



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Oppilaan läheisen kuolema

Valtteri Holappa

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Kevät 2022

Sisällysluettelo

1 Johdanto	5
2 Kuolema lapsen elämässä	9
2.1 <i>Lapsi ja kuoleman kohtaaminen</i>	9
2.2 <i>Lapsen suru.....</i>	13
2.3 <i>Traumaattinen tapahtuma</i>	17
3 Läheisen menettäneen oppilaan tukeminen koulussa	21
3.1 <i>Surevan oppilaan kohtaaminen ja tukeminen koulussa.....</i>	21
3.2 <i>Yhteistyön ja yhteisön merkitys.....</i>	25
4 Tutkimuksen tavoite ja tutkimustehtävät	29
5 Tutkimuksen toteutus.....	30
5.1 <i>Narratiivinen lähestymistapa</i>	30
5.2 <i>Aineiston tuottaminen ja tutkimushenkilöt</i>	33
5.3 <i>Narratiivien analyysi ja narratiivinen analyysi.....</i>	36
6 Oppilas läheisen menettäjänä.....	41
6.1 <i>Oppilas koulussa läheisen menetyksen jälkeen</i>	41
6.2 <i>Surun ilmeneminen oppilaalla.....</i>	45
6.3 <i>Läheisen menettänyt oppilas osana luokkayhteisöä.....</i>	48
7 Opettaja luotettavana tukipilarina	51
7.1 <i>Kuolemasta keskusteleminen</i>	51
7.2 <i>Oppilaan kohtaaminen ja tukeminen.....</i>	55
7.3 <i>Opettaja tilanteen rakentajana.....</i>	63
7.4 <i>Opettajan saama tuki ja yhteistyö</i>	68
8 Tapausnarratiivit –Koulussa läheisen menetyksen jälkeen.....	75
8.1 <i>Tunneyhteys</i>	76
8.2 <i>Varmistus</i>	77
8.3 <i>Luonnistuva</i>	78
8.4 <i>Täyttämätön.....</i>	79

9 Loppuluvut	80
9.1 Tulosten yhteenveto	80
9.2 Pohdinta oppilaan näkökulmasta	82
9.3 Pohdinta opettajan näkökulmasta	86
9.4 Miten opettaja voi toimia, kun oppilas menettää läheisen?	92
9.5 Tutkimuksen arviointi	96
Lähteet	102
Liitteet	109

1 Johdanto

Kuoleman, surun ja menetyksen aiheita pohdin omakohtaisen kokemuksen kautta syksyllä 2020. Olin silloin opetusharjoittelussa alakoulussa luokanopettajaopiskelijan roolissa. Viimeisen harjoittelupäivän olin poissa läheisen ihmisen hautajaisten vuoksi. Tors-tain päätteeksi kerroin luokan oppilaille, että en tule enää huomenna kouluun. Lausuimme yhteisesti kiitokset menneistä viikoista harjoitteluparini, luokanlehtorin ja oppilaiden kanssa. Toivotimme toisillemme hyvää syksyn jatkoa. Eräs oppilas kysyi minulta, miksi en huomenna tule kouluun. Tokaisin siihen, että minulla on henkilökohtaista menoa enkä pääse tulemaan sitä sen enempää ajattelematta. Seuraavalla viikolla mieleeni tuli tämä kohtaaminen oppilaan kanssa. Mietin, että miksi en ollut kertonut meneväni hautajaisiin. Pohdittuani asiaa en ajattele, että kyseisessä tilanteessa minun olisi ollut pakko kertoa mihin olin menossa. Kohtaaminen sai minut kuitenkin yleisesti pohtimaan, miten kuolemasta ja siihen liittyvistä asioista tulee lasten kanssa keskustella.

Seuraavina viikkoina luin erilaisia kirjoituksia menetyksestä sekä surusta ja päätin tehdä pro gradu -tutkielmani aiheeseen liittyen. Kuolema on aiheena laaja. Aluksi kiinnostuin siitä, miten kuoleman aiheita opetetaan koulussa. Yritin etsiä tarkempaa tutkimusongelmaa aiheekseni, mutta se tuntui haastavalta. Seuraava suunnitelmani oli rajata tiettyjä osa-alueita, joihin tutkimukseni voisi liittyä. Päädyin siihen, että tutkimusaineistoni tulisin hankkimaan opettajia haastatteleamalla. Tarkemman aiheen valinnassa pyörittelin useampaa vaihtoehtoa, kunnes rajasin tutkimukseni koskemaan tilanteita, joissa oppilaan läheinen oli kuollut. Tarvitsin tutkimukseen opettajia, jotka olivat kohdanneet tilanteen omalla urallaan. Halusin tietää, miten tilanteet olivat alkaneet, edenneet ja kuinka ne olivat tulleet päätökseen. Tämä tekijän myötä valitsin tutkimusmetodikseni narratiivisen tutkimuksen. Tutkimukseni rajaus on tarkka, mutta se kuitenkin koskettaa monia osa-alueita menetyksen, surun ja kuoleman ympärillä.

Tutkimusaiheeni on ajaton. Opettajat kautta historian ovat voineet kohdata tilanteita, jossa heidän oppilaansa läheinen on kuollut ja se voi tulla eteen kenelle tahansa opettajalle tulevaisuudessa. Toki maailmassa on eroja lapsen vanhemman kuoleman yleisyydessä

riippuen ajallisesta tai maantieteellisestä tarkastelusta. Maailmanlaajuinen koronaviruspandemia on nostanut esiin kysymyksiä, kuinka lisääntyneiden koronakuolemien myötä, lapset on otettu huomioon kotona, koulussa sekä yhteiskunnassa (Fitzgerald, Nunn & Isaacs 2021; Liang, Becker & Rice 2021; Smilie 2021). On, jopa nostettu esiin, että koronaviruspandemiaa seuraa ”surupandemia” (Gray ym. 2022, 10). Koronaviruspandemia on vaikuttanut maailmalla kuolemiin eri tavoin eri alueilla. Pandemia on yksi esimerkki siitä, miten maailma voi muuttua nopeasti ja ihmiskunnan on varauduttava monenlaisiin kriiseihin tulevaisuudessa. Lapset ovat haavoittuvassa asemassa ja he tarvitsevat aikuisen tukea käsitelläkseen kuolemaan liittyviä kysymyksiä. Jokainen kasvattaja tai opettaja voi valmistautua kriiseihin ja skenaarioihin, joita koulussa voi tulla yllättäen vastaan. Kasvattaja, joka lukee tutkimukseni, saa tietoa kuoleman käsittelemistä lasten kanssa.

Kuoleman käsittelemistä lasten ja nuorten kanssa on perusteltu seuraavin perustein: Kuolema usein kiinnostaa lapsia ja nuoria. Kuoleman aiheiden käsitteleminen saattaa lisätä oppilaiden tietoisuutta itsestään ja olemassa olostaan sekä mahdollisesti auttaa elämään kokonaisvaltaisemmin. Kuolema voi tulla eteen kenen tahansa elämässä, joten yksi keino valmistautua siihen on käsitellä aihetta monipuolisesti. Lisäksi lapset kohtaavat kuolemaan liittyviä kysymyksiä useissa yhteyksissä elämässään. (de la Herrán Gascón, Herero, González & Aboitiz 2021, 858.) Tarve kuoleman aiheiden käsittelemiseen koulussa voi syntyä esimerkiksi silloin, kun kuolema koskettaa jotakin kouluyhteisön jäsentä, kuten tämän tutkimuksen opettajilla. Tutkimukseni käsittelee ensisijaisesti tapauksia, joissa kuolema on äkillisesti koskettanut kouluyhteisöä. Kuolemaan liittyviä aiheita on kuitenkin mahdollista käsitellä koulussa yleisesti eri tilanteissa ja oppiaineissa. Tämä tutkimus voi herättää kasvattajille kiinnostuksen lähteä tutkailemaan omaa käsitystä kuolemasta.

Tutkielman rakennetta suunnitellessani olen pyrkinyt siihen, että se on johdonmukainen ja tutkimuksen ydinasiat ovat lukijalle helposti löydettävissä. Seuraavaksi kerron siitä, miten olen tutkielman rakenteen luonut ja mitä tutkielman eri luvut sisältävät. Johdantoa seuraa kirjallisuuskatsaus, jossa esittelen tutkimukseni kannalta merkityksellisen sisällön sekä avaan tutkimuksessani käyttämiäni käsitteitä. Luvussa kaksi käsittelem lapsen suhdetta kuolemaan. Kuinka lapselle tulisi puhua kuolemasta rehellisesti sekä miten lapsen kehityksen taso tulee ottaa huomioon kuolemaa käsitellessä (Morell-Velasco, Fernández-

Alcántara, Hueso-Montoro & Montoya-Juárez 2020; Paul 2019; Poijula 2007). Esittelen kuolemantapausta seuraavia reaktioita lapsille ja mahdollisia seurauksia, joita menetyksestä voi lapselle koitua. Otan huomioon koulukontekstin, jossa tutkimukseni tapaukset ovat tapahtuneet. Esittelen millaisia vaikutuksia menetyksellä voi olla surevilla oppilailla kouluissa (ks. Alisic 2011). Määrittelen luvussa surun käsitettä eri näkökulmista ja millaisena se voi lapsilla esiintyä. Läheisen menetys voi olla ihmiselle traumaattinen tapahtuma ja käsitelen millaisia vaikutuksia sillä voi olla lapselle.

Luvussa kolme keskityn opettajan ja kouluyhteisön merkitykseen surevalle oppilaalle. Siihen millainen rooli opettajalla voi olla oppilaalle tuen antajana sekä miten kouluyhteisö voi olemassaolollaan ja toiminnallaan auttaa surevan oppilaan suruprosessissa. Luvussa käsitellään sitä millaisia eri näkökulmia opettajan olisi hyvä ottaa huomioon kohdatessaan surevan oppilaan. Lisäksi esittelen, miten opettajien oma käsitys omasta roolistaan surunkäsittelijänä on näkynyt aikaisemmin eri tutkimuksissa (Alisic 2011; Dyregrov, Dyregrov & Thormod 2013; Papadatou, Metallinou, Hatzichristou & Pavlidi 2002). Lisäksi esittelen erilaisia keinoja, joita opettaja voi käyttää surevan oppilaan tukemiseen sekä miten opettaja voi mahdollistaa toiminnallaan paremmat edellytykset esimerkiksi muiden luokan oppilaiden tuen läheisen menettäneelle oppilaalle. Kouluyhteisön tuki on surevan oppilaan elämässä usein suuri ja sen vaikutus voi olla oppilaalle merkittävä erityisesti vaikeassa henkilökohtaisessa tilanteessa (McManus & Paul 2019).

Luvussa neljä esittelen tutkimukseni tavoitteen ja tutkimusongelman eriteltynä tarkempiin tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen toteutusta avaavassa luvussa viisi kerron valinnoistani tutkimuksen eri vaiheissa. Esittelen tutkimukseni empiiriset lähtökohdat ja, miten tutkimusprosessini on muotoutunut. Luvun alussa kerron narratiivisesta lähestymistavasta ja, miten narratiivisuus näkyy tutkimuksessa. Tutkimukseni sydän on opettajien kertomukset kokemuksistaan, kun heidän oppilaansa oli menettänyt läheisen. Kerron omasta aineiston tuottamisen prosessistani ja tutkimushenkilöistä sen, joka tutkimukseni kannalta on merkityksellistä. Luvun lopussa avaan aineiston analyysiprosessiani. Se jakautuu kahteen eri vaiheeseen. Tein opettajien kertomusten pohjalta narratiivien analyysia, joista syntyivät luvut kuusi ja seitsemän. Narratiivinen analyysi näkyy luvussa kahdeksan, jossa olen luonut erilaisia tapauskuvauksia aineistoni pohjalta.

Tutkimukseni tulososioita tarkastelleessa on hyvä tietää, mitkä tutkimukseni luvut tukevat toisiaan. Ajatuksena tutkielmassa toimii se, että luvun kaksi kirjallisuuskatsaus luo pohjaa luvulle kuusi, jossa käsitellään tutkimukseni tuloksia läheisen menettäneen oppilaan näkökulmasta. Luku kolme toimii pohjana toiselle tulosluvulleni seitsemän, jossa keskitytään opettajan näkökulmaan tilanteessa. Narratiivien analyysistä saamani tulokset ovat siis jaettu kahteen eri kokonaisuuteen. Luvussa kuusi kerron, miten läheisen menettäminen on vaikuttanut oppilaaseen koulussa. Oppilaan surun ja erilaisten tunteiden ilmeneminen ja se, millainen vaikutus tilanteessa on ollut koulussa oppilaalle monella eri osaluueella. Luku seitsemän keskittyy opettajan toimintaan tilanteessa ja siihen, miten opettaja on kohdannut ja tukenut oppilasta. Lisäksi tarkastellaan opettajan saamaa tukea. Kahdeksannessa luvussa olen luonut neljä erilaista tapauskuvausta erilaisista tilanteista, jotka voivat toteutua silloin, kun oppilas menettää läheisen ja palaa kouluun.

Tutkimukseni päättyy yhdeksänteen lukuun. Sen alussa kokoan tutkimukseni tärkeimmät tulokset tiiviiseen yhteenvetoon. Seuraavaksi pohdin ja vertailen tulosten merkitystä laajemmin. Pohdin sitä, miten tulokset asettuvat aikaisempaan tutkimukseen ja sitä millainen merkitys läheisen menettämisellä voi olla lapselle siinä hetkessä sekä pidemmällä aikavälillä. Pyrin pohtimaan sitä, millaisia laajempia yhteiskunnallisia toimia voisi tehdä tilanteiden kehittämiseksi yhteiskunnassa. Löysin kansainvälisestä tutkimuksesta mielenkiintoisen pedagogisen suuntauksen *Death Education*, jolle en löytänyt suomenkielistä vastinetta, joten loin sille suoran käsitteen kuolemakasvatus. Ymmärrykseni mukaan kuolemakasvatus voidaan käsittää ajattelumallina, joka ottaa laaja-alaisesti huomioon kuolemaan liittyviä kysymyksiä, teemoja sekä kokonaisuuksia opetuksessa ja arjessa pitkällä aikavälillä eikä ainoastaan silloin, kun kuolema koskettaa jotakuta yhteisön jäsentä (ks. Stylianou & Zembylas 2021). Pohdintaosuus perustuu samaan jakolinjaan kuin kirjallisuuskatsaus ja tutkimuksen tulokset. Olen eritellyt opettajan ja oppilaan näkökulman kahteen eri alalukuun. Loppuluvuissa on myös alaluku, jossa kokoan tutkimusprosessini aikana saamani tiedon pohjalta ohjeita kasvattajille siitä, kuinka he voivat toimia tilanteessa, jossa lapsi menettää läheisen. Tutkimuksen viimeisessä osiossa arvioin vielä tutkimusprosessiani luotettavuuden, eettisyyden ja merkittävyyden kannalta.

