

”Sitä mä oisin koululta toivonut, et ois sitä apua saanut!”

**Kansainvälisesti adoptoitujen lasten vanhempien
kuvaukset lastensa ensimmäisestä kouluvuodesta ja
kouluyhteisöön sopeutumisesta**

Carolina Tiainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2015
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tiainen, Carolina. 2014. "Sitä mä oisin koululta toivonut, et ois sitä apua saanut!" Kansainvälisesti adoptoitujen lasten vanhempien kuvaukset lapsensa ensimmäisestä kouluvuodesta ja kouluuyhteisöön sopeutumisesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Tämän laadullisen tapaustutkimuksen tarkoitus oli selvittää adoptiovanhempien kokemuksia lastensa ensimmäisestä kouluvuodesta. Tavoitteena oli tutkia, miten vanhemmat kokivat lastensa sopeutumisen kouluuyhteisöön sekä millaisia haasteita kansainvälisesti adoptoidut lapset olivat koulussa kohdanneet. Haastattelin kuuden kansainvälisesti eri maista adoptoidun lapsen vanhempaa. Haastattelutyypeistä tulin valinneeksi teemahaastattelun. Litteroin aineistoni välittömästi haastatteluiden jälkeen. Analysoin tulokset aineistolähtöistä sisällönanalyysia käyttäen.

Tutkimukseni mukaan adoptiolapset olivat kohdanneet koulussa ihonväriinsä kohdistuvaa ihmettelyä tai nimittelyä. Kaverisuhteet olivat tuottaneet osalle lapsista erilaisia haasteita. Lapsella ei ollut voimavaroja ylläpitää kaverisuhteita koulun ulkopuolella tai lapsi saattoi takertua voimakkaasti koulukaveriinsa. Aineistossani korostui vanhempien avoimuus kertoa opettajalle lapsen adoptiotaustausta. Vanhemmat toivoivat opettajalta herkkyyttä huomioida tarvittaessa lapsen taustaan liittyvät erityispiirteet opetustilanteissa. Vanhemmat eivät kokeneet lastensa saaneen riittävästi tukea oppimisvaikeuksiinsa.

Aineistoni osoitti, että tutkimukseeni osallistuneet adoptiolasten vanhemmat olivat olleet aktiivisia adoptioon liittyvän tietouden siirtämisessä kouluille. Adoptiovanhemmat toivoivat avointa suhtautumista lapsensa adoptiotaustaan kohtaan ja avoimempaa yhteistyötä opettajan ja vanhempien välille.

Hakusanat: adoptio, kiintymyssuhde, luokanopettaja, alkuopetus

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	KANSAINVÄLINEN ADOPTIO SUOMESSA	8
	2.1 Suomen adoptiolain uudistus.....	10
	2.2 Katsaus adoptiotutkimukseen meillä ja maailmalla	11
3	KIINTYMYSSUHTEEN MERKITYS LAPSEN KEHITYKSESSÄ	15
	3.1 Kiintymyssuhdeteoria.....	15
	3.2 Kiintymysterapia	17
	3.3 Kiintymyssuhdehäiriöt	19
	3.4 Laitosolosuhteissa kasvaneet lapset	22
	3.5 Lapsen temperamentti ja kiintymyssuhde	23
4	ESIOPETUKSESTA PERUSOPETUKSEEN	25
	4.1 Esikoululaisesta koululaiseksi	25
	4.2 Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria	27
	4.3 Koulunsa aloittavaan oppilaaseen kohdistuvat odotukset	29
5	KOULUYHTEISÖ	31
	5.1 Turvallisen ilmapiirin luominen	31
	5.2 Adoptiolapsi osana kouluyhteisöä	33
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	37
	6.1 Tutkimustehtävä.....	37
	6.2 Laadullinen tapaustutkimus.....	38
	6.3 Aineistonkeruu	39
	6.4 Aineiston käsittely ja analysointi	40
7	TUTKIMUSTULOKSET	42
	7.1 Tutkimukseeni osallistuneiden vanhempien adoptiolasten esittely	42

7.2	Siirtymä esiopetuksesta kouluun	44
7.3	”Hyvin herkästi tartutaan siihen ulkonäköön” – Adoptiolasten kokema koulukiusaaminen.....	50
7.4	Kaverisuhteet kouluuyhteisössä.....	53
7.5	Pedagoginen suhde opettajan ja oppilaan välillä	54
7.6	Adoptiotaustan vähäinen huomiointi koulukavereiden keskuudessa	57
7.7	Lapsen suhtautuminen adoptiotaustaansa.....	58
7.8	Yhteistyö koulun kanssa – ”Se ope ei uskonut, mitä mä sanoin!”	60
7.9	Opettajan puutteellinen ymmärrys adoptiotaustaa kohtaan.....	64
7.10	Adoptiotaustassa ei pitäisi olla mitään salattavaa.....	65
8	POHDINTA.....	67
8.1	Tutkimuksen luotettavuudesta	67
8.2	Tutkimuksen eettisyydestä	68
8.3	”Ihonväriin kohdistuvaa nimittelyä sekä vanhempien toiveita avoimuuteen ja herkkyyteen” – Pohdintaa tutkimustuloksista	69
	LÄHTEET	73
	LIITTEET.....	80

1 JOHDANTO

Kansainvälisen adoption kautta tulevat lapset ovat usein leikki- tai kouluikäisiä saapuessaan perheisiinsä. Kaikilla adoptiolapsilla on taustallaan hylkäämiskokemukseen liittyvä trauma. Tämän lisäksi heillä saattaa olla muitakin traumaattisia kokemuksia varhaislapsuudesta. Kansainvälinen adoptio on sydäntäni lähellä, sillä olen Intiasta adoptoidun tyttären äiti ja prosessimme myötä olen osallistunut aktiivisesti adoptiooperheiden seminaareihin ja tilaisuuksiin. Kandidaatin tutkielmassani ”Adoptiolapseksi leikki-ikäisenä - lapsen sosiaalisen emotionaalisen kasvun tukeminen” nousivat esiin hyvin monenlaiset haasteet adoptiolasten arjessa. Näistä päällimmäisinä olivat huono pettymysten sietokyky sekä kyvyttömyys keskittyä. Valtaosa kandidaatin tutkimukseeni osallistuneista adoptiovanhemmista kuvasi kuitenkin lastensa sopeutuneen hyvin päivähoitoon ja saaneen uusia kavereita. Asiantuntijahaastattelussa nousi esiin adoptiolasten riski jäädä lastensuojelun piirissä olevien lasten ”varjoon” päiväkodissa, vaikka adoptiolasten taustat saattavat olla rankkoja. Adoptiolasten vanhemmat ovat usein hyvin toimeentulevia, tavallisia perheitä, jolloin lasten tuen tarpeisiin ei välttämättä tarpeeksi reagoida. Edelleen Suomessa keskustellaan kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten kasvavista lukumääristä sekä erityistarpeista, jotka usein liittyvät sijoitettujen lasten koulunkäyntiin. On syytä huomioida, ettei ketään lasta saa leimata taustansa vuoksi. Samaan aikaan sijaisperheissä, perhekodeissa ja laitoksissa elävien lastensuojelun asiakkaana olevien lasten lisäksi on nähtävä myös adoptiolasten tarpeet kouluissa.

Tässä tutkimuksessa halusin selvittää, miten kansainvälisesti adoptoitujen lasten koulun aloitus ja ensimmäinen kouluvuosi peruskoulussa ovat sujuneet ja millaista tukea adoptiolapset ovat tarvinneet ja saaneet. Siirtymä esikoulusta alkuopetukseen asettaa lapselle erilaisia haasteita (ks. esim. Rimm-Kaufman, Pianta & Cox 2000, 148). Mitä se tarkoittaa adoptiolapsen arjessa, kun tuttu ja turvallinen ympäristö sekä ihmiset jälleen muuttuvat? Adoptiolapselle muutokset elämässä luopumisineen voivat olla hyvin vaikeita, jopa traumaattisia. Adoptiolasten vanhempien keskuudessa olen kuullut pohdittavan, ettei suoma-

lainen koulutusjärjestelmä suosi adoptiolapsia. Adoptiolasten tunteiden säätely voi olla hyvinkin vaihtelevaa eikä kouluissa aina pystytä tarpeeksi vastaamaan adoptiolasten tarpeisiin. Esitin jo kandidaatin tutkielmaa tehdessäni jatkotutkimuksen tarvetta liittyen adoptiolasten koulunkäyntiin. Päivähoidossa ja ennen kouluikää koetut vaikeudet siirtyvät usein myös kouluun. Osa haasteista voi puhjeta vasta kouluiässä, jolloin lapsi saattaa yhä enemmän pohtia taustaansa. Halusin tuoda luokanopettajille näkyväksi adoptiolasten tarpeet ja haasteet koulussa; Adoptioperheet ovat usein pitkän ja raskaan prosessin läpikäyneitä. Erityisesti niissä perheissä, joissa lapsi aloittaa koulunsa melko pian perheeseen saavuttuaan, voivat perheen omat resurssit antaa koululle informaatiota adoptioon liittyvissä asioissa olla vähäiset. Adoptioperheet toivovatkin koululta tukea ja ennen kaikkea ymmärrystä adoptiolapsen taustaa kohtaan.

Kansainvälisesti adoptoidut lapset perheineen kohtaavat vielä tänäkin päivänä rasismia niin kaupungeissa kuin maakunnissa huolimatta kasvavasta monikulttuurisuudesta maassamme. Olen havainnut usean muun adoptioperheen kanssa, että lapsen etniseen taustaan kohdistuva ihmettely näyttäytyy lasten ja aikuisten keskuudessa erityisesti tuijottelevina katseina, välttelynä sekä epäasiallisina uteluina.

Tutkimukseni rakenne jatkuu eteenpäin seuraavasti: toisessa luvussa käsittelem kansainvälistä adoptiota yhteiskunnassamme ja avaan adoptiokäytäntöjämme sekä Suomen adoptiolainuudistusta. Esittelen myös suomalaista ja kansainvälistä adoptiotutkimusta meillä ja maailmalla. Tutkimukseni nojaa Bolwbyn (1957) kiintymyssuhdeteorianta, jota käsittelem kolmannessa luvussa. Jotta voisi ymmärtää adoptiolasten kouluarjessa näkyviä mahdollisia haasteita, koen tärkeäksi ymmärtää varhaisten kiintymyssuhteiden merkityksen. Neljännessä luvussa pureudun haasteisiin, joita esiopetuksesta perusopetukseen siirtymiseen sekä koulutusjärjestelmämme yhdenvertaisuuteen liittyy. Karikoski on kuvaillut näitä haasteita väitöskirjassaan (2008, 143) liittyen erityisesti käytäntöihin, miten esiopetuksessa valmistaudutaan kouluun. Olen lähestynyt koulun aloittamista ekologisena siirtymänä nojaten Bronfenbrennerin (1979) ekologiseen teoriaan, jota käsittelem myös neljännessä luvussa. Viidennessä lu-

vussa tarkastelen turvallisen kouluympäristön muodostumista sekä sen merkitystä. Koulu yhteisössä lapsen kokemilla turvallisuuden sekä hyväksytyksi tuleminen tunteilla on merkittävä vaikutus lapsen koulussa viihtymiseen. (Kuuskoski ym. 2005, 5). Kuvailen tutkimukseni toteuttamista kuudennessa luvussa, jossa käsittelen myös aineistonkeruuta. Seitsemännessä luvussa esittelen tutkimukseeni osallistuneiden vanhempien adoptiolapset sekä tutkimustulokset.

2 KANSAINVÄLINEN ADOPTIO SUOMESSA

Adoptiossa on kyse lapseksiottamisesta. Sen lähtökohtana on aina edistää lapsen parasta. Adoptiolapsi saa perheessä saman aseman kuin biologinen lapsi. Adoption vahvistuttua lapsella ei ole enää juridisia siteitä biologiseen sukuun. Lapsen eduksi on aina, että hänelle pyritään löytämään adoptiovanhemmat kotimaastaan. Mikäli tämä ei ole mahdollista, voidaan lapsi vapauttaa kansainväliseen adoptioon. (Interpedia 2012.) Käsittelen tässä luvussa kansainvälisen adoption käytäntöjä Suomessa ja joitakin tilastoja Suomeen saapuneiden lasten määrästä. Avaan myös Suomen adoptiolain uudistukseen liittyviä muutoksia kansainvälisten adoptioiden osalta. Lisäksi tarkastelen myös katsausta, joka keskittyy suomalaiseen ja kansainväliseen adoptiotutkimukseen.

Adoptioluvan hakeminen edellyttää, että adoptiohakijat ovat saaneet sosiaalityöntekijän antamaa adoptio- neuvontaa, mikä on hakijoille maksutonta. Suomessa adoptio- neuvontaa saavat antaa oman kunnan sosiaalitoimen tai Pelastakaa lapset- järjestön sosiaalityöntekijät. Neuvonnan päätteeksi sosiaalityöntekijä kirjoittaa lausunnon eli kotiselvityksen perheestä. Selvityksestä käy ilmi adoptiolasta hakevien vanhempien henkilötiedot, sosioekonominen tilanne, terveydentila, taustatiedot ja suhteet omaisiin. Olennaisia asioita ovat myös motiivit sekä adoptiolapseen liittyvät toivomukset. Kotiselvitys kuvaa hakijoiden kasvatustaitoja ja valmiuksia kansainväliseen adoptioon sekä antaa oman perustellun arvionsa adoptiohakijoista. Kotiselvitys lähetetään Valviraan, missä päätös adoptioluvan antamisesta tehdään. Adoptiolupa on voimassa kahden vuoden ajan, jonka jälkeen voidaan anoa luvulle jatko-aika. Adoptiolupaa ha- kiessa on hakeuduttava adoptiopalvelun asiakkaiksi. Suomessa kansainvälistä adoptiopalvelua ovat valtuutettuja antamaan Interpedia, Pelastakaa Lapset sekä Helsingin kaupunki. Luvan saatuaan adoptiovanhemmat tekevät maavalinnan, josta lasta toivovat. Odotusajat vaihtelevat suuresti adoptiokontaktista ja haki- joiden toiveista riippuen muutamasta kuukaudesta kuuteenkin vuoteen. Per-

heen saatua tiedon heille nimetystä lapsesta, voi hakumatkan odotus kestää useita kuukausia, jopa yli vuodenkin riippuen adoptiomaasta. Hakumatkalta kun palataan Suomeen, alkaa seuranta-aika. Lapsen syntymämaan viranomaiset määrittelevät raportoinnin keston. Sosiaalityöntekijä sekä myös perhe itse kirjoittavat seurantaraportteja, joiden tarkoituksena on välittää tietoa lapsen sopeutumisesta adoptioperheeseensä. (Interpedia 2013.)

Ulkomailta on adoptoitu lapsia Suomeen 1970-luvulta lähtien. Adoptiolapset tulevat Suomeen Intiasta, Kolumbiasta, Kiinasta, Thaimaasta, Venäjältä, Virosta, Filippiineiltä, eri puolilta Afrikkaa sekä tuoreimmasta kohdemaasta Bulgariasta (Interpedia, Pelastakaa Lapset & Helsingin kaupunki 2013). Aiemmin 1980-luvulla ja 1990-luvun alkuvuosina saapuneiden lasten määrä oli vuosittain alle sata. Vuodesta 1993 alkaen lapsia on saapunut vuosittain Suomeen yli 100 lasta ja 2000-luvulla kansainvälisesti adoptoitujen lasten määrä kasvoi entisestään. (Suomen kansainvälisten lapseksiottamisasioiden lautakunnan toimintakertomus, 9.) Vuonna 2012 Suomeen saapui yhteensä 174 lasta kansainvälisen adoption kautta.

TAULUKKO 1. Kansainvälisen adoption kautta Suomeen saapuneet lapsen vuosina 2010-2012 (n = 497)

Lasten ikäjakauma	Saapumisvuosi			
	2010	2011	2012	Yhteensä
0-2v.	110	97	109	316
3-5v.	32	53	52	137
6-8v.	17	12	10	39
9-13v.	1	1	3	9
Yhteensä	160	163	174	497
Tyttöjä	59	59	54	172
Poikia	101	104	120	325

Kuten taulukosta 1 nähdään, Suomessa on kansainvälisesti adoptoitujen lasten määrä ollut vuonna 2012 suurempi kuin kahtena edellisellä vuonna. Samoin 3-5

-vuotiaita lapsia on saapunut vuosina 2011 ja 2012 enemmän kuin vuonna 2010. Yleisesti ottaen poikia on saapunut huomattavasti tyttöjä enemmän kansainvälisen adoption kautta. Vuosien 2010 ja 2012 välisenä aikana on saapunut yhteensä 325 adoptiolasta. (Valvira 2013.) Kaiken kaikkiaan maassamme on yhteensä noin 4000 kansainvälisen adoption kautta tullutta lasta (Koskinen, Sarkkinen & Svala 2014, 7).

Adoptioperheille on jo pitkään järjestetty monenlaisia kursseja, joille heidän on mahdollista osallistua tavatakseen muita adoptioperheitä. Erilaiset valmennuskurssit on mahdollista käydä adoptioneuvonnan aikana tai perheen odottaessa lapsitietoa heille nimetystä lapsesta. Tämän lisäksi on erilaisia pienryhmiä, joissa adoptiota käsitellään tiivistetympin. Kansainvälistä adoptiolasta toivoville on oma ryhmänsä, sillä näin voidaan käsitellä siihen liittyviä erityisiä teemoja. (Marttinen 2010, 20–21.) Adoptioperheet ry tukee perheitä adoptioprosessin eri vaiheissa sekä pyrkii parantamaan adoptioperheiden asemaa yhteiskunnassamme. Lisäksi järjestö tarjoaa lisäksi opastusta terveys- ja kasvatustilan ammattilaisille sekä tekee yhteistyötä median kanssa ottaen kantaa julkisuudessa käytävään adoptiokeskusteluun. (Adoptioperheet ry 2013). Adoptioperheitä tukee myös lastensuojelujärjestö Yhteiset Lapsemme ry, jonka pyrkimyksenä on edistää monikulttuuristen lasten asemaa Suomessa. Järjestön toimintaan kuuluvat esimerkiksi adoptiovalmennuskurssit sekä adoptiokuraattorin toiminta. Adoptiokuraattorilta saavat tukea myös ne ammattiryhmät, jotka kohtaavat työssään adoptioperheitä. Heitä ovat esimerkiksi luokanopettajat ja päivähoitohenkilöstö. (Yhteiset Lapsemme ry 2013.)

2.1 Suomen adoptiolain uudistus

Uusi adoptiolaki astui voimaan heinäkuussa 2012. Lain tavoitteena oli vahvistaa lapsinäkökulmaa ja lapsen edun toteutumista. Adoptiovanhemmiksi toivovien hakijoiden soveltuvuuden arviointi haluttiin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa turvata lupamenettelyn laajentamisella. Adoptiohakijoille asetettiin yläikärajaksi 50 vuotta. Ikävaatimusten tarkentamisella haluttiin turvata adop-

tiovanhempien kyky tarjota lapselle riittävää huolenpitoa lapsen itsenäistymiseen saakka. Ikärajoista poikkeaminen on mahdollista vain, jos tähän on lapsen edun kannalta perusteltu syy. (Oikeusministeriö 2012.)

Lisäksi uuden adoptiolain myötä lisäksi adoptiolupia käsittelevä ja niitä myöntävä adoptiolautakunta siirtyi sosiaali- ja terveysministeriöstä sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirastoon (Valvira 2013). Itsenäistä adoptiota ilman virallista palvelunantajaa rajoitettiin vain poikkeustapauksiin esimerkiksi lapsikaupan ennaltaehkäisemiseksi. Poikkeustapaukset tarkoittavat lähinnä niitä tilanteita, jolloin adoptoitava lapsi on ulkomailla asuva hakijan lähisukulainen. Myös tällöin on haettava lupa lautakunnalta. Ainoastaan kotimaan adoptiota koskeva niin sanottu avoin adoptio tuli mahdolliseksi uudistuneen lain myötä. Tämä mahdollistaa sen, että adoptiolapsi voi pitää yhteyttä biologiseen vanhempansa, mikäli adoptiovanhemmat ovat sopineet yhteydenpidosta yhdessä lapsen biologisen vanhemman kanssa. Edellytyksenä on lisäksi, ettei yhteydenpidon ole syytä olettaa olevan vastoin lapsen etua. (Oikeusministeriö 2012.)

2.2 Katsaus adoptiotutkimukseen meillä ja maailmalla

Adoptio on ollut kiinnostava tutkimusaihe hyvin erilaisista lähtökohdista. Lapsen adoption jälkeiselle ympäristölle on annettu painoarvoa adoptiotutkimuksessa. Lisäksi on ilmestynyt runsaasti monenlaisia empiirisiä tutkimuksia, jotka liittyvät adoptiolasten psyykkiseen hyvinvointiin. Suurena kiinnostuksen kohteena on ollut adoptiolasten kiintymyssuhteiden tutkiminen. Tämä on vauhdittanut psyykkisen hyvinvoinnin tutkimuksia. Tutkijat ovat olleet kiinnostuneita myös stressitutkimukseen keskittyneistä eläinmalleista. Näillä tarkoitetaan tilanteita, joissa on keskitytty tutkimaan emosta eroon joutumisen biologisia vaikutuksia poikasiin. (Sinkkonen 2001, 499–504.) Adoptioon liittyvästä kiinnostuksesta huolimatta adoptiotutkimusta on tehty maassamme melko vähän (Koskinen ym. 2014, 6).

Suomessa käynnistyi vuonna 2007 lastenpsykiatrian erikoislääkäri Hanna Raaskan johdolla laaja FINADO-tutkimus, jonka tarkoituksena oli kartoittaa Suomeen kansainvälisesti adoptoitujen lasten (n=1450) fyysistä ja psyykkistä terveydentilaa sekä Suomeen sopeutumista. Julkaistujen FINADO-tutkimustulosten mukaan adoptiolapsilla esiintyi kolme kertaa enemmän oppimisvaikeuksia kuin niillä lapsilla, joilla ei ollut kansainvälistä adoptiotaustaa. Eniten oppimisvaikeuksia esiintyi Itä-Euroopasta sekä Afrikasta saapuneilla lapsilla. Tutkimuksesta kävi myös ilmi, että lapsen korkeampi ikä adoptiohetkellä lisäsi riskiä erilaisiin vakaviin oppimishäiriöihin. Adoptiolasten sijoituspaikkojen määrällä ennen adoptioerheeseen muuttamista oli myös yhteys oppimisvaikeuksiin. Tutkimuksen mukaan useampi kuin yksi sijoituspaikka ennen adoptiota lisäsi riskiä oppimisvaikeuksiin. (Raaska ym. 2012, 697–702.)

