitä kun lapsen tilanne muuttuu näinkin radikaalisti. Hänkin kuvitteli, että tavallaan, että just tää oletus, että otetaan se lapsi siitä vanhasta ja laitetaan se uuteen ympäristöön ja kaikki on hyvin. Ja kaikki menee loistavasti. Et sillä ajatusmallilla siinä sitten

hän. Vaikka niinkun luulis, että on niin kun käsitys siitä miten järkyttävä muutos se on pienelle ihmiselle kun kaikki muuttuu - - - Hän sano, että jos sä et olis itse sanonut, niin hän ei olis sitä hiffannut seurata niin tarkkaan, ennen kun hän sitten osas niin kun ottaa sen tilanteen. Elikkä tavallaan niinkun adoptiovanhempienkin pitäis niin kun. Niin. Mä en osaa sanoo.”

Vaikka haastatteleman vanhemmat olivat hyvin perillä lastensa asioista ja kokivat ajoittain tietävänsä aiheesta kohtaamiaan asiantuntijoita enemmän, olisivat he toivoneet kohtaavansa koululykkäysprosessissa enemmän sellaisia asiantuntijoita, joiden asiantuntemukseen he olisivat voineet luottaa. Yhdellä äideistä oli tähän ongelmaan myös kongreettinen ratkaisuehdotus:

”Mun mielestä nimittäin adoptiolapsille nimittäin pitäis taata jo oikeestaan aika niinkun alkuvaiheessa mahdollisuus johonkin asiantuntijan. Kans. Tapaamiseen. Eli vähän tyliin niinku Hollannissa. - - - Jonkinlaiseen sallaiseen, missä oikeesti on alan ammattilainen, mistä sä voisit varmentaa et onks tää tätä vai onks tää tota.”

Alan ammattilaisilla äidit tarkoittivat käytännössä sellaisia eri alojen ammattilaisia, jotka olivat erikoistuneet kansainvälisesti adoptoituihin lapsiin. Tällaisten ammattilaisten puuttuessa vanhemmat kannustivat kuitenkin myös muita vanhempia luottamaan tietoihinsa ja uskomaan omiin havaintoihinsa, vaikka heillä ei olisi koululykkäykseen liittyvää koulutusta:

”Vanhemmillekin, vaikka ei ois koulutusta tähän asiaan, mutta pitäis luottaa siihen omaan näkemykseen, et he näkee sen lapsen arjen, taidot ja kestävyden. Koulu on aika rankka paikka.”

Haastatteluhetkellä neljä lapsista oli jo koulussa. Yksi siirtyi ensimmäiselle luokalle oltuaan starttiluokalla alle kuukauden, eikä hänellä ole ollut tarvetta varsinaisiin tukitoimiin koulussa. Kaksi siirtyi koululykkäysvuoden jälkeen kouluun erityisopetuspäätöksellä ja yksi on siirtymässä erityiskouluun. Tukitoimien tarve koululykkäysvuoden jälkeen vahvistaa, että vaikka kaikki vanhemmat itse tekivät

aloitteen lapsen koululykkäyksestä, eivät he tehneet sitä turhaan, vaan näkivät jo varhain lastensa ongelmat, joita päiväkodissa tai neuvolassa ei vielä tässä vaiheessa huomattu. Aineistoni vanhemmat kokivat toimineensa oikein lapsensa koululykkäysprosessissa. He kuvailivat olleensa aktiivisia ja tehneensä parhaansa niiden tietojen ja mahdollisuuksien varassa, joita heillä oli käytettävissään:

”Mä olen ainakin kaikkeni yrittäny. Se että, mikä on lopputulos sitten joskus, niin sitä ei voi tietää.”

12. POHDINTA

Oli mielenkiintoista tehdä tutkielma aiheesta, josta ei löytynyt juuri lainkaan aiempaa tutkimustietoa. Tutkimustietoa löytyi kuitenkin eri osa-alueista, ja uskon että sain erilaisista lähteistä koottua tarpeeksi tietoa aiheen käsittelyyn. Aiemmin tehty kansainvälisesti adoptoitujen lasten koululykkäystä käsittelevä tutkimus, johon olisin voinut suhteuttaa tekemiäni päätelmiä ja saamiani tuloksia, olisi kuitenkin ajoittain antanut tukea aiheen käsittelyyn. Vaikka vähän tutkitun aiheen tutkiminen olikin haastavaa, oli se toisaalta myös hyvin motivoivaa: Aineistosta nousi esille uusia näkökulmia, eivätkä aiemmat tutkimustulokset voineet vaikuttaa siihen, kuinka lähestyin haastateltavia tai tulkitsin heidän kertomaansa.

Haastateltavia etsiessäni sain apua Adoptioperheet Ry:ltä ja Yhteiset Lapsemme Ry:ltä. Tästä huolimatta haastateltavien löytäminen oli haastavaa, eikä aineistoa ole valittu suuremmasta joukosta karsimalla. Satunnaisotanta ei olisi ollut mahdollista myöskään siksi, että ei ole olemassa rekisteriä, jonka perusteella olisin voinut löytää koululykkäyksen saaneita kansainvälisesti adoptoituja lapsia. Haastattelin kaikki, jotka suostuivat haastateltaviksi. Tästä syystä on vaikeaa arvioida, kuinka tarkasti haastateltavat edustavat keskivertoa koululykkäyksen saanutta kansainvälisesti adoptoitua lasta perheineen. Saattaa olla, että haastateltaviksi valikoituivat erityisen aktiiviset vanhemmat tai vanhemmat, joilla oli keskimääräistä enemmän tietoa koululykkäyksestä tai kansainvälisesti adoptoidun lapsen erityistarpeista. Voi olla, että juuri he halusivat kertoa omasta aktiivisuudestaan ja suhteestaan ammattilaisiin. On myös mahdollista, että aihetta käsittelevään tutkimukseen hakeutui erityisesti vanhempia, joilla on vahvoja mielipiteitä koululykkäysvaihtoehdon puolesta. Tässä tapauksessa asiaan vähemmän intohimoisesti suhtautuvien vanhempien kokemukset olisivat jääneet tutkimuksen ulkopuolelle.