2 Kuolema lapsen elämässä

Tilastokeskuksen väestötilastojen mukaan vuonna 2012 kaikkiaan 2060 lapsen vanhempi menehtyi Suomessa. Suomessa vanhemman menettäminen on harvinaista, jos sitä verrataan maailmanlaajuisesti. (Yle uutiset 2014.) Vuonna 2005 vanhemman menetti 2600 lasta Suomessa (Yhden Vanhemman Perheiden liitto ry). Länsimaissa noin neljä prosenttia alle kahdeksantoista vuotiaista on menettänyt vanhemman (Rostila & Saarela 2011, 240). Saman suuntainen luku oli toisessa tutkimuksessa, jossa Yhdysvalloissa vuosittain alussa 3,5 prosenttia alle kahdeksantoista vuotiaista oli menettänyt vanhemman. Se tarkoittaa noin 2,5 miljoonaa alaikäistä. (Haine, Ayers, Sandler & Wolchik 2008, 113.) Vaikka vanhemman menettäminen on suhteellisen harvinaista, se koskettaa silti vahvasti niitä yksilöitä ja yhteisöjä, jotka sen valitettavasti joutuvat kokemaan. Koronaviruspandemia on muuttanut tilannetta ja esimerkiksi Yhdysvalloissa huhtikuuhun 2021 mennessä noin 40 000 alaikäistä oli menettänyt vanhempansa koronaviruksen vuoksi (Gray ym. 2022, 10). Vanhemman menettäminen on yksi traagisimmista asioista joita lapselle voi tapahtua. Tutkimuksessani läheisen menettäneiden oppilaiden tapauksista suurimmassa osassa on ollut kyseessä lapsen vanhemman kuolema. Kuitenkin yhdessä tapauksessa oppilas on menettänyt sisaruksen ja toisessa isovanhemman, joka toimi lapsen huoltajana. Tämän luvun alussa esitellään lapsen käsityksiä, ajatuksia ja reaktioita kuolemantapaukseen. Tutkimuksessani lapset ovat alakouluikäisiä. Seuraavaksi käsitellään lapsen surua ja sen merkitystä lapsen elämään. Luvun lopuksi määritellään traumaattinen tapahtuma.

2.1 Lapsi ja kuoleman kohtaaminen

Lapsen käsitys kuolemasta kehittyy ajattelun kehityksen edetessä. Ymmärrys kuolemasta riippuu lapsen iästä ja kehityksen tasosta. Lapsen kohtaamisessa tulee ottaa huomioon se, miten lapsi hahmottaa kuoleman. Pienet lapset voivat käyttää kuolema sanaa, mutta eivät hahmota kuoleman koskettavan kaikkia ihmisiä. Vaikka lapsen ajattelun kehitys ei salli kuoleman lopullisuuden käsittämistä, voivat he reagoida kuolemaan voimakkaasti. (Dyregrov 1994, 13–14.) Lapsi ei välttämättä hahmota kuoleman lopullisuutta ja voi olettaa kuolevan vielä palaavan takaisin eli lapsi ei ymmärrä kuoleman syy-seuraus suhdetta

(Emt. 1994, 14; Holland 2008, 413). Peruskoulun oppilaiden käsitys kuolemasta alkaa muuntua. He käsittävät paremmin kuoleman lopullisuuden ja sen, että se koskettaa kaikkia ihmisiä. Kuitenkin heidän käsityksensä kuolemasta on hyvin konkreettinen. (Dyregrov & Raundalen 1997, 16.)

Kuoleman käsitteleminen lapsen kanssa

Kymmenen ikävuoden jälkeen lapsi alkaa ymmärtämään paremmin kuoleman seurauksia ja sitä, kuinka se koskettaa kaikkia ihmisiä. (Dyregrov 1994, 13). Abstraktin ajattelunkehittymisen saavutettua lapsi pystyy ymmärtämään kuoleman luonnollisena prosessina, joka kuuluu väistämättä elämään (Poijula 2007, 101). Tutkimuksessani oppilaat olivat peruskoulussa alaluokilla. He olivat tapausten sattuessa iältään noin 7–13 vuotiaita, joten he ovat olleet eri tasoilla siinä kuinka he kuoleman ymmärtävät riippuen heidän iästään ja kehityksestään. Kuolemaan liittyviä kysymyksiä ja ajatuksia voi syntyä lapsilla eri aikoina. Tutkimuksessa kokeneet opettajat tunnistivat koulussa sen, että oppilailla on yleisesti kuolemaan liittyviä kysymyksiä ja huolia koulussa (Papadatou ym. 2002, 328).

Lapselle tulee kertoa läheisen kuolemasta mahdollisimman nopeasti. Mikäli tietoa pimitetään ja tapahtuneen kertomista viivytetään, lapsi voi kokea sen hyvin loukkaavana. (Saari 2007, 103.) Lapset haluavat usein tietää tarkkoja yksityiskohtia kuolemantapauksista. Aikuiset saattavat yrittää suojella lasta sillä, että eivät puhu kuolemasta ja jättävät lapset sivuun kuolemasta keskusteltaessa. (Poijula 2007, 101.) Kuitenkin lapselle tulee kertoa kuolemasta avoimesti ja rehellisesti. On tärkeää kertoa, mitä todellisuudessa tapahtui ja kertoa kuoleman luonnollisuudesta ihmisen elämässä. Lapselle ei tule valehdella. Kuolemasta rehellisesti puhuminen voi auttaa lasta ilmaisemaan tunteitaan. (Emt. 2007, 101; Morell-Velasco ym. 2020, 103.) Kuolemasta keskustelemisen vältteleminen voi johtaa lapsen hämmennykseen ja epäluottamukseen (Paul 2019, 558). Lapset tarvitsevat tietoa kuolemaa koskien ja heidät tulisi ottaa mukaan kuolemaan liittyviin rituaaleihin. Yksi syy tähän on se, että se luo mahdollisuuden terveen pohjan kuolemaan suhtautumiselle tulevaisuudessa, kun lapsi alkaa ymmärtämään enemmän kuolemasta. (Lytje & Dyregrov 2021, 16.)

Kuolemasta puhumattomuus voi pitkittää kuoleman käsittelyä. Perheenjäsentä voidaan yrittää suojella välttelemällä kuolemasta keskustelemista. Se voi kuitenkin jättää läheisen yksin tunteidensa ja huoliensa kanssa. (Anttonen 2016, 72.) Lapsen oikeutta omaan suruun ja ikävään läheisen kuoleman hetkellä pitää kunnioittaa ja kuolemasta on hyvä keskustella. Lasta ei tule kuitenkaan pakottaa mihinkään, vaan hänellä on oikeus käsitellä tunteita ja puhua niistä sitten, kun hän on siihen valmis. (Emt. 2016, 97.) Tutkimuksessani kohteena ovat opettajat ja heidän kommunikointinsa oppilaiden kanssa. On hyvä huomioida, että lapsilla on muitakin aikuisia, joiden kanssa keskustella tapahtuneesta.

Norjalaiset opettajat ovat tuoneet esille, miten yhteiskunnallinen keskustelu on kahden viime vuosikymmenen aikana siirtynyt sallivampaan suuntaan kuoleman aiheita käsitellessä. Se on heijastunut siihen, että myös kouluissa voidaan käsitellä kuoleman aiheita vapaammin, ihmisläheisemmin ja empaattisemmin. Kouluissa otetaan paremmin huomioon oppilaiden kriisit, eikä heitä jätetä yksin niiden kanssa. (Dyregrov ym. 2013, 129.) Jossain tilanteissa lapsilla voi olla täyttämättömiä tarpeita kuolemantapauksen jälkeen, koska lasten läheiset aikuiset eivät osaa mahdollistaa heidän tarpeidensa täyttymistä. Läheisen menetyksen jälkeen lapset tarvitsevat enemmän tukea ystäviltaan ja aikaa palautua kokemastaan. Jos lasten tarpeet eivät täyty, voi se aiheuttaa heille turhaa henkistä kärsimystä. (McDonald, Patterson & Richard 2019, 1636–1637.)

Lapsen reagointi kuolemantapaukseen

Vanhemman kuoleman seurauksena lapsen reaktio vaihtelee yksilöllisesti keston ja voimakkuuden suhteen. Kuoleman syy sekä rituaalit kuoleman ympärillä vaikuttavat lapsen surureaktioon. Tällaisia vaikutteita ovat esimerkiksi: lapsen suhde kuolleeseen vanhempaan, toisen vanhemman toiminta kuoleman jälkeen ja hänen voimavaransa toimia tukevana vanhempana, perheen dynamiikka eli ketä lapsen perheeseen kuuluu ja miten siellä toimitaan sekä se millaista tukea lapsi saa perheen ulkopuolelta. Edellä mainitut asiat voivat olla yhteydessä lapsen reaktioon vanhemman kuoleman seurauksena. Lisäksi reaktioon vaikuttavat lapsen kehitystaso, ikä ja kuinka pitkällä lapsen kyky on ymmärtää kuolemaa yleisesti. (Erkkilä 2003, 19-21.)

Lapsen reaktio riippuu paljon myös siitä, miten lapsi on pystynyt valmistautumaan kuolemantapaukseen. Vanhemman menettäminen on lapselle yksi suurimmista elämää mullistavista asioista, joka voi tapahtua ja erityisesti se on sitä silloin, kun kuolema on äkillinen (Gray ym. 2022, 10). Lapselle läheisen äkillinen kuolema aiheuttaa usein voimakkaamman reaktion kuin pidemmän aikaan tiedossa olleen sairauden aiheuttama kuolema, mikäli sitä on käsitelty ja siitä keskusteltu lapsen kanssa. Kuitenkaan kuolemaan ei pysty täydellisesti valmistautumaan ja se aiheuttaa aina surureaktioita. Jokaisella ihmisellä on yksilöllinen tapa reagoida kuolemantapaukseen ja se pätee myös lapsiin. (Dyregrov 1994, 15.) Välittömiä reaktioita kuolemaan ovat esimerkiksi shokki, epäily, pelko, vastustus ja lamaannus. Lapset voivat myös jatkaa elämää kuin kuolemaa ei olisi ollenkaan tapahtunut ja he kieltävät kokonaan kuoleman. Erityisesti pienillä lapsilla tämä on yleistä. (Emt. 1994, 15.)

Lapsen reaktio läheisen kuolemantapaukseen saattaa vaihdella iän mukaan, vaikka kuoleman kohtaamisessa on samoja piirteitä iästä riippumatta. Kognitiivinen kehitys ja emotionaaliset tunteet voivat vaihdella lapsen kehitystason mukaan. Lasten käyttäytymisessä ei ole löydetty eroja iän mukaan vaan se on oletettavasti enemmän yksilökohtaista. Lapsi saattaa kokea syyllisyyden tunnetta toisen vanhemman menettämisestä, mutta esimerkiksi 3–5 vuotiailla lapsilla ei ole nähty selvää yhteyttä syyllisyyden tuntoon. Tuon ikäisillä lapsilla on huomattu olevan eroahdistusta, painajaisia, ärtyneisyyttä ja keskittymiskyvyn puutetta. (Christ & Christ 2006, 200.) Trauman seurauksena lapsella voi olla syyllisyyden tunnetta tapahtuneesta, uusia pelkoja ja hän saattaa esimerkiksi takertua vanhempaansa (Alisic 2011, 140).

Lapsen erilaiset tunteet voivat näkyä kotona moninaisina. Menetyksen käsittely voi kestää kauan. Lapsi jatkaa elämäänsä ja arkeansa. Lapsen arkeen kuuluu koulun käyminen ja menetyksen oireet eivät lopu kotiovella, vaan niitä esiintyy yksilöllisesti koulussakin. Lapsella voi olla trauman jälkeen keskittymiskyvyttömyyttä ja kohonnutta ärtyneisyyttä, jotka voivat näkyä koulussa (Alisic 2011, 140). Erilaiset tunteiden vaihtelut voivat olla suuria menetyksen jälkeen. Välillä lapsi voi olla pelokas, vihainen tai surullinen. Toisaalta vähän ajan päästä lapsi voi olla hyvinkin iloinen ja aktiivinen. Tunteiden heilahteleminen on siis yleistä surun ja menetyksen aikana. (Morell-Velasco ym. 2020, 102.)

Kuolemakasvatus

Kuoleman aiheiden käsitteleminen ja opettaminen (*Death Education*) voidaan määritellä monitieteiseksi kokonaisuudeksi, joka voidaan yhdistää useisiin kouluaineisiin tilanteesta ja paikasta riippuen. Se näyttäytyy erilaisena eri paikoissa ja kulttuureissa. Se käsittää kuoleman aiheiden tiedollisen tason, tunteet, asenteet ja ihmisten käyttäytymisen kuoleman ympärillä. Opettajien tietoisuus kuolemakasvatuksesta auttavat käsittelemään surua, kuolemaa ja menetyksiä koulussa oppilaiden kanssa. Opettajien haasteena on pedagogisten mallien sekä työkalujen puuttuminen kuolemakasvatuksessa. (Stylianou & Zembylas 2021, 55–56.) Koulu valmistaa lapsia ja nuoria elämää varten. Kuolema on osa jokaisen elämää jossain vaiheessa ja koulun pitäisi olla paikka, jossa sitä käsitellään. Pedagogiikka kuolema teeman ympärillä olisi johdonmukaista kehittää koulutuksen parantamisen kannalta. Kuolemakasvatusta tulisi edistää jokaisella luokka-asteella kouluissa. (de la Herrán Gascón ym. 2021, 858–859.) Kyseiset tutkimukset eivät ole suomalaisessa kontekstista, mutta kuolemakasvatuksen teemojen ja aiheiden käsittelemistä voidaan pohtia myös suomalaisessa keskustelussa. Tutkimuksessani opettajat ovat joutuneet oppilaan läheisen menetyksen seurauksena käsittelemään koulussa kuoleman aiheita. Se muistuttaa siitä, miten jokainen opettaja ja oppilas voi kohdata kuoleman teemoja koulussa.