Sukula on tarkastellut adoptiota yksinhakijoiden kertomana vuonna 2009 ilmestyneessä väitöskirjassaan ”Matka äidiksi – tarinoita adoptiosta ja yksinvanhemmuudesta”. Tutkimusaineisto on koostunut yhdeksästätoista tarinasta, joissa on kuvattu riipaisevasti äitien odotukseen liittyvästä epätietoisuudesta, menetyksen tunteista ja peloista. Tarinoista nousi esiin myös adoptiokäytäntöjen muuttuminen; osa 1980-luvulla adoptoineista äideistä kuvasi lapsen saapuneen Suomeen palvelunantajien hakemana. Lapsen ja adoptioäidin ensikohtaamiset olivat tapahtuneet hyvin erilaisissa paikoissa: lastenkodissa, sijaiskodissa, hotellin aulassa, lentokentällä tai rautatieasemalla. Sukula nosti äitien tarinoista esiin lapsen menettämiseen liittyvän pelon. Lasta ei välttämättä saanut heti mukaan. Sen sijaan osa äideistä joutui palaamaan Suomeen odottamaan prosessin valmistumista. (Sukula 2009, 95–100.)

Yliopistoissa on tehty useita adoptiota eri näkökulmista käsitteleviä pro gradu-tutkielmia. Omaa kandidaatin tutkielmaankin innoitti Costianderin vuonna 2010 valmistunut pro gradu-tutkielma ”Monesti on tullut ajateltua, että ihana, kamala kakara!": Huomioidaanko päiväkodissa kansainvälisesti adoptoituun lapseen ja adoptioon liittyviä erityispiirteitä?" Costianderin tutkielmassa nousi voimakkaasti esiin lastentarhanopettajien kokema tunne neuvottomuudesta adoptioon liittyvissä asioissa. (Costiander 2010.)

Bimmel, Juffer, IJzendoorn ja Bakersmans-Kranenburg (2003) selvittivät adoptiolasten ongelmakäyttäytymistä. Tutkimuskohteena olivat vastasyntyneenä tai nuorina lapsina adoptoidut lapset (n=2317). Tutkimustulokset osoittivat, että adoptoiduilla lapsilla esiintyi enemmän ongelmakäyttäytymistä kuin lapsilla, joilla ei ollut adoptiotaustaa (n=14345). (Bimmel, Juffer, IJzendoorn & Bakersmans-Kranenburg 2003, 64.) Van IJzendoornin ym. (2005) tutkimus tarkasteli puolestaan adoption merkitystä suhteessa lasten kognitiiviseen kehitykseen. Tutkimusraportista nousi esiin adoptiolasten oppimisvaikeudet, joita heillä (n=3018) esiintyi noin kaksi kertaa useammin kuin ikätovereillaan (n=13291), joilla ei ollut adoptiotaustaa. (Van IJzendoorn, Juffer & Poelhuis, 2005, 310.)

Singer, Brodzinky, Ramsay, Steir ja Waters tutkivat adoptioerheissä äidin ja lapsen välistä kiintymystä sekä mahdollisia kiintymykseen liittyviä eroja verrattuna biologisesti lapsensa saaneisiin äiteihin ja heidän lapsiinsa (n=27). Tutkijat käyttivät vertailuissa myös sekä etnisten ryhmien sisäisiä (n=27) että etnisten ryhmien välisiä adoptioita (n=19). Raportti oli julkaistu vuonna 1985. Tutkimukseen osallistuneet lapset olivat 13–18 kuukauden ikäisiä. Tutkijat eivät havainneet eroja kiintymyksessä, kun vertailtiin äidin ja biologisen lapsen sekä äidin ja omasta etnisestä ryhmästä adoptoidun lapsen välistä kiintymystä. Äidit, joiden lapset kuuluivat erilaiseen etniseen ryhmään kuin he itse, kokivat esimerkiksi saaneensa tukea perheen perustamisessa lähipiiristä ja ystäviltään. Yhteyttä äidin ja lapsen kiintymyksen laatuun suhteessa sijaisperheiden määrään tai lapsen ikään adoptiohetkellä ei tässä tutkimuksessa löydetty. (Singer et al. 1985, 1543–1545.) Myös Pace ja Zavattini (2010) tutkivat myös adoptiolasten kiintymystä. He olivat kiinnostuneita 4–7 -vuotiaina adoptoitujen lasten kiintymyssuhteista perheissään. Heidän pilottitutkimuksensa tutkimusjoukkoon (n=58) kuului sekä äitejä että lapsia. Adoptiolapsista (n=20) vain 15% oli turvalisesti kiinnittyneitä, 50% välttelevästi ja 35% ristiriitaisesti kiinnittyneitä. (Pace & Zavattini 2010, 83–84.)

Ternay, Wilborn ja Day (1985) selittivät lapsi-vanhempisuhteita sekä adoptiolasten sopeutumista perheissä, missä oli ainoastaan biologisia lapsia (n=44) sekä niissä perheissä, missä oli vain adoptiolapsia (n=45). Kolmannen

joukon muodostivat perheet, joissa oli sekä adoptoituja lapsia että myös biologisia lapsia (n=44). (Ternay, Wilborn & Day 1985, 263.) Tutkimuksen yksi keskeinen löytö oli, että adoptiolasten persoonallinen sopeutuminen oli parempaa niissä perheissä, missä oli myös biologisia lapsia. Ternay ym. nostivatkin tutkimuksessaan esiin, että biologisen lapsen läsnäolo saattaa helpottaa adoptiolapsen sopeutumista perheeseensä. (Ternay et al. 1985, 267, 270.)

3 KIINTYMYSSUHTEEN MERKITYS LAPSEN KEHITYKSESSÄ

Kiintymysjärjestelmä perustuu biologiaan ja se on kehittynyt alun perin varmistamaan eloonjäämisen. Jo pienen vauvan kiintymyskäyttäytymisen tavoitteena on ylläpitää läheisyyttä ensisijaiseen hoitajaan, joka varmistaa eloonjäämisen. (Becker-Weidman 2008, 42.) Näin alkaa kehittyä kiintymyssuhde vauvan viestissä aikuiselle tarpeistaan. Jotta kiintymyssuhde voisi rakentua terveellä tavalla, on varhaisella vuorovaikutuksella suuri merkitys. Vauvan ja vanhemman tai muun hänelle läheisimmän hoitajan vuorovaikutuksen tulisi tuottaa molemmille mielihyvää. Vauvan maailmaan eläytymätön vuorovaikutus sekä vauvan tuottamiin viesteihin vastaamatta jättäminen ovat omiaan vaurioittamaan kiintymyssuhdetta. (Kokkonen 2010, 81–82.) Tässä luvussa avaan tarkemmin kiintymyssuhteen käsitteen ja perehdyn erilaisiin kiintymyssuhdemalleihin, joita kiintymyssuhteen rakentumisesta seuraa. Lisäksi käsittelen kiintymyssuhdetta laitოსolosuhteissa kasvaneiden lasten näkökulmasta.

3.1 Kiintymyssuhdeteoria

Kiintymyssuhdeteorian (Attachment theory) 1950-luvulla kehittänyt psykiatri ja psykoanalytikko John Bowlby on korostanut äidinrakkauden merkitystä jo aivan varhaisina elinkuukausina (Bowlby 1957, 17). Bowlby on nostanut teoriassaan esiin myös pysyvien ihmissuhteiden tärkeyden. Ennen kaikkea kiintymyssuhdeteoria pitää sisällään koko elämän läpi käytävät tärkeät vuorovaikutussuhteet. Teorian tarkoituksena on pyrkiä kuvaamaan varhaisten ihmissuhteiden merkitystä ja vaikutusta ihmisen kehitykseen. Teorian avulla on mahdollista tutkia esimerkiksi varhaisten kokemusten ja mahdollisen psyykkisen häiriintymisen välistä yhteyttä. Kiintymyssuhdeteoriaa pidetään erityisen tärkeänä, kun tutkitaan vaarallisissa oloissa tai vailla pysyviä ihmissuhteita kasvaneita lapsia. (Sinkkonen & Kalland 2005, 7–10.) Kiintymyssuhteen taustal-

la oleva "attachment" sanana kuvaa fyysistä lähellä olemista ja samalla myös tunteenomaista kiintymistä. Suomennoksena on käytetty kiinnittymistä sekä kiintymyssuhdetta, mutta näistä jälkimmäinen on vakiintunut kielenkäyttöömme. (Sinkkonen 2012, 29.)

Kiintymyssuhdeteoriaa on luonnehdittu teoriaksi, jossa on kyse tunteiden säätelystä (Sinkkonen 2012, 37). Pienen vauvan voidaan katsoa käyttävän aluksi vain niukkaa kiintymyskäyttäytymisen valikoimaa, johon kuuluu vain pelkkä itku. Tähän äidin tai hoivaajan tulisi reagoida välittömästi. Vasta myöhemmin lapsi oppii säätelämään etäisyyttä itsensä ja hoivaajansa välillä. Näin ollen vauvalla on aina kyky kiinnittyä hoivaajaansa, vaikka hoivaaja olisi puutteellista tai siihen liittyisi jopa pahoinpitelyä. (Sinkkonen 2012, 32–33.) Ennen kaikkea lapsen side äitiinsä ilmenee riippuvuussuhteena. Bowlby on puhunut vastasyntyneen vauvan sosiaalisen vuorovaikutuksen potentiaalista sekä äidin sensitiivisyyden merkityksestä. Päivittäin sensitiivinen (ordinary sensitive) äiti on kyennyt nopeasti sopeutumaan vauvan luonnolliseen rytmiin huomioimalla vauvan käyttäytymistä, havainnoimalla asioita, jotka miellyttävät vauvaa ja toimimalla niiden mukaan. Tällä tavoin toimiva vanhempi saa vauvan tuntemaan olonsa tyytyväiseksi sekä mahdollistaa vauvan ja vanhemman välisen toimivan yhteistyön. Bowlbyn mukaan ensimmäisen elinvuoden lopussa lapsen kiintymyskäyttäytyminen on organisoitunut kyberneettiseksi. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi käyttäytymisen aktivoitumista tietynlaisissa tilanteissa. Lapsen kiintymykseen liittyvä käyttäytyminen aktivoituu erityisesti silloin, kun lapsi kokee kipua, väsymystä tai kun äiti on poissa. (Bowlby 1988, 1, 7.)

Bowlby puhui äidinrakkauden puutteesta, joka varhaislapsuudessa koettuna voi vaikuttaa merkittävästi psyykkiseen terveyteen sekä persoonallisuuden kehitykseen (Bowlby 1957, 17). Bowlbyn (1957) mukaan lapsi solmii vakinaisen suhteen läheisimpään henkilöön, usein äitiinsä viiden tai kuuden kuukauden iässä. Vasta neljännen tai viidennen ikävuoden aikana lapsi olisi kykenevä pitämään suhdetta yllä ensisijaiseen hoivaajaansa, jos hoivaaja olisi poissa joitakin päiviä tai viikkoja. Tämä riippuu myös lapsen yksilöllisestä henkisestä kasvusta. (Bowlby 1957, 61.)

Sinkkonen ja Kalland (2001) ovat selventäneet kiintymyssuhdeteoriaan liittyviä suomalaisia käsitteitä kiintyminen ja kiinnittyminen. Käsite ”kiinnittyminen” kuvaa vauvan varhaista leimautumista vanhempansa. Käsitteitä ei saisi sekoittaa keskenään, sillä kiintyminen tapahtuu sen sijaan vasta lapsen myöhemmissä kehitysvaiheissa. Mielenkiintoista on myös, että lapsen ja vanhemman välinen kiintymyssuhde ja rakkaus eivät kulje käsi kädessä. On mahdollista, että vanhempi rakastaa lastaan, mutta on samalla kykenemätön toimimaan turvallisena hahmona, johon lapsi voi kiinnittyä. Joissakin tilanteissa vanhempi voi jopa luopua rakastamastaan lapsestaan, jos hän ei kykene tarjoamaan riittävää huolenpitoa lapselleen. Toisinaan lapsi voi olla kiinnittynyt vanhempaan huolimatta siitä, että vanhempi laiminlyö hänen kasvatustaan tai pahoinpitelee. (Sinkkonen & Kalland 2001, 10.)

3.2 Kiintymysterapia

Kiintymyssuhdeteorian mukaan ihmislapsi kykenee kiintymään aluksi lähimpään hoivaajaansa ja uskaltautuu tutkimaan lähiympäristöään vasta tuntiessaan olonsa riittävän turvallisiksi (Sinkkonen & Kalland 2001, 7). Bowlbyn merkittävä tukija oli hänen työtoverinsa amerikkalainen psykologi Ainsworth. Hän kehitti vierastilannemenetelmän tutkiakseen kiintymyssuhteen laatua lapsen ja hoitajansa välillä. (Laschinger 2006, 5). Tähän vierastilannemenetelmään perustuen oli mahdollista luokitella vauvojen ja vanhempien väliset kiintymyssuhteet turvallisiksi tai turvattomiksi. Mary Ainsworth tutki 26 vauvan ja äidin välistä vuorovaikutusta vierastilannemenetelmän avulla. Menetelmän avulla oli tarkoitus tutkia 12–20 kuukauden ikäisten lasten kiintymyssuhdetta. (Sinkkonen 2012, 39–41.)

Kiintymysterapian (attachment therapy) keksinyt Ainsworth havainnoi, millaisia kiintymysstrategioita lapsilla oli. Yksi ryhmä edusti turvallisesti kiinnittyneitä lapsia. He ovat saaneet hoivaa ja lohdutusta ollessaan esimerkiksi vihaisia tai surullisia. He kokevat turvallisuutta, sillä he kykenevät luottamaan äidin tai ensisijaisen hoivaajansa ennakoivaan käyttäytymiseen ja saatavilla

oloon. Löydetyt turvattomat kiintymyssuhdemallit olivat välttelevä ja ristiriitainen kiintymyssuhde, joista ensimmäinen oivallettiin vasta myöhemmin. Välttelevän kiintymyssuhteen omaavat lapset kokevat eroahdistusta, joka saattaa näkyä leikin ja ympäristöön suuntaavan tutkimisen vähenemisenä. Kolmas löytö koostui ristiriitaisesti kiinnittyneistä lapsista (ambivalenteista). He joutuvat turvautumaan strategiaan, jossa käyttävät kielteisiä tunteita. Nämä ikään kuin pakottavat äitiä reagoimaan. Uhmaikäisellä lapsella tällainen käytös on tyypillistä, mutta ristiriitaisesti kiinnittyneillä lapsilla tällainen käytös ei mene ohi, kuten uhmaikäisillä. (2012, 43–44.) On olemassa eriasteisia ristiriitaisia kiintymyssuhteita. Vaikea-asteinen ristiriitainen kiintymyssuhde on Sinkkosen mukaan yhteydessä ahdistuneisuuteen. Kodin ihmissuhteiden epävakaus voi myöhemmin siirtyä myös muihin tuleviin ihmissuhteisiin. Tämä voi ilmetä esimerkiksi mustasukkaisuutena nuoruus- tai aikuisiän parisuhteessa. (2012, 58.)

Esiteltyjen kiintymyssuhdemallien lisäksi on olemassa myös organisoitumaton kiintymyssuhde (Sinkkonen 2012, 59; Glaser 2001, 85). Tällöin lapsella saattaa esiintyä jopa sekavaa käyttäytymistä. Hän voi esimerkiksi lyödä päätänsä lattiaan ilman selitettävää syytä. Tällainen kiintymyssuhde syntyy lapselle, kun turvallinen aikuinen muuttuu ajoittain vaaralliseksi. Tällöin puhutaan vanhemman ennakoimattomuudesta. Lapsi tarvitsee turvaa, mutta pelkää mennä turvan lähteensä lähelle. Organisoitumaton kiintymyssuhde on yhteydessä esimerkiksi lasten aggressiivisuuteen sekä aikuisiän psyykkisiin häiriöihin. (Sinkkonen 2012, 59–60.)

On syytä tarkentaa, että kiintymyssuhdeteoria puhuu korostetusti äidin ja lapsen välisestä kiintymyssuhteesta. Äidin sijalla voi olla myös toinen pysyvä aikuinen (Bowlby 1957, 9). Tällaisia tilanteita on esimerkiksi silloin, kun lapsi elää isänsä kanssa tai sijaisperheessä. Gerhardtin (2008) mukaan turvallisesti ja turvattomasti kiintyneiden lasten erot on nähtävissä koulussa, sillä varhaisiässä koettu hoiva on muokannut lapsen hermojärjestelmää. Tämä näkyy esimerkiksi lapsen stressinsietokyvyssä. Turvallisesti kiinnittyneet lapset vaikuttavat kestävämpään paremmin kouluympäristössä tapahtuvia asioita. (Gerhardt 2008, 79–81, 85–86).

Tutkimukseni kannalta kiintymyssuhdeteoria ja kiintymyssuhdemallit ovat merkittäviä, jotta voisi ymmärtää varhaisten kokemusten merkitystä adoptiolapsen elämässä kouluvuosina. Vaikka lapsen elämä adoptioperheessä olisi tasapainoista ja onnellista, vaikuttavat aivan varhaiset kiintymyskokemukset lapsen elämään ja tätä kautta myös koulunkäyntiin. Kiintymyssuhteen merkitykseen pureutumalla luokanopettaja voi ymmärtää lapsen käyttäytymistä ja mahdollista oirehdintaa.

3.3 Kiintymyssuhdehäiriöt

Äärimmäisissä tapauksissa lapsella ei ole minkäänlaista kiintymyssuhdetta. Esimerkiksi ensimmäisten ikävuosien aikana useita hylkäämisiä ja paikasta toiseen joutumista kokeneet lapset eivät ole saaneet mahdollisuutta kiinnittyä missään vaiheessa kehenkään. Tällöin puhutaan kiintymyssuhdehäiriöstä. (Sinkkonen 2012, 64.) Kiintymyssuhdehäiriöt johtuvat monenlaisista eri syistä kuten esimerkiksi lapsen emotionaalista ja fyysisestä laiminlyönnistä sekä lapsen kohdistuvasta väkivallasta (Becker-Weidman 2008, 44). Kiintymyssuhdehäiriö voidaan jakaa estyneeseen ja estottomaan kiintymyssuhdehäiriöön. Estyneessä lapset ovat apaattisia tai tahdottomia, kun taas estottomaan kiintymyssuhdehäiriöön kuuluu lasten valikoimaton ystäväystyminen kaikkiin. Romanian kammottavissa lastenkotioloissa eläneiden lasten selviytymisestä on saatavilla runsaasti tutkimustietoa. Sieltä adoptoidulla lapsilla, jotka ehtivät olla lastenkodissa kaksi vuotta tai kauemmin, on selvästi enemmän kiintymyssuhdehäiriöitä kuin muilla. (Sinkkonen 2012, 64–65.) Lasten selviäminen traumoistaan on kuitenkin yksilöllistä (2012, 65; Hughes 2008, 20).

Reaktiiviseksi kiintymyssuhdehäiriöksi (RAD) diagnosoidun lapsen käytös näyttää kontrolloidulta, mutta lapsen sisimmässä piilee syvä pelko. Nämä lapset uskovat, ettei kukaan kykene rakastamaan heitä. Tämä voi näkyä esimerkiksi läheisyyden pelkona, jonka vanhemmat tai lasten parissa työskentelevät saattavat tulkita varhaiskypsänä itsenäisyytenä. Rajojen asettaminen voi olla haasteellista kiintymyshäiriöisille lapsille. Opettajana on tärkeä huomioida

lapsi hänen emotionaalisen tai kehityksellisen ikänsä mukaisesti, sillä kiintymyshäiriöinen oppilas voi käyttäytyä kaksivuotiaan lapsen tavoin. Ammattiroolissa tärkeää on osoittaa lapselle kunnioitus vanhempien auktoriteettia kohtaan, vaikka lapsi itse sitä kritisoiikin. Kaikki vanhempien roolia horjuttava toiminta on erittäin vahingollista lapselle. Kiintymyssuhdehäiriöinen lapsi ei ole oppinut luottamaan läheisissä ihmissuhteissaan ja hän saattaa voimakkaastikin vastustaa uudelta perheeltä saamaansa suojelua. Tällöin myös asetetut rajat tuntuvat lapsesta rangaistuksilta. Tyypillistä on uhmakas ja käskyjä piittaamaton käytös. Lapsi pyrkii kaikin mahdollisin keinoin kontrolloimaan aikuista ja saattaa olla taitavakin siinä. Kun hän hallitsee tilannetta, hän tuntee olevansa turvassa. Lisäksi aiemmin koetut traumat vaikuttavat edelleen lapsen arkeen. Tämä saattaa koulussa näkyä asioiden väärin tulkitsemisena. Becker ja Shell (2008) esittävät, että kiintymyssuhdehäiriöisen lapsen opettajana on suositeltavaa menetellä samankaltaisesti kuin työskentelisi pienen lapsen hoitajana. On tärkeää varmistaa vanhemmilta, millaisen vuorovaikutuksen he kokevat hyväksi lapsensa kanssa. (Becker & Shell 2008, 261–270.) Käytöksen ja vuorovaikutuspulmien lisäksi kiintymyssuhdehäiriöinen lapsi saattaa kokea koulun haastavaksi. Raaskan, Lapinleimun, Sinkkoson, Salmivallin, Matomäen ja Mäkipään (2011) mukaan kansainvälisesti adoptoitujen lasten (n=395) oppimisvaikeudet olivat yhteydessä reaktiiviseen kiintymyssuhdehäiriöön. Oireilevan oppilaan tarpeet ja mahdollisuudet erityisopetukseen tulisi selvittää huolellisesti. (Raaska ym. 2011, 703.)

Koulussa erilaiset tiivistä yhteistyötä edellyttävät toiminnot ovat hyödyllisiä kiintymyssuhdehäiriöiselle lapselle. Lapsi hyötyy suuresti tunteisiin liittyvistä tehtävistä. Kiintymyssuhdehäiriöinen lapsi on usein hurmaava. Hän saattaa heti alussa kiivetä opettajan syliin tai antaa jopa suukon. Muutama kuukausi saattaa sujua ongelmitta koulussa, mutta pian lapsen käytös muuttuu uhmakkaaksi ja opettaja saattaa kokea kyvyttömyyttä käsitellä lasta, kun hänen käyttäytymisensä on muuttunut täysin ennustamattomaksi. Lapsi on aiempien kokemustensa vuoksi oppinut maailman olevan kaoottinen. Tavallinen palkitsemis-rangaistuskäytäntö ei toimi kiintymyssuhdehäiriöisten lasten kanssa.

(Becker & Shell 2008, 267–269.) On myös tyypillistä, että tällaiset lapset torjuvat hoivaa esimerkiksi tilanteissa, joissa he kokevat kipua. Heidän pyrkimyksensä on olla ikään kuin tarvitsematta mitään (Booth & Jernberg 2003, 285.)

Opettajana on muistettava, ettei kukaan opettaja ole terapeutin roolissa. Tärkeintä on pyrkiä saamaan lapsi oppimaan, että hän on ihmisenä kokonainen. Opettajien vaihtuvuus on suuri, vaikka lapsi kokeekin opettajan vaihtuessa että hänet hylätään, on tällainenkin tilanne lapsen kehityksen kannalta tärkeä eikä opettajan tule kokea siitä minkäänlaista syyllisyyttä. Uhkaileminen kiintymyssuhdehäiriöisten kanssa ei ole toivottavaa, vaan kontrollointi tulisi tapahtua muulla tavalla. Uhkailun sijaan on tällaisen lapsen kohdalla on parempi todeta vain tosiasiat olematta vihainen tai sanomatta ilkeitä sanoja. Olennaista on, että opettaja haluaa lapsen reagoivan häneen eikä toisinpäin. Opettajan on hallittava tilanteita emotionaalisesti. Kiintymyssuhdehäiriöinen lapsi pelkää yksinäisyyttä. Tällöin rangaistuksena luokasta poistaminen tai yksin istuttaminen merkitsee hänelle hylkäämistä. (Becker & Shell 2008, 271–273.) Useille opettajista reaktiivinen kiintymyssuhdehäiriö on vieras asia ja opettajien tulisi rohkeasti hakea apua. Manipuloivan lapsen kanssa työskentely vaatii paljon opettajalta. Resursseja on tarjolla useita ja oikeiden välineiden avulla luokanopettajalla on mahdollisuus vaikuttaa lapsen tervehtymiseen johtavassa prosessissa. Kaikki tämä vaatii aikaa ja suurta ponnistelua. (2008, 274–275.)