Kuulin tutkimusta tehdessäni moneen otteeseen eri tahoilta, että kansainvälisesti adoptoitujen lasten vanhemmat kaipaavat yksityisyyttä. Tämä on mielestäni hyvin ymmärrettävää, sillä adoptioperheet joutuvat olemaan tarkkailtavina, ja kertomaan itsestään hyvin henkilökohtaisia tietoja, jo kotiselvityksen yhteydessä ennen adoptiota. Yleensä he joutuvat myös lapsen saavuttua toimimaan lasta koskevien asioiden puitteissa keskimääräistä enemmän yhteistyössä erilaisten asiantuntijoiden kanssa.

Tämän lisäksi lukuisat ihmiset haluavat tehdä tästä melko pienestä joukosta eri asteisia opinnäytetöitä ja tutkimuksia haastatteluiden tai kyselyiden muodossa. Monet vanhemmat kokevat joutuvansa kertomaan perheensä ja lastensa asioista ulkopuolisille liikaa ja liian usein. Tämän tutkimuksen haastattelut sujuivat kuitenkin avoimessa ilmapiirissä ja koin, että haastatteluun osallistuneet äidit olivat aidosti kiinnostuneita jakamaan kokemuksiaan ja kertomaan rehellisesti lastensa tilanteesta. Heidän kertomuksissaan ilmeni toisiaan tukevia yhteneväisyyksiä, joiden perusteella tehdyistä tutkimustuloksista esitän tässä luvussa yhteenvedon, pohtien samalla näiden tulosten merkitystä.

Haastateltavani asuivat pääkaupunkiseudulla, Keski-Suomessa sekä Lounais-Suomessa. Vaikka koululykkäyskäytännöt poikkeavat eri puolella Suomea toisistaan, oli haastateltavien kokemuksissa monia yhtenäisyyksiä. Aineistoni, viiden kansainvälisesti adoptoidun lapsen äidin haastatteluiden, perusteella ei voida tehdä tilastollisia päätelmiä ilmiöiden yleisyydestä. Eri puolelta Suomea haastateltujen vanhempien puheissa ilmenneiden yhtäläisyyksien ansiosta uskon kuitenkin, että tulokset kuvaavat yleisiä ongelmia kansainvälisesti adoptoitujen lasten koululykkäysprosessissa. Tutkimus kertoo vanhempien kokemuksista ja antaa kuvan sekä siitä, millaisia haasteita koululykkäysprosessissa voi ilmetä että millaiset syyt voivat kansainvälisesti adoptoiduilla lapsilla johtaa koululykkäykseen.

Koululykkäyssyyt aineiston kansainvälisesti adoptoiduilla lapsilla olivat monitahoisia. Kaikilla lapsilla koululykkäykseen vaikuttivat useat eri tekijät. Kaikkien kohdalla mainittiin ongelmat kielenkehityksessä. Muita vanhempien tärkeimmiksi koululykkäyssiiksi ilmoittamia tekijöitä olivat tarkkaavaisuuteen liittyvät ongelmat, fyysiset ja sosiaaliset syyt, lapsen kokonaistilanne ja halu jatkaa lapsen lapsuutta. Suurimmalla osalla lapsista oli ainakin jonkintasoisia ongelmia tarkkaavaisuudessa ja keskittymiskyvyssä. Puolet lapsista oli syntynyt loppuvuodesta. Tutkielmassani ilmenee samoja koululykkäyssiä, jotka ovat havaittavissa aiemmissa kouluvalmiusluokitteluisissa (Arajärvi 1990, 28-31; Linnilä 2006, 37) ja aiemmassa koululykkäyssyytutkimuksessa (Linnilä 2006, 150-155). Näitä yhteneväisyyksiä olivat erityisesti koululykkäykseen johtaneet fyysiset ja sosiaaliset syyt. Kansainvälisesti adoptoitujen lasten koululykkäyssyyt poikkeavat kuitenkin aiempien tutkimusten tuloksista erityisesti siten, että heillä painottuvat

koululykkäyssiinä vahvasti kielelliset ongelmat, ja erityisesti vaikeus moniasteisten ohjeiden ymmärtämisessä. Kansainvälisesti adoptoidut lapset ovat muuttaneet kieliympäristöstä toiseen ja vaikka he olisivatkin oppineet näennäisesti puhumaan ja ääntämään suomea hyvin, saattaa sanavarastossa ja puheen ymmärtämisessä olla puutteita, joiden havaitseminen vaati pidempiaikaista seurantaa.