2.2 Lapsen suru

Surua ei voida yksiselitteisesti määritellä, vaan se on monitahoinen ja mutkikas ilmiö. Sitä on voitu kuvata traumaksi ja henkilökohtaiseksi katastrofiksi, mutta samaan aikaan se on myös luonnollinen tunne ja seuraus rakkaan ihmisen menettämisestä. (Tiikkainen & Aho 2019, 165.) Suru on terve reaktio läheisen menetyksen jälkeen. Surun syvyydellä on yhteys siihen, kuinka tärkeä ihminen tai asia jota surraan on ollut surevalle. Läheisen ihmisen menetys voidaan pitää yhtenä suurimmista surua aiheuttavista asioista ihmisen elämässä. (Lipponen 2020, 179–180.) Tässä tutkimuksessa lapset ovat kokeneet surua läheisen menettämisen seurauksena ja silloin, kun tutkimuksessa käsitellään surua se liittyy kuolemansuruun, jota he ovat kokeneet. Surua voi tuntea monesta asiasta ja se on normaali tunnereaktio, mutta kuolemansurun voidaan ajatella olevan jotain suurempaa ja koko elämää ja ihmisen olemassa oloa mullistavaa. (Pulkinen 2016, 11–12.) Suru voi

olla sellaista, että sitä ei voi korjata eikä se koskaan parane. Se muuttaa muotoaan ja voi olla elämän taustalla erilaisena ajan kuluessa. Siksi voi olla jossain tilanteissa haitallista puhua siitä, että suruprosessista pääsee yli tai surun vaiheet olisi joskus käyty läpi. (Price & Barnard 2021, 14.)

Surukäsitys tulee yhteiskunnan normeista. Ajatus siitä, mikä on normaalia surua tulee selkeimmin psykiatrian piiristä. Epänormaalina suruna pidetään sitä, joka kestää liian lyhyen aikaa, liian pitkään tai sitä ilmaistaan liian vähän tai liian paljon. (Miettinen 2006, 130-131.) Surun kestoa on kuitenkin vaikea arvioida, koska se on jokaisella yksilöllinen (Tiikkainen & Aho 2019, 165). Surun kokonaisvaltaisuuteen liittyy muun muassa surevan identiteetti sekä se miten sureva näkee tulevaisuuden elämänsä ja merkityksensä menetyksen jälkeen. (Aho 2010, 13.) Surun määrittäminen voi olla haastavaa sen moniulotteisuuden vuoksi. Surua voi pohtia siitä näkökulmasta, että onko se itsessään tunne vai pitääkö se sisällään useita erilaisia tunteita kuten ikävää, kaipausta tai tyhjyyden tunnetta. Surua voidaan pitää myös prosessina, jota ihminen käy läpi elämässään. (Pulkkinen 2016, 205–210.)

Lapsen kyky tuntea surua on varhaisempi ominaisuus kuin se milloin lapsi ymmärtää kuoleman käsitteen. Lapsen kyky tuntea surua on ajoitettu siihen kehitysvaiheeseen, jossa lapsi pystyy ymmärtämään läheisten henkilöiden pysyvyyden. Se tarkoittaa sitä, että lapsi ymmärtää ettei tärkeä läheinen häviä mihinkään, vaikka hän hetkellisesti poistuisi lapsen luota. (Erkkilä, 2003, 21–22.) Lapsilla saattaa olla omanlainen tapa surra ja se saattaa näyttäytyä aikuisille erikoiselta ja hankalasti ymmärrettävältä. Tämän vuoksi vanhemmilla tai aikuisilla saattaa olla hankaluuksia suhtautua siihen, miten lapsi suruaan tuo esille. Kaikkea lapsen toimintaa tai reaktioita ei osata aina yhdistää surusta johtuviksi. (Christ & Christ 2006, 198.)

Lapsen surureaktio

Surukokemus on kaikilla yksilöllinen ja surusta selviytymisprosessit ovat ihmisillä erilaisia (Tiikkainen & Aho 2019, 165). Tilanteet jotka aiheuttavat surua ovat erilaisia ja useat asiat vaikuttavat surukokemukseen. Akuutin surun vaiheessa surijalla voi olla

monenlaisia tuntemuksia ja oireita. Henkisiä tuntemuksia kuten ikävöintiä, kaipausta tai tunnetuskaa esiintyy monilla surevilla ihmisillä. Myös fyysiset oireet kuten sykkeen nouseminen, huimaus tai huonovointisuus ovat yleisiä. (Pojjula 2007, 114.) Aivan nuorilla lapsilla yleisiä oireita ovat itkuisuus, vetäytyminen ja kehon jännittyneisyys. Puheikäisillä lapsilla puhumattomuus ja tavaroiden heitteleminen voivat tulla mukaan. Kymmenen ikävuoden paikkeilla joillakin lapsilla saattaa esiintyä hallitsematonta aggressiivisuutta. (Erkkilä 2003, 21–22.)

Suruun sisältyy usein itkeminen ja surusta puhuminen (Aho 2010, 14). Itkemisen ihmiset huomaavat ja liittävät vaistomaisemmin suruun ja tuskaan. Selviytymiskeinona se herättää ihmisissä huomiota, joka edesauttaa lohdutuksen ja turvan saamista. (Pojjula 2007 23.) Jotkut lapset eivät itke, muttei se kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö lapsi surisi. Järkyttävän tapahtuman kokemiseen voi luonnollisesti kuulua tiettyjen ajatuksien ja tunteiden tukahduttaminen (Emt. 2007, 25). Lapsi voi esimerkiksi vetäytyä ja pyrkiä keskittymään muuhun toimintaan ja tekemiseen, jolla keskittää ajatustaan muualle traumaan liittyvistä epämiellyttävistä ja pelottavista ajatuksista. Yksi vetäytymisen muoto on sublimaatio eli jalostaminen. Tällöin lapsi valitsee reaktioidensa ilmaisemisen ja kanavoimisen väyläksi jonkin toiminnan tai tekemisen. Toiminta tarjoaa lapselle turvaa, ennustettavuutta, struktuuria ja rakenteen, jota lapsi kriisin hetkellä tarvitsee. (Emt. 2007, 23.)

Nuorten aikuisten surua vanhemman kuoleman jälkeen tutkittaessa suru näyttäytyi osalla tutkittavista nuorista kaoottisuutena. Nuorten oli vaikea ymmärtää vanhemman kuolemaa. Asiat tuntuivat epätodellisilta ja epäuskoa tapahtuneeseen oli havaittavissa. Pelkoa yksin jäämisestä ja muidenkin läheisten kuolemasta esiintyi. (Tiikkainen & Aho 2019, 170–171.) Surevalla lapsella on kohonnut riski ahdistukseen, masennukseen tai posttraumaattiseen stressiin (Lytje & Dyregrov 2021, 4). Tunteet ovat vahvasti läsnä läheisen menetyksen johdosta. Lapsen tunteet voivat vaihdella rajusti ja suru voi näyttäytyä monina erilaisina tunteina. Tunteiden näyttäminen voi olla epäjohdonmukaista ja erilaiset tunnereaktiot voivat tarkoittaa jotain muuta tunnetta kuin miltä ne näyttävät. Esimerkiksi lapsi voi sanoa vihaavansa sinua, vaikka taustalla lapsen reaktiolle on pettymys ja suru. (Price & Barnard 2021, 24–25.) Ihmiset voivat reagoida suruun eri tavalla ja reagointi voi vaihdella surun edetessä.

Surun vaiheet ja kesto

Suremisen tehtävät voidaan havainnollistaa eri vaiheiden avulla. Suru on tulkittu prosessiksi, jossa eri vaiheiden kautta ihminen hyväksyy menetyksen ja ikään kuin paranee surun avulla. Yksi tunnetuimmista surun vaiheteorioista on Elisabeth Kübler-Rossin 1960-luvun lopulla esittämä viidestä vaiheesta koostuva teoria. (Pulkkinen 2016, 47.) Surun vaiheet ovat kieltäminen, viha, kaupanteko, masennus ja hyväksyminen (Kübler-Ross & Kessler 2006, 22). Vaikka surua on kuvattu näiden vaiheiden kautta, niin nykyään tutkimuksessa ajatellaan surun olevan enemmän yksilöllinen dynaaminen selviytymisprosessi (Tiikkainen & Aho 2019, 165). Esittelen Kübler-Rossin teorian surunvaiheista sen merkittävyyden vuoksi, sillä se lisää ymmärrystä surututkimuksen historiasta ja kehityksestä.

Kieltämisen vaiheessa ei ole kysymys siitä, ettei ihminen välttämättä ymmärrä läheisen kuolleen. Kuolema vaan tuntuu niin uskomattomalta, että ihmisen mieli ei pysty ymmärtämään menetystä, vaan se suojelee ihmistä ja auttaa selviytymään kokemuksesta. (Kübler-Ross & Kessler 2006, 22-26.) Vihan vaihe voi näyttäytyä ihmisellä monin tavoin ja useaan kertaan prosessin aikana. Vihan ei tarvitse olla perusteltua, vaan se voi kohdistua moniin eri asioihin tai henkilöihin surevan ihmisen ympärillä. Viha on luonnollinen tunne menetyksen jälkeen. Menetyksen tuska aiheuttaa ihmisessä suuttumusta ja on hyvä antaa ihmisen tuntea sitä, eikä vähätellä toisen suuttumusta. (Emt. 2006, 22.)

Kaupanteko-vaiheessa ”entä jos” -ajatukset voivat nousta ihmisen mieleen. Hän voi ajatella tekevänsä mitä vain muuttaakseen tapahtuneen. Kaupanteko-vaihe voi olla keino paeta tuskaa, jota läheisen ihmisen menettäminen aiheuttaa. (Kübler-Ross & Kessler 2006, 27-36.) Masennuksen vaiheessa elämä voi tuntua merkityksettömältä ja arkiset asiat tuntuvat ylitsepäaseämmäiltä. Ihminen saattaa miettiä onko järkeä jatkaa elämää yksin ilman menetettyä läheistä. Masennus on surunprosessina luonnollinen tapa suojata ihmistä ja se antaa aikaa sopeutua asiaan. (Emt. 2006, 37-41.) Hyväksymisvaiheessa ihminen hyväksyy sen, että läheinen on kuollut. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että menetys ei vaivaisi ihmistä ja ettei surisi enää. Tässä vaiheessa ihminen voi oppia elämään surun kanssa ilman läheistään. Sureva voi huomata, että elämän täytyy jatkua ja on vain

sopeuduttava uuteen tilanteeseen. Hyväksyminen ei ole surun loppu vaan prosessi. (Emt. 2006, 41-45.)

Kuoleman kohtaamisen vaiheet näkyvät kaikilla eri tavalla, eivätkä ne välttämättä kulje samassa järjestyksessä kuin eri teorioissa. Jokainen ihminen ei käy kaikkia vaiheita läpi ja joku toinen voi käydä. Myös niiden kesto vaihtelee. Vaiheet ovat tunteiden herättämiä reaktioita. (Kübler-Ross & Kessler 2006, 34.) Vaiheet ovat kehitelty siksi, että voidaan ymmärtää sitä, mitä ihminen saattaa kokea suruprosessissaan. Surun vaiheteorioita ovat tehneet myös muut tutkijat. (Pulkkinen 2016, 47.) Nykykäsityksen mukaan suruun liittyvä dynaamisuus tarkoittaa sitä, että suru ei kulje lineaarisesti vaihe vaiheelta. Surun vaiheiden voimakkuuksilla voi olla eroja, sillä joskus tunteet voivat tulla esiin voimakaina ja sitten laantua sykleissä. (Aho 2010, 14.)

Surun intensiteetti hiipuu ajan kuluessa, mutta erilaiset tilanteet ja asiat, jotka muistuttavat läheisen menetyksestä, voivat aiheuttaa voimakkaita surureaktioita pidemmän ajan kuluttuakin (Aho 2010, 14). Pitkittynyttä surua ja sitä seuraavaa voimakasta ahdistuneisuutta kutsutaan komplisoituneeksi suruksi. Määritelmällisesti se on sitä, jos suru kestää vähintään kuusi kuukautta ja heikentää merkittävästi surevan toimintakykyä. Kuitenkin on haastavaa määritellä, mikä on normaalia surua ja mikä ei, koska se on niin yksilöllistä. (Emt. 2010, 13.) Surulla voi olla ihmiselle myös kasvattava voima ja se voi vahvistaa ihmistä suruprosessin jälkeen. Suru ja menetys voidaan hyväksyä osaksi omaa elämäntarinaa. (Tiikkainen & Aho 2019, 174.)

2.3 Traumaattinen tapahtuma

Yksi traumaattisen tapahtuman määritelmistä on se, ettei tapahtumaa ei voida ennustaa, tapahtumaan ei voi valmistautua ja sen kokija ei voi vaikuttaa tai estää sitä tapahtumasta. Läheisen äkillinen kuolema on esimerkki tällaisesta tapahtumasta. (Saari 2007, 22–25.) Ihmisten reaktioissa traumaattisiin kokemuksiin voidaan havaita tiettyä samankaltaisuuksia ja sen pohjalta on luotu erilaisia malleja havainnollistamaan, miten eri kriisin vaiheet etenevät. Ihmisellä on sisään rakennettuja käsittelyprosesseja traumaattisiin tilanteisiin. (Emt. 2007, 41.) Myöhemmin ihminen pyrkii elämään asian kanssa ja mahdollisesti

yrittää hyväksyä tapauksen oman elämän kokemusmaailmaansa. Ihminen yrittää löytää omat selviytymiskeinonsa tilanteeseen ja jatkamaan elämäänsä uudessa tilanteessa. (Aalto-Setälä 2006, 195-196.) Tutkimuksessani oppilaat jotka ovat menettäneet läheisen ovat kokeneet traumaattisen tapahtuman. On kuitenkin yksilöllistä kuinka traumaattinen tapahtuma on lapselle. Lapsen henkilökohtaiset ominaisuudet sekä ympäristö, jossa lapsi on ollut tapauksen aikaan vaikuttavat siihen, kuinka traumaattinen tapahtuma on ollut lapselle.