Lapset, jotka kokevat ympäristössään kaltoinkohtelua, eikä heidän tarpeisiinsa vastata riittävästi, luovat itselleen työmallin maailmasta, joka on täysin sattumanvarainen, jopa kaotinen. Tällaisen työmallin ja maailmankuvan mukaan omalla yrittämisellä ei ole minkäänlaista arvoa. Tämän syystä lapset eivät välttämättä myöhemminkään ponnistele pärjätäkseen koulussa. Suorituksissaan he saattavat pärjätä huonosti, sillä he luovuttavat helposti. (Becker-Weidman 2008, 43.) Adoptioperheet ry on julkaissut vuoden 2013 alussa kouluoppaan lehden muodossa, jonka on tarkoitus olla tukena koulua käyvien adoptiolasten vanhemmille ja erityisesti opettajille. Oppaassa on hyvin keskeisenä osana monikulttuurinen kasvatusta, kasvatuskumppanuus sekä oppimisen vaikeuksien yhteydet sellaisiin reaktiivisen kiintymyssuhdehäiriön oireisiin,

joita opettajat saattavat kohdata adoptiotaustaisilla oppilailta. Tärkeää on, että opettaja tunnistaa syyt, jotka ovat lapsen käyttäytymisen taustalla. (Adoptioperheiden kouluopas 2013.) Opettajille tällaiset lapset asettavat haasteita. Opettajan on huomioitava onko lapsi edes kykenevä ottamaan vastaan opetusta, jos hän oirehtii menneisyyttään.

3.4 Laitosolosuhteissa kasvaneet lapset

Kansainvälisesti adoptoitavat lapset tulevat useimmiten lastenkodeista, vaikka osa heistä sijoitetaan adoptioperheisiin myös suoraan sijaisperheistä. Olosuhteet lastensuojelulaitoksissa vaihtelevat suuresti eri maissa ja maiden sisällä. Osa adoptiolapsen hakeneista perheistä on kertonut, että lastenkotioloit ovat olleet lähes yllemalliset, kun taas toiset lastenkodit ovat varsin puutteellisia niin ulkoisesti kuin myös hoitajamäärältään. Laitosolosuhteissa kasvaneella lapsella voi olla takanaan useita sijoituksia. Psykiatri Jari Sinkkosen kertoo eräästä tuntemastaan tapauksesta, jossa huostaanottoja oli kertynyt toistakymmentä lapsen aloittaessa koulunsa (Sinkkonen 2012, 154). Myös lastenkodin sisällä hoitajien vaihtuvuus on saattanut olla suurta ja joissakin tapauksissa lapsella ei ole ollut mahdollisuutta kiinnittyä yhteenkään hoitajaansa (Booth & Jernberg 2003, 47).

Laitosolosuhteissa lapsia ei useinkaan rohkaista yksilölliseen toimintaan, sillä suuressa lapsimäärässä on helpompaa, että lapsi pysyttelee syrjässä tai toimii annettujen ohjeiden mukaan. Leluista voi olla puutetta ja ennen kaikkea lapsen arjesta ovat poissa sellaiset läheiset leikit, jotka ovat tavallisia lapsen ja vanhemman välillä. Laitoslapsset eivät ole välttämättä koskaan kokeneet äidinrakkautta. (Bowlby 1957, 64.) Sinkkonen (2012, 65) kertoo eräästä orpokodista, johon oli sijoitettu vietnamilaisten äitien hylkäämiä amerikkalaisotilaiden lapsia. Yhden hoitajan syötettävänä oli pitkä rivi pieniä lapsia. Hoitajalle jäi kuitenkin aina päivittäin pieni hetki vapaata aikaa, jonka hän halusi käyttää yhden lapsen kanssa seurusteluun. Tämä lapsi kehittyi henkisesti selkeästi muita lapsia paremmin. (Sinkkonen 2012, 65.) Onkin hyvin tyypillistä, että laitoshoidossa lapsen fyysiset tarpeet tulevan tyydytetyksi, mutta sen sijaan emotionaalisesti

hoito ei ole riittävää (Becker-Weidman 2008, 44). Mediassa kuuluisaksi tulleissa Romanian lastenkodeissa virui nälkiintyneitä lapsia äärimmäisen järkyttävissä oloissa. Näitä lapsia adoptoitiin ympäri maailmaa. Lasten selviytyminen erityisesti tällaisista laitosoiloista on kiinnostanut tutkijoita. On esimerkiksi käynyt ilmi, että lapset, jotka ehtivät olla lastenkodissa kaksi vuotta tai kauemmin, ovat kokeneet enemmän vaikeita kiintymyssuhdehäiriöitä. (Sinkkonen 2012, 64.)

3.5 Lapsen temperamentti ja kiintymyssuhde

Keltikangas-Järvisen (2004) mukaan temperamentti voidaan määritellä ihmisen synnynnäiseksi erilaisuudeksi, joka tekee meistä yksilön. Puhutaan siis ihmisen yksilöllisestä käyttäytymistyylistä, joka ilmenee jo varhain ja on luonteeltaan melko pysyvää. On olemassa temperamenttipiirteitä, joita tulisi lapsessa tukea, kun taas toisia tulisi puolestaan heikentää. Näin jokaisesta lapsesta on mahdollista saada ennen kaikkea sopeutuva, sosiaalinen ja myöhemmin aikuisena hyvin stressiä sietävä. Tämä kaikki edellyttää, että kasvattaja tuntee lapsen yksilöllisyyden ja hyväksyy sen. (2004, 10–11.) Keltikangas-Järvisen mukaan lapsen synnynnäisen temperamentin olemassaolon ymmärtäminen helpottaa lapsen kasvatusta.

Temperamenttitutkimus on osoittanut kiinnostusta kiintymyssuhdeteoriaa kohtaan ja nähnyt eroja suhteessa puhtaisiin kiintymyssuhdeteoreetikoihin. Temperamenttitutkijoiden mukaan lapset eroavat jo alun perin toisistaan ja lapsen synnynnäiset ominaisuudet vaikuttavat kiintymyssuhteeseen. Kiintymyssuhde on itsessään vuorovaikutuksellista ja tässä nimenomaan lapsen synnynnäisillä ominaisuuksilla on vaikutusta kiintymyssuhteen muodostumiseen. Vuorovaikutus tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, miten hoitaja reagoi lapseen ja millaista hoivaa hoitaja lapselle tarjoaa. Lisäksi on oleellista, miten lapsi itse tulkitsee saamansa hoivan ja miten hän reagoi siihen. Temperamenttitutkimus kritisoi sitä, ettei kiintymyssuhdeteoria huomioi vauvan omaa lähtötilannetta kiintymyssuhteen syntyemisessä. Esimerkiksi ärtyisiä ja huonotuulinen lapsi saattaa vaikeuttaa äidin pyrkimystä suhtautua lapseen kaikissa tilanteissa hoiva-

ten. Näin ollen lapsen vaikea temperamentti on yhteydessä äidin tai ensisijaisen hoitajan herkkyyteen lapsen tarpeita kohtaan. Edelleen kiintymyssuhde on lapsen elämän tärkein suhde. Jokainen lapsi tarvitsee temperamentistaan huolimatta turvallisen kiintymyssuhteen. On vain muistettava lapsen luontaisen ominaislaadun merkitys. (Keltikangas-Järvinen 2004, 187–196.)

4 ESIOPETUKSESTA PERUSOPETUKSEEN

Tutkimukset ovat osoittaneet, että koulusiirtymät ovat lapselle shokki. Tämän vuoksi on merkittävää rakentaa silta kouluun esimerkiksi erilaisien kouluvierailujen avulla, jotta siirtyminen kouluun olisi helpompaa. Esikoulusta kouluun siirtyminen voi aiheuttaa monenlaisia haasteita. Paljon elämässään muutoksia kohdanneen lapsen voi olla vaikeaa suoriutua siirtymästä. (Broström 2006, 61–63.) Tarkastelen tässä luvussa lapsen alkuopetukseen siirtymiseen liittyviä muutoksia ja haasteita. Esittelen myös tutkimukseni Bronfenbrennerin ekologisen teorian sekä sen sisäkkäiset järjestelmät. Käsittelen lisäksi koulunsa aloittavaan oppilaaseen liittyviä odotuksia.

4.1 Esikoululaisesta koululaiseksi

Koulusiirtymä asettaa lapselle erilaisia haasteita. Jokaisella koulunsa aloittavalla lapsella on erilainen tausta ja suurestikin toisistaan poikkeava kokemusmaailma. Kun lapsi kohtaa opettajansa, hän saa samalla kohdata niitä käytökseensä liittyviä odotuksia. (Rimm-Kaufman, Pianta & Cox 2000, 148.) Fabianin mukaan on kyse tuntemattoman kohtaamisesta. Tähän kuuluvat esimerkiksi uusi kulttuuri, entuudestaan tuntemattomien ihmisten kohtaaminen, roolit ja säännöt koulussa (Fabian 2007, 7). Johansson näkee, että siirtymiin liittyy oppilaiden rooli, asema sekä identiteetti. Samalla siirtymä tarkoittaa myös muutosta sosiaalisissa suhteissa sekä ryhmän dynamiikassa. Johansson (2006, 34) näkee relevanttina puhua enemmän siirtymäprosessista tai -prosesseista kuin yksittäisestä toiminnasta tai tilanteesta. (Johansson 2006, 34.)

Esiopetuksessa lapsen oppimisympäristö on useimmiten hyvin kodinomainen ja esteettinen (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 228). Koulu ympäristönä on erilainen. Ympäristöjen välinen fyysinen ero johtuu pitkälti siitä, että esiopetuksen ympäristöltä vaaditaan monipuolisuutta, sillä toimintatavoissa painotetaan oppituntien lisäksi leikkiä, hoivaa ja pienille soveltuvia työ-

tehtäviä. Alkuopetuksessa näiden osuus erillisinä toimintamuotoina voidaan nähdä selvästi vähäisempänä (2002, 102.)

Leikki on edelleen tärkeä osa lapsen elämä. (Pihlaja 2005, 17; Kahri 2003, 41; Broström 2006, 65; Bennett, Wood & Rogers 1997, 1). Kouluopetuksessa tulee edelleen muistaa leikin merkitys. Bennett ym. (1997, 1) esittävät leikin olevan opetuksellisesti erittäin hyödyllinen prosessi, jossa oppiminen tapahtuu spontaanisti ilman, että opettaja tai aikuinen itse olisi paikalla. Broström (2006, 65) ehdottaa, että käyttämällä monenlaisia erilaisia ekspansiivisia leikkejä – kuten draamaleikkejä – voidaan ylittää vapaan leikin rajoja. Leikit rikastuttavat yksilöä ja ohjaavat motivaation kehittymistä sekä toimivat myös siltana siirtymässä esikoulusta alkuopetukseen. (Broström 2006, 65.) On hyvin opettaja- ja koulukohtaista, miten oppimisympäristö sekä alkuopetuksen toteutus vastaa koulunsa aloittavan oppilaan tarpeita.

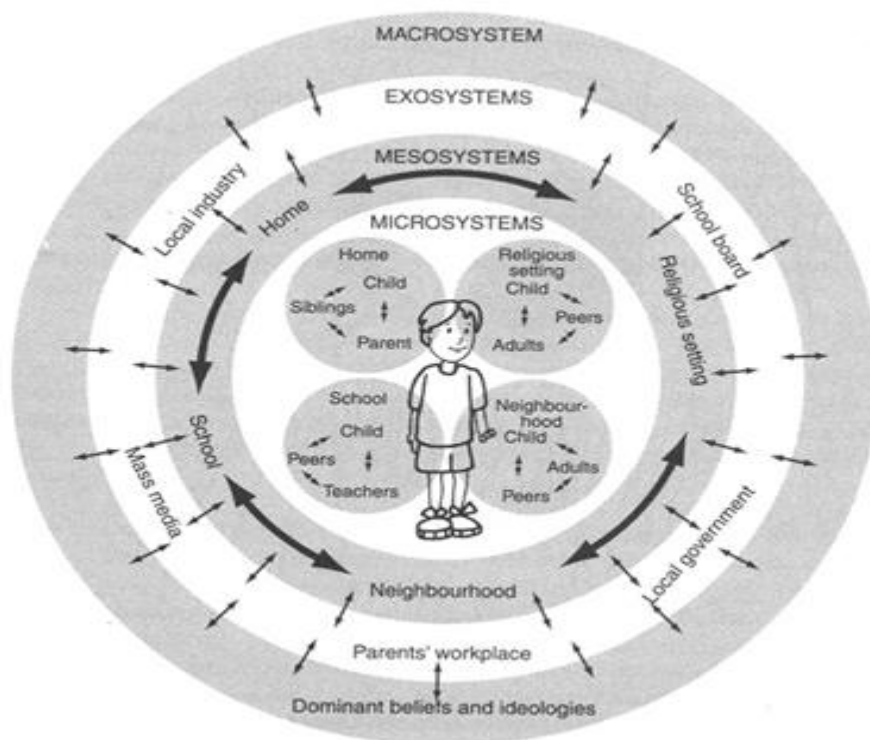
Kaikki lapset eivät ole yhteiskunnassamme vielä tänäkään päivänä tasa-arvoisessa asemassa, kun he siirtyvät esikoulusta ensimmäiselle luokalle. Esiopetusta toteutetaan mitä erilaisimmin tavoin, eikä aina voida luottaa siihen, että pedagogisesti pätevä lastentarhanopettaja olisi päivittäin antamassa esiopetusta kaikissa esiopetukseen oikeutetuissa lapsiryhmissä. Erityisesti alkuopetuksessa toimivalla opettajalla on oltava riittävästi tietoa ja kiinnostusta lapsen esikoulutaustasta ja hänen on huomioitava sen vaikutukset lapsen koulun aloituksessa ja kouluun sopeutumisessa. Myös Karikoski on esittänyt väitöskirjansa (2008, 143) tutkimustuloksissa eroja, joita on ilmennyt eri esiopetuskonteksteissa ja niiden kouluun valmentamisen käytännöissä. Näillä eroilla on ollut merkitystä koulun aloittamisessa, koululaiseksi kasvussa sekä siinä, miten hyvin lapsi on sopeutunut kouluun. Vaikka yhteiskunnassamme on pyrkimys koulutusjärjestelmämme yhdenvertaisuuteen, tämä ei Karikosken (2008, 5) mukaan toteudu esiopetus- ja koulunaloitusvaiheessa.

4.2 Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria

Professori ja psykologi Urie Bronfenbrenner on luonut ekologisen systeemiteorian (myöhemmin bioekologinen systeemiteoria), jossa hän mieltää ihmisen elämään sisältyvät siirtymät ekologiseksi siirtymiksi eli transitoiksi (Bronfenbrenner 1979). Tarkastellessani adoptiovanhempien käsityksiä lastensa ensimmäisestä kouluvuodesta ja kouluyhteisöön sopeutumisesta, olen lähestynyt koulun aloittamista ekologisenä siirtymänä nojaten Bronfenbrennerin ekologiseen teoriaan. Tutkimukseni kannalta Bronfenbrennerin teoria on merkityksellinen, sillä se pureutuu ihmisen ympäristön muuttumisen merkitykseen ja näkee lapsen ekologisen ympäristön hyvin laajana kokonaisuutena, johon vaikuttavat monenlaiset tekijät.

Bronfenbrenner ei näe lasta tyhjänä tauluna (*tabula rasana*), johon ainoastaan ympäristö vaikuttaa, vaan ennen kaikkea kasvavana ja dynaamisena kokonaisuutena. Vuorovaikutus yksilön ja ympäristön välillä nähdään luonteeltaan vastavuoroisena. Bronfenbrenner on kuvannut teoriassaan, että vuorovaikutussuhde yksilön ja ympäristön välillä edellyttää vastavuoroista mukautumis- ja sopeutumisprosessia. Bronfenbrenner onkin määritellyt ekologisen ympäristön sisäkkäisiksi järjestelmiksi eli tasoiksi, jotka hän on nimennyt mikro, meso, ekso- ja makrotasoiksi. Mikrosysteemi on sisin taso. Tämä viittaa lapsen lähiympäristöön ja tähän kuuluu kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus lapsen arjessa kuten kotona, päiväkodissa ja leikkipuistossa. Mikrosysteemi pitää sisällään erilaiset toiminnot, roolit ja yksilöiden väliset suhteet. (Bronfenbrenner 1979, 21–23.) Tutkimuksessani mikrosysteemiin kuuluvat lapsen koti, päiväkotia, esikoulu sekä koulu. Toinen taso eli mesosysteemi käsittää vuorovaikutuksen kahden tai useamman ympäristön kesken. Tähän kuuluvat esimerkiksi koulun ja kodin välinen yhteistyö. (Bronfenbrenner 1979, 25.) Tutkimukseni kannalta mesosysteemi on merkittävä, sillä olen tarkastellut vanhempien käsityksiä opettajien kanssa tehtävästä yhteistyöstä erityisesti kodin ja päivähoidon tai esikoulun sekä kodin ja koulun välillä.

Eksosysteemi puolestaan merkitsee Bronfenbrennerin mukaan yhtä tai useampaa ympäristöä, jossa yksilö ei ole aktiivisena osallistujana. Eksosysteemin tapahtumilla voidaan nähdä olevan merkitystä sen ympäristön tapahtumille, jossa yksilö toimii päivittäin. Esimerkiksi vanhempien työpaikalla saattaa olla vaikutusta lapsen välittömään ympäristöön. Makrosysteemi muodostaa kaikkein uloimman kehän, jonka muodostavat yhteiskunta ja yksilöä ympäröivä kulttuuriympäristö. Makrosysteemissä huomioidaan jokaisen yhteiskunnan kulttuurin ainutlaatuisuus. (Bronfenbrenner 1979, 25-26; 258.) Bronfenbrennerin mukaan yhteiskuntien ja kulttuurien erilaiset toimintatavat vaikuttavat ja samalla myös määrittelevät ekologisen systeemiteorian sisäkkäisten systeemien keskinäistä toimintaa. Yhteiskunta asettaa esimerkiksi tietynlaisia odotuksia lasten vanhemmille. Tällä on suora vaikutus vanhempiin ja tätä kautta myös lapsiin. (1979, 258.) Kuvio 2 esittää ekologisen systeemiteorian neljä tasoa:



KUVIO 2. Lapsen kehitykseen vaikuttavat kerrokset ekologisen lähestymistavan mukaan. (Penn 2005, 45)

Kuviosta 2 nähdään, kuinka lapsi on eniten kosketuksissa mikrotasoon. Mesosysteemi muodostaa seuraavan kehän ja käsittää erilaisen yhteistyön ympäristöjen välillä, kuten koulun ja kodin välisen yhteistyön. Eksosysteemi on jälleen astetta etäämpänä. Tähän kuuluu esimerkiksi vanhemman työpaikan vaikutus lapsen arkeen perheessä tai koulussa. Makrosysteemi on kuvattuna lapsesta kaikista uloimpana kehänä.

Garbarino & Ganzel (2000) ovat tarkastelleet lapsen kehitystä ja siihen liittyviä riskejä ekologisesta perspektiivistä käsin. Heidän mukaansa ekologisessa systeemiteoria auttaa ymmärtämään ja arvioimaan lapsen kehitykseen liittyvän varhaisen intervention merkitystä. Teoria saa meidät pohtimaan mikro-, meso-, ekso- ja makrotasojen ulottuvuuksia ja sitä, miten ne liittyvät lapsen kehitykseen. (Garbarino & Ganzel 2000, 81.)

4.3 Koulunsa aloittavaan oppilaaseen kohdistuvat odotukset

Kouluvalmiuden määrittelyssä on vuosikymmenten ajan ollut eroja. Tämän vuosituhannen aikana on keskusteluissa puhuttanut koulun valmius ottaa vastaan erilaisista lähtökohdista tulevat oppilaat. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 230.) Ei siis voida ajatella, että lasten tulisi mukautua koulun asettamiin vaatimuksiin. (2002, 46). On syytä huomioida, että tämä on koulujen tavoite, mutta koulujen resurssit pakottavat usein edellyttämään oppilailta tiettyjä koulunkäyntiin vaadittavia taitoja. Jo ensimmäisen luokan oppilailta odotetaan esimerkiksi runsaasti keskittymiskykyä. Esiopetuksesta alkuopetukseen siirtyminen on merkityksellinen vaihe, sillä juuri tässä kehitysvaiheessa lapsen elämässä muuttuvat monenlaiset asiat.

Linnilä (2006) on verkkoväitöskirjassaan esittänyt koulunsa aloittavalle lapselle asetettuja vaatimuksia. Linnilä on perehtynyt koululykkäyslapsesta käytyyn lapsipuheeseen ja sen kautta muodostuneisiin lapsikuviin. Niiden mukaan koulunsa aloittavan lapsen on kyettävä säätelemään käyttäytymistään. Lapselta vaaditaan ehdotonta sopeutumiskykyä. Sopeutuvuuteen kuuluvat esimerkiksi keskittymiskyky sekä pitkäjänteisyys. Lapselta toivotaan lisäksi

tietyntyyppistä temperamenttia. Pärijätäkseen lapsen olisi hyvä olla ekstrovertti eli ulospäin suuntautunut ja rohkea. Ujoutta pidetään ehdottoman negatiivisena luonteenpiirteenä. (Linnilä 2006, 178–180.)

Karikoski on tarkastellut väitöskirjassaan vanhempien kuvauksia lapsen kouluun siirtymistä näkökulmanaan kasvuympäristöjen toimintakulttuuri sekä lapsen roolin muutos (Karikoski 2008, 26). Tutkimustuloksissaan Karikoski on esittänyt, että koulun toimintakulttuuri on muuttunut opettajajohtoisemmaksi sekä lapsen asema toimintansa subjektina on muuttunut opetuksen kohteeksi. Uudessa toimintakulttuurissa lasta on alettu heti koulun alussa muokkaamaan sellaiseen roolin, jota koululaiselta odotetaan. ”Kunnon koululaisen” käyttäytyminen oli pyritty yhdenmukaistamaan. Tämä oli tapahtunut koulunsa aloitaneen lapsen käyttäytymistä ohjeistamalla, kontrolloimalla sekä arvioimalla. Koulun toimintakulttuuri oli pyrkinyt tasoittamaan lasten erilaisuutta, jotta he olisivat koululaisiksi paremmin soveltuvia oppilaita (Karikoski 2008, 144–147.)