Vanhempien tarve jatkaa lastensa lapsuutta vuodella, nousi haastatteluissa vahvasti esille. Näin tapahtui siitä huolimatta, että en haastattelurunkoa laatiessani, tai haastatteluita kesällä 2006 toteuttaessani, ottanut tätä näkökulmaa huomioon. Vanhemmassa koululykkäyskirjallisuudesta ei löytynyt viittauksia lapsuuden jatkamisesta koululykkäyssiynä. Siksi onkin erityisen mielenkiintoista, että ”liian lapsi” -kategoria nousi koululykkäyssiynä esille myös Maija-Liisa Linnilän vuonna 2006 julkaistussa väitöskirjassa. Linnilän analysoimat koululykkäyslausunnot poikkeavat kuitenkin omasta haastatteluaineistostani siten, että hänen aineistossaan ilmiö näyttäytyy lapsen ominaisuutena. Lapset olivat koululykkäyslausuntojen mukaan esimerkiksi liian lapsenomaisia tai leikkiviä. Kansainvälisesti adoptoitujen lasten vanhemmat eivät tässä yhteydessä puhuneet niinkään lapsen ominaisuuksista, vaan omasta halustaan jatkaa lapsen lyhyeksi jäänyttä lapsuutta, tarjoamalla tälle mahdollisuuden leikkiä ja olla lapsi pidempään. Koululykkäyspäätökseen vaikuttivat vanhempien kokemukset siitä, että lapsi oli saattanut joutua ottamaan liian varhain vastuuta itsestään tai muista, tai hän ei ollut saanut leikkiä riittävästi lastenkodissa. Tätä voidaan pitää kansainvälisesti adoptoitujen lasten koululykkäyksen ominaispiirteinä, sillä se poikkeaa muissa koululykkäystykimuksissa ilmi tulleista koululykkäyssiä.

Vanhempien halu jatkaa lapsen lapsuutta näkyi varsinaisen koululykkäyksen lisäksi koululykkäystavan valinnassa. Suurin osa vanhemmista halusi lapsen viettävän koululykkäysvuotensa päiväkodissa leikkien, ilman tukitoimia. Neljälle aineiston lapsista valittiin koululykkäysmuodoksi esikoulun käyminen uudestaan ja kahdelle starttiluokka. Toinen starttiluokan valinneista siirtyi kuitenkin ensimmäisen kuukauden aikana tavalliselle luokalle. Toinen ei ollut haastatteluhetkellä vielä aloittanut koululykkäysvuottaan. Kolme lapsista oli haastatteluja tehtäessä viettänyt koululykkäysvuotensa esikoulussa. Esikoulun etuina äidit painottivat erityisesti turvallisuutta, suhdetta tuttuihin hoitajiin ja lapsen mahdollisuutta leikkiin. Vanhemmat

halusivat lapselleen aikaa kasvaa vuoden vanhemmaksi. Tämän lisäksi esikoulun valitseminen näyttäytyi vanhempien puheessa vaihtoehtona, joka mahdollisti koulunaloituksen siirtämisen ilman lapsen leimaantumista kaveriensa tai henkilökunnan silmissä. Lapsi voisi aloittaa koulun myöhemmin normaalisti. Koululykkäystä on myös Maija-Liisa Linnilän (2006, 194) tutkimuksessa pidetty ratkaisuna, jolla tavoitellaan mahdollisimman suurta pyrkimystä normaaliin. Koululykkäyksellä halutaan välttää segregatio tai varmistaa lapsen mahdollisimman hyvä pärjääminen koulussa. Suurin osa haastatteleistani kansainvälisesti adoptoitujen lasten vanhemmista uskoi, että pelkkä koululykkäys esikoulussa ilman tukitoimia johtaisi tähän parhaiten. Usein koululykkäysvuonna suositetaan tai suositellaan erilaisia tukitoimia. Koulukypsyys saavuttamista antamalla aikaa pidetään nykykäsityksen valossa melko vanhanaikaisena tai jopa haitallisena (Linnilä 2006, 34-35). Kaikki haastattelemani esikoulun valinneet vanhemmat pitivät kuitenkin tätä koululykkäysmuotoa erittäin hyvin lapselleen sopivana. Esikoulu vastaa nykyisistä vaihtoehdoista parhaiten kansainvälisesti adoptoitujen lasten koululykkäystarpeita mahdollistaen pysyvyyden, turvallisuuden, leikin sekä mahdollisuuden kartuttaa suomen kielen sanavarastoa ilman lasta leimaavia tukitoimia. Toisaalta haastatteluissa tuli ilmi, ettei adoptiolasten mahdolliseen suuremman tuen tarpeeseen vastaavaa vaihtoehtoa ole sellaisenaan olemassa.

Vanhemmat toimivat koululykkäysaloitteen tekijöinä kaikilla aineiston lapsilla. Tätä voidaan pitää koululykkäystilanteessa poikkeavana, sillä yleensä aloite koululykkäyksestä on lähtöisin joko päiväkodista, neuvolasta tai rakentuu vanhempien ja päiväkodin välisessä yhteistyössä. Vanhemmat kokivat intuitiivista huolta lastensa kouluvalmiudesta. Yleensä vastaava huoli konkretisoituu koululykkäyspäätökseksi esimerkiksi päiväkodin ammattilaisten kanssa käytävissä keskusteluissa (Linnilä 2006, 186-189). Aineistossa yhteistyö päivähoidon henkilökunnan kanssa jäi kuitenkin heikoksi, ja yhteistyö muodoltaan hierarkiseksi. Vanhempien kohtaama päiväkodin henkilökunta ei usein nähnyt ongelmia lapsen kehityksessä tai kouluvalmiudessa, ja vanhemmat joutuivat puolustelemaan päivähoidon henkilökunnalle näkemyksiään koululykkäyksen tarpeellisuudesta. Päivähoidon toiminnan voi nähdä lapsen ja tämän ongelmien normalisointina. Lasta ei haluta taustansa takia erottaa muista, eikä hänen katsota tarvitsevan erityistä huomiota. Samalla myös adoptiolapsille tyypilliset ongelmat

esimerkiksi kielen kehityksessä jäävät huomaamatta tai niihin kiinnitetään huomiota vasta pitkän ajan kuluttua.