Traumaattisen tapahtuman seuraukset

Traumaattisen tapahtuman jälkeen voi seurata on psyykkinen shokki, joka saattaa kestää parista minuutista muutamaan päivään. Shokki on voimakas tila, jossa ihmisen aivot käyvät ylikierroksilla ja niiden kapasiteetista on käytössä normaalia suurempi osuus. Shokkivaiheessa tapahtumat ja kokemukset jäävät ihmisen mieleen tarkasti ja voivat säilyä muistissa pitkän aikaa. Psykkisessä sokissa olevalle ihmiselle ensimmäiset kohtaamiset muiden ihmisten kanssa ovat merkittäviä. Rauhallisuudella, turvallisuuden tunteen luomisella ja rohkaisevalla toiminnalla on positiivinen vaikutus. (Saari 2007, 43.) Kriisin kokenut alkaa pohtimaan mitä on tapahtunut ja miksi näin on käynyt. Tässä vaiheessa ihminen tarvitsee tukea, välittämistä ja kuuntelua. (Aalto-Setälä 2006, 195.)

Traumaattisen tapahtuman jälkeen ajatukset tapahtumasta voivat täyttää mielen. Voimakkait tunteet ovat yleisiä tässä vaiheessa. (Saari 2007, 60–61.) Ihminen kokee tunteita koko ajan ja ne syntyvät automaattisesti aivoissa. Tunteiden syntymiseen vaikuttavat persoonalliset erot, tilannetekijät sekä temperamenttiero. Tunnesäätelyn avulla ihminen pystyy hallitsemaan omia reaktioitaan, jotka johtuvat tietyistä tunteista. Lapsen tunnesäätelyn taidot ovat kehittymässä ja he eivät pysty säätelemään tunteitaan samalla tavalla kuin aikuiset. Ihmisen kaikilla eri tunteilla on merkitys ja erilaisten tunteiden kirjo on laaja. Tunteet voidaan jakaa myönteisiin ja kielteisiin tunteisiin, mutta tarkkaa erottelua on hankala tehdä. (Sandberg 2021, 171–177.) Läheisen ihmisen menetyksen seurauksena tunteiden määrä ja voimakkuus voivat vaihdella paljon eri vaiheissa.

Resilienssi tarkoittaa ihmisen kykyä selvitä muutoksesta ja säilyttää toimintakyky sekä usko tulevaisuuteen. Sanalla on useampi merkitys, mutta yhden jaottelun mukaan se voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen resilienssiin. Ulkoinen resilienssi tarkoittaa yksilön selviytymiskykyä ympäristössään ja kykyä vastata haasteisiin. Sisäinen resilienssi liittyy psyykkiseen hyvinvointiin. (Lipponen 2020, 26–27.) Resilienssi kehittyy arjessa ihmisillä eri tavoilla. Kriisitilanteessa resilienssiä ja ihmisen kykyä selviytyä haastavista ajanjaksoista koetellaan. (Emt. 2020, 119–121.) Oppilaiden läheisten menettäminen on suuren kriisin seurauksen johdosta voinut koetella paljonkin heidän resilienssiään. Opettaja on saattanut olla myös vaikeassa tilanteessa ja hänen kykyä vastata haasteelliseen tilanteeseen on koeteltu.

Lapsi ja traumaattinen tapahtuma

Lapsen kykyä käsitellä traumaattisia tapahtumia vähätellään. Lapset pystyvät työstämään vaikeita asioita ja toipumaan järkyttävistä kokemuksista. Lasta pitää auttaa kokemuksen työstämisessä ja mahdollistaa trauman käsittely. Aikuisen tulee antaa tukea ja kuunnella lasta. (Saari 2007, 251.) Aikuisilla on korostunut merkitys lasten traumaattisten kokemusten käsittelyn mahdollistajina (Emt. 2007, 264). Tapahtuman käsittely lapsen kanssa auttaa saamaan johdonmukaisen kokonaisuuden tilanteesta. Tämä auttaa lasta muistamaan tapahtuman paremmin ja se ehkäisee väärinkäsitysten syntymistä. (Poijula 2007, 172.)

Traumaattisen tapahtuman luonteella on merkitystä siihen, miten lapsi kokee tilanteen ja reagoi siihen (Saari 2007, 252). Lapsen kehitysvaiheella on vaikutus siihen, miten hän traumaattiseen kokemukseen reagoi ja millaisena hän kokee tilanteen. Lapsen ajattelulle tyypillisiä asioita ovat traumaattisessa tilanteessa lyhytjänteisyys, konkreettisuus ja egosentrisyys. Lyhytjänteisyydellä tarkoitetaan sitä, että lapsi ei pysty keskittymään asiaan yhtäjaksoisesti, vaan reaktio voi tulla sykleissä silloin, kun asia palaa taas mieleen. Lapsi ajattelee traumaattisissakin asioissa usein konkreettisesti ja saattaa olla kiinnostunut yksityiskohdista, jotka aikuisen korviin saattavat kuulostaa epäoleellisilta. Lapsi ajattelee usein minäkeskeisesti ajatellen asiat itsensä kautta. Hän voi tuntea, että syy

tapahtumille ovat hänen ajatuksissa ja teoissaan. Aikuisen on hyvä tuoda lapselle esille, ettei tapahtuma ole lapsen vika. (Emt. 2007, 255.)

Vanhemman menetys traumaattisena tapatumana voi aiheuttaa lapselle monia negatiivisia seurauksia. Niitä voivat olla ahdistuneisuus, traumaperäiset stressioireet, oppimisvaikeudet ja itsetunto-ongelmat. (Cohen, Mannarino & Deblinger 2006, 283–285.) Traumaattinen tapahtuma voi vaikuttaa lapsen kognitiiviseen toimintaan pitkällä aikavälillä. Sillä on nähty olevan vaikutusta visuaalisen ja kuvallisen muistin toimintaan. Traumaattinen tapahtuma voi aiheuttaa traumaattisen stressireaktion, jonka on todettu vaikuttavan kielelliseen, matemaattiseen ja lukemisen oppimiseen heikentävästi. Lisäksi traumaattinen tapahtuma voi vaikuttaa käyttäytymisessä lisääntyneenä aggressiivisuutena, uhmakkuutena, yliaktiivisuutena ja häiritsevä käyttäytymisenä. (Perfect, Turley, Carlson, Yohanna, Pfenninger & Saint 2016, 12–30.) Vanhemman menettäminen nostaa lapsen stressitasoa, jonka seurauksen jopa lapsen vastustuskyky voi heikentyä (Rostila & Saarela 2011, 236). Traumaattisella kokemuksella voi olla laaja-alaisia seurauksia lyhyellä sekä pitkällä aikavälillä.

Lasten keinot selviytyä traumaattisista kokemuksista ovat osittain samanlaisia kuin aikuisilla, mutta erojakin on havaittavissa ja lapsilla on omia tapoja käsitellä niitä. Leikki on yksi lapsille ominainen keino käydä läpi omia tunteitaan ja ajatuksiaan. Tapahtuman uudelleen läpi käyminen ja sen tarkasteleminen uusista näkökulmista ovat leikin kautta mahdollisia lapselle. Läheisen kuoleman seurauksena lapsi voi leikkiä kuolema-, sairaalatai hautajaisleikkejä. (Saari 2007, 256.) Tapahtumien piirtäminen tai kirjoittaminen voi olla lapsille hyvä keino käsitellä traumaattista tapahtumaa. Aikuisen on hyvä kysyä lapsilta piirustuksistaan ja lapsi voi tällä tavalla myös sanoittaa omia ajatuksiaan. Tällöin myös aikuinen saa käsitystä siitä, mitä lapsi ajattelee ja tuntee. (Emt. 2007, 266–267.)

3 Läheisen menettäneen oppilaan tukeminen koulussa

Oppilaan läheisen menettäminen voi koskettaa koko kouluyhteisöä. Opettaja on oppilaalle usein läheinen aikuinen ja luokan muut oppilaat ovat arjessa päivittäisessä tekemisessä oppilaan kanssa. Tässä luvussa käsitellään opettajan roolia tilanteessa, jossa oppilas on menettänyt läheisen. Tarkastellaan opettajan antaman tuen merkitystä ja keinoja erilaisten vaihtelevien tilanteiden mukaan. Esitellään konkreettisia keinoja, joita opettajat voivat käyttää oppilaan kohtaamiseen ja tukemiseen. Laajennetaan näkökulmaa koskemaan koko kouluyhteisöä ja sen merkitystä oppilaalle menetyksessä sekä opettajan tekemää yhteistyötä huoltajien ja eri ammattilaisten kanssa. Kouluyhteisön merkittävä rooli oppilaan surun havaitsemisessa sekä tukemisessa on huomattu ja koulun merkitys oppilaan suruprosessiin voi olla oleellinen (McManus & Paul 2019, 73). Luku keskittyy opettajan ja kouluyhteisön merkitykseen läheisen menettäneelle oppilaalle.

3.1 Surevan oppilaan kohtaaminen ja tukeminen koulussa

Myötätuntoinen, kunnioittava ja aito kohtaaminen on surevan ihmisen tukemisen kulmakivi. Sureva tarvitsee läheisten ihmisten tukea suruunsa ja se on yksi merkittävimmistä asioista suruprosessissa. (Hirvonen 2020, 121.) Vuorovaikutus ihmisten välillä on sekä sanallista että sanatonta. Sanallinen viestintä on verbaalista ja kirjoitettua kieltä, joka liittyy kielen ymmärtämiseen. Sanattomaan viestintään kuuluu kaikki muu ympärillä oleva kuten eleet, äänenpainot ja ilmeet. Ihmisten välisessä kohtaamisessa tulkitaan molempia vuorovaikutuksen osa-alueita. Jotta viesti on aito, sekä sanattoman että sanallisen viestin tulee olla linjassa keskenään. Aikuisten välisessä viestinnässä korostuu sanallinen vuorovaikutus, koska he ymmärtävät laajemmin sanojen merkityksiä. Lapset hyödyntävät enemmän sanattoman viestinnän keinoja ja tunnistavat sanojen takana olevia tunnelatauksia. Lapset vaistoavat hyvin sen onko aikuinen aidosti läsnä ja kiinnostunut hänestä. (Vilén, Leppämäki & Ekström 2008, 20–22.) Opettajan ja oppilaan kohtaaminen perustuu molemminpuoliseen vuorovaikutukseen. Tukeminenkin on osa vuorovaikutusta oppilaan ja opettajan välillä.

Opettajan rooli oppilaan menetyksen käsittelemisessä

Opettajia voi huolettaa moni asia surevan oppilaan kohtaamisessa. He voivat pohtia sitä kuinka paljon heidän tulisi keskustella oppilaan kanssa kuolemantapauksesta ja milloin olisi hyvä aika kahdenkeskiselle keskustelulle. Voi olla myös hankala löytää sanoja haastavassa tilanteessa ja opettajat voivat puntaroida sitä kuinka paljon he voivat avata omia kokemuksiaan surusta ja menetyksestä. (Levkovich & Elyoseph 2021, 7–8.) Kriisin satuesssa lasta auttaa arjen jatkuvuuden ja rakenteen turvaaminen. Lapsen reaktiolle on hyvä antaa tukea sellaisena kuin se on, vaikka reaktio tapahtumaan puuttuisi. Läheisyys ja huolenpito ovat keinoja tukea lasta. (Poijula 2007, 166–167.)

Opettajilla voi olla vaikeaa löytää rooli oppilaan tukemisessa trauman kohdatessa. He voivat kohdata ongelmia sen kanssa, ettei heillä ole välttämättä tarpeeksi valmiuksia tukea oppilasta ja he eivät koe tietävänsä rajaa, mihin opettajan rooli tuen antamisessa päättyy. Opettajat ovat tuoneet esille myös sen, että heillä on luokan muutkin oppilaat huolehdittavana, eikä heillä ole tarpeeksi aikaa olla tukemassa trauman kokenutta lasta. Opettajat toivat esille, miten he toivoisivat itselleen parempia valmiuksia tukea ja auttaa lasta trauman jälkeen. (Alisic 2011, 144–146.) Toisessa tutkimuksessa enemmän kuin puolet opettajista kokivat olevansa yksi tärkeimmistä tukijoista sureville oppilaille. Kuitenkin opettajat toivat esille kokemuksen siitä, ettei heillä ole tarpeellisia valmiuksia tukea oppilasta kuolemaan liittyvissä asioissa. (Papadatou ym. 2002, 329.)

Sosiaalinen tuki voidaan määritellä ”*ihmisten väliseksi tarkoituksenmukaiseksi vuorovaikutukseksi*”, jossa ihmiset saavat tukea ja antavat sitä. Siihen voi liittyä emotionaalinen tuki, kuten rakkauden ja välittämisen ilmaiseminen. Se voi olla myös konkreettista avun antamista. (Aho 2010, 24.) Sosiaalisen tuen saamisen merkitystä on tutkittu surevien isien kohdalla, joiden lapsi on menehtynyt. Tutkimuksen mukaan sosiaalisella tuella on positiivista vaikutusta suruun ja sen saaminen voi johtaa persoonallisuuden kasvuun. (Emt. 2010, 72.) Tutkimukseni keskiössä on opettajan ja oppilaan välinen suhde. Opettaja voi antaa oppilalle sosiaalista tukea hänen vaikeana aikanaan. Opettaja voi olla merkittävä läheinen ihminen, johon oppilas voi turvautua.

Norjalaisessa tutkimuksessa tutkittiin opettajien ajatuksia oppilaan surua kohtaan ja heidän roolistaan oppilaiden tukijoina surussa. Opettajat tunnistivat yleisesti oppilaiden tarpeet surun aikana ja pitivät tärkeänä osoittaa empatiaa oppilasta kohtaan. Opettajat ymmärsivät surun pitkäkestoisuuden ja moninaisuuden. Monet heistä ajattelivat, että sureva oppilas ja hänen tarpeensa voivat unohtua koulussa. Opettajista 85 prosenttia vastasivat kysyttäessä väitteeseen ”*Ei ole opettajan tehtävä tukea surevaa oppilasta, vaan se on muiden ammattilaisten tehtävä*”, ettei se pidä paikkansa tai pitää vähän paikkansa. Tutkimuksen mukaan iso osa opettajista kokevat jonkinlaista velvollisuutta tukea surevaa oppilasta. Kuitenkin kolme neljästä opettajasta oli sitä mieltä, että oppilasta ei saa painostaa puhumaan tapahtuneesta. (Dyregrov ym. 2013, 127–131.)