5 KOULUYHTEISÖ

Kaikilla oppilaille on oikeus turvalliseen koulupäivään. Turvallisuuden ja hyväksytyksi tulemisen tunteet kouluyhteisössä vaikuttavat kiistatta siihen, miten hyvin lapsi koulussa viihtyy. Koululakien tärkeisiin tavoitteisiin kuuluvat oppilaiden hyvinvoinnin ja turvallisuuden edistäminen (Kuuskoski, Lindroos & Salminen 2005, 5). Parhaimmillaan koulu voi tukea lapsen suotuisaa kehitystä. Koulun merkitys lapsen kasvun ja kehityksen kannalta on niin suuri, että se voi jopa korjata aikaisempia puutteita kehityksessä. Huomioitavaa on myös koulun riski pahentaa lapsen häiriintynyttä kehitystä sekä lisätä syrjäytymisriskiä. (Kuuskoski ym. 2001.)

Tässä luvussa käsittelen luokan ilmapiiriin muotoutumista tietynlaiseksi sekä siihen vaikuttavia tekijöitä. Tarkastelen lapsen adoptiotaustaan liittyvien seikkojen mahdollisia yhteyksiä kouluyhteisöön sopeutumisessa sekä kouluyhteisön valmiuksia tukea lasta, jolla on taustallaan hylkäämisen aiheuttama trauma sekä mahdollisesti erilaisia haasteita esimerkiksi tunteiden säätelyssä.

5.1 Turvallisen ilmapiirin luominen

Luokan ilmapiiriin vaikuttavat monenlaiset eri tekijät. On selvää, että luokanopettajalla on suuri rooli ja samalla myös vastuu viihtyisän ilmapiirin luomisesta. Ryhmän olisi tuotettava sen jäsenilleen ennen kaikkea yhteenkuuluvuuden lisäämistä edistäviä elämyksiä. Kun opettaja luo oppitunteihin mukavia ja välillä yllätyksellisiä sisältöjä, ei oppilaiden tarvitse itse ryhtyä hauskuuttamaan ikäviä oppitunteja. Harkittu huumorin käyttö kuten hauska leikinlasku tuo iloa kouluarkeen. Yhteinen vuorovaikutus luokassa on lähtökohtana myönteiselle ilmapiirille. On tärkeää, että oppilaat oppivat tuntemaan hyvin toisensa, jolloin he myös ymmärtävät toistensa käyttäytymistä ja erilaisuuteen liittyviä seikkoja. Yhteisen vuorovaikutuksen merkitystä vaalimalla oppilaat oppivat myös anta-

maan myönteistä palautetta toisilleen. (Hamarus 2008, 138–141.) Kun yhteisö alkaa muodostua esimerkiksi juuri koulun aloituksessa, on tyypillistä, että oppilaat tarkkailevat toisiaan ja eroihin kiinnitetään huomiota. (Hamarus 2008, 57). Nykyään erityisesti teknologia tuo mukanaan kateutta. Kiusaamista voi aiheuttaa liian hieno uusi kännykkä – toisinaan kulunut isän vanha kännykkä voi sekin saada aikaan kiusaamisvyyhdin. Voidaan ajatella, että mikä tahansa asia tai ominaisuus voi johtaa koulukiusaamiseen.

Oppilaiden välisiin suhteisiin luokkayhteisössä voidaan vaikuttaa. Toimintaympäristön muutos saattaa parantaa ilmapiiriä sekä toisiin luokkakavereihin avoimempaa tutustumista. Koko luokan yhteinen tavoite esimerkiksi johonkin kilpailuun osallistumisen kautta voi auttaa luokan yhteishengen luomisessa. Tämän lisäksi Hamarus (2008, 135) korostaa opettajan oman suhtautumisen vaikutusta oppilaiden välisiin suhteisiin. Jokaisella oppilaalla on oikeus saada tasa-arvoista ja oikeudenmukaista kohtelua. Tämä kuuluu opettajan työn keskeisiin periaatteisiin. (Hamarus 2008, 135.)

Ellonen (2008) esittelee väitöskirjassaan tuloksia sosiaalisen pääoman yhteydestä masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen. Hän on todennut, että kouluyhteisössä olisi olennaista huomioida oppilaan tukeminen myös yksilötasolla. Tuen määrä ei saisi olla epäoikeudenmukaista. Ellosen (2008, 97–98) mukaan epäoikeudenmukaisuus voi olla seurausta esimerkiksi suosikkioppilasjärjestelmästä. Haasteena ovat myös oppilaiden entistä vähäisemmät pysyvät vuorovaikutussuhteet kouluissa. Ellonen kuvaa tutkimustuloksissaan, että sosiaalisen tuen epätasainen jakautuminen lisää oppilaiden masentuneisuutta (2008, 105).

Koulukiusaamista tutkinut Hamarus (2006, 212) esittää väitöskirjassaan, että turvallisuus on ymmärrettävä syvällisesti ja huomioitava sen sosiaalinen aspekti. Opettajalla on mahdollisuus omalla toiminnallaan tukea sosiaalisia suhteita luokasta. (Hamarus 2006, 212.) Vastuu hengen luomisesta kouluyhteisössä on aina aikuisista lähtöisin olevaa. Yhteiset pelisäännöt ja herkkä koulukiusaamiseen puuttuminen ennaltaehkäisevät huonoa ilmapiiriä. (Kuuskoski ym. 2005, 8.) Salmivallin mukaan tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota koulun työskentelyilmapiiriin (Salmivalli 2003, 38). Hamarus (2008, 17) on esit-

tänyt yhteisössä tapahtuvan kiusaamisen ennaltaehkäiseväksi keinoksi yhteisen ymmärryksen saavuttamisen yhteisössä siitä, mitä kiusaamisella tarkoitetaan. Hamaruksen mukaan tämä ohjaa havaitsemista sekä ongelmaan ajoissa puuttumista. Luokkayhteisössä voidaan kohdata ristiriitoja esimerkiksi huumorin ja kiusaamisen välillä. Tästä voi aiheutua vahingollisia tilanteita yhteisön hyvän ilmapiirin säilymisen kannalta. Haasteita kiusaamisen vähentämiseen aiheuttavat Salmivallin (2003, 125) mukaan suuret opetusryhmät.

5.2 Adoptiolapsi osana koulu yhteisöä

Adoptiolapsen kouluun sopeutumiseen erityisesti koulun aloitusvaiheessa voi liittyä sellaisia erityispiirteitä, jotka opettajan olisi tiedostettava ja huomioitava. Adoptiovanhempien keskuudessa on puhuttu lastensa tunteiden säätelyyn liittyvistä haasteista. Koulu yhteisössä on kyettävä säätelyyn sekä ilmaisemaan tunteita, jotta myönteisten suhteiden säilyminen toisiin ihmisiin ja ylipäänsä esimerkiksi ystävyys suhteiden muodostaminen olisi mahdollista (Kokkonen 2010, 26–27). Tunteiden säätely on ennen kaikkea sitä, miten lapsi pystyy ottamaan vastaan ympäristöstään tunnepitoista tietoa ja kokea erilaisia tunteita kuormittumatta niistä. Tunteiden säätely pyrkii heikentämään näitä kuormittavia tunteita ja taas vastaavasti aikaansaamaan tai voimistamaan hyödyllisiksi koettuja tunteita. Lisäksi tunteiden säätely on yhteydessä kokonaisvaltaisesti käyttäytymiseemme. (Kokkonen 2010, 21.) Erilaisissa tilanteissa, kuten koulusakin, lapselta luonnollisesti odotetaan tietynlaista käyttäytymistä. Myönteistä käyttäytymistä voivat estää lapsen haasteet tunteiden säätely taidoissa, joihin liittyvät monenlaiset usein jo varhaislapsuudesta juontavat syyt.

Mikäli lapsen kokema varhainen vuorovaikutus on ollut puutteellista, on sillä vaikutusta myös lapsen tunteiden säätelyn taitoihin. Jo fysiologisesta näkökulmasta vuorovaikutuskokemusten puutteet ovat omiaan vaarantamaan lapsen otsalohkon suotuisaa kehittymistä, jolla taas on yhteys tunteiden säätelyn kehittymiseen. (Kokkonen 2010, 92.) Tunteiden säätelyn kannalta keskeisen otsalohkon ja sen kuorikerroksen erityisen otollinen ajanjakson voidaan nähdä

ajoittuvan noin 6–18 kuukauden paikkeille (2010, 85). Tämä on merkityksellistä siksi, että tämän ikäkauden ovat useimmat adoptiolapset viettäneet lastenko-deissa sekä sijaisperheissä. Myös erityisesti varhaislapsuudessa lapsen kokemil-la vanhempiansa mielenterveysongelmilla sekä päihteiden käytöllä on yhteyttä tunteiden säätelyn ongelmiin (Kokkonen 2010, 92). Ne lapset, jotka ovat altistu-neet säännöllisen tiheästi heihin kohdistuvalle vihastumiselle, johon on liittynyt äänen korottamista, eivät ole saaneet mallia rakentavasta tunteiden säätelystä (2010, 85). Erityisesti leikki- tai kouluikäisillä adoptiolapsilla voi olla taustallaan tällaisia kokemuksia.

Adoptioperheet ry:n puheenjohtaja Lilly Korpiola esittää järjestön julkai-semassa kouluoppaassa, että koulu on adoptiolapselle parhaimmillaan kannus-tava yhteisö, joka auttaa lasta uuteen kulttuuriin sopeutumisessa. Adoptioper-heillä on kuitenkin myös kokemuksia siitä, kuinka kouluyhteisö saattaa tyrmätä lapsen erityistarpeet ja tulkita ne häiriökäyttäytymisenä ilman, että taustoja on selvitetty. Juuri tunteiden säätely saattaa olla adoptiolapsilla vaikeaa ja joskus koulunkäynti osoittautuu niin haastavaksi, että joudutaan etsimään muita rat-kaisuja. (Korpiola 2013, 3.) Myös Booth ja Jernberg (2003) ovat korostaneet adoptoitujen lasten haasteita tunteidensa hallitsemisessa ja ilmaisemisessa. Opettaja voi kokea avuttomuutta rauhoittaa lasta, joka on varhaislapsuudes-saan jäänyt vaille sellaisia äärimmäisen tärkeitä kokemuksia, jotka opettavat lapselle itsesäätelytaitoja, keskittymistä ja stressinsietokykyä (Booth & Jernberg 2003, 288–289).

Sosiaaliset tilanteet voivat aiheuttaa erilaisia haasteita koulussa. Barbara Tizzard (1977) oli havainnut yli neljän vuoden ikäisinä adoptoiduilla lapsilla epäsosiaalista käyttäytymistä koulussa huolimatta siitä, että he elivät adoptio-vanhempiensa kanssa, joihin he olivat kyenneet luomaan rakastavan ja läheisen suhteen (Becker-Weidman 2008, 39). Onkin tavallista, että erilaisista sosiaalis-emotionaalisista vaikeuksista kärsivät oppilaat joutuvat kokemaan jatkuvaa moittimista ja epäonnistumisia kaverisuhteissaan. Lapsen on mahdotonta ym-märtää toisen tunteita, jos hänellä ei ole kykyä tuntea empatiaa. Lapsen oireh-dintaan liittyy ristiriitaisia tunteita aikuisten odotusten ja oman toiminnan välil-

lä. (Heinämäki 2000, 65–66.) Opettajakin saattaa tuntea voimakkaita vastatunteita huomattaessaan lapsella sellaisia tunnetiloja, joita lapsi ei itse pysty käsittelemään.

Aikuisen tulisi aina pyrkiä rakentavaan ohjaukseen sekä jäsentämään lapsen ajatus- ja kokemusmaailmaa. Vuorovaikutussuhteessa korjataan rikki mennyt. Kuulemalla lapsen taustasta, opettaja kykenee myötäelämään ja ymmärtämään lapsen tunteita, jotka ovat käyttäytymisen taustalla. (Suhonen 2008, 55.) Lapsen tunteita on aina kunnioitettava ja surua ymmärrettävä. Mennyttä ei saisi milloinkaan kieltää tai idealisoida. (Heinämäki 2000, 66–67.) Stams, Juffer, Rispens ja Hoksbergen (2000) havaitsivat tutkimuksessaan, että adoptiolapsilla (n = 159) on kasvanut riski erilaisiin käytöspulmiin. Pojilla haasteita käyttäytymisessä esiintyi tyttöjä enemmän (Stams, Juffer, Rispens & Hoksbergen 2000, 1025).

Kansainvälisesti adoptoitu lapsi kohtaa kielen ja kulttuurin vaihtamisen, kun hän tulee perheeseensä. Se, miten tämä näkyy koulussa, riippuu eri tekijöistä. Yksi vaikuttava tekijä on ikä, jolloin lapsi on adoptoitu perheeseensä. Adoptiolapsen kielellinen kehitys on yhteydessä maahan, jossa lapsi on syntynyt. (Kaivosoja-Jukkola 2007, 148–149.) Adoptiolapsella on yhtäläisyyksiä muiden maahanmuuttajalasten kanssa, mutta esimerkiksi turvapaikan hakijoina saapuneet maahanmuuttajalapsen saavat säilyttää synnyinmaansa kulttuuria perheessään. Adoptiolapsilla muutos on huomattavasti suurempi ja voi vaikuttaa myös kouluyhteisöön sopeutumiseen ja tuen tarpeeseen. Kaverisuhteissaan adoptiolapsi voi kohdata haasteita, sillä niillä lapsilla, jotka on erotettu biologisista vanhemmista, saattaa olla heikentynyt kyky solmia sosiaalisia siteitä (Booth & Jernberg 2003, 47).

Kouluiässä lapsi saattaa alkaa pohtia hylkäämistäustaansa. Lapsi saattaa kyseenalaistaa adoption syyn ja karkeimmillaan mieltä esimerkiksi, onko hänet kidnapattu biologisilta vanhemmiltaan. Tämänkaltaiset kysymykset saattavat hämmentää ja ahdistaa lasta niin voimakkaasti, että lapsi alkaa oireilla ulkoisestikin. (Sinkkonen 2001, 499–504.) Adoptiolapsen onkin tärkeää saada puhua

kokemuksistaan ja hänen tulee saada käsitellä ajatuksiaan siitä, miksi biologiset vanhemmat ovat antaneet hänet pois (Booth & Jernberg 2003, 279).

Adoptiosta löytyy lastenkirjallisuutta, jonka avulla adoptiota voidaan käsitellä koulussa. Lisäksi opettajat voivat saada hyviä vinkkejä kirjoista adoptiolasten parissa toimimiseen. Kansainvälistä adoptiokirjallisuutta on runsaammin, kun taas kotimaista on vielä melko niukasti saatavilla. ”Venla ja pikkuinen sisko Niti tiikereiden maasta” on itse kirjoittamani lastenkirja alle kouluikäisistä sisaruksista, joista toinen on adoptoitu kansainvälisesti perheeseen. Se käsittelee isomman sisaren ajatuksia tulevasta adoptiosisaresta. (Tiainen 2013) ”Viivi tykkää koulusta” on Adoptioperheet ry:n julkaisema lastenkirja. Kiinasta adoptoitu Viivi on aloittanut ensimmäisen luokan. Kirjassa käsitellään hyvin realistisesti Viivin ajatuksia koulupäivistä. Kirjassa kuvataan esimerkiksi tilanne, jossa luokassa keskustellaan perheestä: ”Emma sanoi, että hän on syntynyt äidin ja isän sydämessä, ja opettaja sanoi, että se oli kauniisti sanottu.” (Soiluva 2009.) Eräs toinen adoptiota käsittelevä lastenkirja on ”Sarika, tyttö Intiasta”. Kirjan tapahtumat keskittyvät päiväkotiympäristöön. Kirjasta nousee esiin avoin suhtautuminen adoptioon erityisesti niissä tilanteissa, joissa Sarika vie innoissaan päiväkotiin kuvia Intiasta ja lapset kyselevät kiinnostuneina Sarikan synnyinmaasta. Lisäksi kirjan tapahtumissa käsitellään erilaisuuteen liittyvää kiusaamistilannetta. (Goyeryd & Eriksson 2003.)

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Esittelen seuraavissa alaluvuissa tutkimustehtäväni sekä tutkimusmenetelmäni. Kuvailen aineistonkeruuta ja tutkimukseen osallistuneita henkilöitä sekä perustelen valintojani, jotka liittyvät tutkimusmenetelmäni ja aineistonkeruuseen. Lisäksi kuvailen aineiston käsittelyä ja valitsemaani analyysitapaa.

6.1 Tutkimustehtävä

Tutkimukseni kiinnostuksen kohteena ovat adoptiolasten koulunaloitus ja heidän sopeutumisensa kouluyhteisöön. Jokaisella koulunsa aloittavalla lapsella on oma historiansa, joka seuraa häntä. Sijoitetun lapsen elämänpolkuun on kuulunut aina yksi tai useampi hylkäämiskokemus ja lapsen on täytynyt sopeutua jo varhaisessa elämänvaiheessa hyvin monenlaisiin muutoksiin. Tasapainoisesta ja rakastavasta perheestään huolimatta lapsi kantaa hartioillaan kaikkia niitä kokemuksia, joita hänelle on ennen adoptiota kertynyt. Halusinkin selvittää adoptiovanhempien kokemuksia lastensa ensimmäisestä kouluvuodesta sekä siitä, kuinka lapsen adoptiotausta on vaikuttanut lapsen kouluun sopeutumiseen.

Tutkimuskysymyksiksi nousivat:

1. Mitä kansainvälisesti adoptoitujen lasten vanhemmat ajattelevat lastensa kouluyhteisöön sopeutumisesta lapsen ensimmäisen kouluvuoden aikana?
2. Millaisia haasteita kansainvälisesti adoptoidut lapset ovat koulussa kohdanneet?
3. Miten vanhemmat kokevat lastensa saaneen tukea koulunkäyntiinsä ensimmäisen kouluvuoden aikana.

6.2 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen tutkimus. Hirsjärven (2009) mukaan laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä kokonaisvaltainen tiedonhankinta ja aineiston kokoaminen luonnollisissa sekä todellisissa tilanteissa. Ihminen koetaan tärkeänä tiedon keruun instrumenttina. Laadullisessa tutkimuksessa on yleisesti ottaen pyrkimyksenä paljastaa seikkoja, jotka eivät ole olleet valmiiksi odotettavissa. Laadullisessa tutkimuksessa pyritäänkin aineiston monitahoiseen ja yksityiskohtaiseen tarkasteluun. Tutkimuksen kohdejoukon valitsemisessa ollaan tarkoituksenmukaisia eikä käytetä sattumanvaraista valintaa. (Hirsjärvi 2009, 164.) Tutkimuksessani olen asettanut tarkat kriteerit haastateltavilleni ja taustatietojen perusteella pohtinut heidän soveltuvuuttaan tutkimukseeni. Yhtä perhettä lukuun ottamatta kaikilla haastatteluun osallistuneilla on kansainvälisesti adoptoitu alkuopetusikäinen lapsi. Lisäksi nämä lapset ovat kriteerieni mukaan tulleet perheisiinsä eri puolilta maailmaa. Yhden haastateltavan perheen vanhemmat olen valinnut siksi, että heillä on jo yläkouluikäinen adoptiolapsi ja he kykenivät kuvaamaan laajemmin lapsensa koulun sujumista.

Aineiston hankinnassa suositaan laadullisten metodien käyttöä. Tärkeänä pidetään, että kohdejoukon erilaiset näkökulmat ja ”ääni” ovat tarpeeksi esillä. (Hirsjärvi 2009, 164). Oman tutkimukseni kannalta tämä näky valinnassani haastatella tutkittaviani ja tätä kautta saada heidän ajatuksensa ja kokemuksensa niin luotettavasti esiin kuin se vain on mahdollista. Tutkimussuunnitelma elää aina koko tutkimusprosessin ajan. Siksi tutkimus toteutetaan joustavasti ja suunnitelmia voidaan muuttaa tutkimuksen edetessä (Hirsjärvi 2009, 164). Oman tutkimukseni aikana koin hyvin konkreettisesti, että haastateltavani määrittivät tutkimukseni suunnan, sillä tietyt yllättävät asiat nousivat voimakkaasti esiin ja vaikuttivat tutkimukseeni. Myös koko tutkimukseni nimi muotoutui analyysin loppuvaiheessa.

Tutkimuksessani olen käyttänyt metodina tapaustutkimusta, sillä olen keskittynyt vain yksittäisiin tapauksiin. Tapaustutkimus tarjoaa Hirsjärven (2007, 130) mukaan aina yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa joko yksittäises-

tä tapauksesta tai vaihtoehtoisesti pienestä joukosta tapauksia, jotka ovat suhteessa toisiinsa. Pohdin mahdollisuutta yhden tapauksen intensiiviseen tutkimiseen, mutta koin mielekkäämmäksi valita sopivan pienen joukon tapauksia. Tässä tutkimuksessa tapauksia ovat kuuden adoptiolapsen vanhemmat ja heidän kertomuksensa. Tapauksetutkimuksen avulla minun on mahdollista tutkijana ymmärtää tutkittavaa ilmiötä vanhempien tapaukset kertomusten kautta (Syrjälä 1994).

6.3 Aineistonkeruu

Suunnittelin aluksi aineistonkeruun kyselylomakkeita käyttäen, mutta koin luotettavammaksi ja mielekkäämmäksi menetelmäksi haastattelun, jotta saan olla kontaktissa haastateltavan kanssa sekä tarvittaessa tarkentaa kysymyksiäni ja vastauksia. Tämä on erittäin hyödyllistä tutkimuksen kannalta. Haastateltavat saattavat antaa myös olennaista tietoa, jota tutkijana en ole ymmärtänyt kysyä. Haastattelun vahvana etuna on myös sen joustavuus aineistoa kerätessä (Hirsjärvi 2009, 205). Laadullisessa tutkimuksessa haastattelua on pidettykin päämenetelmänä. Haastattelutilanteessa ihminen nähdään aina subjektina. Tutkijan on koettava hänet aktiivisena osapuolena ja annettava hänelle mahdollisuus avoimuuteen kertoa itseään koskevista asioista. Hyötynä haastattelussa onkin juuri tutkijan mahdollisuus saada haastateltavalta laajemmin häntä koskevia tietoja ja ajatuksia kuin tutkija on ennakoanut. Haittapuolena haastattelussa voidaan sen sijaan nähdä tutkijan näkökulmasta ennakoinnin vaikeus. Tutkijan on vaikea olla etukäteen tietoinen haastateltavan antamien vastausten suunnasta. (Hirsjärvi 2009, 205.)

Haastattelutyypeistä tulin valinneeksi teemahaastattelun, sillä koin sen antavan joustoa haastatteluilleni. Hirsjärven (2009) mukaan teemahaastattelulle on tyypillistä juuri kysymysten tarkan muodon sekä järjestyksen puuttuminen. Teemahaastattelu on lomake- ja avoimen haastattelun välimaastossa. Niin yleinen kun teemahaastattelu onkin kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa, se on yhtälailla käyttökelpoinen myös määrällisessä tutkimuksessa.

(Hirsjärvi 2009, 208.) Pidin tärkeänä myös haastattelurungon valmistelua sekä haastattelun etenemistä keskeisten teemojen mukaan.