Kaikkien aineiston lasten koululykkäyslausekset kirjoitti psykologi. Kahden lapsen kohdalla koululykkäyspäätös oli selvästi koululykkäystä puoltava ja yhden lapsen kohdalla koululykkäystä ei ensin olisi haluttu myöntää. Puolella (kolme) lapsista lausunto mahdollisti sekä koululykkäyksen että kouluun menon. Tällöin päätös koululykkäyksestä tehtiin vanhempien ja psykologin yhteistyönä, ja tämän ansiosta näillä vanhemmilla oli hyvät mahdollisuudet vaikuttaa lopputulokseen. Vanhempien haastatteluiden perusteella voi päätellä, että näissä tapauksissa psykologit käyttivät lähestymistapanaan kantaottamattomuuden etiikkaa. He välttivät ottamasta selvää kantaa aiheeseen ja jättivät vastuun päätöksen tekemisestä asiakkaalle. Psykologit ja erikoislääkärit osasivat kuitenkin ottaa päivähoiton henkilökuntaa ja yleislääkäreitä paremmin huomioon vanhempien mielipiteet ja lapsen kokonaistilanteen. Seuraavassa, jo aiemmin esitettyssä, lainauksessa tiivistyy useita olennaisia seikkoja koululykkäystarpeesta:

”Psykologikin näki sen, että on ulkomailta adoptoitu ja kielenvaihdos ja kaikki nää niin siinä on niin paljon muutakin, kun se pelkkä koulukypsyys, että just tää sopeutuminen kotiin ja sopeutuminen yhteen aikuiseen laitoshenkilökunnan jälkeen ja kaikki nää. Että vaikka taidot ois hyvät niin jotenkin se kokonaisuus...”

Lainauksessa ilmenee, ettei kouluvalmiudessa ole kysymys vain kouluvalmiustesteissä mitattavasta koulukypyydestä. Vaikka taidot testeissä osoittautuisivat riittäviksi, ei lapsi silti ole välttämättä valmis koulun aloitukseen. Testien epäsovinnaisuus kansainvälisesti adoptoitujen lasten tarpeisiin ilmeni kouluvalmiustestien lisäksi esimerkiksi neuvolan viisivuotistarkastuksissa. Neuvolalla ei ollut merkittävää roolia aineiston lasten koululykkäysprosessissa. Osalle lapsista kirjoitettiin neuvolasta lähete jatkotutkimuksiin, mutta vain yhdellä lapsella viisivuotistarkastus johti jatkotutkimuksiin. Osa vanhemmista epäili adoptiotaustan helpottavan tutkimuksiin pääsyä. Vanhemmat kokivat testien olevan suunniteltu mittaamaan keskivertolapsille tyypillisimpiä kehityksen ongelmia. Adoptiolapsille ominaiset puutteet esimerkiksi kielitaidossa eivät aina tule ilmi testeissä, jotka on suunniteltu vastaamaan Suomessa syntyneiden lapsien tarpeita. Lisäksi testit

jättävät huomioimatta monia koulun aloituksen kannalta oleellisia tekijöitä. Lapselta saattaa esimerkiksi kulua kotiin sopeutumiseen niin paljon energiaa, että koulun aloittaminen muodostuisi hänelle liian raskaaksi. Voikin kysyä, mitä tarkoitusta kouluvalmiutta mittaavat testit kansainvälisesti adoptoitujen lasten kohdalla palvelevat. Vanhemmat suhtautuivat pääsääntöisesti testeihin kriittisesti ja näkivät usein itsensä testejä luotettavampina kouluvalmiuden määrittäjinä. Usein heidän intuitiiviset näkemyksensä vahvistuivatkin myöhemmin tarkemmissa tutkimuksissa tai erilaisten tukitoimien tarpeena.

Vanhempien haastatteluissa ilmeni, että vain hyvin harvoilla heidän kohtaamillaan ammattilaisilla oli aiempaa kokemusta tai tietoa kansainvälisesti adoptoiduista lapsista. Päiväkodin henkilökunta näki lasten ongelmat yleensä vasta vanhempien painotettua niitä, eivätkä vanhemmat usein kokeneet tullessa ymmärretyksi kertoessaan ammattilaisille lastensa ongelmista. Vaikka vanhemmat kokivat, ettei kaikilla heidän kohtaamillaan ammattilaisilla ollut tarvittavaa ammattitaitoa kohdata kansainvälisesti adoptoidun lapsen tarpeita, olivat ammattilaiset kiinnostuneita lasten ongelmista ja suhtautuivat kansainvälisesti adoptoituun lapseen positiivisesti. Yhteistyö näytti sujuvan sitä paremmin, mitä enemmän ammattilaisella oli aiempaa kokemusta kansainvälisesti adoptoiduista lapsista tai mitä erikoistuneempi ammattilainen oli kyseessä. Yhteistyö ja kasvatuskumppanuus sujuivat äitien mukaan parhaiten psykologien ja erikoistuneiden lääkärien kanssa, vaikka näitä ammatteja ollaan totuttu pitämään päivähoitoa hierarkisempina ja vahvaan asiantuntijuuteen perustuvina. Joskus vanhemmat kokivat kuitenkin ammattilaisten käyttävän liian vaikeaa ammattikieltä ja oletttavan, että heillä olisi enemmän taustatietoja aiheesta. Toimivan ammattilaisten verkoston merkitys nousi silti tärkeäksi.

Vanhemmat pitivät omaa rooliaa koululykkäyksen kannalta olennaisena ja kokivat tehneensä parhaansa lasta auttaakseen. Vanhemmat kokivat intuitiivista huolta lapsen kouluvalmiudesta, eikä koululykkäys tullut heille yllätyksenä. Suuri osa vanhemmista oli perehtynyt aktiivisesti aiheeseen ja lukenut paljon erityisesti adoptiolapsiin liittyvää kirjallisuutta. Monet pitivät adoptiolasta riskiryhmään kuuluvana, mutta uskoivat omalla toiminnallaan ja oikeilla ratkaisuillaan voivansa vähentää näistä riskeistä mahdollisesti seuraavia ongelmia. Riskit liian varhaisesta koulun aloituksesta jakautuivat vanhempien

puheessa sosiaalisiin riskeihin, oppimis- ja keskittymisongelmiin sekä turvallisuusriskeihin. Puheen sosiaalisista riskeistä ja oppimisvaikeuksista voi nähdä olevan osa laajempaa huolta syrjäytymisestä.