Opettaja on lapselle läheinen aikuinen, jota hän tapaa paljon omassa arjessaan. Hän voi olla oppilaalle tärkeä aikuinen, jonka tukea ja neuvoja hän ottaa vastaan elämässään paljon. Opettajan roolilla on tietenkin eroja yksilöiden välillä. Lapsen tuen tarve vaihtelee eri aikana. Tutkimukseni tilanteessa, jossa oppilas on menettänyt läheisen ihmisen, tuen tarve on yleensä suuri. Vaikeassa elämäntilanteessa opettaja voi olla tärkeä tuentantaja oppilaalle. Opettajalla voi olla merkittävä rooli lapsen elämässä ja hän voi olla yksi niistä henkilöistä, joka voi antaa lapselle emotionaalista tukea, kun hän sitä tarvitsee (Alisic 2011, 137). Surevan ihmisen tilanteesta sekä tuen tarpeesta tietää eniten sureva itse ja tukijan kannattaa kysyä surevalta hänen tarpeistaan (Hirvonen 2020, 121). Tutkimuksessani kyseessä on lapsi ja lapsen kohtaamisessa voi olla hyvä ottaa huomioon lapsen kyky sanallistaa suruaan ja tarpeitaan tukeen.

Opettajan keinot oppilaan tukemiseen

Opettajan antama tuki oppilaalle voi alkaa jo ennen kuin oppilas palaa kouluun menetyksen jälkeen. Opettaja voi valmistautua koulussa ja keskustella muiden oppilaiden kanssa tilanteesta. Opettaja voi käydä keskustelua menetyksen kokeneen oppilaan kanssa ja kysyä, miten hän haluaisi palata kouluun. Tämä voi madaltaa oppilaan kynnystä tulla takaisin kouluun. Muiden luokan oppilaiden kanssa voidaan keskustella, miten surevan oppilaan voi kohdata ja miten hänelle voi osoittaa tukea. (Holland 2008, 418–419.) Oppilaan

tukeminen voi olla pitkä prosessi läheisen menetyksen jälkeen ja tuen tarve voi muuntua ajan kuluessa, kun oppilas käy läpi omaa suruprosessia.

Kriisin kohdanneen tukeminen tulee aloittaa heti tapahtuman jälkeen. Ihmisen mieli on tällöin avoin ja valmis ottamaan vastaan tukea ja kuuntelevan ihmisen läsnäoloa. (Saari 2007, 96.) Traumaattista tapahtumaa seuraavina päivinä on tärkeää, että psyykkistä tukea on koko ajan tarjolla (Emt. 2007, 102). Opettaja voi antaa sosiaalista tukea oppilaalle usealla tavalla. Kolme erilaista strategiaa, joilla voidaan tukea lasta trauman seurauksena, on havaittu. Ensimmäisenä on emotionaalinen käsittely, joka pitää sisällään sen, että trauman kokenut lapsi muistelee ja työstää omaa kokemustaan. Se voi tapahtua monella tavalla esimerkiksi keskustellen, piirtäen tai musiikin avulla. Toisena strategiana voi olla tuttujen rutiinien ja roolien säilyttäminen, jolloin sekavassa tilanteessa oleva lapsi pystyy luottamaan joidenkin asioiden pysyvän samana. Kolmantena tekijänä on muunlaisen ajanvieron mahdollistaminen. Näin saadaan ajatukset vähäksi aikaa pois koetusta asiasta. (Prinstein, La Greca, Vernberg & Silverman 1996, 464–465.)

Kouluissa voidaan järjestää yhteinen keskustelu tapahtuneesta kuolemantapauksesta. Jokainen tapaus on yksilöllinen ja riippuen tilanteesta opettajien tulee harkita, miten luokassa ja koulussa tapausta käsitellään. Luokassa voidaan käydä tapauksesta keskustelua. Dyregrov ja Raundalen (1997, 80–86) nostavat esille psykologisen jälkipuinnin mallin, jossa annetaan oppilaille tilaisuus keskustella ja työstää tapahtunutta yhdessä. Keskustelut tulee olla luottamuksellisia ja niissä on hyvä käydä läpi säännöt, joita on hyvä noudattaa, jotta kaikilla on turvallista osallistua keskusteluun. Tosiasioista on hyvä puhua lasten kanssa yhdessä. Tämä ehkäisee väärinkäsityksiä joita lapsilla saattaa olla tilanteeseen liittyen. Oppilaat voivat kertoa omista reaktioistaan tapahtuneeseen ja niitä voidaan jakaa yhteisesti luokassa. Yhteenveto keskusteluista ja jatkosta on hyvä tehdä lopuksi.

Koulu on lapselle tuttu paikka, jossa on jatkuvat rutiinit. Turvallisen arjen jatkumista pidetään tärkeänä keinona tukea lasta menetyksen jälkeen. Koulu on muuttumaton vastapaino lapsen suurelle muutokselle kotona. (Morell-Velasco ym. 2020, 104.) Sureva lapsi voi saada koulussa ajatukset muualle kuolemasta, surusta ja kaikista asioista, joita menetyks on lapselle tuonut. Koulu on paikka, jossa asiat menevät eteenpäin normaalisti, kun

lapsen kotona on kriisi. (Dyregrov ym. 2013, 130.) Opettajien keinona on pitää hyvä yhteys oppilaan huoltajiin ja keskustella heidän kanssaan oppilaan tilanteesta erityisesti menetyksen jälkeen. Tämä voi auttaa huoltajia vaikeassa tilanteessa ja heidänkin on helppompaa seurata oppilaan tilannetta. Opettajien on hyvä tiedottaa koulunhenkilökuntaa tapauksesta, jotta he tietävät surevan oppilaan tilanteesta ja osaavat paremmin suhtautua siihen. (Holland 2008, 418.)

Oppilaan itsetunto voi laskea vanhemman menetyksen seurauksena. Yhtenä keinona tukemiseen on kannustaminen positiivisempaan sisäiseen puheeseen. Läheisen menettäneellä lapsella voi olla ajatuksia, että kuolema oli hänen syytään. Opettaja voi puuttua tällaiseen kielteiseen minä puheeseen, jos se tulee keskustelussa ilmi. Opettaja voi nostaa asioita esiin, jotka tukevat oppilaan minäkuva. (Haine ym. 2008, 115.) Opettajan keinot voivat olla monipuolisia. Piirtäminen, tarinoiden kertominen tai kirjoittaminen voivat olla keinoja joita lapsi voi käyttää käsitellessään surua. (Quinn-Lee 2014, 94.)

Tutkimuksessa kysyttiin opettajilta, millaisia keinoja he olivat käyttäneet surevan oppilaan tukemiseen. Eniten käytetyimmät keinot olivat emotionaalisen tuen antaminen mahdollistamalla oppilaalle tilanteita, jossa hän voi puhua opettajan kanssa tapahtuneesta. Toisen yleisenä keinona oli empatian ja ymmärryksen välittäminen oppilaalle sekä oppilaan tarpeiden huomioon ottaminen. Harvemmin käytettyjä keinoja olivat oppituntien pitäminen kuoleman aiheista, ohjaaminen koulukuraattorille tai vertaistuen mahdollistaminen koulussa. (McManus & Paul 2019, 76–77.)

3.2 Yhteistyön ja yhteisön merkitys

Lapsen reaktioon kuolemaan ja suruun vaikuttavat erilaiset tekijät. Ne voidaan jakaa lapsen henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja ympäristön vaikutukseen. Henkilökohtaiset ominaisuudet voidaan jakaa lapsen persoonallisuuteen ja asenteisiin. Ympäristöön liittyvät asiat voidaan jakaa kolmeen osaan joita ovat kouluympäristö, perhe ja suhde kuolleeseen läheiseen. Ympäristöllä ja ihmisillä surevan lapsen lähipiirillä on merkittävä vaikutus reaktioon menetyksestä. (Morell-Velasco ym. 2020, 103.) Tässä aluvuossa käsitellään opettajien yhteistyötä eri tahojen kuten huoltajien, kollegoiden ja muiden ammattilaisten,

kanssa. Lisäksi käsitellään sitä millainen merkitys kouluympäristöllä ja vertaisilla on oppilaaseen.

Opettajan yhteistyö huoltajien ja eri ammattilaisten kanssa

Oppilaan vanhemman menetys saattaa koskettaa suuresti koko kouluyhteisöä. Opettajilla ja kouluhenkilökunnalla saattaa esiintyä epä tietoisuutta ja erilaiset tunteet voivat nousta pintaan. Yhteistyö opettajien ja muiden ammattilaisten välillä on tärkeää kriisitilanteissa. Se voi kasvattaa opettajien luottamusta, valmiutta sekä varmuutta tilanteen hoitamiseen. (Levkovich & Elyoseph 2021, 9–10.) Kouluympäristön ja koulun henkilökunnan tuki voi olla tärkeässä roolissa surevalle lapselle. Kuolemantapaus on koskettanut koko lapsen perhettä ja aikuisetkin surevat sekä voivat olla poissa tolaltaan. Tämän vuoksi tukea lapselle voi olla vähemmän saatavilla kotona, vaikka lapsi sitä kovasti taritsisi. Lapsi voi täten ilmaista koulussa käytöksellään tuen tarvettaan. (Gülay, Gündogan, Erten & Erol 2016, 415–417.)

Kouluun ja opettajiin kohdistuvat odotukset ovat norjalaisen tutkimuksen mukaan muuntuneet niin, että koululta odotetaan aiempaa enemmän panosta tilanteen hoitamiseen. Vanhemmat ottavat herkemmin yhteyttä opettajaan. Opettajilta odotetaan tukea oppilaan surun käsittelyssä ja voidaan odottaa, että opettaja koordinoi oppilaan asioita muun psykososiaalisen tuen saamiseksi. (Dyregrov ym. 2013, 129–130.) Puolisonsa menettänyt sureva vanhempi saattaa antaa vähemmän huolenpitoa ja emotionaalista tukea lapselle, koska hän itsekkin suree menetystä. Vanhemmalla on vähemmän voimavaroja tukea lastaan, vaikka lapsi tarvitsisi enemmän tukea. (Haine ym. 2008, 115; Lytje & Dyregrov 2021, 3.) Vanhemman menettäminen muuttaa perheen dynamiikkaa. Esimerkiksi vanhemman kuoleman jälkeen nuoret voivat ottaa perheessä enemmän vastuuta huolehtijana ja murehtia perheenjäsenten selviytymisestä tilanteesta (Tiikkainen & Aho 2019, 173). Kyseinen tutkimus oli tehty nuorilla ihmisillä, mutta vaikutus perhedynamiikkaan saattaa näkyä myös pienemmällä lapsilla. Nuoren omien tunteiden käsittelyä saattaa vaikeuttaa suuri vastuu perheestä (Emt. 2019, 173).

Opettajalla on hyvä olla tietoinen myös perheen tilanteesta ja siitä, saako oppilas tarvitsemaansa tukea tilanteeseensa. Hyvä koulun ja kodin välinen yhteistyö lisää tietoisuutta

kaikille osapuolille, ja näin kaikki osaavat mahdollisesti suhtautua tilanteeseen paremmin. Opettajat voivat kipuilla miettiessään, tarvitsisikohan oppilas ammattiapua esimerkiksi henkistä apua eri ammattilaiselta kuten psykologilta (Alisic 2011, 150). On tärkeää tunnistaa onko lapsen suru ja vaikeudet normaalia suruun liittyvää kipuilua vai aiheuttaako menetys vakavia oireita lapselle. Tällöin lapsi tarvitsee vahvempaa tukea eri ammattilaisilta ja opettajan on hyvä hakea tukea tilanteeseen. (Quinn-Lee 2014, 94.)

Koulu yhteisön merkitys surevalle oppilaalle

Ikätoverien erilainen elämäntilanne voi vaikuttaa nuorilla siten, että sureva nuori ei saa tukea ja mahdollisuutta tunteiden läpikäymiseen ystävien kanssa. Vertaisilla ei ole välttämättä osaamista tuen antamiseen surevalle ystävälle. (Tiikkainen & Aho 2019, 173.) Nuorella voi olla myös kokemus, että he jäävät yksin surunsa kanssa, koska he kokevat etteivät muut ikätoverit pysty ymmärtämään heidän tilannettaan (McDonald ym. 2019, 1636). Vertaisten tuki voi olla myös antoisaa ja tärkeää kriisissä olevalle oppilaalle. Opettajat ovat tuoneet esille ystävien merkityksen oppilaalle, sillä oppilaiden kesken jaettu tuki voi olla erilaista kuin se, mitä aikuiset pystyvät antamaan lapsille. (Dyregrov ym. 2013, 130.) Ystävien kanssa yhdessäolo voi nousta merkittävään asemaan oppilaan suruprosessin etenemisessä. Luokan hyvä ilmapiiri ja yhteishenki helpottavat oppilaan oloa koulussa. (Morell-Velasco ym. 2020, 104.)

Päiväkodin henkilökunnan tuki perheelle, jonka toinen vanhempi oli menehtynyt, nähtiin tutkimuksessa moninaisena. Henkilökunta oli antanut perheille hyvin tukea ja yrittäneet parhaansa, mutta osittain oli huomattu, heidän olleen epävarmoja, kuinka tukea perheelle annetaan. (Lytje & Dyregrov 2021, 11.) Tutkimuksessa tukemiseen haluttiin selvempi struktuuri ja ohjeet, jotta henkilökunta tietää, kuinka tilanteessa tulee toimia. Parempaa suunnitelmaa ja valmistautumista toivottiin tilanteisiin, jossa lapsen vanhempi oli menehtynyt. (Emt. 2021, 16.) Suomessa kouluilla tulee olla kriisisuunnitelma koulua kohtaavia kriisejä varten, josta vastaa rehtori ja oppilashuolto. Suunnitelma sisältää toimintaohjeet erilaisiin kriisitilanteisiin. Oppilaan lähiomaisen kuolema on sellainen kriisi, josta kriisisuunnitelmassa tulisi olla ohjeita koulun henkilökunnalle toimintatavoista. (Opetushallitus 2022.)

Läheisten ihmisten läsnäolo, myötäeläminen ja läheisyys ovat itsessään tärkeitä elementtejä surevalle ihmiselle. Erilaiset elinpiirit, joita surevan ympärillä on, voivat jokainen olla omalla tavallaan tukevia. Koulu on yksi niistä paikoista, jossa oppilas voi saada tukea koko yhteisöltä. Kun kouluyhteisö myötäelää läheisen menettäneen surua, voi se parantaa koko yhteisön yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Turunen 2020, 172–173.) Myös erilaisten kuolemaan liittyvien rituaalien merkitys on tärkeä sille ne voivat auttaa suruprosessissa ja suruun sopeutumisessa (Mitima-Verloop, Mooren & Boelen 2021, 741). Koulussa voidaan muistaa menehtynyttä useilla tavoilla. On hyvä valita tilanteeseen kaikille sopiva tapa. Erilaisia keinoja voivat olla esimerkiksi muistotilaisuuden järjestäminen, lipun puolitankoon nostaminen tai kynttilöiden sytyttäminen. Oppilaille voi antaa mahdollisuuden symboliseen muistamiseen, kuten piirtämiseen läheisen menettäneelle oppilaalle. Tämä on hyvä keino, jos sanoittaminen puheella tuo haasteita. Myöhemmin voidaan istuttaa esimerkiksi puuntaimen, jonka avulla voidaan aktiivisesti muistaa menehtynyttä. (Dyregrov & Raundalen 1997, 86–87.)