Haastattelin tutkimuksessani kuuden kansainvälisesti adoptoidun lapsen vanhempia. Alun haasteiden jälkeen löysin haastateltavat tutkimukseeni. Sain osan heistä haastatteluuni osallistuneen adoptioäidin kautta. Adoptioperheet ry:n kouluun liittyvässä infotilaisuudessa kerrottiin tutkimuksestani ja sitäkin kautta sain rekrytoitua itselleni haastateltavia. Haastatteluajat sovin puhelimitse. En kirjoittanut kysymyksiä valmiiksi vaan tein tarkasti suunnitellun haastattelurungon, joka mahdollisti vapaamuotoisen keskustelun pysyen kuitenkin tutkimuksen teemoissa. Koin keskustelun haastateltavien kanssa hyvin luontevaksi ja jokainen vanhemmista vastasi hyvin selkeästi ja avoimesti esittämiini kysymyksiin. Myös haastateltavat tuntuivat itse pitävän tärkeänä tutkimusaiheittani ja osallistuivat mielellään tutkimukseeni. Kerroin jokaiselle haastateltavalle luottamuksellisuudesta ja korostin, etteivät heidän lapsensa ole tunnistettavissa aineistostani. Haastattelut olivat kestoltaan keskimäärin puolen tunnin pituisia.

6.4 Aineiston käsittely ja analysointi

Analysoin tutkimusaineistoani aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysin sopii parhaiten menetelmäksi tutkimukseeni, sillä sen tarkoituksena on Tuomen ja Sajajärven (2009, 91) mukaan ennen kaikkea selkiyttää ja tuoda järjestystä aineistoon. Sisällönanalyysissä tutkija hajottaa aineistonsa osiksi, käsitteellistää sen ja kokoaa lopuksi loogiseksi kokonaisuudeksi parhaaksi näkemällään tavalla. Aineisto on tärkeä rajata tutkimustehtävään sopivaan aihepiiriin (Tuomi & Sajajärvi 2009, 92–93.) Tutkimuksessani olin rajannut tarkasti haastattelukysymykset ja tämä helpotti aineiston rajaamista, sillä keskustelut haastateltavieni kanssa pysyivät koko ajan tutkimuskysymysteni äärellä. Rajauksen jälkeen litteroin ja koodasin aineistoni.

Analyysiä tehtäessä on ensin määritettävä analyysiyksikkö, joka voi olla esimerkiksi jokin lause tai ajatus. Tutkimustehtävä sekä aineiston laatu ohjaavat

aina analyysiyksikön valintaa. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 45.) Omassa tutkimuksessani litteroitua aineistoa syntyi toteuttamistani kuuden lapsen vanhemman haastatteluista yhteensä noin 30 sivua. Litteroin haastattelut lähes välittömästi haastattelun tapahduttua sanatarkasti, jonka jälkeen luokittelin aineiston nousevien teemojen mukaan. Myös Hirsjärvi ym. (2007, 219) korostavat aineiston käsittelyn ja analysoinnin aloittamista mahdollisimman pian keruuvaiheen jälkeen, sillä tällöin tutkija on vielä inspiroitunut aineistostaan. Litteroituani haastateltavieni vastaukset, pyrin parhaani mukaan teemarunkoa apuna käyttäen poimimaan olennaisimmat asiat tuloksiini. Teemarunkoni piti sisälleen lapsen taustatiedot, lapsen ensimmäisen kouluvuoden sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön. Teemoittelin aineistoni ja käytin suoria lainauksia haastatteluistani. Merkitsin haastattelemini vanhempien lasten nimet sulkeisiin käyttämiäni lainausten jälkeen.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esittelen aluksi tutkimukseeni osallistuneiden adoptiovanhempien kuusi lasta ja lyhyesti heidän taustansa. Tutkimustuloksissani nousivat esiin erityisesti seuraavat asiat: vanhempien kokemat erimielisyydet lastensa kouluvalmiuksien arvioinneissa, onnistunutta siirtymää tukevat tekijät, luokkatovereiden vähäinen huomio adoptiotaustaa kohtaan sekä vanhempien kokema vähäinen yhteistyö luokanopettajien kanssa. Koulukiusaaminen nousi myös esiin monen adoptiovanhemman haastattelussa. Näitä sekä muita tutkimustuloksiani avaam tässä luvussa tarkemmin. Tutkimustulosteni tarkastelussa olen käyttänyt suoria lainauksia, joiden pohjalta lukijan on mahdollisuus arvioida tulkintojani.

7.1 Tutkimukseeni osallistuneiden vanhempien adoptiolasten esittely

Tutkimukseeni osallistuneiden adoptiovanhempien kuusi lasta oli adoptoitu Intiasta, Etiopiasta, Venäjältä sekä Kiinasta. Lapset olivat olleet vauva- tai leikki-ikäisiä saapuessaan perheisiinsä. Aineistonkeruun aikaan (2013) neljä lapsista kävi koulua tavallisessa yleisopetuksen luokassa. Yksi lapsista oli sijoitettu muuhun kuin oman lähikoulunsa pienryhmään ja hänen opettajanaan toimi erityisluokanopettaja. Yksi kuudesta lapsesta kävi kokonaan erityiskoulua. Kaikki lapset olivat osallistuneet esiopetukseen.

Haastattelun aikaan ensimmäistä luokkaa kävivät Noel, Emmi ja Akseli. **Noel** oli adoptoitu perheeseensä vauvaikäisenä. Äiti kuvaili Noelia hyvin avoimeksi lapseksi, joka kertoo rohkeasti, mikäli koulussa ilmenee vaikeuksia. Koulunsa Noel oli aloittanut lähikoulua kauempana olevassa toisessa koulussa pienryhmäopetuksessa, josta vastasi erityisluokanopettaja. Myös **Emmi** oli saapunut perheeseensä vauvaikäisenä. Äiti kertoi Emmiin olleen jo esikoulussa innokas ja pettyneen siihen, ettei tehtäväkirjan kanssa työskennelty useammin. Äiti kuvasi ensimmäisen kouluvuoden aikana ilmenneitä vaikeuksia, jotka liit-

tyivät rasismin värittämään koulukiusaamiseen. Äidin mukaan kiusaamista ei saatu loppumaan. **Akseli** oli adoptoitu viiden vuoden ikäisenä. Akselin äiti kuvasi ristiriitaa esiopetuksesta ja koulusta saatujen palautteiden välillä. Esiopetuksessa ei herännyt huolta Akselin koulukypsyydestä. Kuitenkin heti koulun alettua oltiin sitä mieltä, että Akselin koulunaloitusta olisi ollut hyvä odottaa vielä vuosi. Äiti kertoi ensimmäisen luokan olleen Akselille haasteellinen, sillä keskittyminen oli tuottanut vaikeuksia.

Haastatteluhetkellä toista luokkaa kävivät **Hilla** ja Lauri. Hilla oli adoptoitu perheeseen hieman alle 2-vuotiaana. Koulun aloituksen suhteen oli Hillankin kohdalla ollut ristiriitaa, sillä Hillan äiti olisi toivonut koululykkäystä, mutta sen katsottiin olevan tarpeetonta. Koulukiusaamista oli esiintynyt myös Hillan kohdalla. Äiti kuvasi Hillan kuitenkin lähtevän mielellään aamuisin kouluun. Haastateltavista vanhemmista **Laurin** äiti oli ainut pääkaupunkiseudun ulkopuolella asuva haastateltava. Äiti kuvasi Lauri-poikaansa erittäin sosiaalisesti sekä myös liikunnallisesti innostuneeksi lapseksi. Siirtymä kouluun oli äidin mukaan sujunut onnistuneesti.

Miia oli tutkimukseeni osallistuneiden adoptiovanhempien lapsista ainut, joka oli jo haastattelun aikaan käynyt alakoulunsa. Miia oli adoptoitu perheeseensä kahden vuoden ikäisenä. Vanhemmat kertoivat, että päivähoidosta oli tullut viestiä haasteista, jotka liittyivät ryhmäkäyttämiseen ja kehitysviiveeseen. Miia kävi esikoulun kahteen kertaan, minkä jälkeen hän aloitti koulunsa erityiskoulussa. Siirtymän esikoulusta kouluun vanhemmat kuvasivat onnistuneeksi.

TAULUKKO 2. Osallistuneiden adoptiovanhempien lapset (n = 6)

Lapsi	Akseli	Emmi	Hilla	Lauri	Miia	Noel
Lapsen ikä adoptiohetkellä	5v.	1v.	1v.	4v.	2v.	1v.
Luokka-aste tutkimushetkellä	1 lk	1 lk	2 lk	2 lk	peruskoulu suoritettu	1 lk
Tavallinen luokka	x	x	x	x		
Pienluokka						x
Erityisluokka					x	

Taulukosta 2 nähdään, että neljä lapsista on saapunut adoptio perheisiinsä hyvin nuorina ja kaksi lasta on saapunut hiukan vanhempina, mutta kuitenkin selkeästi alle kouluikäisinä.

7.2 Siirtymä esiopetuksesta kouluun

Oppivelvollisuuden alkaminen liitetään meillä Suomessa vahvemmin lapsen seitsemän vuoden ikään kuin lapsen yksilölliseen kehitykseen (Lummelahti 1997, 76). Lapsen onnistuneella koulun aloittamisella on merkittävä vaikutus myönteisen kouluasenteen omaksumisessa. Pieni oppilas tarvitsee tukea ja turvaa sekä perheeltä että koulujen opettajilta ja muulta ammattihenkilöstöltä, jotta voitaisiin turvata onnistunut koulun aloitus. Yhteistyö esiopetuksesta vastaavien opettajien ja koulun välillä on merkittävän tärkeää, kuten myös vanhempien ja opettajien välinen yhteistyö. Näin voidaan tehdä onnistuneita ja harkittuja päätöksiä lapsen koulun aloituksesta.

Arajärvi (1991) on esittänyt kouluvalmiuden jakautuvan viiteen eri kategoriaan. *Somaattinen ja fyysinen valmius* pitävät sisällään pikkulapsen pyöreystä koululaisen kehonrakenteeksi muuttumisen. Lapsen tulee lisäksi jaksaa fyysisesti koulupäiviin liittyvä rasitus. *Motoriseen valmiuteen* lukeutuu lapsen keskittymiskyky. Lapsen tulee kyetä istumaan paikallaan vähintään puoli tun-

tia ja tämän lisäksi on keskityttävä seuraamaan opetusta. *Älylliseen valmiuteen* liittyy riittävän sanavaraston hallinta, sillä lapsen tulee ymmärtää sekä opettajan että oppikirjan kieltä. Hänellä tulee myös olla taitoa kertoa kuvista ja omista kokemuksista. *Tunne-elämän valmius* pitää sisällään esimerkiksi kyvyn irrottautua päivittäin kotiympäristöstä koulupäivän ajaksi. Lapsi tarvitsee kykyä sietää koulupäivän aikana kohtaamiaan pettymyksiä. *Sosiaalisesti kouluvalmiilla* lapsella on taito osoittaa herkkyyttä toisia lapsia kohtaan. Ryhmätilanteet vaativat sopeutumista, johon liittyy myös toisten kuunteleminen sekä omien mielipiteiden esiin tuominen. (Arajärvi 1991, 28–31.)

Erimielisyyksiä lasten kouluvalmiuksien arvioinnissa

Haastattelemani adoptiovanhemmat kuvasivat toisistaan poikkeavia kokemuksia liittyen keskusteluihin sekä päätöksiin lastensa koulun aloituksesta. Kaksi vanhempaa kritisoi sitä, ettei esiopetuksessa kyetty havaitsemaan tai ymmärtämään lasten haasteita:

*”Mähän teetätin hänellä psykologiset tutkimukset ja tälläset, koska mä olin sitä mieltä, et olis pitäny vuodella hakea lykkäystä, mutta tota niin se sit sano, ettei tarvitse. Mutta ihan selvästi huomasin enimmäisen vuoden aikana, et hän olis tarvinnut enemmän leik-
kiaikaa.”* (v/Hilla)

”Siellä eskarissa ne ei ollu epäilly niinku yhtään mitään et ois mitään ongelmaa missään. Et kun sillä on kuitenkin tiettyjä ongelmia, ni onks ne sokeita tai ei niinkun ymmärrä siellä.” (v/Emmi)

Hillan äidin ajatuksista kuvastui äidin oma aktiivisuus selvittää lapsensa kouluvalmius sekä samalla äidin pettymyksen tunteet liittyen siihen, ettei hänen näkemyksiensä tyttärensä koulun aloituksesta huomioitu. Hillan äiti kuvasi lapsensa kokeneen ensimmäisen kouluvuoden aikana vielä huomattavaa tarvetta leikeille koulutyön sijaan. Ekebon ym. (2000, 14) ovat esittäneet, että pian

koulunsa aloittavalla lapsilla tulisi olla kykyjä siirtyä leikin maailmasta asteittain tavoitteellisen työn maailmaan, joka pitää sisällään myös lapsen jaksamisen ponnistella uusien tehtävien äärellä oppiakseen lisää taitoja.

Adoptiolapset ovat usein jääneet paitsi äidin tai muun pysyvän hoitajan huolenpidosta ja rakkaudesta. Kun lapsi saapuu adoptioperheeseensä, on hyvin tavallista, että lapsi on ikätasoaan tarvitsevampi korvatakseen menetetyt kokemuksensa. Myös lastenkotioloit itsessään asettavat haasteita lapsen kehitykselle. Glennen (2007, 530) on esittänyt, että kansainvälisesti adoptoiduilla, lastenkotioloissa eläneillä lapsilla on korkea riski erilaisiin kehitysviivästymiin. Lapsen taustan vaikutukset saattavat näkyä juuri siirtymävaiheessa, jolloin lapsi on aloittamassa koulun. Yhteistyö kodin ja koulun tai päiväkodin välillä on tällaisissa tilanteissa ensiarvoisen tärkeää. Myös Brotherus, Hytönen ja Krokfors (2002) ovat korostaneet yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä, jotta esimerkiksi oppimiskokemusten jatkumo olisi turvattu. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 165).

Miian äiti kuvasi heidän onnistunutta yhteistyötään päivähoiton henkilökunnan kanssa. Miian kohdalla oli havaittu jo päiväkodissa haasteita, joihin oli puututtu ja nähty Miian tarve käydä esiopetus toiseen kertaan:

”Päiväkodista tuli viestiä, et hän ei osannut ryhmäkäyttäytymistä ja tän tyyppistä, et oli niinku kehityksestä jäljessä (...) Hän aloitti vuoden myöhemmin, et meni vasta kahdeksanvuotiaana. Hän kävi sen viimeisen vuoden kaks kertaa.” (v/Miia)

Miian kohdalla nähtiin ajoissa, ettei koulun aloitus olisi ollut järkevää kehitysviiveiden ja ryhmäkäyttäytymiseen liittyvien pulmien vuoksi. Miian vanhempien ja esikoulun yhteistyön onnistumisen kannalta merkittävää oli, että vanhemmat olivat yhtä mieltä päivähoiton henkilökunnan kanssa ja olivat myöntäviä Miian koululykkäykseen. Huomioitavaa on, että aina vanhemmat eivät puolla koululykkäystä, vaan haluavat lapsensa koulunaloituksen tapahtuvan tavallisesti kuten toisillakin ikätovereilla. Varhaiskasvatus- ja koulutusjärjes-

telmä ovat muutenkin instituutioita, joissa edetään hyvin vahvasti kronologisten ikävuosien mukaan (Fabian 2007, 8).

Koululaiseen kohdistuvat odotukset

Oppilaiden odotetaan koulussa käyttäytyvän tietyllä tavalla (Fabian 2007, 8; Keltikangas-Järvinen 2004, 267). Keltikangas-Järvisen mukaan opettajalla on oppilaskuva eli kuva siitä odotuksesta, millainen oppilaan tulisi olla ja millaista käytöstä opettaja pitää koulussa hyväksyttävänä ja odotettuna. (2004, 267).

Ahmqvist (1994, 52) on määritellyt, että koulunsa aloittavan lapsen persoonallisuuden perusedellytyksiin kuuluu oman vuoron odottaminen, yhteistyökykyisyys, uteliaisuus, tiedonhaluisuus sekä se, ettei oppilas käytöksellään provosoi muita oppilaita luokassa. Taitoja opetellaan jo esikoulussa ja niitä vahvistetaan ensimmäisestä vuosiluokasta lähtien.

Akselin ja Laurin vanhemmat kuvasivat välittömästi koulun alettua ilmenneitä haasteita seuraavasti:

"No joo se on just sitä, ettei jaksu niinku keskittyä. Enempi et haluis leikkiä ku alkaa siihen koulunkäyntiin." (v/Akseli)

"Lauri kun on vilkas ja jotain sellasta oli aluks, et heijän (luokanope, psykologi ja erityisope) mielestä Lauri ei jaksanu keskittyä kunnolla tunnilla." (v/Lauri)

Molempien vanhempien kuvauksista käy ilmi, että haasteet liittyvät vahvasti keskittymisen pulmiin. Esikoulussa leikkiaikaa on huomattavasti enemmän ja kouluun siirtyvältä oppilaalta odotetaan tietynlaista käyttäytymistä, jotta hän suoriutuu kouluarjesta.

Onnistuneet siirtymät

Haastatteluihini osallistuneilla vanhemmilla oli paljon myönteisiä kokemuksia

lastensa siirtymästä esiopetuksesta kouluun, vaikka ennen siirtymää lapsilla olisikin ollut erilaisia haasteita ja ristiriitoja koulun aloitukseen liittyen. Vaikka Hillan äiti olisi toivonut koululykkäystä, itse koulun aloitus oli sujunut onnistuneesti. Hillan ja Laurin vanhemmat kuvasivat onnistuneita siirtymiä seuraavasti:

"Siirtymä eskarista kouluun meni ihan loistavasti, koska tässä tää eskari. He käyväät syömässä koulun tiloissa ja käyväät aika usein vieraillemassa siinä koulussa niin se ei ollut mitään sillä tavalla pelottavaa tai jännää (...) Eskari ja koulu on niin lähekkäin, et he tekee tosi paljon yhteistyötä keskenään." (v/Hilla)

"Sit se oli niin ihanaa, et on se päiväkotimaailma tuttu ja myöskin lapset, et siellähän oli lapsia, jotka tunsivat Laurin koulusta. 2 rinnakkaisluokkaa ja pieni koulu. Niin ihana kun mä muistan, kun ekana päivänä vein ni tutut vanhat päiväkotikaverit. Lauri persoonana sellainen, et helpotti kun ei ollut kaikki uutta." (v/Lauri)

Hillan äiti kuvasi fyysisesti tutun ympäristön helpottaneen siirtymistä, kun taas Laurin tapauksessa tutut koulukaverit loivat turvaa kouluun siirtymisessä. Myös Stams, Juffer, Rispens ja Hoksbergen (2000) olivat tutkimuksessaan havainneet kansainvälisesti adoptoitujen lasten (n=159) suotuisan sopeutumisen kouluarkeen. Heidän tutkittavinaan olivat olleet vastasyntyneinä adoptioperheisiin sijoitetut seitsemänvuotiaat lapset. (Stams et al. 2000, 1034.)

Myös Noelin äiti kertoi onnistuneesta kouluun siirtymästä. Esiopetuksen puolella oli aluksi konsultoitu erityislastentarhanopettajaa ja tehty koulunaloitustestit suunniteltaessa Noelille parasta koulunaloituspaikkaa. Noelin haasteena olivat olleet sosiaaliset taidot sekä keskittymisen herpaantuminen.

"Hän on liian kiinnostunut ympäristöstään, että ei pysty keskittymään isossa ryhmässä. Ja myöskin tollanen, et oli erityistarvetta sosiaalisissa taidoissa." (v/Noel)

Äiti kuvasi Noelin sijoittamista pienryhmäopetukseen:

"Että meillähän on ihan vieressä 200 m päässä toi koulu, mutta tota me ei sit päädytty siihen vaan me mentiin tai päästiin sellaseen pienryhmään. Eli ei tavallaan mitään erityisryhmää vaan pienryhmä. Siinä on erityisluokanopettaja. Siinä on viis ekaluokkalaista ja viis kakkosluokkalaista." (v/Noel)

Alkuopetuksen pienluokasta voi olla monenlaista hyötyä tukea tarvitsevalle oppilaalle. Kuorelahti (2000, 115) on puolustanut pienryhmän etua esimerkiksi siinä, että opettaja kykenee pienemmässä ryhmässä olemaan huomattavasti enemmän vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa sekä havaitsemaan tuen tarpeen eri tilanteissa. Jokinen (2012) on nostanut esiin niin sanotun joustavan alkuopetuksen mallin, joka joissakin kouluissa on käytössä. Jokisen mukaan tällainen suunta on oikeanlainen, sillä tällöin oppilasta ei leimata erityisoppilaaksi. Jokisen mukaan pienluokkiin sijoittaminen ei ole aina lapsen huoltajien mielestä mielekäästä ja hän ehdottaakin, että koulun sisällä voisi olla mahdollista sopia luokanopettajien ja erityisluokanopettajien kanssa pienluokkien osa-aikaisesta käytöstä. Näin oppilas voisi olla pienluokassa aina vain sovitun ajan ja opettajan olisi helpompaa havainnoida oppilasta. (Jokinen 2000, 150–151.) Haastattelemani Noelin äidin puheessa korostui tyytyväisyys siitä, että Noel oli sijoitettu pienluokkaan:

"Than supertyytyväisiä ollaan oltu. Oli ehdottomasti oikea ratkaisu." (v/Noel)

Haastattelemini äitien kertomuksissa lasten onnistunutta kouluun siirtymistä tukivat ennen kaikkea tutut kaverit, tuttu ympäristö sekä koulun ja esikoulun välinen kiinteä yhteistyö. Nämä yhdessä loivat turvaa pienelle koulunsa aloittajalle.