Syrjäytymispuheelle on ominaista keskustelu muiden joukkoon sopeutumisesta, toiseudesta, normaaliudesta ja erityisesti maahanmuuttajien osalta myös koulutuksesta, johon oppimisvaikeuksiin liittyvät riskit läheisesti liittyvät. Maahanmuuttajia koskevassa keskustelussa syrjäytymisriskistä puhutaan. Adoptoituja lapsia ei tässä keskustelussa nähdä samaan ongelmaryhmään kuuluvina, vaikka he ovat maahanmuuttajuuden lisäksi kohdanneet lapsuudessaan kiintymyssuhteen katkeamisen, kielen vaihtoprosessin ja poikkeavat usein ulkonäöltään koulukavereistaan. Maahanmuuttajien kohdalla syrjäytymisriskin ennaltaehkäisyssä painotetaan heidän erityistarpeidensa huomioimista jo esiopetuksesta lähtien (vrt. Pölkky-Pieskä 2002, 177). Haastattelemieni vanhempien puheessa ilmeni useita syrjäytymiskeskustelun teemoihin liittyviä huolen aiheita. Kansainvälisesti adoptoitujen lasten sosiaalisiin suhteisiin sekä oppimiseen liittyviin riskeihin olisikin syytä kiinnittää huomiota jo ennen koulun aloitusta. Tämä edellyttäisi kuitenkin lasten kanssa työskenteleviltä asiantuntijoilta asiantuntemusta tunnistaa ja kohdata kansainvälisesti adoptoidun lapsen erityistarpeet. Tämän lisäksi tarjolla tulisi olla koululykkäysvaihtoehtoja, jotka ajan antamisen lisäksi vastaisivat myös kansainvälisesti adoptoitujen lasten tukitarpeisiin. Tällä hetkellä kansainvälisesti adoptoidut lapset joutuvat sopeutumaan yhteiskunnan muiden kohderyhmien tarpeisiin rakennettuihin järjestelmiin. Haastatteleman vanhemmat kertoivat heidän koululykkäysprosessin aikana kohtaamiensa ammattilaisten myöntäneen usein suoraan, ettei heillä ollut aiempaa kokemusta tai tietoa kansainvälisesti adoptoiduista lapsista.

Kansainvälisesti adoptoitujen lasten vanhemmat luottivat koululykkäyspäätöstä tehtäessä omiin tietoihinsa sekä intuition. He olivat valmiita puolustamaan näkemyksiään myös ammattilaisten tarjoaman tiedon yli. Vanhemmat välittivät joissain tapauksissa itse tietoa adoptoiduista lapsista esimerkiksi päiväkotiin, mutta olisivat samalla toivoneet kohtaavansa enemmän sellaisia asiantuntijoita, joiden asiantuntemukseen he olisivat voineet koululykkäysprosessissa luottaa. Sanna Mäkipää (2007, 215) on kirjoittanut adoptiovanhemmuuden näyttäytyvän hänen tutkimansa, adoptioneuvontaa antaville sosiaalityöntekijöille suunnatun, opaskirjan tekstissä

itsenäisenä ja omin avuin pärjäävänä vanhemmuutena. Adoptiovanhemmat ovat käyneet läpi tiukan adoptioprosessin ja he ovat saaneet kotiselvitysvaiheessa adoptioeuvontaa. Haastateltujen vanhempien ja ammattilaisten välinen yhteistyö sujui sitä paremmin, mitä enemmän ammattilaisilla oli adoptioon liittyvää asiantuntemusta tai muuta erityiskoulutusta. Tällöin vanhemmat ja ammattilaiset pystyivät luomaan kasvatuskumppanuuteen pohjautuvan yhteistyösuhteen, jossa molemmat ymmärsivät toistensa näkökulmat. Asiaan erikoistumattomilla lasten parissa työskentelevillä ammattilaisilla ei sen sijaan ole välttämättä juurikaan tietoa adoptoiduille lapsille tyypillisistä ongelmista. Tällöin yhteistyössä voidaan helposti ajautua tilanteeseen, jossa ammattilainen pyrkii asemaansa perustuen pitämään kiinni näkökulmistaan, vaikka asiakkaalla on ammattilaisia enemmän asiantuntemusta käsiteltävästä aiheesta. Yhteistyö muodostuu tällöin sekä hierarkiseksi että epäasiantuntevaksi. Ammattilaisia tulisi kouluttaa paremmin tunnistamaan ja kohtaamaan kansainvälisesti adoptoitujen lasten tarpeet, jotta myöhemmät ongelmat oppimisessa ja sosiaalisissa suhteissa voitaisiin ennaltaehkäistä.