4 Tutkimuksen tavoite ja tutkimustehtävät

Tutkimuksessani lähtökohtana on halu ymmärtää kuolemasta, surusta ja menetyksestä tutkittavana ilmiönä. Tutkimuksessani tietoa ilmiöstä luovat opettajat kertomuksillaan oppilaan läheisen menetyksestä ja minä tutkijana. Tutkijan vaikutus lopullisiin tutkimustuloksiin syntyy aineiston analyysillä ja tulkinnalla. (Polkinghorne 1995, 19.) Tutkimuksessani haluan lisätä ymmärrystä oppilaan läheisen menetyksen vaikutuksista. Tutkimuksessani näkyy hermeneutiikka kertomusten tulkitsemisessa ja tutkimuksen pyrkimyksessä ymmärryksen lisäämiseen. Narratiivien lähestymistapa yhdistyy tähän ihmisen kokemusmaailman ymmärtämisen kautta, koska kertomukset kokoavat ihmisen ajattelussa yhteenvedon tapahtumista, kokemuksista ja teoista. (Widdershoven 1993, 18–19.) Opettajat kertoivat omista kokemuksistaan ja tulkinnoistaan tapahtumista kertomusten kautta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda lisää tietoa kuolemantapauksen käsittelemisestä alakoulussa. Tarkoitus on selvittää, miten luokanopettajat ovat työssään kohdanneet lapsen hänen kokemansa menetyksen yhteydessä. Tutkielman tarkoitus on avata opettajien kokemusten kautta oppilaan kokemaan traumaattista tapahtumaa. Kuka tahansa opettaja voi kohdata oppilaan läheisen menetyksen ja sitä seuraavan surun, milloin tahansa urallaan. Tutkimus tuottaa tärkeää tietoa kyseisistä tapahtumista ja auttaa opettajia pohtimaan omaa valmistautumista vastaaviin tilanteisiin. Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää syvemmin, miten koulussa kohdataan kuolema ja millaisia vaikutuksia läheisen menetyksellä on ollut oppilaisiin. Oppilaan surun kohtaaminen ja tukeminen sekä kuolemasta keskusteleminen ovat tutkimuksen keskiössä. Tutkimus kattaa opettajien kertomuksissa tapauksen kuvauksen alusta loppuun, eli siitä, kun opettaja on saanut tietää menetyksestä siihen, miten opettaja ja oppilas ovat selviytyneet tilanteesta. Tutkimuksessani haluan saada vastauksen tutkimuskysymykseen ja seuraaviin tarkentaviin kysymyksiin:

Miten opettaja kohtaa surevan oppilaan?

Miten läheisen menettäminen on näkynyt oppilaassa koulussa?

Millaisia valmiuksia opettajalla on tukea surevaa oppilasta?

Millaista tukea opettaja on saanut itse tilanteessa?

5 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksestani saa tietoa opettajien käsityksestä siitä, miten he ovat kokeneet oppilaan menetyksen ja surun, sekä kuinka he ovat kyseisessä tilanteessa toimineet. Valitsin tutkimukseeni narratiivisen tutkimusotteen, koska ihminen jäsentää elämää tarinoiden ja kertomusten kautta. Tutkimuksen keskiössä on tapahtumasarja, jossa oppilas on menettänyt läheisen ihmisen. Päädyin narratiiviseen tutkimusotteeseen siksi, että tutkittavat pystyvät tarinallisuuden kautta parhaiten avaamaan ja kertomaan tapahtuneesta. Narratiivisen tutkimuksen taustalla tavoitteena on löytää, millaisia merkityksiä ihmiset antavat asioille ja tapahtumille kertomuksissaan (Heikkinen 2007, 155). Kertomusta ja elämää ei voi erottaa toisistaan. Ihmisen elämä voidaan jakaa kertomuksiin ja toisaalta ihminen elää tiettyjen kertomusten kautta. (Widdershoven 1993, 1–3.) Seuraavissa alaluvuissa avaan tutkimukseni narratiivista lähestymistapaa sekä aineiston tuottamista ja analysointiprosessiani.

5.1 Narratiivinen lähestymistapa

Pyrkimys narratiivisuuteen on ollut taustalla koko tutkimusprosessin ajan. Narratiivisuuden voi nähdä laajana viitekehyksenä ja sitä voidaan hyödyntää erilaisissa konteksteissa sekä tutkimuksessa useilla eri tavoilla (Salmela & Uusiautti 2017, 44). Narratiivisuus näkyi tutkimuksen taustalla jo prosessin alkuvaiheessa suunnitellessani tutkimuksen etenemistä ja tutkimusongelmaa. Olin kiinnostunut konkreettisista tapauksista, joita opettajilla oli tapahtunut työuran aikana. Olisin voinut toteuttaa tutkimuksen kyselyn avulla ja saada tietoa, miten opettajat käsittävät lapsen surun tai kuinka tärkeänä opettajat pitävät kuoleman aiheiden opettamista lapsilla, mutta päädyin haastattelujen tekemiseen. Tutkimukseni aineiston tuottamisen vaiheessa narratiivisuus näkyi pyrkimyksenä kertomuksellisen haastatteluaineiston saamisessa. Se oli esillä myös aineiston analyysissä ja tulosten tuottamisessa, josta lisää aineiston analyysi-alaluvussa.

Narratiivisuuden perusajatuksena on se, että ihmiselle on luontainen tapa hahmottaa jäsentää kokemuksia ja ajatuksiaan tarinoiden sekä kertomusten kautta. Kertomus on keino saavuttaa johdonmukaisuutta, pysyvyyttä, selkeyttä ja jatkuvuutta elämään. (Atkinson

2007, 224; Laitinen & Uusitalo 2008, 111–112.) Kerronnallisuuden voidaan ajatella olevan ihmisen tapa löytää itsensä maailmasta ja ihmisten tapa tulla ymmärretyksi. Tarinan kerronta voidaan nähdä koko ihmisen elämäntarinaa koskevaksi tai se voi koskea jotain tiettyä rajattua tapahtumaa, jonka ihminen on kokenut. (Bamberg 2012, 207.) Narratiivi sanalle ei ole suoraa suomen kielistä sanaa, mutta siitä käytetään nimityksiä kertomus ja tarina. Kertomusta pidetään yleisesti yläkäsitteenä ja tarinaa alakäsitteenä. (Heikkinen 2007, 142.) Tutkimuksessani tämä näkyy siinä, että kertomukseksi hahmotan opettajan kokonaisuudessaan kertoman tapahtuman alusta loppuun. Koko tapahtuman kertomuksesta voidaan löytää pienempiä tarinoita kertomusten sisältä.

Narratiivinen tutkimus ei ole yksi tarkasti rajattu näkökulma, vaan sen käsitteiden käyttö on monimuotoinen ja suhteellisen vakiintumaton. Narratiivisuus voidaan nähdä usealla tavalla riippuen siitä, miten se hahmotetaan eri tilanteissa. Se voi olla tiedonprosessi, joka kuvaa tiedon luonnetta ja tapaa. Se voi usein liittyä konstruktivistiseen tiedonkäsitteeseen, jossa tieto suhteutuu aina vanhan tiedon päälle. Narratiivisuudella voidaan kuvata myös tutkimusaineiston luonnetta, aineiston analyysitapoja ja narratiivien käytännöllistä merkitystä (Heikkinen 2007, 144.) Ajatus narratiivisen konstruktivismisen tutkimusotteen taustalla on, että ihminen rakentaa eli konstruoi todellisuutta kertomuksilla, eikä yksiselitteistä totuutta ole olemassa. Ihminen kehittää omaa kertomustaan itsestään uusien kokemusten ja tiedon avulla. Näin ollen ihmisen tieto muovautuu. (Emt. 2007, 145.)

Narratiivinen tietäminen voidaan jakaa kahteen osaan esikerronnalliseen ja kerronnalliseen ymmärrykseen. Esikerronnallisessa tapahtumassa eletään kertomusta siinä hetkessä. Ihmisellä on tapana ajatella elämää juonen ja tarinan avulla. Ihminen siis koko ajan elää sen hetkistä tarinaa ja suurempaa kertomusta. Asiat eivät ole irrallisia toisistaan vaan niillä on yhteyksiä. Kerronnallisessa ymmärryksessä ihminen muistelee ja tulkitsee asioita jälkeen päin kertomuksen avulla. Tässä tutkimuksessa ihminen muistelee tapahtumaa, joka on tapahtunut hänen työurallaan menneisyydessä ja tutkittava on luonut oman kertomuksen tilanteesta. Muisto on menneisyyden tapahtuman uudelleen rakentamista ja tulkintoja. Muistelija yrittää luoda kertomuksilla johdonmukaisuutta ja päätöstä tapahtumille. Kuitenkaan muisto ei ole täysin sama kuin, mitä todellisuudessa tapahtui. (Polkinghorne 1996, 88–89.) Narratiivisuus voidaan jakaa myös kolmeen osa-alueeseen, joita ovat

eletty-, kerrottu- ja sisäinen narratiivi. Ne yhdessä muodostavat ihmisen sosiaalisen sekä kulttuurisen kokemuksen elämästä. (Salmela & Uusiautti 2017, 44.) Tämä mukaan ihmisen käsittää koko olemassa olonsa ja elämänsä kertomuksen kautta.

Narratiivinen käsitteleminen tarkoittaa mekanismia, jossa ihminen linkittää elämäntapahtumat omaan persoonaansa. Jokainen ihminen kokee lukemattomia tapahtumia elämässään. Osa tapahtumista on merkityksellisempiä kuin toiset ja ne jäävät ihmisten mieleen. Useimmat tapaukset unohtuvat ajan saatossa, mutta osa jää mieleen ja niistä saattaa kertoa muille. (Mansfield, McLean & Lilgendahl 2010, 249–250.) Tutkimuksessani osalla opettajista saattoi olla useita vuosia tapauksesta, jossa oppilas oli menettänyt läheisen. Kaikki opettajat muistivat hyvin, mitä silloin oli tapahtunut ja osasivat kertoa tarkkojakin yksityiskohtia eri tilanteista. Tämä kertoo siitä, että tapaukset olivat opettajien elämässä merkityksellisiä ja ne olivat linkittyneet opettajien kertomukseen omassa elämässään.

Ihmisten kertomukset eivät ole totuus siitä mitä tapahtui vaan todellisuus rakentuu ihmisen ajatuksissa. Ajatuksia voidaan mahdollisesti pitää jatkuvana tulkintana maailmasta. (Bruner 1987, 11–12.) Tämä täytyy ottaa tutkimuksessani huomioon. Tarkoituksena ei ole luoda täydellistä totuutta siitä, mitä tutkittavat kertovat tilanteista ja tapahtumista, eikä se ole mahdollistakaan. Brunerin (1987, 13) mukaan *”kertomus jäljittelee elämää ja elämä jäljittelee kertomusta”*. Tutkimuksessani ei pyritä yleistämään tapahtumia, vaan ymmärtämään ja tulkitsemaan kertomuksia, joita tutkittavat ovat jakaneet tutkimuksessa. Tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää yleismaailmallisiksi lainalaisuusiksi, mutta ne avaavat niiden opettajien kertomuksia, jotka ovat itse kokeneet tilanteen.

Tietäminen on riippuvainen paikasta, tarkastelijasta ja ajasta. Tutkimuksessani luokanopettajat kertovat asioista, joita he ovat kokeneet ja havainnoineet. Tutkijana analysoin heidän kertomuksiaan, jonka jälkeen luon uusia kertomuksia aiheesta eli kertomus on niin tutkittava kohde kuin lopputulos. (Heikkinen 2007, 146.) Elämä on samaan aikaan yksilöllistä ja universaalista. Siinä on samoja piirteitä kuin muillakin, mutta se on myös jokaisella yksilöllä erilainen. Tutkija tuo näkökulmat yksilöllisyydestä ja universaaliudesta yhteen ja tulkitsee niitä. (Atkinson 2007, 230.) Tämän asian äärellä olen tutkijana tulkitsemassa aineistoani ja haastattelussa kerättyjä kertomuksia.

Narratiivinen aineisto on kerrontaa. Se voi olla, joko suullisesti kerättyä tai kirjallista. Sen kuitenkin tulee olla kerronnallista. Useissa tapauksissa aineistossa on alkuosa, keskiosa ja loppuosa sekä juoni. Pysin aineiston keruussani siihen, että tutkittavat luovat kertomuksen siitä, mitä tapahtui kun heidän luokassaan oppilas menetti läheisen. Tutkimuksen suunnittelussa ja toteutuksessa pyrin antamaan osallistujille mahdollisuuden tarinallistaa kokemuksensa. Tähän pyrin luomalla mahdollisuuden turvallisella ja kiireettömällä ilmapiiirillä sekä asettelemalla kysymykset niin, että niihin on mahdollista vastata kerronnallisesti. (Heikkinen 2007, 147.) Kertomukseen kuuluu tapahtumaan liittyvät henkilöt ja itse tapahtumat, jotka kulkevat ajassa ja paikassa. Kertomuksen kerronnallisuus pitää tarinan koossa, jotta siinä ei ole vain toisistaan irrallisia kohtia. (Bamberg 2012, 203.) Tutkimuksessani opettajat kertovat tapahtuman kulusta, johon liittyvät päähenkilöt opettaja ja oppilas, sekä muita asiaan liittyviä henkilöitä. Ajattelen, että olisi ollut haastavaa saada aineisto, joka kertoo syvällisesti tapahtumista ja niiden syy-seuraus suhteista esimerkiksi kyselylomakkeen avulla. Siksi valitsin haastattelun keinokseni kerätä aineisto. Seuraavassa alaluvussa esittelen, miten sain tutkimukseeni aineiston ja millaisia valintoja olen tehnyt tutkimusprosessin edetessä.