7.3 ”Hyvin herkästi tartutaan siihen ulkonäköön” – Adoptiolasten kokema koulukiusaaminen

Arajärven (1992, 43) mukaan koululuokka on aina usean oppilasyksilön yhteisö, jossa jokaisen oppilaan tulisi kyetä hyväksymään toiset ja sulautua luokassa me-henkeen. Tähän eivät kuitenkaan kaikki oppilaat pysty ja koulukiusaamista pääsee syntymään. Anatol Pikas (1990) on määritellyt kiusaamiselle tarkat kriteerit, joiden mukaan koulukiusaaminen voidaan määritellä. Väkivalta toista kohtaan voi olla joko psyykkistä tai fyysistä, mutta ennen kaikkea se on hänen mukaansa aina tietoista ja kiusaaminen kohdistuu jollakin tavalla heikommassa asemassa olevaan yksilöön. (Pikas 1990, 56–57.) Näkemyksiä koulukiusaamisen syistä on olemassa lukuisia. Esimerkiksi Pikas (1990) on esittänyt koulukiusaamiseen liittyvän kaksi syytä, joista toisena voidaan pitää kiusatun poikkeavuutta toisista oppilaista ja toisena syynä puolestaan kiusatun arkuutta. Kiusaaminen voi laueta, mikäli poikkeava oppilas on samalla luonteeltaan arka. (Pikas 1990, 63–64.) Olweys (1992) on puolestaan esittänyt, että lähes jokainen yksilö on ulkonäöltään ainakin jollakin tavalla muista poikkeava. Hänen mukaansa kiusaaja voi käyttää kyllä hyväkseen poikkeavuuksia yksilön ulkonäössä, mutta ei pidä näitä poikkeavuuksia kiusaamisen aiheuttajana. (Olweys 1992, 32–33.) Oppilas saattaa reagoida esimerkiksi tilanteeseen sairastumalla erilaisin fyysisin oirein kuten oirehtimalla aamuisin vatsakipua ja huonovointisuutta, jolla hän viestittää aikuisille koulussa tapahtuvasta kiusaamisesta. (Huhtanen 2007, 226.) Salmivalli (2003, 79–80) ehdottaa, että kiusatun oppilaan kanssa tulisi keskustella, miten lapsen kannattaisi toimia kiusaamistilanteissa. Kiusatun vastuulla ei ole kiusaamisen lopettaminen, mutta tilanteista selviytymisen pohtiminen voi tuoda helpotusta lapselle. On esimerkiksi tavallista, että kiusaaja luovuttaa, kun ei saa toivomaansa palkintoa, joka useimmiten on kiusatun provosoituminen kiusaamistilanteissa. Emmin, Hillan ja Laurin äidit kuvasivat kokemuksiaan lastensa koulukiusaamisesta seuraavasti:

”Kyllä mä muistan sillon, kun hän koulun aloitti, ni se neekeri-sana tuli tutuks ekan kahen viikon aikana, et joku sitte siellä oli maininnu ja siitä keskusteltiin ja sitten siellä

tossa pienellä ala-asteella oli vaan yks toinen tummaihoinen lapsi ja sitten oli muuten kanssa joitakin, mutta ei niin hirveesti kuitenkaan ja Lauri kuitenkin selkeästi erottuu siellä.” (v/Lauri)

”Hänellä on ollut ensinnäkin kiusaamista. Alko jo ihan ekalla viikolla. Isommat pojat sanoo kiinalainen muija, muutenki hyvin herkästi tartutaan siihen ulkonäköön et siit on ollu ihan jatkuvasti, monta kertaa, poikia kylläkin eri luokka-asteilta.” (v/Emmi)

Molempien lasten kohdalla kokemukset olivat samankaltaisia. Kiusaaminen oli molemmissa tapauksissa alkanut jo heti lapsen aloitettua koulunsa ja kiusaaminen liittyi juuri lapsen etniseen ulkonäköön. Erityisesti pääkaupunkiseudulla ja koko Uudenmaan alueella on runsaasti maahanmuuttajia, jonka voisi nähdä tukevan eri kulttuureista ja lähtökohdista tulevien lasten hyväksymistä koulu-yhteisöön. Haastatteluissa äidit kuitenkin toivat esiin adoptiolapsen etnisen ulkonäön aiheuttaneen kiusaamista, vaikka Hillan ja Emmen perheet asuivat juuri pääkaupunkiseudulla. Rastas (2002) on tutkinut lasten ja nuorten kokemuksia rodullistavista katseista. Hänen mukaansa yksilön joutumista tuijotellun kohteeksi uskalletaan harvoin määritellä rasismiksi, vaikka toisten katseista koulussa rakentuva erilaisuus on keskeinen osa lapsen tai nuoren identiteetin rakentumista. (Rastas 2002, 125.) Myös Ruohio (2014) on tarkastellut kansainvälisesti adoptoitujen lasten identiteetin kehittymistä sekä käsitteeseen liittyviä ristiriitoja ja niiden haltuunottoa aiemmissa adoptiotutkimuksissa. Ruohion mukaan nämä ristiriidat näkyvät konkreettisesti adoptiolapsen arjessa erilaisina kysymyksinä, kuten: ”Mistä olet oikeasti kotoisin?” (Ruohio 2014, 72.) Vanhempien kertomuksista nousi esiin, että kaikkien lasten kohdalla koulukiusaamista ei oltu saatu loppumaan. Laurin äiti kritisoi erityisesti opettajien vähäistä puuttumista ikävään välituntikäyttäytymiseen:

”Ehkä ne ekat 2 viikkoa mua kauhistutti, mut onneks lapsi ei ollut niin järkyttynyt, mutta tota mä ajattelin, et tuleeks tost niinku mitään. Musta tuntu, et siel ei tarpeeks kovalla kädellä puututtu johonkin välituntikäyttäytymiseen. Vaikka mainostettiin et on

Kivoa-koulu. Ja sitten se opettaja joskus kun mä sanoin ni hän sanoi, et ne menettää sit niinku merkityksensä ne jälkätkin, et jos liikaa.” (v/Lauri)

Laurin äidin ajatuksista kuvastui voimakas huoli lapseensa kohdistuneesta kiusaamisesta. Lapsi itse ei äidin mukaan kuitenkaan ollut järkyttynyt näistä tilanteista vaan kykeni selviytymään niistä. Äidin kertomuksesta kuvastui myös kiusaamistilanteisiin liittyvien konkreettisten rangaistusmenetelmien tarkoituksenmukaisuus. Kiusaaminen on tehty helpoksi, kun opettajat eivät löydä keinoja rangaista oppilasta toiseen oppilaaseen kohdistuneesta kiusaamisesta.

Opettajien puuttumattomuuteen kiusaamistilanteissa on olemassa useita syitä (Hamarus 2008, 89; Huhtanen 2007, 83). Opettajan kyky tunnistaa koulu-kiusaaminen on ehdoton edellytys puuttumiselle (Salmivalli 2003, 37). Hamarusen (2008) mukaan opettaja ei aina havaitse kiusaamistapauksia, johon syyinä voi olla esimerkiksi opettajan harhauttaminen oppilaiden taholta. Toisinaan opettaja saattaa suhtautua tilanteisiin vähätellen toivoen samalla, että tilanne korjaantuisi itseksensä. Opettaja saattaa myös kokea, ettei tiedä, miten tällaisessa tilanteessa toimia konkreettisesti. (Hamarus 2008, 89–90.) Huhtasen (2007) mukaan opettajilta puuttuu myös tietoa ja taitoa ohjata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Huhtanen esittää yhdeksi syyksi opettajien riittämättömään puuttumiseen sen, etteivät opettajat kykene suoraan vaikuttamaan oppilaan tilanteeseen, jos ongelma on lähtöisin oppilaan perheestä. (Huhtanen 2007, 83.)

Kiusaamiseen puuttuminen on kuitenkin tärkeä osa opettajan ammatillisuutta ja jokaisella opettajalla on velvollisuus puuttua kiusaamiseen jo häntä sitovien eettisten periaatteiden vuoksi. (Hamarus 2008, 90.) Ihmisarvoa tulee kunnioittaa riippumatta esimerkiksi uskonnosta, alkuperästä tai oppilaan taidoista. Se on tärkeä osa opettajan eettisiä periaatteita (Huhtanen 2007, 79). Tutkimukseeni osallistuneiden lasten vanhempien haastatteluista kävi ilmi, etteivät kaikki opettajat olleet tässä onnistuneet. Salmivallin mukaan on kiinnitettävä entistä enemmän huomiota asenteisiin, jotka liittyvät koulun työskentelyilmapiiriin, kasvatuskulttuuriin ja kiusaamiseen. (Salmivalli 2003, 38).

7.4 Kaverisuhteet kouluyhteisössä

Kaverit ovat jokaiselle lapselle tärkeä osa koulunkäyntiä. Kun lapsi saa kavereita, hän tuntee olevansa osa yhteisöä. Tämä tekee pienenkin lapsen koulunkäynnistä turvallista ja miellyttävää. Myös Keltikangas-Järvisen (2004, 268) mukaan toverisuosio vaikuttaa lapsen kouluviihtyvyyteen. Ikonen (2006) näkee, että lapset oppivat vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa tärkeitä taitoja sosiaaliseen kanssakäymiseen esimerkiksi yhteistyötaitojen ongelmaratkaisutilanteissa. (Ikonen 2006, 153.) Emmi ja Akselin äideillä oli hyvin samanlaisia kokemuksia lastensa kaveritilanteista:

”Ei oo oikeen löytynyt, et sen hän aina sanoo, jos kysyy et onko kavereita, et ei oo. Mut se tarkoittaa just sitä, et ei oo sitä parasta kaveria (..) et kyl sit muuten on porukoissa siellä, mut sellanen paras kaveri, mikä oli eskarissa ja joutu rinnakkaisluokalle se paras kaveri, ni sit ei sen kans niinku koulussa niin paljon oo.” (v/ Akseli)

”Semmoset ongelmat oli mun mielestä jo päiväkodissa, et hän on hirveen sellanen niinku pariutuva, että se aina tarvis sen yhen, joka olis ylitse kaiken. Sillon ku se yks on, ni sillon on niinku onnee. Sit ku ei oo, ni se on ihan et hänel ei oo yhtään kaveria vaik oikeesti on muitakin on.. Sillon ku ei oo sitä kaveria ni se on aivan hirveää. Se on vähän ku rakkautta, että se on niinku niin syvää.” (v/ Emmi)

Akselin ja Emmi äitien kuvauksissa korostui lapsen voimakas tarve löytää itselleen paras kaveri. Luonnollisesti tiivis ystävyysuhde luo turvaa lapselle. Kuten Emmi äidin kokemuksesta käy ilmi, vaihtelevat kaveritilanteet kuuluvat lapsen kouluarkeen. Eilisen päivän paras kaveri ei välttämättä olekaan enää paras kaveri toisena päivänä. Hillan äiti kuvasi kaveriongelmaa, johon tuntui liittyvän koulun ylikuormittavuus:

”Se on oikeestaan meidän suurin ongelma, et meillä ei ole sieltä (koulukavereita). Hän käy tässä psykoterapiassa ja ollaan tultu siihen tulokseen psykologin kanssa, että nähtävästi koulu on niin kumminkin rankkaa, että hän ei kerta kaikkiaan koulupäivän jälkeen

enää halua nähdä. Hän haluaa tavallaan tehdä sen rajan, et nyt voi heittää vapaalle, että mä en enää halua nähdä niitä koulutyyppejä. Ne muistuttaa liikaa koulusta.” (v/Hilla)

Adoptiolapsen traumatausta voi vaatia psykoterapiaa, joka jo itsessään vie voimavaroja. Hillan tapauksessa koulu on tuntunut niin voimavaroja vievältä, ettei hän jaksanut tavata koulukavereita enää vapaa-ajallaan. Koulukavereiden kanssahan on tyypillistä viettää aikaa myös vapaa-ajalla. Tämä syventää ystävyyssuhteita. Koulu mahdollistaa vain välituntien kestävätkin leikit ja leikkejä olisi mukava jatkaa koulun jälkeenkin. Toisaalta, jos lapsi ei ole saanut luotua kaverisuhteita, tekee sekin jo itsessään koulunkäynnin rankaksi. Salmivallin (2003, 79) mukaan ystävyyssuhteet ovat suojaava tekijä koulukiusaamisessa. Hän ehdottaakin, että vanhemmat voisivat auttaa rohkaisemalla lasta olemaan aktiivinen kutsumaan koulutovereita kotiinsa.

7.5 Pedagoginen suhde opettajan ja oppilaan välillä

Kun puhutaan opettaja-oppilassuhteesta, voidaan käyttää nimitystä pedagoginen suhde. Tämä suhteen erityispiirteenä on opettajan ja oppilaan omat erityiset tehtävät, jotka on asetettu heille ulkoapäin. Pedagogisessa suhteessa opettaja ohjaa opetus- ja kasvatustyötään niiden tavoitteiden mukaisesti, jotka lähtevät oppilaasta itsestään ja aina oppilaan parasta ajatellen. (Kansanen 2004, 75–78.)

Opettajan asenteet erilaisten oppilaiden kohtaamisessa

Suotuisan opettaja-oppilassuhteen tulee perustua molemminpuoliseen arvostukseen ja kunnioitukseen (Huhtanen 2007, 123). Keltikangas-Järvisen mukaan oppilaan ja opettajan temperamenttien yhteensopivuus säätelee heidän vuorovaikutuksensa laatua. Yhteensopivuudella on merkitystä siinä, miten opettaja ja oppilas ymmärtävät toisiaan. Lapsen ja opettajan temperamentit voivat sopia keskenään hyvin yhteen tai pahimmillaan olla hyvinkin ristiriidassa toistensa kanssa. (Keltikangas-Järvinen 2004, 301.) Vuorovaikutussuhde lapsen ja ympäristön välillä edellyttää aina molemminpuolista ja vastavuoroista prosessia, jo-

hon kuuluu ennen kaikkea mukautuminen ja sopeutuminen (Bronfenbrenner 1979, 22). Opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa molempien osapuolten on siis mukauduttava ja sopeuduttava. Siinä missä oppilaan tulisi sopeutua yhteistyöhön opettajansa kanssa, tulisi myös opettajana sietää ja ymmärtää erilaisia oppilaspersoonia omassa luokassaan. Saloviidan (2006, 134–135) mukaan opettajan ei tarvitse pitää kaikista oppilaista, mutta pedagogista ammattitaitoa on rakentaa haastavaankin oppilaaseen lämmin ja positiivinen suhde sekä ymmärtää oppilasta erityispiirteistä huolimatta.

Laurin äiti kuvasi ikäviä tuntemuksiaan siitä, ettei hänen lapsensa Lauri ollut opettajan mieleen:

”Silloin alkuaikoina mulla on sellanen olo, et Laurista tuli silmätikku jotenkin hänelle. Myöhemmin mä oon kuullu, et hän ei oikein vilkkaista lapsista tykkää, ettei pärjää niitten kanssa (...) Emmä sitä ekaa vuotta oikeen pysty hyväksyy” (v/Lauri)

Laurin äidin ajatuksia olivat vahvistaneet kuulopuheet, joita hän oli toisten lasten vanhemmilta kuullut. Näiden lapset olivat myös aikoinaan olleet Laurin opettajan luokalla. Muilla haastattelemillani vanhemmilla ei ollut vastaavanlaisia kokemuksia siitä, että opettajat olisivat suhtautuneet jollakin tavalla kielteisesti heidän lapsiinsa oppilaina. Voidaankin pohtia, oliko Laurin opettajan tapauksessa kyse siitä, että Laurin ja opettajan temperamentit eivät kohdanneet ja tämä saattoi olla syynä siihen, etteivät Lauri ja hänen kaltaisensa vilkkaat lapset olleet opettajan mieleen.

Opettajan persoona ja kasvatustyyli

Koulun aloitukseen kuuluu olennaisena osana opettajan hyväksyminen uudeksi auktoriteetiksi. Arajärven mukaan lapsen suhde ensimmäiseen opettajaansa vaikuttaa lapsen koulumotivaatioon. (Arajärvi 1998, 16–17.) Miian ja Emmin vanhemmat pohtivat lastensa suhtautumista opettajiinsa seuraavasti:

"Että vähän sellanen niinku vanhempi, tällänen auktoriteetti niin niitä hän on pelänny (...). Ja nyt tulee mieleen et voiks se olla siitä et lastenkodissa ne hoitajat oli sellasia auktoriteetteja ja jotkut oli aika kovan näkösiä et kaikkee muuta ku empaattisia tyypppejä."
(v/Miia)

"Et noista opettajista mä oon oppinu sen verran ja lastentarhanopettajista ja muista et jos mä nään, et joku on tietynluonteinen, ni se ei tuu toimeen mejän Emmin kanssa (...). Et jos on tietty asenne lapsia kohtaan, että vähän sellanen, että minä määrään. Siis saa olla auktoriteetti, mut jos ei oo yhtään sellasta lempeyttä ni Emmi pelkää."
(v/Emmi)

Molemmat vanhemmat kuvasivat opettajan persoonalla olleen vaikutusta siihen, miten lapset kokivat opettajansa. Miian ja Emmin vanhempien näkemyksissä korostui empatian merkitys vuorovaikutuksessa. Laitosoloissa kasvaneilla lapsilla saattaa luonnollisesti olla taustallaan ikäviä ja jopa traumaattisia kokemuksia heitä siellä kasvattaneista aikuisista. Emmin ja Miian vanhempien kuvauksista tulkitsen käyvän ilmi mieltymyksen tietynlaisiin opettajapersooniin – sellaisiin, jotka luovat turvaa eivätkä persoonina aiheuta pelkoa.

Vanhemmat kuvasivat lasten suhteen opettajaan melko neutraalina:

"Samanlainen suhde, kun niihin päiväkodin täteihin. Mua kohtaan on kyllä huudeltu ties mitä. Tunnilla on kuulema hiljaa, eikä oo joutunu pulinapusseihin ja niihin."
(v/Emmi)

"No kyl hän varmaa just silleen toimeen tulee, ettei mitenkää oo ylistäny, mutta ei nyt mitenkää haukkunukaa. Emmä tiä osaaks ton ikäisetkään." (v/Akseli)

Haastattelemistani vanhemmista ainoastaan Noelin äiti kuvasi selkeästi lapsensa avoimuutta opettaja-oppilas -suhteessaan:

*"Sitten jos tulee kavereiden kanssa ongelmia koulussa, niin pystyy kyllä sielläkin seloit-
tämään opettajan kanssa, mitä on tullut sellaista palautetta." (v/Noel)*

Pojjulan (2011) mukaan opettajan tulisi olla oppilasta kohtaan läsnä oleva sekä rohkaista lasta puhumaan tunteistaan (Pojjula 2011, 50). Voidaan nähdä, miten suuri merkitys on luottamuksellisella opettaja-oppilassuhteella. Oppilaalle opettaja voi olla se aikuinen, jolle hän uskaltaa avoimesti kertoa kokemuksistaan.

7.6 Adoptiotaustan vähäinen huomiointi koulukavereiden keskuudessa

Luokalla oleva adoptiolapsi saattaa herättää paljon kiinnostusta luokkatoverien kesken sekä yleisesti koko koulussa erityisesti, jos maahanmuuttajataustaisia oppilaita on vähäisempi määrä. Haastattelemistani vanhemmista kukaan ei kokenut lastensa koulukavereiden huomautelleen adoptiotaustasta vaan suhtautuminen oli ollut melko neutraalia. Osa läheisimmistä kavereista oli puhunut kotona asiasta.

"Et kyllä hänen lähimmät ystävätkin tietää ja on myös kotona puhuneet asiasta (...) Et päiväkodissa mä muistan, kun kerroin adoptiotaustasta, mut nyt tuolla koulussa mä en tiedä mitä hän on ite puhunu." (v/Lauri)

*"Ei oo mitään puhuttu. Ei oo minkäänlaista. Et tietenkin niihin ennakkotietoihin on lait-
tanu ja nyt ku tuli just se koululehti ni toimitti sen koululle et pystyy sit ite lukemaan." (v/Akseli)*

Laurin ja Akselin vanhempien vastauksista kuvastui, että lapsen adoptiotaustasta oli kerrottu avoimesti. Itse adoptiotausta ei ollut herättänyt suurempaa huomiota, mutta Laurin ja Hillan vanhemmat kuvasivat isättömyyden pohdiskelua koulukavereiden kesken:

"(...) Ehkä luokkakaverit on sit sitä et kyllä sulla on isä kanssa että tietää näistä asioista paremmin ku Lauri." (v/Lauri)

"Heidän luokkalaisilla on aika paljon samasta eskari- ja päiväkotiryhmästä, ni hehän ovat nähneet ja he on aina kysyneet sitä, että miksikä teillä ei ole iskää, et oikeestaan sitä ne kysyy enemmän, et miks sul ei oo iskää. Sitä ne enemmän siltä tivaa, kun muuta." (v/Hilla)

Molempien vanhempien kertomuksissa nousivat hyvin samankaltaisesti esiin koulukavereiden huomion kiinnittäminen adoptiotaustan sijasta isättömyyteen, mikä sinällään on yllättävää. Yhteiskuntarakenteemme mahdollistaa yksinhuoltajuuden ja on hyvin tavallista, että luokalla saattaa olla useampikin lapsi, joka asuu yksinhuoltajaäidin- tai isän kanssa. Sen sijaan adoptioperheen lapsia kouluissa on huomattavasti yksinhuoltajaperheiden lapsia vähemmän.

7.7 Lapsen suhtautuminen adoptiotaustaansa

Koulun aloittaminen ei haastattelemieni vanhempien mukaan ollut aktivoitunut lapsissaan adoptiotaustansa pohtimista. Laurin ja Miian vanhemmat kertoivat lastensa pohdinnoista joidenkin keskustelujen yhteydessä liittyen syntymäänsä jo ennen koulunsa aloittamista:

"Ollaan me puhuttu biologisesta äidistä ja isästä myöskin (...) Me ollaan keskusteltu siitä, et mistä hän on tullut tähän maailmaan ja jossain vaiheessa oli sitä mieltä, et minä olen synnyttänyt hänet tähän maailmaan (...) Kyllä hän joskus pienenä, kun jossain moottoritiellä ajettiin niin alko et kuka meidän koiran on synnyttäny ja sit se siirty häneen itseensä." (v/Lauri)

"Yks päiväkotikaveri oli kysyny kotonaan, et miks Miia ei oo ollu Marin (äidin) vatsassa et miks se on ollu toisen naisen vatsassa? Ja sit ne tuli kerran niinku meille leikkimään ja sit Miia kysy et äiti miks mä en oo ollu sun vatsassa? Ni sit mä oon sanonu et

ku sä olit kuule Pietarin äidin vatsassa. Mut hän on mun mielestä niinku sen asian kanssa aika sinut” (v/Miia)

Laurin ja Miian vanhempien kuvauksissa korostui lasten kiinnostus jo varhain omaan syntymätaustaansa. Joillakin adoptioperheillä on mahdollista tavata biologinen äiti lapsen hakumatkalla, jos halu siihen on molempien osapuolten toiveiden mukaista (Interpedia 2014). Högbacka on tarkastellut biologisten vanhempien yhteydenpitoa adoptioperheeseen pohtien samalla biologisten äitien oikeuksien tunnustamista ja sitä kautta lapsen edun toteutumista. Högbackan haastattelemista adoptiovanhemmista ne, joilla oli yhteys lapsen biologiseen perheeseen, pitivät sitä hyödyllisenä erityisesti adoptiolastensa kannalta. (Högbacka 2014, 192.) Kotimaisessa adoptiossa tämä on helpommin mahdollista avoimen adoption kautta, mutta kansainvälinen adoptio harvemmin mahdollistaa tällaisen, sillä lapsi on saatettu hylätä kadulle tai tuotu anonyymisti lastenkotiin. On myös luonnollista, että joissakin tapauksissa adoptiovanhemmat ovat menehtyneet. Högbacka oli haastatteluissaan kohdannut adoptioperheitä, jotka pitivät yhteyttä lapsen biologisiin äiteihin sähköpostitse tai facebookin kautta. Vanhemmat olivat kuvanneet myönteisiä kokemuksia, mutta yhteydenpito ei toki kaikissa tapauksissa ollut ollut ongelmatonta. Esimerkiksi yksi adoptioäideistä oli kuvannut lapsensa pelänneen joutuvan palaamaan synnyinmaahansa. (Högbacka 2014, 187–190.)

Jo adoptioneuvonnassa vanhempia valmistetaan pohtimaan biologisten vanhempien huomioimista perheessä. Joillakin lapsilla voi olla hyvinkin vahva muistikuva omasta biologisesta äidistään. Hänen kuva voi olla kotona esillä ja bioäidistä voidaan käyttää nimitystä kuten ”Intia- tai Afrikka-äiti”, jolloin osoitetaan, että hänellä on tärkeä merkitys eikä tämän olemassaoloa pyritä peittelemään. Moni adoptiotaustaisista nuorista ja aikuisista kiinnostuu biologisesta taustastaan siinä määrin, että kokee voimakasta tarvetta lähteä synnyinmaahansa selvittämään juuriaan.