Kansainvälisesti adoptoituja lapsia on Suomessa edelleen melko vähän, ja heidän koululykkäyksestään kerätyt tilastolliset tiedot pohjautuvat adoptioyhdistysten kyselyihin, jotka eivät sellaisenaan täytä tieteellisen tutkimuksen kriteerejä. Vaikka näyttääkin siltä, että ilmiö on yleinen (*Adoptioperheet* 3/2005), olisi laajempi tutkimus ilmiön riskitekijöiden hahmottamiseksi tarpeellista. Aihe on hyvin monitieteellinen ja sitä voidaan tutkia lukuisista eri näkökulmista. Laajempi, mahdollisesti kasvatustieteellinen, tutkimus kansainvälisesti adoptoitujen lasten koululykkäyssyistä olisi hyödyllinen, sillä tiedon lisääntyessä myös koululykkäykseen johtavien riskien ennaltaehkäisy helpottuisi. Myös sopivan koululykkäysmuodon ja tarvittavien tukitoimien löytäminen kansainvälisesti adoptoitujen lasten erilaisiin tarpeisiin vaatisi näiden alueiden jatkoselvityksiä. Toivoisin tässä vaiheessa erityisesti kvantitatiivista tutkimusta ilmiön todellisen laajuuden selvittämiseksi. Haasteeksi tässä saattaa muodostua adoptioperheiden motivoiminen osallistumaan tutkimuksiin niin, että vastausprosentti nousisi tarpeeksi korkeaksi.

LÄHTEET

Adoptioperheet 3/2005. Kartoitus adoptioperheistä. Adoptioperheet ry, 22-24.

Alasuutari, Maarit. (2003) Kuka lasta kasvattaa? Helsinki. Gaudeamus.

Alasuutari, Pertti. (1996) Toinen tasavalta. Suomi 1946-1994. Tampere. Vastapaino.

Alasuutari, Pertti. (2001) Laadullinen tutkimus. Tampere. Vastapaino.

Alasuutari, Pertti. (2008) Yhteiskuntateoria ja inhimillinen todellisuus. Helsinki. Gaudeamus.

Almqvist, Fredrik. (1994) Koulukypsyys mielenterveyden näkökulmasta. Teoksessa: Sevag Vestly, Marianne; Pajukangas, Jukka. (toim.) Kuningasvuosi – näkökulmia koulukypsyteen. Jyväskylä. Atena, 49-56.

Arajärvi, Terttu. (1990) Tasapainoinen lapsuus. Porvoo. WSOY.

Arnkil, Tom Erik; Eriksson, Esa; Saikku, Peppi. (2003) Huolen harmaa vyöhyke. Lähteenä käytetty elektronista julkaisua (http://www.opiskelijakirjasto.lib.helsinki.fi/eres/valt/art/arnkil_7_98.pdf). Viitattu 20.2.2009 (Alkuperäinen julkaisu: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen lehti 7 : 1998 ISSN 0789-0346 s. 8-11) Helsinki. Stakes.

Arvilommi, Meri; Heimo, Anu. (2000) Onnistunut startti - vanhemmat lastensa asiantuntijoina koululyykkäysprosessissa Pro Gradu-työ. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. (Lähteenä käytetty elektronista aineistoa (<http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/g/meriarvi.pdf>)). Viitattu 20.2.2009.

Beck, Ulrich. (1995) Ecological politics in an age of risk. Cambridge. Polity Press.

Beck, Ulrich. (2000) The brave new world of work. Cambridge. Polity Press.

Beck, Ulrich (2006) The cosmopolitan vision. Cambridge. Polity Press.

Bergström, Matti. (1994) Pieni lapsi ja nykykoulu. Teoksessa: Sevag Vestly, Marianne; Pajukangas, Jukka. (toim.) Kuningasvuosi – näkökulmia koulukypsyteen. Jyväskylä. Atena, 35-47.

Broberg, Anders; Almqvist, Kjerstin; Tjus, Tomas. (2005) Kliininen lapsipsykologia. Helsinki. Edita.

Eriksson, Esa; Arnkil, Tom Erik. (2005) Huoli puheeksi. Opas varhaisista dialogeista. Stakes. Oppaita 60.

Flaaten, Hans. (1994) Kuningasvuosi. Teoksessa: Sevag Vestly, Marianne. Pajukangas, Jukka. (toim.) Kuningasvuosi – näkökulmia koulukypsyteen. Jyväskylä. Atena, 149-151.

Forslund, Sari. (1998) Mutkan kautta kouluun: vanhempien kokemuksia lapsensa koululyykkäysvuodesta Kokkolan 0-luokalla. Pro Gradu-työ. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. (elektroninen aineisto: <http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/g/1270.pdf>.)

Hacking, Ian. (1997), Lasten hyväksikäytön muodostaminen ja muovaaminen. Teoksessa Hänninen, Sakari; Karjalainen, Jouko. (toim.) Biovallan kysymyksiä. Kirjoituksia köyhyyden ja sosiaalisten uhkien hallinnoimisesta. Helsinki. Gaudeamus.

Haltia, Petri. (1995) Ammattitaito ja ammattitutkinnot. Teoksessa Turpeinen, Ritva. (toim.) Ammattitutkintojen ja näyttökokeiden teoreettisia perusteita. Opetushallitus, 7-30.

Hassinen, Sirje. (2005) Lapsesta kasvaa kaksikielinen. Helsinki. Finn Lectura.

Helne, Tuula. (2002) Syrjäytymisen yhteiskunta. Stakes. Tutkimuksia 123.

Hirsjärvi, Sirkka; Hurme, Helena. (2000) Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki. Yliopistopaino.

Huhtanen, Kristiina. (2007) Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa. Jyväskylä. PS-kustannus.

Infokansio Adoptioperheille. Toinen, uudistettu painos 2002. (täydennetty ja päivitetty 2003-2006) Helsinki. Adoptioperheet Ry.

Itäpuisto, Maritta. (2005) Kokemuksia alkoholiongelmaisten vanhempien kanssa eletystä lapsuudesta. Kuopio. Kuopion yliopiston väitöskirja. Lähteenä käytetty elektronista aineistoa (<http://www.uku.fi/vaitokset/2005/isbn951-27-0363-7.pdf>). Viitattu 20.2.2009.