5.2 Aineiston tuottaminen ja tutkimushenkilöt

Suoritin aineiston keräämisen toukokuussa 2021. Valitsin Facebook -ryhmän, jossa oli 42 000 jäsentä. Se on suunnattu opettajille ja kasvatuksen parissa työskenteleville ihmisille. Julkaisin sinne etsintäkuulutuksen (ks. Liite 3), jossa pyydän opettajia ottamaan minuun yhteyttä, mikäli he haluavat osallistua tutkimukseen. Vaatimuksena oli, että opettaja on kokenut tilanteen, jossa hänen oppilaansa oli menettänyt läheisen ihmisen. Kuusi opettajaa lähestyi minua ilmaisten halukkuutensa osallistua tutkimukseen. Viisi heistä halusi osallistua siihen haastattelun avulla ja yksi kirjeen välityksellä. Opettajalle, joka halusi osallistua tutkimukseen kirjeellä, lähetin ohjeet kirjeen kirjoittamiseen (ks. Liite 2). Neljä haastattelua tein Teams -sovelluksen avulla ja yksi oli perinteinen puhelu. Haastattelut kestivät 35 minuutista 55 minuuttiin. Olin tyytyväinen aineiston laatuun ja määrään. Kuudessa kertomuksessa on tarpeeksi syvyyttä, tutkittavaa ja analysoitavaa tutkimukseeni.

Tutkimushenkilöiden kuvaamisessa käytän neutraaleja ilmauksia, joten päädyin erittelemään opettajat aakkosten kuudella ensimmäisillä kirjaimilla A–E. Taulukossa 1 on oppilaiden luokka-aste tapahtuman aikaan. Perusteluna kertoa oppilaiden luokka-aste tutkimuksessa on se, että opettajan kohtaaminen voi olla erilaista riippuen oppilaan iästä ja kehitystasosta. Opettaja C ja Opettaja E kertovat kahdesta kohdalleen sattuneesta tapauksesta tutkimuksessa, jonka vuoksi heillä on kaksi rastia kuvaamaan oppilaan luokka-astetta. Haastattelussa he kertovat molemmista tapauksista. Tutkimustuloksia lukiessa ei voi tietää kummasta tapauksesta he kertovat aineistolainauksissa.

Taulukko 1. Oppilaiden luokka-aste tapauksen aikana

	1-2 lk.	3-4 lk.	5-6 lk.
Opettaja A			X
Opettaja B	X		
Opettaja C		X	X
Opettaja D	X		
Opettaja E			XX
Opettaja F			X

Oppilas oli useimmissa tapauksissa menettänyt toisen vanhemman. Yksi oppilas oli menettänyt sisaruksen ja yksi isovanhemman, joka toimi oppilaan huoltajana. Opettaja B oli toiminut tapauksen aikaan opettajana ulkomailla. Tämän tuon esille siksi, että toisen maan käytänteet, toimintaohjeet ja kulttuuri voivat erota Suomen vastaavista. Tutkimushenkilöiden taustatiedoista tuon esille vain sen, joka on oleellista tutkimuksen kannalta. Pidän tutkimuksen aiheen sensitiivisyyden kannalta erityisen tärkeänä säilyttää tutkimushenkilöiden anonymiteetin, koska he kertomuksessa käsittelevät yksittäisen oppilaan silloista elämäntilannetta.

Tapahtumien kertojat eli tutkimukseen osallistuvat opettajat ovat itse kertojina tutkimuksessa, mutta myös kertomuksen päähenkilöitä (Bruner 1987, 13). Tutkimuksen aineisto on kertojan muistin varassa, ja se täytyy ottaa huomioon tulosten arvioinnissa ja sen

totuudellisuudessa. Oletan, että tutkimushenkilö haluaa antaa totuudenmukaista tietoa ja kertoa asioista niin kuin hän on itse ne kokenut. Traumatisoituneen ihmisen on usein haastavaa sanoittaa kokemaansa ja kokemuksen muisteleminen voi nostaa kivuliaita tunteita esille (Laitinen & Uusitalo 2008, 106). Tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät kerro suoraan itse kokemasta traumasta tai kriisistä. He kertovat siitä, mitä heidän oppilaalleen on tapahtunut. Kuitenkin tapahtunut on voinut olla opettajille haastava tilanne ja nostaa heilläkin kivuliaita tunteita esille. Tämän vuoksi haastattelutilanteessa ja yhteydenpidossa tutkimushenkilöihin pyrin sensitiivisyyteen.

Ihmisellä pitää olla vapaus ja oma halu osallistua tutkimukseen. Tutkijan tulee antaa tiedot tutkittaville, mitä tutkimuksessa tutkitaan sekä tietoa toteutuksesta. (Laitinen & Uusitalo 2008, 120). Haastattelun alussa kysyin tutkimushenkilöitä perustiedot, jotka tarvitsin tutkimukseen. Kerroin haastattelun alussa, miten haastattelu etenee sekä, mitä aiheita tutkimuksessa käsitellään. Kerroin samoin kuten (Bruner 1987, 22), että en ole tuomitsemassa tutkittavaa tai kertomassa sitä, miten oikein tai väärin toimitaan, vaan olen kiinnostunut kuulemaan heidän kertomuksensa kyseisestä tilanteesta. Korostin tutkittaville, että he voivat kertoa omin sanoin ja vapaasti tapahtuneesta.

Kerronnallisen haastattelun voidaan ajatella tarkoittavan elämäkertaa, jonka haastateltava kertoo. Kuitenkin se voi myös tarkoittaa pieniä kertomuksia jostain tapahtuneesta asiasta. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 191.) Haastattelutilanteessa minulla oli käytössä haastattelurunko (ks. Liite 1). Sen avulla pystyin varmistumaan, että tutkittava kertoo kaikista osa-alueista, joita haluan tietää. Pystyin sen avulla kysymään lisäkysymyksiä ja olin itse kartalla tutkimustilanteen etenemisestä. Haastattelu alkoi ensimmäisellä kysymyksellä, jossa opettajat saivat vapaasti kertoa heidän kohdalle sattuneesta tilanteesta. Periaatteessa haastattelu olisi voinut edetä niin, että tutkittava olisi kattanut kertomuksellaan kaikki tutkimuksen osa-alueet joista halusin tutkijana kuulla. Kuitenkin tiesin jo, että käytännössä niin ei tapahdu, vaan minun tulee esittää jatkokysymyksiä. Haastattelurungon olin pyrkinyt suunnittelemaan sellaiseksi, että tutkimushenkilö pystyy antamaan kerronnallisia vastauksia ja haastattelu etenee soljuvasti (Emt. 2005, 191). Ensimmäisen haastattelun jälkeen reflektoin, että onnistuinko saamaan aineistosta kerronnallista. Tulin

siihen tulokseen, että haastattelu oli onnistunut ja pystyin jatkamaan loputkin neljä haastattelua samalla linjalla.

Tutkijan asennoitumisella ja persoonalla on vaikutus siihen, millaiseksi haastateltavan narratiivi muotoutuu. Tutkijan luottamusta herättävä käyttäytyminen ja halu kuulla, mitä toisella on kerrottavana tutkittava voi kyetä avaamaan moninaisemmin omaa henkilökohtaista todellisuutta. (Laitinen & Uusitalo 2008, 114). Narratiivisesti orientoitunut tutkimuksen tekijä ottaa huomioon tutkittavan näkökulman asiaan ja kunnioittaa hänen kokemustaan tapahtuneesta (Emt. 2008, 119). Pysin luomaan luottamusta herättävän kanssakäymisen kaikkien tutkimushenkilöiden kanssa. Tutkimuksessani yhteyden pitäminen ja haastattelut tapahtuivat sähköisesti, joka voi rajoittaa ihmisten kanssakäymistä verrattuna fyysisesti tapahtumaan vuorovaikutukseen.

5.3 Narratiivien analyysi ja narratiivinen analyysi

Aineiston analyysin aloitin jo heti tutkimusaineistoa kerätessäni. Sain ensimmäisen kuvan siitä, millainen aineisto minulla on tutkimuksessani haastattelujen jälkeen. Olin tyytyväinen aineiston sisältöön ja en lähtenyt etsimään lisää tutkimushenkilöitä. Tutkimuksessani on kuusi erillistä kertomusta, jotka kaikki ovat yksilöllisiä. Sen vuoksi minun täytyi tutustua jokaiseen tapaukseen yksilöllisenä kokonaisuutena sekä eri näkökulmista ennen kuin pystyin vertailemaan tapausten yhtäläisyyksiä ja eroja (Puusa 2020, 147). Haastatteluiden litteroinnissa pääsin tarkemmin kiinni jokaiseen kertomukseen yksilöllisenä kokonaisuutena. Kävelylenkeillä pystyin kuuntelemaan äänittämiäni nauhoitteita ja, joka kerran jälkeen minulla oli parempi kuva tapauksista. Pysin kuuntelemaan ja lukemaan kertomuksia eri näkökulmien kautta esimerkiksi suuntaamalla keskittymisen oppilaan kokemukseen, opettajan kokemukseen tai muista näkökulmista. Tutustuminen aineistoon oli ensimmäinen vaihe aineiston työstämisessä.

Jokaisessa kertomuksessa oli yksilöllistä tietoa opettajille sattuneista tapauksista sekä heidän ajatuksistaan ja tulkinnoistaan. Tutkimusaineisto itsessään on jo eräänlaista tietoa maailmasta. Kuitenkin kertomukset olivat irrallisia toisistaan, eikä niitä ollut käsitelty tieteellisin menetelmin. Minun täytyi muokata tietoa asiasta erilaiseen muotoon. Bruner

(1986, 11–16) erottelee kaksi tieteellistä ajattelutapaa. Narratiivisessa tietämisen tavassa tieto perustuu kertomuksiin asioista. Ihmisten välisiin kertomuksiin ja kokemuksiin elämästä. Siihen liittyy tarinallisuus, draama ja kertomukset elämästä. Se tuottaa kertomuksia. Toinen tietämisen tapa on paradigmaattinen tietäminen, joka on matemaattistieteellistä luokitteluun ja tarkkoihin määritelmiin perustuvaa. Se on empiirisen tutkimuksen pohjalta olevaa tarkkaa tietoa. Molemmat tietämisen tavat ovat merkityksellisiä monipuolisen tiedon tuottamiseen. Jos halutaan saada kokonaiskuva maailmasta ja sen ilmiöistä, ei pidä väheksyä kummankaan tietämisen tavan mallia, mikäli haluamme ymmärtää maailmaa. Näiden kahden tietämisentavan pohjalle perustuu Polkinghornen (1995) narratiivisen tutkimuksen kaksi aineistonanalyysitapaa (Heikkinen 2007, 148–149).

Kaksi erilaista aineiston analyysitapaa ovat narratiivien analyysi ja narratiivinen analyysi. Narratiivien analyysi suuntaa huomion kertomusaineiston luokitteluun ja tulkintaan sekä auttaa löytämään kertomuksissa esiintyviä yleisiä teemoja. Narratiivinen analyysi pohjautuu uuden kertomuksen luomiseen aineiston pohjalta nostaen esiin aineistosta ilmi tulleita merkityksellisiä teemoja. (Polkinghorne 1995, 12–21.) Narratiivien analyysi pohjautuu Brunerin (1986) paradigmaattiseen tietämiseen tapaan ja narratiivinen analyysi pohjautuu narratiiviseen tiedon muotoon (Heikkinen 2007, 149). Tutkimuksessani narratiivien analyysi näkyy luvuissa kuusi ja seitsemän. Olen analysoinut opettajien kertomuksia. Sitä prosessia olen avannut aikaisemmin tässä luvussa. Narratiivien analyysissä tavoitteena minulla oli, että en luokittele ja supista liikaa opettajien kertomuksia, jotta niiden kokonaisuus kertomuksena säilyisi. Minun täytyi kuitenkin löytää oikea tasapaino tulosten luokitteluun ja kertomusten yksilöllisyyden välillä.

Narratiivien analyysissä hyödynsin sisällönanalyysiä, jonka avulla luokittelin aineistoa. Sisällönanalyysiä voidaan pitää väljänä metodisena viitekehyksenä, joka ei täten ole pilkun tarkka menetelmä, vaan sitä hyödyntämällä voidaan tarkastella aineistoa monipuolisesti (Puusa 2020, 148). Aineiston luokittelun aloittamisessa hyödynsin sisällönanalyysimallia. Vaikka tämä ei ole suoraan narratiivien analyysiin käytettävä metodi, niin pääsin sen kautta alkuun aineiston analyysissäni. Sisällönanalyysiin otin mallia Milesin ja Hubermanin (1984) aineistolähtöistä sisällönanalyysimallista, joka etenee kolmen vaiheen läpi. Ensimmäiseksi aineisto redusoidaan eli pelkistetään. Toinen vaihe on aineiston

klusterointi, joka tarkoittaa ryhmittelyä. Kolmanneksi aineistosta luodaan teoreettisia käsitteitä. Tätä vaihetta kutsutaan abstrahoinniksi. Pelkistämisen vaiheessa aineistosta pyritään löytämään oleellinen aines tutkimuksen ongelman ratkaisemiseksi. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 108–113.) Tein tutkimuskysymysten pohjalta kysymyksiä, joita kutsun analyysikysymyksiksi. Niiden avulla etsin aineistosta merkitykselliset alkuperäisilmaukset tutkimusongelman kannalta. Tämän jälkeen pelkistin ilmaukset selkeämpään muotoon. Tein jokaisesta aineiston analyysikysymyksestä taulukon, jossa on siihen kysymykseen vastaavat alkuperäisilmaukset ja pelkistetyt ilmaukset. Seuraavassa havainnollistavassa taulukossa 2 on esimerkki siitä, kuinka toteutin pelkistämisen vaihetta tutkimuksessani

Taulukko 2. Esimerkki aineiston pelkistämisestä

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
<i>”Mun mielestä se suru näyttäytyy oppilailla just sillä vetäytymisellä. Se on niin, kun se merkki siitä. Alakuloisuudella.”</i>	Oppilas alakuloinen ja vetäytyvä
<i>”Koulussa ne ei näy. Tai se näkyy sillä tavalla, että on keskittymiskyvyttömyyttä, mutta se että mitään semmoista surullisuutta ei näy”</i>	Suru ei näy oppilaalla
<i>”Ainakin alussa oli itkuherkempi.”</i>	Oppilas itkuherkkä