Miian vanhemmat kuvasivat seuraavasti Miian esiin tuomaa pohdintaa biologisesta äidistään:

"Sillon ku oli joku kina jossakin ni sillon hän huus et älä tuu sinä sanomaan ku sinä se et oo ees mun äiti ja sit hän sano et onneks isi on kuitenkin mun isi." (v/Miia)

"No sillai se on et ku hänel on jotain ihanteita ollut ni hän on kysynyt et voisko äiti olla niin et tota et toi Nigtwishin laulaja Tarja Turunen olis mun äiti et sit hän ajatteli et joku kuuluisuus vois olla hänen äiti." (v/Miia)

Kuvausten mukaan ristiriitatilanteet olivat saaneet Miian kyseenalaistamaan adoptioäitinsä aseman. Myös äidin sanoma oli helppo kyseenalaistaa käyttäen puolustuksena biologisen äidin puuttumista. Vanhemmat kertoivat myös Miian tuottaneen fantasioita biologisesta äidistään. Noelin äiti taas kuvasi poikansa suhtautumista taustaansa seuraavasti:

"No.. on siitä asti, kun on hiffannu asioita, ni kertoo aina kaikille, jotka siitä kysyy tai ihmettelee väriä niin sieltä tulee aika napakasti, et se johtuu siitä, et mä oon syntyny Etiopiassa ja mut on sieltä adoptoitu." (v/Noel)

Äidin kertomasta kuvastui Noelin avoin ja itsevarma suhtautuminen adoptiotaustaansa. Noel oli omannut tarvittavaa sanavalmiutta tilanteissa, joissa ihonväriä oli ihmetelty.

7.8 Yhteistyö koulun kanssa – "Se ope ei uskonut, mitä mä sanoin!"

Bronfenbrennerin ekologisen teorian mukaan vanhempien ja koulun välinen yhteistyö sijoittuu mesosysteemiin, joka muodostuu juuri niiden ihmisten keskinäisistä vuorovaikutussuhteista, jotka toimivat kunkin lapsen kohdalla yhteistyössä koulun ja kodin välillä (Bronfenbrenner 1979, 25). Koulun ja kodin

välinen yhteistyö on herättänyt yleisesti monenlaista keskustelua. Vanhemmat suhtautuvat myös entistä kriittisemmin kouluun (Alasuutari 2003, 26.) He uskaltavat puuttua tilanteisiin ja kyseenalaistaa opettajan toimintaa. Vanhempi tuntee lapsensa ja opettajana olisikin kunnioitettava vanhempien näkemyksiä. Alasuutari on korostanut vanhemman ja hänen tietonsa arvostamista (2003, 171).

Ristiriitatilanteita yhteistyössä

Huhtasen (2007, 39) mukaan ristiriitoja syntyy kodin ja koulun välille, mikäli oppilaasta muodostuva kokonaiskuva jää rikkonaiseksi ja vajaaksi eivätkä eri osapuolten näkemykset yhdisty tähän kokonaiskuvaan oppilaasta. Haastattelemani Akselin ja Hillan vanhemmat kuvasivat erilaisia haasteita ja pettymyksiä yhteistyössä opettajan kanssa:

”Vähän on ollu niin vähäistä (yhteistyö), että olis niin toivonu enempi sitä, et melkeen se on niinku vaan jos on jotain tietysti jotain käyny tai jotain muuta ni silloin tulee jotain viestiä. Et iteki vaikka niinku pyys, et voitais tulla keskustelemaan, kun oli tätä sermin laittamista ja muuta siellä ni ei. Se sitten niinku, et nyt on asiat menny paremmin, ettei hän koe, et olis tarvetta keskustella.” (v/Akseli)

”No oikeestaan, mitä mä viime vuonnakin pyysin, että tukiopeukseen, niin ei. Että kuulema on paljon heikompiakin. Että niinku sitä mä vaan oon kritisoinut siitä, et miten paljon heikompi pitää olla, että sitä mä oisin koululta toivonnu, et ois sitä apua saanut. Ettei tarttis niin paljon panostaa siihen kouluun täällä kotona.” (v/Hilla)

Akselin ja Hillan vanhempien vastauksista kuvastuivat kokemukset siitä, ettei apua ja tukea oltu saatu riittävästi. Arajärven (1992, 18–19) mukaan on tärkeää, että oppilaan tarve saada tukea havaitaan ajoissa ja apu saadaan heti alkuopetuksessa. Tätä Arajärvi perusteli sillä, että lapsen on vaikea kestää pitkään epäonnistumisia. Tämä johtaa pahimmillaan siihen, että lapsi saattaa epäonnistu-

misen pelon vuoksi lakata kokonaan edes yrittämästä. Luonnollisesti koulumotivaatio alenee tällöin ja oppimisen ilo katoaa. Huhtasen (2007) mukaan vanhemmat huolestuvat lapsistaan eri tavoin. Osa vanhemmista kokee hyvin pienenkin asian, kuten huonon koenumeron, tönimisen tai melun suurena huoleena, kun taas toisille tällaiset asiat kuuluvat koululaiseen normaaliin arkeen. Opettajan tulisi tiedostaa, että vanhempien huoli omasta lapsesta on aina tärkeä ja ainutkertainen kokemus. (Huhtanen 2007, 24.) Toisinaan vanhempien voi olla vaikea vastaanottaa viestiä opettajalta. Osa vanhemmista saattaa pohtia, onko puuttumisessa kyse turhamaisuudesta. (Huhtanen 2007, 146–147.) Haastattelemani Laurin äiti oli myös kokenut ristiriitoja opettajan kanssa:

”Mä sanoin, et lasket helmillä, et apuvälineitä vaan käyttöön ni Lauri sano, et opettaja kieltää. Tämmösiä ristiriitoja. Opettaja oli sitä mieltä, et kymppiin pitää osata sormia apuna käyttäen.” (v/Lauri)

”Mulle tuli vanhempana sellanen ärsyttävä olo, et se ope ei uskonu, mitä mä sanoin. Et tänä vuonna mä en oo vanhempainvarttiin pystynyt menee, ku mä en siitä diggaa.” (v/Lauri)

Vanhempien kuvauksia kielteisistä yhteistyökokemuksista lapsen opettajan kanssa yhdistivät tunteet siitä, etteivät vanhemmat kokeneet, että opettaja olisi tukenut heidän ajatuksiaan ja hyväksynyt vanhempien ehdotuksia. Tällaiset kokemukset luonnollisesti voivat vähentää vanhempien omaa motivaatiota aktiiviseen yhteistyöhön, kuten Laurin äidin tapauksessa oli käynyt.

Hamarus (2008) kuvaa hyviä kokemuksia onnistuneesta kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Näitä on löytynyt toiminnallisista niin kutsutuista perheilloista, joissa vanhemmat, oppilaat ja opettajat ovat saaneet keskustella yhdessä. Tämä on tukenut kaikkien osapuolten ymmärryksen rakentamista sekä ehkäissyt ristiriitojen syntyä. (Hamarus 2008, 139.) Huhtanen (2007, 179) on korostanut, ettei saisi syntyä tilanteita, joissa vanhemmat ja opettajat asettuvat ikään kuin toisiaan vastaan, sillä tämä estää yhteisen päämäärän saavuttamista

oppilaan asiassa. Laurin äiti koki opettajan kanssa tapahtuneet ristiriitatilanteet niin ikäväksi, että olisi yksinhuoltajana kaivannut tukea puolisoilta:

”Mäkin oon yksin, ni siinä toinen vanhempi ois ollu hyvää, et ois aina sana hallussa jommallakummalla.” (v/Lauri)

Laurin tapauksessa ristiriitatilanne alkoi purkautua, kun koulussa oltiin aktiivisia selvittämään mahdollisia syitä opettajan havaitsemaan Laurin vilkkauteen:

”Me käytiin yks puol tuntia neurologilla ja Lauri oli 20 minuuttia sen huoneessa ja teki jotain tehtäviä ja neurologi oli sitä mieltä, ettei mitään jatkotoimenpiteitä, et sit se anto mulle matskua, et miten ylivilkkaan lapsen kanssa tai miten vilkkaamman lapsen kanssa koulussa voi toimia. Tämmösiä simppeleitä ohjeita ja ehkä et kouluavustajaa, jos on mahdollista.” (v/Lauri)

Laurin äiti kuvasi toista vuosiluokkaa seuraavasti:

”Et tää vuosi on menny huomattavasti paremmin. Se vaati sen neurologin lausunnon et kaikki on ookoo.” (v/Lauri)

Äiti koki neurologilla käynnin helpottaneen opettajien suhtautumista ja vaikuttaneen myönteisesti toisen luokan sujumiseen. Laurin äiti sai varmistuksen siitä, että kaikki on kunnossa eikä lapsi saanut diagnoosia esimerkiksi tarkkaavaisuushäiriöstä.

Tyytyväisyys yhteistyöhön

Yksi haastattelemistani vanhemmista kuvasi myönteisiä kokemuksia yhteistyöstä koulun kanssa seuraavasti:

"Yhteistyöhön opettajan kanssa ollaan oltu tyytyväisiä, että palautetta tulee sieltäkin päin ja sitten on noita HOPS-keskusteluita ollut (...) Hienosti on asiat, että me ollaan joka asian kanssa päästy aika nopeesti eteenpäin." (v/Noel)

Myönteistä kokemusta yhteistyöstä olivat äidin mielestä tukeneet palautteen saaminen, opettajan tai koulun toimesta järjestetyt keskustelut sekä asioiden eteenpäin vieminen. Kasvatuskumppanuutta varhaiskasvatuksen puolella tutkineen Kekkosen (2012) mukaan kasvatuskumppanuutta luovaan kulttuuriin kuuluvat lapsen mahdollisuus kiintyä kasvattajaan, kasvattajan taito luoda suhteet jokaiseen lapsiryhmän tai koulussa oman luokan lapseen sekä vanhempien ja henkilöstön sitoutuminen kumppanuusyhteistyöhön toistensa kanssa (Kekkonen 2012, 200).

7.9 Opettajan puutteellinen ymmärrys adoptiotaustaa kohtaan

Ongelmallista voi olla myös opettajien oma kokemus sekä ymmärrys adoptiolapsista. Tämä saattaa vaikeuttaa vanhempien ja opettajan välistä onnistunutta yhteistyötä. Becker & Shell (2008) ovat nostaneet esiin opettajien tietämättömyyden esimerkiksi kiintymyssuhdehäiriöitä kohtaan, jotka vaikuttavat hyvinkin haastavin tavoin oppilaan koulunkäyntiin (Becker & Shell 2008, 274). Adoptiotaustaisten lasten koulu voi sujua aivan siinä missä muidenkin, mutta mikäli haasteita ilmenee, olisi opettajana ymmärrettävä niitä. Miian vanhemmat kuvasivat kahden eri koulun välistä eroa tuen ja ymmärryksen saannin suhteen:

"No mun mielestä koulun kautta aika vähän (tukea). Itse asiassa mun mielestä koulussa ei oikein näitä adoptiolapsia ihan ymmärretä, et niillä voi olla erikoistarpeita (...) Koulussa (erityiskoulu) ymmärrettiin ihan hyvin ku se oli erityisluokka ni mun mielestä ne ihmiset kyl ymmärsi ku jokaisella lapsella oli kuitenkin omat ongelmansa siellä (...) Siellä (toinen koulu, johon integroitu erityisluokka) sit oikeen niinku osannu eikä ollu tottunu oikeen tämmösiin juttuihin ja sit must tuntu et muutkaan oppilaat ei osannu välttämättä suhtautua (...) Et jonku verran sitä pahoinvointia alko olee et se tuli sit heti." (v/Miia)

Vanhempien haastattelusta kuvastui heidän tyytyväisyytensä erityiskoulun suhteen, mutta toisessa koulussa eivät asiat toteutuneet samalla tavalla. Tuttu ja turvallinen koulu, jossa jokaisella oppilaalla oli haasteita, vaihtuikin tavalliseen kouluun, jonka sisällä toimi pieni erityisluokka. Jo muutoksena tällaisen voisi nähdä hyvinkin raskaana ja voimavaroja vievänä lapselle, jolla taustallaan on jo valmiiksi hylkäämiskokemuksia.

7.10 Adoptiotaustassa ei pitäisi olla mitään salattavaa

Jo adoptioneuvonnassa tuleville adoptiovanhemmille korostetaan avoimuuden merkitystä adoptiotaustan suhteen. Jokaisella lapsella on oikeus yksityisyyteen ja näin ollen adoptiolapsen syntymään liittyvät seikat kuten esimerkiksi ovat osa lapsen yksityiselämää, jota adoptiovanhempien on suojeltava (Interpedia 2013). Avoimuus onkin erityisesti sitä, että adoptioperheille on helpompaa, jos opettaja on tietoinen adoptiotaustasta ja osoittaa olevansa kiinnostunut asiasta:

"Kyllähän niitten pitäis tietenkkin niinku kysellä asioista ja keskustella niinku yhdessä enemmän..ehkä rohkeempia (...) et jos vaik opettajal ei oo ikinä ollukaan adoptiolapsia tai vaikka muutenkin (...) "Opettajat on niinku hirveen arkoja ton kanssa et on hirveesti et saaks tästä kertoa." (v/Miia)

"Joo se on ollu tosi hyvä et toimitin kouluun sit ihan oman kappaleen (Adoptiolehteä), et muutkin sit mahdollisesti vois sitä lukea (...) Opettaja kirjoitti takaisin lapun, et mielenkiintoinen sisältö. En tiiä, onko siellä kukaan muu opettaja lukenu sitä lehteä sitte (...) Tuntuu et se on kuitenkin alansa ammattilainen opettaja ni ei menis vaan sitä neuvomaan, mut kuitenkin ottais jotain asioita huomioon, miten sitten voi tulla vastaan." (v/Akseli)

Emmin äiti olisi toivonut opettajan huomioivan lapsensa adoptiotaustan antaessaan kotitehtävän, josta ei vanhemmille tiedotettu:

"Tuli läksyksi tuoda vauva-ajan valokuva. Siinä ei ollut mitään tietoa, et lukeeko nää ääneen niinku tunnilla vai." (v/Emmi)

Vanhempien kuvauksista nousi esiin vanhempien oma aktiivisuus sekä toiveet heidän lastensa adoptiotaustan huomioimisessa. Esimerkiksi tietynlaiset koti-tehtävät, kuten valokuvan tuominen kouluun, voivat olla adoptioperheessä juuri sillä hetkellä arkaluontoinen asia. Tästä opettajan olisi hyvä keskustella vanhempien kanssa etukäteen.

Kuten muillakin sijoitetulla lapsilla, myös adoptiolapsilla on taustalla traumoja, jotka saattavat vaatia monenlaisia terapioita traumojen käsittelyyn. Erityisesti voimavaroja adoptiolasten vanhemmilta vie avun ja tuen saaminen, kuten Miian tapauksessa:

"Mikään ei tuu automaattisesti ja mun mielestä ongelma oli se et Miia olis pitäny saada silloin ihan nuorena terapiaan, mut se oli ihan mahdotonta et kaikenlaista kokeiltiin (...) Olis pitäny saada sit ihan silloin kun hän tuli ja paljon enemmän terapiaa et tän kans me jouduttiin hiroeesti taistelemaan" (v/Miia)

Koulussa olisikin tärkeää, että tarvittavaa tukea ja apua olisi helposti saatavilla. Vanhemmat toivoisivat, että opettajat uskaltaisivat aina rohkeasti ilmaista havainnoistaan ja huolistaan vanhemmille.

8 POHDINTA

Tässä luvussa kuvaan aluksi laadullisen tapaustutkimukseni luotettavuutta. Selitän, miten eri tekijät ovat vaikuttaneet tutkimukseni luotettavuuteen. Tämän jälkeen pohdin tutkimukseni eettisyyttä. Kuvaan lukijalle, miten olen huomionnut eettiset kysymykset tutkimuksessani. Lopuksi pohdin tutkimustuloksia.

8.1 Tutkimuksen luotettavuudesta

Merkittävä tekijä tutkimukseni luotettavuuden kannalta on omakohtainen kokemus adoptioprosessista ja adoptiovanhemmuudesta sekä vahva perehtyneisyyteni adoptioon ilmiönä. Tuntui luontevalta valita aihe, joka koskettaa läheisesti myös itseäni adoptioäitinä. Luotettavuuden vahvistamiseksi koin tärkeänä saada keskustella itse haastateltavieni kanssa. Heidän löytämisensä oli yksi haastavin vaihe tutkimusprosessissani. Haastattelutilanteita pidin arvokkaina, sillä pystyin eläytymään haastateltavieni tunnetilaan, jonka koin tärkeäksi tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Kykenin esittämään tarkentavia kysymyksiä erityisesti niistä asioista, jotka nostivat haastateltavien tunteita pintaan. Myös Hirsjärvi ja Hurme (2000) painottavat haastattelun etuna mahdollisuuden tarvittavien lisäkysymysten esittämiseen. Haastattelutilanteet ovat joustavia ja niissä on aina mahdollista vaikuttaa tiedonhankintaan. (2000, 34–35.)

Nauhoitin haastattelut ja litteroin ne välittömästi. Haastattelun luotettavuuteen vaikuttaa, kuinka nopeasti litterointi on tapahtunut haastattelun ajankohdasta katsoen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 185). Tärkeä osatekijä luotettavuuden kannalta on myös aina haastateltavan ja haastattelijan välinen yhteistoiminta (2000, 189). Valitsin haastateltavani sattumanvaraisesti, mutta jokaisen haastateltavan kanssa koin avoimen ja luontevan keskusteluyhteyden. Pyrin tekemään haastatteluhetkestä miellyttävän, jotta kanssani olisi helppo keskustella erinäisiä tunteita herättävistä asioista. Tutkimuksessani täyttyy lisäksi luonnol-

lisen yleistämisen kriteeri (Syrjälä 1994, 152). Lukija voi peilata ja yleistää tutkimukseni tuloksia suoraan omaan tilanteeseensa (Eskola & Suoranta 1998, 68).

Tämä tutkimus on käyttökelpoinen opettajaksi opiskeleville, opettajana toimiville sekä adoptiovanhemmille. Tutkimus auttaa opettajia ymmärtämään ja huomioimaan kansainvälisesti adoptoitujen lasten tarpeita koulussa. Se tarjoaa myös valmiita ehdotuksia toimintamalleiksi, joita voi käyttää työskennellessään adoptiolapsen opettajana. Tutkimuksen siirrettävyys liittyy läheisesti sen käyttökelpoisuuteen, joka merkitsee sitä, voidaanko tutkimusta soveltaa ja millainen käyttöarvo sillä on (Syrjälä ym. 1994, 103). Syrjälän ym. (1994) mukaan laadullista tutkimusta arvioitaessa voidaan pitää keskeisenä kriteerinä juuri tutkimuksen käyttökelpoisuutta (Syrjälä ym. 1994, 102–103). Luotettavuuteen liittyen pohdin haastateltavieni vanhempien epätasaista sukupuolijakaumaa. Yhtä isää lukuun ottamatta kaikki vanhemmat olivat äitejä. Olisivatko isät kuvanneet eri tavalla kokemuksiaan suhteessa äitien kokemuksiin, ja olisiko se tuonut jotain uutta näkökulmaa aineistooni?

8.2 Tutkimuksen eettisyydestä

Koin tutkimukseni hyödylliseksi ja sen myötä minulla oli eettinen peruste tehdä juuri tämä tutkimus. Tutkimukseni tärkein eettisyyden vaatimus oli, ettei se missään vaiheessa vahingoita ketään (Lankshear & Knobel 2004, 101). En tarkoituksella pyrkinyt haastattelemaan lapsia, sillä näin nuorten lasten kohdalla koin, että mahdollisesti vaikeista asioista tuntemattomalle puhuminen voisi tuntua lapsesta pahalta. Kerroin haastateltaville vanhemmille, että heidän kertomuksensa pysyvät tunnistamattomina. Muutin haastateltavieni lasten nimet enkä kertonut raportissani, mistä adoptiomaasta he olivat saapuneet. Jätin tarkoituksella kertomatta myös perheiden asuinpaikkakunnan. Näin heitä ei voida tunnistaa edes adoptioperheiden keskuudessa.

Keskeistä oli, että tutkimukseen osallistuneet haastateltavat halusivat itse olla mukana tutkimuksessa ja kokivat sen tärkeäksi. Adoptioperheiden keskuudessa arvostetaan tiedon ja kokemusten jakamista. Kokemuksiaan kuvaa-

malla haastateltavat saivat jakaa tärkeitä kokemuksiaan ajatuksiaan adoptiolastensa koulun aloitukseen ja ensimmäiseen kouluvuoteen liittyen.

8.3 ”Ihonväriin kohdistuvaa nimitystä sekä vanhempien toiveita avoimuuteen ja herkkyyteen” – Pohdintaa tutkimustuloksista

Lapsen ihonväriin kohdistuva koulukiusaaminen nousi esiin aineistostani. Koulujen aktiivisuus erilaisuuden hyväksymisessä on avainasemassa. Erilaisten kulttuurien tuoma rikkaus tulisi nostaa kouluissa eri teemoina esiin, jolloin lapset saisivat eläytyä eri kulttuureihin ja tätä kautta kokea erilaisuuden myönteisenä asiana. Monikulttuurisuuskasvatus onkin koulujen haaste vastata syrjinnän ennaltaehkäisyyn. Siljamäki (2013) on myös korostanut erilaisuuden kunnioittamisen sekä kulttuurien tuntemuksen olevan arvoja, joiden painottaminen opetuksessa on tärkeää jokaiselle monikulttuurisessa yhteiskunnassa elävälle yksilölle. Monikulttuurisuuskasvatuksen ollessa onnistuneimmillaan, näkyy se kaikessa koulun toiminnassa (Siljamäki 2013, 419). Opettajalla on eri tilanteissa lukuisia mahdollisuuksia integroida oppitunteihin sekä muuhun koulussa tapahtuvaan toimintaan monikulttuurisuutta.

Vanhemmat olivat kokeneet yhteistyön puutetta opettajien kanssa. Osa vanhemmista koki, etteivät lastensa opettajat olleet suostuneet tarjoamaan apua lastensa oppimisvaikeuksissa. Yksi tutkimukseeni osallistuneista vanhemmista kuvasi tämän vaikuttaneen hyvinkin merkittävästi hänen ja opettajan väliseen dynamiikkaan yhteistyössä sekä vaikeuttaneen äidin osallistumista koulussa pidettyihin kasvatustilaisuuksiin. Ilmiönä tämä avun saamattomuus on huolestuttava, sillä jo lakiin nojaten on jokaisella oppilaalla oikeus saada tukea oppimiseensa. Myönteisiä kokemuksia yhteistyöstä opettajan kanssa kuvanneet vanhemmat taas kokivat, että hyvää yhteistyötä olivat tukeneet palautteen saaminen, opettajan tai koulun toimesta järjestetyt keskustelut sekä asioiden eteenpäin vieminen. Saloviidan (2013) mukaan vanhempien ja opettajan väliselle yhteistyölle luo hyvän pohjan opettajan myös vanhemmille osoittama hyväk-

syntä lasta kohtaan. Olennaista on, että opettaja hyväksyy lapsen sellaisenaan yksilönä. (Saloviita 2013, 148.)