Jallinoja, Riitta. (2006) Perheen vastaisu. Familistista käännettä jäljittämässä. Helsinki. Gaudeamus.

Juhila, Kirsi. (2006) Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina. Sosiaalityön yhteiskunnalliset tehtävät ja paikat. Tampere. Vastapaino.

Kamppinen, Matti. (1995) Johdanto. Teoksessa Kamppinen, Matti; Raivola, Petri; Jokinen, Pekka; Karlsson, Hasse. Riskit yhteiskunnassa. Maallikot ja asiantuntijat päätöksen tekijöinä. Helsinki. Gaudeamus, 9-13.

Kamppinen, Matti; Raivola, Petri. (1995) Riski, päätöksenteko ja rationaalisuus. Teoksessa Kamppinen, Matti; Raivola, Petri; Jokinen, Pekka; Karlsson, Hasse; Riskit yhteiskunnassa. Maallikot ja asiantuntijat päätöksen tekijöinä. Helsinki. Gaudeamus, 15-78.

Kananoja, Sirkku. (1993) Luokan heterogeenisyys opettajan kokemana; tapauskuvaus pääkaupunkiseudun kahdesta ensimmäisestä luokasta. Turku. Turun opettajankoulutuslaitos..

Karhumäki, Heli. (2005) Lapsi suoraan sydämeeni – kokemuksia adoptiosta. Helsinki. SLEY-kirjat.

Karila, Kirsti; Nummenmaa, Anna Raija. (2001) Matkalla moniammatillisuuteen, kuvauskohteena päiväkotii. Helsinki. WSOY.

Kaskela, Marja; Kekkonen, Marjatta. (2006) Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta – Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Stakes. Oppaita 63. Gummerus.

Kinos, Jarmo. (1997) Päiväkotii ammattikuntien kamppailujen kenttänä. Turku. Turun yliopisto.

Konttinen, Esa. (1997) Professionaalinen asiantuntijatyö ja sen haasteet myöhäismodernissa. Teoksessa Kirjonen, Juhani; Remes, Pirkko; Eteläpelto, Anneli. (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 48-61.

Korkiakangas, Mikko. (1987) Lasten kehityksen seuraaminen neuvolassa ja kouluvalmius. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto, psykologian laitos.

Kurjonen, Reetta. (2008) Minä, adoptoitu - kertomus äitiydestä, äidittömyydestä, lapsista ja lapsettomuudesta. Helsinki. Minerva.

Lamminmäki, Tuija; Meriläinen, Leena. (toim.) (1997) Onnistunut aikalisä – Kokemuksia koululykkäyksestä. Jyväskylä. Atena Kustannus Oy.

Leira, Arnlaug. (2002) Working Parents and the Welfare State, Family Chance and Policy Reform in Scandinavia. Cambridge Press.

Linnilä, Maija-Liisa. (1997) Kouluvalmius ja vanhempien asiantuntijuus. Teoksessa Lamminmäki, Tuija; Meriläinen Leena. (toim.) Onnistunut aikalisä - kokemuksia koululykkäyksestä. Jyväskylä. Atena Kustannus Oy, 14-26.

Linnilä, Maija-Liisa. (2006) Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Väitöskirja. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto.

Linno, Tarja. (1997) Lykka- ja Lykkis-kokeilut Vantaalla. Teoksessa Lamminmäki Tuija. Meriläinen Leena. (toim.) Onnistunut aikalisä - kokemuksia koululykkäyksestä. Jyväskylä. Atena Kustannus Oy, 175-187.

Linno, Tarja. (1990:1) Lykka-projekti 1. osaraportti: Ketkä kompastuvat koulun kynnyksellä. Vantaan kaupunki. Koulutuksen palvelukeskuksen julkaisuja.

Lyytinen, Heikki. Eklund, Kenneth; Laakso, Marja-Leena. (1995) Varhainen kognitio, temperamentti ja vuorovaikutus. Teoksessa Lyytinen, Paula. Korkiakangas, Mikko. Lyytinen, Heikki. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan – kehitys kontekstissaan Porvoo. WSOY, 40-65.

Monto, Tarja. (1994) Ulkomailta adoptoitu lapsi päiväkodissa. Interpedian julkaisuja Nro 4. Vaasa. Interpedia.

Mylläri, Anu Rohima. (2007) Adoptoitu. Helsinki. Otava.

Mäkinen, Arja. (2008) Oikeesti aikuiset. Puheenvuoroja yksineläjänaisen normaaliudesta, hyväksyttävyydestä ja aikuisuudesta. Tampere. Tampereen yliopiston Väitöskirja. Lähteenä käytetty elektronista aineistoa (<http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-7450-7.pdf>). Viitattu 20.2.2009.

Mäkinen, Terttu. (1997) Koulun aloittamisen yksilölliset ratkaisut. Teoksessa: Lamminmäki, Tuija; Meriläinen, Leena. (toim.) Onnistunut aikalisä - kokemuksia koululyykkäyksestä. Jyväskylä. Atena Kustannus Oy, 27-37.

Mäkipää, Sanna. (2007) Neuvotellen rakennettu perhe. Teoksessa: Vuori, Jaana; Nätkin Ritva. (toim.) Perhetyön tieto. Tampere. Vastapaino, 205-223.

Nätkin, Ritva; Vuori, Jaana (2007) Perhetyön tieto ja kritiikki. Teoksessa: Vuori, Jaana; Nätkin Ritva. (toim.) Perhetyön tieto. Tampere. Vastapaino, 7-38.

Pentikäinen, Sari. (2002) Kouluvalmius. Teoksessa Infokansio adoptioperheille. Helsinki. Adoptioperheet Ry, 6/13-7/13.

Pirttilä, Ilkka. (1997) Teoria, Markkina-analyysi ja futurologinen silmä eksperttiyden ehtona. Teoksessa Kirjonen, Juhani; Remes, Pirkko; Eteläpelto, Anneli. (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 73-82.

Pirttilä, Ilkka. (2002) Mistä asiantuntemuksen sosiologiassa on kyse? Teoksessa Pirttilä, Ilkka; Eriksson, Susan. (toim.) Asiantuntijoiden areenat. Jyväskylän yliopisto. SoPHi, 11-19.

Pölkky-Pieskä, Leila (2002) Kansainväliset adoptiolapset ja koulu. Teoksessa Räsänen, Rauli; Jokikokko, Katri; Järvelä, Maria-Liisa; Lamminmäki-Kärkkäinen, Tarja (toim.) Interkulttuurinen opettajankoulutus – utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulu. Oulun yliopisto Kasvatustieteiden ja opettajakoulutuksen yksikkö. (177-188) Lähteenä käytetty elektronista aineistoa (<http://herkules.oulu.fi/isbn9514268075/isbn9514268075.pdf>). Viitattu 1.3.2009.

Pösö, Tarja. (2003) Adoptio perhesuhteiden uudelleenjärjestelynä. Teoksessa Forsberg, Hannele; Nätkin, Ritva. (toim.) Perhe murroksessa. Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä. Helsinki. Gaudeamus, 140-158.

Schulbert, Cissi. (1994) Adoptiolapset ja koulu. Interpedian julkaisuja Nro 5. Vaasa. Interpedia.

Seväg Vestly, Marianne; Pajukangas, Jukka. (toim.) (1994) Kuningasvuosi-näkökulmia koulukypsyyteen. Jyväskylä. Atena.

Sinkkonen, Jari. (1994) Minkä ikäisenä kouluun? Teoksessa: Seväg Vestly, Marianne; Pajukangas, Jukka. (toim.) Kuningasvuosi – näkökulmia koulukypsyyteen. Jyväskylä. Atena, 57-61.

Suomen kansainvälisten lapseksiottamisasioiden lautakunta - Toimintakertomus 2004. Helsinki. Sosiaali- ja terveysministeriön monisteita 2005:8.

Taalas, Matti. (1995) Ammattitutkinto ammattitaidon näyttönä – Ammatillisten aikuistutkintojen kehittäminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A Tutkimuksia 62. Jyväskylän yliopisto.

Yli-Luoma, Pertti V.J (1995) Hemmets inverkan på inläring: bindingsteorins, tolkningsförmåga för elevers socialisation och skolframgång. Helsinki. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisen laitoksen tutkimuksia 144.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2005) Oppaita 56. Helsinki. Stakes.

Viden, Sari. (2007) Ammattilaisten neuvot vanhemmille. Teoksessa: Vuori, Jaana; Nätkin Ritva. Perhetyön tieto. Tampere. Vastapaino, 7-38.

Viitala, Riitta. (1997) Lykkäyslapsi päiväkodissa. Teoksessa: Lamminmäki, Tuija; Meriläinen, Leena. (toim.) Onnistunut aikalisa - kokemuksia koululyykkäyksestä. Jyväskylä. Atena Kustannus Oy, 84-93.

Von Lieth, Lars. (2003) Miten adoptiolapsi kohtaa koulun – ja koulu adoptiolapsen? Interpedian julkaisuja Nro 15. Helsinki. Interpedia.

Vuori, Jaana. (2001) Äidit, isät ja ammatillaiset. Väitöskirja, Tampereen yliopisto.

Vuori, Jaana; Nätkin Ritva. (2007) (toim). Perhetyön tieto. Tampere. Vastapaino.

Vygotski, Lev Semenovic. (1982) Ajattelu ja kieli. Espoo. Weilin+Göös.

Weyer, Margot. (2006) Adoption - und danach? Burgdorf Ehlershausen. Kirchturm Verlag,

LIITE 1 Teemahaastattelurunko

1. Tausta

- Lapsen taustatiedot (ikä, sukupuoli, syntymämaa, luonne, sairaudet)
- Lapsen saapuminen Suomeen (ikä, kunto, kielitaito, tiedossa olleet sairaudet)
- Lapsen sopeutuminen perheeseen
- Mahdolliset kokemukset perheen ulkopuolisesta hoidosta Suomessa
- Koululykkäysaloite
- Kuka lausunnon kirjoitti?
- Lausuntoa aiemmat aiheeseen liittyvät tutkimukset

2. Miten koulun alkua lykättiin

- Mikä koululykkäysvaihtoehto ja miksi?
- Mahdolliset tukitoimet koululykkäysvuonna
- Perheen mielipiteet valitusta vaihtoehdosta

3. Koululykkäyssyyt

- Vanhempien mielipide tärkeimmistä koululykkäyssyistä
- Vanhempien ja asiantuntijoiden näkemysten yhtenäisyys
- Kouluvalmiuden eri osa-alueet (Somaattinen ja fyysinen valmius, motorinen valmius, älyllinen valmius, kielellinen kehitys, tunne-elämän valmius, sosiaalinen valmius, mahdolliset edellisestä kulttuurista johtuvat erot osaamisessa)

4. Vanhempien kokemuksia koululykkäysprosessista

- Kokemukset koululykkäysprosessista
- Ammattilaisten asiantuntemus
- Vanhempien oma asiantuntemus
- Mahdolliset lapsen taustaan tai etniseen ulkonäköön liittyvät ennakkoluulot
- Yhteistyön toimivuus

5. Lykkäyspäätöksen jälkeen

- Mahdolliset tukitoimet koululykkäysvuoden jälkeen
- Koululykkäyksen perustelu lapselle
- Toimistiteko samoin uudestaan?