Aineistossani korostui vanhempien avoimuus lastensa adoptiotaustaa kohtaan. Kaikki haastateltavani vanhemmat olivat avoimesti kertoneet opettajille lastensa adoptiotaustasta. Yksi äideistä kertoi myös toimittaneensa adoptiomateriaalia opettajanhuoneeseen asti. Jo adoptioneuvonnassa korostetaan avoimuuden merkitystä adoptiotaustaa kohtaan ja myös kokemukseni mukaan adoptiovanhemmat toivovat avointa suhtautumista adoptiolapseensa. Yhteistyötä opettajan ja adoptiolapsen vanhempien välillä helpottaa, kun opettaja jo lähtökohtaisesti kokee, ettei adoptio ilmiönä ole mikään kummajainen ja osaa suhtautua siihen avoimesti. Toki huomioitava on, että opettajaa sitoo vaitiolovelvollisuus ja lapsen adoptiotaustaan liittyvät henkilökohtaiset asiat ovat aina lapsen yksityisiä asioita. Havaittavaa oli vanhempien toive opettajan herkkyyteen huomioida adoptiolapsen tausta opetuksessa. Yksi vanhemmista oli kuvannut konkreettisen tilanteen, jossa opettajan yllättäen antama kotitehtävä vauva-ajan valokuvan tuomisesta oli tuottanut murhetta lapselle ja perheelle. Vanhempi olisi toivonut ennakointia opettajalta. Kun luokanopettajalla on tiedossa lapsen taustaan liittyvä erityisyys, tulisi se jo opetusta suunniteltaessa ottaa huomioon.

Mielenkiintoinen löydös aineistossani oli, ettei koulun aloittaminen lapselle tyypillisesti herkkänä aikana ollut aktivoinut lapsissa pohdintaa adoptiotaustaan. Myöskään koulukaverit eivät olleet kiinnittäneet huomiota itse adoptiotaustaan. Sen sijaan yksinhuoltajuus ja isättömyys olivat herättäneet enemmän keskustelua luokkatoivereiden keskuudessa. Osa vanhemmista kertoi lastensa ystävyysuhteisiin liittyvästä takertuvuudesta ja lapsen tarpeesta saada itsellensä läheinen paras kaveri. On luonnollista, että turvattomuutta kokenut lapsi saa turvaa tiiviistä ystävyysuhteesta. Muuttuvat tilanteet ystävyysuhteissa sen sijaan voivat aiheuttaa hylkäämisen kokeneelle lapselle pelkoa. Toinen problematiikka koulukavereiden suhteen liittyi luokkatovereiden yhteydenpitoon kouluajan ulkopuolella. Lapsen terapia ja itse koulu veivät lapselta niin paljon voimavaroja, ettei hän jaksanut tavata luokkatovereitaan koulupäi-

vien ulkopuolella. Tavallisesti koulukaverit tapaavat toisiaan vapaa-ajalla ja vahvistavat näin ystävyysuhteitaan.

Adoptiovanhemmista Noelin äiti oli kuvannut varsin myönteisiä kokemuksia liittyen lapsensa koulun aloitukseen ja alkuopetukseen. Koenkin tärkeäksi nostaa vielä esiin nämä onnistumiseen vaikuttavat tekijät. Avainasemassa oli ennen kouluun siirtymistä Noelin päiväkodin ja vanhempien välillä tapahtunut yhteistyö. Esiopetuksen puolella oli lapsen levottomuuden ja keskittymiskyvyttömyyden vuoksi konsultoitu erityislastentarhanopettajaa ja tehty koulunaloitustestit suunniteltaessa lapselle sopivinta koulunaloituspaikkaa. Lähikoulun sijasta Noelille saatiin paikka toisesta koulusta pienluokasta, jossa toimi erityisluokanopettaja. Sekä vanhemmat että poika olivat tyytyväisiä ratkaisuun. Saloviita (2013, 37) on kritisoinut oppilaiden sijoittamista erityis- tai pienluokille ja nähnyt sen leimaavan lasta. Saloviidan mukaan tuki olisi tuotava luokkaan ja oppilaan mahdolliset terapeutit osallistuisivat oppitunneille työskentelemään opettajan kanssa (Saloviita 2006, 166). Lähikoulun tai yleisopetuksen sijaan toinen tuettu paikka voi kuitenkin olla oppilaalle se paras paikka käydä koulua. Noelin tapauksessa hänen ei tarvinnut yrittää selviytyä isossa luokassa keskittymiseen liittyvien pulmiensa kanssa vaan pienluokka tarjosi pienelle koulunsa aloittajalle turvallisen ja toimivan oppimisympäristön. Noelin äiti kuvasi poikaansa avoimeksi koululaiseksi, joka rohkeasti kertoo aikuisille mieltä painavista asioista. Noelin sanavalmius ja itsevarmuus taustaansa kohtaan olivat myös vahvuuksia erityisesti niissä tilanteissa, kun joku oli ihmetelty ihonväriä. Noelin äiti kuvasi tyytyväisyyttään myös koulun ja vanhempien yhteistyötä kohtaan. Sitä olivat tukeneet opettajan aktiivisuus palautteenantoon sekä koulun toimivuus asioiden eteenpäin viemisen suhteen.

Huolimatta muiden vanhempien kuvaamista haasteista koulunkäyntiin liittyen, itse siirtymät esiopetuksesta kouluun kuvattiin Noelin lisäksi myös muiden lasten kohdalla melko onnistuneina. Jatkotutkimuksen kannalta olisikin mielenkiintoista tutkia muiden siirtymien sujuvuutta adoptiolasten kohdalla. Yksi tärkeä siirtymä lapsen elämässä on alakoulusta yläkouluun jatkaminen. Kiinnostavaa olisikin selvittää, miten alakoulussa voidaan tukea lapsen val-

miuksia kohdata tulevia siirtymiä erityisesti näiden lasten kohdalla, joille muutokset ovat vaikeita. Toinen kiinnostava tutkimuskohde olisi eri-ikäisten kansainvälisesti adoptoitujen lasten etniseen ulkonäköön liittyvän nimittelyn tai ihmettelyn kohtaaminen laajemmin tutkittuna sekä kouluissa toteutetut keinot monikulttuurisuuskasvatuksessa.

Adoptiotaustaan liittyy aina omat erityispiirteensä, mutta se ei saisi koskaan luoda leimaa lapselle eikä adoptiotaustan kautta tulisi määrittää lasta. Opettajan olisi kuitenkin tärkeä huomioida taustaan liittyvät erityisyydet lapsen koulunkäynnissä ja ennen kaikkea osoittaa olevansa niistä kiinnostunut. Hurmeen ja Kyllösen (2014) mukaan opettajan ja lapsen ensikohtaaminen on erityisen merkittävä lapsen alkaessa rakentamaan uutta vuorovaikutussuhdetta. Hyvä vuorovaikutus luo lapselle turvallisuuden tunnetta ja sekä tunnesiteen lapsen ja kasvattajan välille. Tunneside viestii lapselle, että hän on opettajalle tärkeä ja, että opettaja välittää hänestä ja hänen ajatuksistaan. (Hurme & Kyllönen 2014, 80–81.) Lapset ovat aina taustastaan huolimatta yksilöllisiä ja siksi avoimuus ja ymmärrys keskustellessa vanhempien kanssa on tärkeää. Opettaja voi olla hyvin merkittävässä asemassa lapsen elämässä. Haastavan adoptioprosessin läpi käyneet adoptiovanhemmat eivät säikähdä opettajan mieltä askarruttavia kysymyksiä vaan päinvastoin tietoa lisää opettajan ymmärrystä.

LÄHTEET

- Adoptioyhteisöt ry 2013. Tietoa yhdistyksestä. Luettavissa:
http://www.adoptioyhteisot.fi/tietoa_yhdistyksesta.html. Luettu
 18.2.2013
- Alijoki, A. 2006. Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen – tukitoimet ja suoriutuminen. Helsingin yliopisto.
- Arajärvi, T. 1991. Lapsen psyykkinen, somaattinen ja neurologinen kehitys sekä normaalit kehitykselliset kriisit. Teoksessa T. Arajärvi & E. Varilo (toim.) Lapsen psykiatria tänään. Tampere: Weilin+Göös, 28–31.
- Arajärvi, T. 1992. Tasapainoinen koululainen. Helsinki: WSOY.
- Arajärvi, T. 1998. Tasapainoinen lapsuus. Helsinki: WSOY.
- Becker-Weidman, A. 2008. Vuorovaikutteinen kehityspsykoterapia: teoria. Teoksessa A. Becker-Weidman & D. Shell (toim.) Auta lasta kiintymään. Vuorovaikutteinen kehityspsykoterapia traumaperäisen kiintymyshäiriön hoidossa. PT-kustannus, 39–44, 261–274.
- Bennett, N., Wood, E. & Rogers, S. 1997. Teaching through play. Teachers' thinking and classroom practice. Philadelphia: Open University Press, 1.
- Bimmel, N., Juffer, F., van IJzendoorn, MH & Bakermans-Kranenburg. Problem behavior of internationally adopted adolescents: A Review and Meta-Analysis. Harvard Review of Psychiatry 11, 64.
- Bowlby, J. 1957. Lasten hoivan ja hellyyden tarve. Laura Jokinen (Suom.) Helsinki: WSOY. Englanninkielinen alkuteos 1957.
- Bowlby, J. 1988. A Secure Base. Parent-child attachment and healthy human development. London: Routledge.
- Bronfenbrenner, U. 1979. The Ecology of Human Development. Cambridge: Harvard University Press, 21-25, 258.
- Broström, S. 2006. Transitions in children's thinking. Teoksessa A-W, Dunlop & H, Fabian. (toim.) Informing transitions in the early years research, policy and practice. Maidenhead: Open University Press, 61–73.
- Costiander, K. 2010. "Monesti on tullut ajateltua, että ihana, kamala kakara!": Huomioidaanko päiväkodissa kansainvälisesti adoptoituun lapseen ja adoptioon liittyviä erityispiirteitä? Helsingin yliopisto. Pro gradu – tutkielma. Luettavissa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201004071618> Luettu 18.2.2013.

- Ekebom, U-M., Helin, M. & Tulusto, R. 2000. Satayksi kouluongelmaa. Helsinki: Edita.
- Ellonen, N. 2008. Kasvuyhteisö nuoren turvana. Sosiaalisen pääoman yhteys nuorten masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998 Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fabian, H. 2007. Informing transitions in the early years. Teoksessa A-W. Dunlop & H. Fabian (toim.) Informing Transitions in the Early Years: Research, policy and practise. Maidenhead, Berkshire: Open University Press, 7-8.
- Garbarino, J. & Ganzel, B. 2000. The human ecology of early risk. Teoksessa S.J. Meisels & J.P. Shonkoff (toim.) Handbook of early childhood intervention. Cambridge: Cambridge University Press, 81.
- Gerdhardt, S. 2008. Rakkaus ratkaisee. Varhaisen vuorovaikutuksen merkitys aivojen kehittymiselle. 2 painos. Helsinki: Edita.
- Glaser, D. 2001. Lasten pahoinpitelyn ja laiminlyönnin vaikutukset aivoihin. Kirjallisuuskatsaus. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland 2001 (toim.) Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. Helsinki: WSOY, 85.
- Glennen, S. 2007. Predicting language outcomes for internationally adopted children. Journal of speech, language and hearing research. Vol 50, 529-548.
- Goyeryd, I. & Eriksson, L. Sarika, tyttö Intiasta. Pieni Karhu: Kärkölä.
- Grusec, J. E & Lytton, H. 1988. Social development. History, theory and research. New York: Springer-Verlag.
- Hamarus, P. 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Hamarus, P. 2008. Koulukiusaaminen. Huomaa, puutu, ehkäise. Helsinki: Kirjapaja.
- Heinämäki, L. 2000. Varhaiskasvatus lapsen arjessa. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi S. & Remes P. & Sajavaara P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huhtanen, K. 2007. Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus.

- Hurme, K & Kyllönen, T. 2014. Turvassa! Vahvista lapsen turvallisuuden tunnetta ja varaudu vaaratilanteisiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Högbacka, R. 2014. Voiko kansainvälinen adoptio olla avoin. Teoksessa M. Koskinen, S-M. Sarkkinen & M. Svala (toim.) Kansainvälinen adoptio Suomessa. Tutkimusnäkökulmia adoptioon, 187–192. Luettavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43062/978-951-39-5590-8.pdf?sequence=4>. Luettu 1.8.2014.
- Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa M. Alasuutari, M. Hännikäinen, K. Karila, A. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 153.
- Interpedia kansainvälinen adoptio. 2013. Adoptioneuvonta ja kotiselvitys. Luettavissa: <http://www.interpedia.fi/adoptio/adoptioprosessi/adoptioneuvonta>. Luettu 17.2.2013
- Jokinen, K. 2012. Opintie pienluokan kautta. Peruskoulun alkuopetuksen pienluokkatoiminnan arviointia. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Kahri, M. 2003. Lapsen arki on leikkiä II. Kauhava: Kauhavan kirjapaino.
- Kaivosoja-Jukkola, L. 2007. Kansainvälisesti adoptoidut lapset ja kieli. Teoksessa S. Latomaa (toim.) Oma kieli kullaan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen. Helsinki: opetushallitus, 148–149.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä.
- Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöstä perusopetuksen kasvuympäristöön. Oulun yliopisto. Luettavissa: <http://herkules.oulu.fi/isbn9789514287459/isbn9789514287459.pdf>. Luettu 17.2.2013.
- Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. & Mullola, S. 2014. Maailman paras koulu? Helsinki: WSOY.

- Korpiola, L. 2013. Koulu on merkittävä yhteisö. Adoptioperheet ry:n kouluopas.
- Koskinen, M., Sarkkinen, S-M. & Svala, M. 2014. Kansainvälinen adoptio Suomessa. Tutkimusnäkökulmia adoptioon. M. Koskinen, S-M. Sarkkinen & M. Svala (toim.), 6-7. Luettavissa:
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43062/978-951-39-5590-8.pdf?sequence=4>. Luettu 1.8.2014.
- Kuorelahti, M. 2000. Sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. Väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 169. Jyväskylän yliopisto.
- Kuuskoski, E., Akselin, T., Forssen, K., Helin P., Hyssälä, L., Häggman-Laitila, A., Kaivosoja, M., Larjomaa, R., Pietikäinen, M., Pomoell, M., Rautava, P., Sarjala, J., Siimes, M., Simoila, R., Sipponen, V. & Tamminen, T. 2001. Konsensuslausuma. Suomalainen lääkärisseura Duodecim. Luettavissa:
http://www.duodecim.fi/kotisivut/kotisivut.sivut.nayta?p_sivu=3147
Luettu 27.2.2013.
- Kuuskoski, E., Lindroos, K., Salminen, M. 2005. Turvallinen koulupäivä - yhteinen asia. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Opetushallitus. Sisäasiainministeriön poliisiosasto. Luettavissa:
http://www.edu.fi/download/122201_turvallinen_koulupaiva.pdf Luettu 27.2.2013.
- Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön. 2007. Suomen vanhempainliitto. Helsinki: Opetushallitus. Luettavissa:
http://www.oph.fi/julkaisut/2007/laatua_kodin_ja_koulun_yhteistyohon Luettu 27.2.2013.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2004. A handbook for teacher research from design to implementation. Maidenhead: Open University Press.
- Laschinger, B. 2006. Attachment theory and The John Bowlby Memorial Lecture. Teoksessa S. Benamer & K. White (toim.) Trauma and attachment: Karnac Books Ltd: London, 5.
- Linnilä, M-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Verkkoväitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Luettavissa:
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13400/9513926672.pdf?s> Luettu 27.2.2013.

- Lummelahti, L. 1997. Yksilöllinen esiopetus. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) *Onnistunut aikalisä? Kokemuksia koululykkäyksestä*. Jyväskylä: Atena kustannus, 76.
- Merimaa, E. & Kasurinen, H. 2013. *Oppilaanohjaus peruskoulussa*. Opetushallitus. Luettavissa:
http://www.edu.fi/download/117319_oppilaanohjaus_peruskoulussa.pdf
 Luettu 26.2.2013.
- Myndigheten för internationella adoptionsfrågor 2013. *Anlända barn 2011-2012 genom auktoriserade adoptionsorganisationer*. Luettavissa:
<http://www.mia.eu/Documents/Statistik/org2012.pdf> Luettu 17.2.2013.
- Oikeusministeriö 2012. *Ajankohtaista: Uusi adoptiolaki voimaan heinäkuun alusta*. Luettavissa:
<http://www.om.fi/Etusivu/Ajankohtaista/Uutiset/1324021761045> Luettu 10.2.2013.
- Opetushallitus 2011. *Koulutus ja tutkinnot. Oppilaanohjaus*. Luettavissa:
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppilaan_tukeminen/oppilaan_ohjaus Luettu 26.2.2013.
- Pace, C. S. & Zavattini, G. C. 2010. 'Adoption and attachment theory' the attachment models of adoptive mothers and the revision of attachment patterns of their late-adopted children. Blackwell publishing Ltd, *Child, care, health and development*, 37, 1, 83–84.
- Penn, H. 2005. *Understanding early childhood education. Issues and controversies*. Glasgow: Bell & Bain Ltd.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallitus.
- Pihlaja P. 2005. *Pedagogisen kontekstin merkitys esi- ja alkuopetuksessa*. Teoksessa P. Holopainen & T. Ojala & K. Miettinen & T. Orrelana (toim.) *Siirtymät sujuviksi - ehyttä koulupolkua rakentamassa*. Opetushallituksen moniste 6. Helsinki: Opetushallitus, 17. Luettavissa
http://www.oph.fi/download/47165_siirtymat.pdf Luettu 19.2.2013.
- Pikas, A. 1990. *Irti kouluväkivallasta*. Imatra: Weilin + Göös.
- Pojjula, S. 2011. *Lapsi ja kriisi. Selviytymisen tukeminen*. 2.painos. Helsinki: Kirjapaja.
- Raaska, H., Lapinleimu, H., Sinkkonen, J., Salmivalli, C., Matomäki, J., Mäkipää S., Elovainio M. 2011. *Internationally adopted children in Finland: Parental evaluations of symptoms of reactive attachment disorder and learning difficulties*. *Reactive attachment disorder and learning*. *Child: care, health and development*, 703.

- Raaska, H., Lapinleimu, H., Sinkkonen, J., Salmivalli, C., Matomäki, J., Mäkipää S., Elovainio M. 2012b. Experiences of school bullying Internationally adopted Children: Results from the Finnish Adoption (FINADO) study. *Child Psychiatry & Human Development*, 697–702.
- Rastas, A. 2002. Katseilla merkityt, silmin nähden erilaiset. Lasten ja nuorten kokemuksia rodullistavista katseista. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Rimm-Kaufman, Pianta & Cox. 2000. Teachers` Judgment of problems in the transition to kindergarten. University of Virginia and North Carolina, Chapel Hill, 148. Luettavissa:
<http://www.childrenslearninginstitute.org/downloads/teachers%20judgments%20of%20problems%20in%20the%20transition%20to.pdf> Luettu 18.10.2013.
- Ruohio, H. 2014. Ulkoisesti erilainen, sisäisesti samanlainen? Kansainvälisesti adoptoitujen identiteetti. Teoksessa M. Koskinen, S-M. Sarkkinen & M. Svala (toim.) *Kansainvälinen adoptio Suomessa. Tutkimusnäkökulmia adoptioon*, 72. Luettavissa:
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43062/978-951-39-5590-8.pdf?sequence=4>. Luettu 1.8.2014.
- Salmivalli, C. 2003. Kiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2006. Työrauha luokkaan. Löydä oma toimintamallisi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2013. Luokka Haltuun. Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Siljamäki, M. 2013. Monikulttuurisuuskasvatus osana liikuntapedagogiikkaa. Teoksessa
- T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 419.
- Singer, L., Brodzinky., D., Ramsay, D., Steir, M. & Waters, E. Mother-infant Attachment in adoptive families. *Child development*. Luettavissa:
<http://www.jstor.org/discover/10.2307/1130473?uid=3737976&uid=2134&uid=2473892383&uid=2&uid=70&uid=3&uid=2473892373&uid=60&sid=21102612305203>. Luettu 19.2.2013.
- Sinkkonen, J. 2001. Adoptiolapsen psyykkisen kehityksen haasteet. Lääketieteellinen aikakauskirja *Duodecim*. Luettavissa:
<http://www.terveysportti.fi/xmedia/duo/duo92114.pdf> Luettu 19.2.2013

- Sinkkonen, J. & Kalland, M. 2001. Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. Helsinki: WSOY.
- Sinkkonen, J. 2012. Lapsen puolesta. Helsinki: WSOY.
- Soiluva, M. 2009. Viivi tykkää koulusta. Forssa: Adoptioperheet ry ja Mak Media Oy.
- Stams, G. J., Juffer, F., Rispens, J. & Hoksbergen, R.A. 2000. The development and adjustment of 7-year-old children adopted in infancy. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 1025, 1034-1035.
- Suhonen, E. 2008. Elämää lähiöpäiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Teoksessa E. Kontu & E. Suhonen (toim.) *Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus*. Helsinki: Yliopistopaino, 55.
- Sukula, S. 2009. Matka äidiksi. Tarinoita adoptiosta ja yksinvanhemmuudesta. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Syrjälä, L., Ahonen S., Syrjäläinen E. & Saari S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ternay, Marilyn R. & Wilborn, B. & Day, H. D. 1985. Perceived child-parent relationships and child adjustment in families with both adopted and natural children. *Journal of genetic psychology* 146, 267-270.
- Tiainen, C. 2013. Pikkuinen siskoni Niti tiikereiden maasta. Loimaa: Kustannus HD.
- Valvira 2013. Adoptio. Adoptiolautakunta. Luettavissa: <http://www.valvira.fi/luvat/adoptio> Luettu 14.2.2013.
- Valvira 2013. Adoptio. Tilastot. Luettavissa: <http://www.valvira.fi/luvat/adoptio/tilastot> Luettu 3.3.2013.
- Van IJzendoorn, M.H., Juffer, F., & Klein Poelhuis, C.W. 2005. Adoption and cognitive development: A meta-analytic comparison of adopted and non-adopted children's IQ and school performance. *Psychological Bulletin*, 131, 310.
- Yhteiset Lapseemme ry 2013. Luettavissa: <http://www.yhteisetlapseemme.fi/> Luettu 19.2.2013.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Haastattelurunko kansainvälisesti adoptoitujen lasten vanhemmille

1. Taustatiedot

- Ikä, jolloin lapsi on saapunut perheeseensä
- Lapsen tämän hetkinen ikä
- Luokka-aste
- Esiopetustausta

2. Lapsen ensimmäinen kouluvuosi

- Opetusryhmä
- Kouluun sopeutuminen
- Kouluviihtyvyys
- Mahdollinen tuen tarve
- Adoptiotaustan näkyminen kouluyhteisössä
- Koulukaverit
- Lapsen ja luokanopettajan välinen suhde
- Mainittavia muita haasteita tai seikkoja

3. Kodin ja koulun välinen yhteistyö

- Vanhempien oma kokemus yhteistyön laadusta
- Odotukset
- Vanhempien oma aktiivisuus
- Luokanopettajan antama palaute