Pelkistettyjen ilmausten etsiminen jälkeen siirryin pelkistettyjen ilmausten ryhmittelyyn. Ryhmittelin samaan luokkaan kuuluvat aineiston alkuperäisilmaukset samaan luokkaan. Tämä vaihe oli tutkimukseni kannalta oleellinen, koska tässä tutkijana käytin omaa harkintaa ja päätin, mitkä ilmaukset kuuluvat yhteen ja muodostavat kategorian eli luokan. Tätä luokkaa, joka muodostuu pelkistetyistä ilmauksista kutsun tutkimuksessani alaluokaksi. Minulla oli taulukko jokaisesta analyysikysymyksestä erikseen. Tämä helpotti tutkimusaineiston luokittelua ja sen avulla pystyin paikantamaan nopeasti oleellisen asian taulukoistani. Seuraavassa esimerkki taulukko 3 on osa yhdestä aineiston analyysi taulukostani, joka käsitteli sitä, *”Miten suru näyttäytyi oppilaassa?”*

Taulukko 3. Esimerkki alaluokkien luomisesta

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Suru ei näy oppilaalla	Oppilas ei näytä surua koulussa
Oppilas pinnistelee surun kanssa Oppilas alakuloinen ja vetäytyvä Oppilas pelkää, mitä muut hänestä ajattelevat	Oppilas yrittää peittää suruaan
Oppilaan suru purkautuu itkuna Oppilas itkuherkkä Oppilas välillä itki	Suru näyttäytyy itkuisuutena

Seuraavassa vaiheessa minulla oli kaikista analyysikysymyksistä alaluokat valmiina. Ongelmaksi minulla tuli se, miten yhdistän alaluokat seuraavaksi ylä- ja pääluokkiin tavalla, että en hävitä merkityksellisiä kohtia alkuperäisaineistostani. Ratkaisin ongelman luomalla omat taulukot kuvaamaan tutkimuskysymyksiäni. Myöhemmin loin vielä erillisen taulukon muiden luokkatoverien merkityksestä ja suhtautumisesta oppilaaseen. Koin sen merkitykselliseksi tutkimustulosteni kannalta. Taulukko 4 on osa aineiston analyysitaulukostani, joka vastaa osatutkimuskysymykseen ”*Miten läheisen menettäminen on näkynyt oppilaassa?*”

Taulukko 4. Esimerkki aineiston abstrahoinnista

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Suru näyttäytyy itkuisuutena Oppilas sanoittaa surua Oppilaan käytös palautuu normaaliksi hiljalleen	Oppilas tuo surua esille	Surun ilmeneminen oppilaalla
Oppilas yrittää peittää suruaan Oppilaalla huono itsetunto	Surun näyttäminen vaikeaa	
Oppilas ei näytä surua koulussa	Oppilas ei tuo surua esille	

Aineiston analyysin luokitteluvaiheessa ongelmaksi minulle syntyi se, että en hävittäisi sitä sanomaa, jota opettajat ovat minulle kertoneet. Tärkeää minulle oli, että pystyin palaamaan aina takaisin pelkistettyjen ilmausten äärelle. Ongelman ratkaisin luomalla sisällysluettelon aineistonanalyysidokumenttiini, jotta pystyin palaamaan helposti eri analyysin vaiheisiin tuottaessani tulososiota. Narratiivien analyysin avulla olen luonut tutkimuksen luvut kuusi ja seitsemän. Narratiivien analyysi on tulkinta kertomuksista, jotka ovat olleet tutkimukseni aineistona. Tulososion kirjoittamiseen minulla oli 68 sivua analysoituja taulukoita, joita hyödyntämällä loin tulososiot. Tuloslukujen kuusi ja seitsemän alotsikot ovat analyysissä saamiani pääluokkia. Yläluokat näkyvät tulososioissa **lihavoituina** tekstin sisällä. Pyrin tulosten esittelyssä päästämään opettajien äänen kuuluviin laajojen alkuperäisilmausten muodossa sekä säilyttämään ja löytämään opettajien kertomuksista sen totuuden, minkä he minulle ovat kertoneet. Narratiivien- ja narratiivisen analyysin välillä on eroja, mutta niissä molemmissa työestetään kertomuksia (Polkinghorne 1995, 21). Narratiivien analyysin pohjana on tulkinta kertomuksista. Narratiivisessa analyysissä luodaan uusia kertomuksia tutkimustulosten pohjalta.

Narratiivisessa analyysissä luodaan synteesi tuloksista yhdistämällä tietoa kokonaisuudeksi (Polkinghorne 1995, 15–16). Siinä luodaan jotakin uutta jo olemassa olevien kertomusten pohjalta. Tutkimuksessani luku kahdeksan on syntynyt narratiivisen analyysin pohjalta. Tulososioiden kuusi ja seitsemän valmistuttua kävin läpi uudestaan tuloksia, opettajien kertomuksia ja luomaani kirjallisuuskatsausta tutkimukselle. Tieteellisessä tutkimuksessa täytyy muistaa, että havaintoja ei hyväksytä sellaisenaan vaan ne tulee purkaa osiin ja tarkastella kriittisesti tutkimuksessa olevan esitiedon valossa (Puusa 2020, 146). Pohdin kaikkea sitä, mitkä asiat ovat merkityksellisiä tapauksessa, jossa oppilas menettää läheisen. Oikeiden elementtien löytäminen narratiivien analyysissä vaatii testaamista ja vertailua aineiston kanssa (Polkinghorne 1995, 16). Päädyin vertailemaan opettajan valmiutta antaa tukea oppilaalle ja oppilaan tuen tarvetta. Nämä osa-alueiden avulla pystyin läpäisemään tutkimusongelmaani monipuolisesti. Loin näistä kahdesta nelikentän, josta syntyy neljä erilaista tapausnarratiivia. Loin tapausnarratiiveja varten kysymyksiä, joita käsittelen jokaisessa tapauksessa siitä näkökulmasta, joka nelikentän mukaan on kullakin tapauksella. Tapausnarratiivit ovat syntyneet narratiivisen analyysin lopputuloksena.

6 Oppilas läheisen menettäjänä

Tutkimuksen tulokset on jaettu kahteen lukuun. Tässä luvussa käsitellään tapausta oppilaan näkökulmasta ja luvussa seitsemän opettajan näkökulmasta. Tutkimuksessa tärkeää minulle on ollut se, etten pyri arvottamaan tai arvostelemaan tutkittavia henkilöitä tai heidän toimintaansa. Tähän tavoitteeseen pyrin jo haastattelutilanteessa, jossa toin tutkittaville esille sen, että tarkoitus ei ole arvioida heidän toimintaansa, vaan saada lisää tietoa aiheesta. Tutkimustulosten rakenne on syntynyt aineiston analyysin pohjalta. Tutkimustuloksissa alaotsikot ovat aineiston sisällönanalyysissa saadut pääluokat. Tekstin sisällä olevat **lihavoidut** kohdat ovat yläluokkia, jotka on luotu yhdistämällä samaan kategoriaan kuuluvista alaluokista. Ensimmäisen alaluvun aiheena on läheisen menetyksen vaikutus oppilaan tunteisiin, käyttäytymiseen ja oppiseen koulussa. Seuraavassa alaluvussa otetaan lähempään tarkasteluun oppilaan suru. Viimeisessä alaluvussa käsitellään muiden luokkatoverien vaikutusta oppilaaseen ja yleisesti tilanteeseen. Tässä luvussa täytyy huomioda erityisesti se, että oppilaan tilanteesta kertoo opettaja ja tulokset perustuvat opettajien havainnointiin ja keskusteluihin oppilaiden kanssa.

6.1 Oppilas koulussa läheisen menetyksen jälkeen

Jokainen tapaus, jossa oppilas menettää läheisen on erilainen. Oppilaan tausta, opettaja ja luokka ovat yksilöllisiä. Tutkimuksessani opettajat kertovat, miten läheisen menetys on vaikuttanut oppilaisiin. Läheisen menetyksen jälkeen osa oppilaista palasi kouluun melkein heti kun mahdollista ja osa oli pidemmän aikaa poissa koulusta ennen palaamistaan. Oli myös tapauksia, jossa oppilas oli menettänyt läheisen aikana jolloin koulua ei ole ollut, esimerkiksi kesäloman aikana. Läheisen menetyksen vaikutukset oppilaaseen olivat opettajien kertomuksissa erilaisia, mutta tapausten välitä voi löytää samoja piirteitä. Tässä alaluvussa käsittelen, miten tilanne on näkynyt oppilaassa koulussa ja mitä vaikutuksia menetyksellä on ollut oppilaan koulutyöhön. Keskityn siihen, millaisia tunteita opettajat ovat huomanneet oppilaissa ja miten menetys on vaikuttanut oppilaan oppimiseen ja koulutyöhön.

Tunteiden kirjo usein laaja tapauksissa, jossa lapsi menettää läheisen. Tunnetilat voivat vaihdella traumaattisissa tilanteissa paljon. **Oppilailla oli esiintynyt koulussa kielteisiä tunteita.** Nimitän niitä tutkimuksessa sanalla kielteiset tunteet, jotka tarkoittavat yleisesti haastavia tunteita, joita ihmisillä esiintyy. Kuitenkin otan huomioon sen, että kaikilla tunteilla on ihmiselle merkitys, eikä ole hyvä ajatella, että jotkut tunteet olisivat kiellettyjä tai niitä ei olisi hyvä ihmisen tuntea.

Oppilaan epäluottamus on näkynyt opettajaa kohtaan. Opettaja ei ole työskennellyt luokan kanssa tarpeeksi kauan, että oppilas olisi päässyt rakentamaan luottamuksellista suhdetta opettajaan. Se on opettajan mukaan johtanut siihen, että tukeminen ja auttaminen on ollut tilanteessa haastavaa. Oppilas saattoi välillä vajota masentuneisuuteen, jolloin oppilas ei pystynyt toimimaan arjessa. Kertomuksesta voi havaita, miten oppilaan tunnetilat voivat vaihdella nopeastikin. Oppilaan sulkeutunut tila tulee esille aika ajoin, kun oppilasta ehkä mietityttää läheisen menetys. Keskustelemalla on saatu selville, mitä tunteita oppilas käy läpi. Oppilas pystyy keskustelemaan opettajan kanssa peloistaan, mitä hän arjessaan kokee. Oppilas sanoittaa tunteitaan ääneen opettajan kanssa kahdestaan.

”Meillä on liian lyhyt yhteinen taival takana, että hän pystyisi luottamaan muhun, että hän olisi vastaanottavainen”. Opettaja A

”Se näyttäytyi hänen käytöksestään ja hän oli tosi sulkeutunut ja saattoi olla, että ei halunnut osallistua tai tehdä mitään. Meni semmoiseen aivan lamaan-tuneeseen tilaan.” Opettaja B

”Se osasi hirveen hienosti sitten sanoa, että vaikka pelkää nukkumaan mennä, että hän näkee painajaisia.” Opettaja D

Oppilailla esiintyi myönteisiä tunteita kouluun palattua. Koulu voi tuoda vastapainoa siihen suruun, jota kotona käsitellään. Opettajat nostivat esille sen, miten oppilaalle oli mieluista olla koulussa. Oppilaat pysyivät keskittymään välillä johonkin muuhun asiaan kuin siihen akuuttiin suruun, jonka perhe on kohdannut. Iloisuus on näkynyt oppilaalla tapauksen jälkeen koulussa. Koulu oli paikka, jossa oppilas pystyi ystävien kanssa yhdessä touhuta ja tehdä erilaisia asioita. Oppilas koki syyllisyyden tunnetta, kun hän on iloinen koulussa. Lapsi voi ajatella, että hänen tulisi olla koko ajan surullinen. Jokainen

oppilas tuntee asiat omalla tavalla ja jokaisen yksilölliset ominaisuudet vaikuttavat siihen, miten oppilas kokee asiat.

”Mutta ei nää kumpikaan ollut semmoisia, että ne ois ihan vallan halunneet alkaa siinä sitä tavallaan pyörittään sitä aihetta. Että molemmilla oli, että kiva, että pääsee johonkin muuhun juttuun.” Opettaja E

”Kouluun tupsahti kuitenkin ihan iloinen ja reipas normaali (oppilas), eikä hän lopulta tarvinnut missään vaiheessa näitä sovittuja tukitoimia.”

Opettaja F

”Sitten mä muistan, kun hän sitäkin, kun hänestä tuntuu väärältä, jos hän nauraa tai hän on iloinen tai hän leikkii. Kun hänen pitäisi olla koko ajan surullinen.” Opettaja D

”Hänellä oli ihana perusvire, että hän ei vajonnut älyttömän syville tasoille. Semmoiseen masennuksen mustaan tilaan.” Opettaja B

Oppilaan häiritsevä käytös näkyi opettajien kertomuksissa. Oppilaan käytös saattoi näkyä rajojen kokeiluna ja kipuiluna koulussa. Oppilaalle annettiin useissa tapauksissa eri vapauksia, jos hän ei pystynyt keskittymään koulutehtävissä. Opettajat toivat esille, kuinka heidän täytyi kuitenkin vetää rajat joustamiselleen. Osassa tapauksista oppilaan käytös häiritsi muiden oppilaiden oppimista ja olemista koulussa, johon opettajat pyrkivät puuttumaan. Oppilas saattoi myös piikitellä muita oppilaita. Tällainen käytös saattaa olla seurausta siitä, kun oppilaalla on itsellään hankalaa omassa elämässään. Silloin hän purkaa sitä muihin oppilaisiin.

”Koetteli kyllä alkuun tosi paljon rajoja. Väännettiin ja käännettiin kyllä.”
Opettaja C

”Hänellä näkyi semmoisella muitten oppilaiden piikittelynä. Hän osasi kyllä satuttaa toista lasta verbaalisesti, jos halusi.” Opettaja B

Menetykset ovat vaikuttaneet useissa tapauksissa oppimiseen heikentävästi. Oppilaalla saattoi olla haasteita keskittyä opetukseen ja harjoitusten tekemiseen. Osassa tapauksissa oli epäselvää, missä määrin juuri menetys on tähän vaikuttanut. Kuitenkin osa opettajista toi selvästi esille sen, miten menetys oli vaikeuttanut oppimiseen koulussa.

Alisuoriutumista kokeissa ja tietyissä oppinaineissa oli havaittavissa. Opettajat kertoivat, miten he osasivat myös odottaa, että tapaus saattaa vaikuttaa oppilaan oppimiseen ja he ottivat sen huomioon koulussa. Osa opettajista kertoi, miten he huomasivat tilanteen palautuneen entiseen hiljalleen ajan kuluessa ja akuutin tilanteen väistyttyä.

”Mutta sitten esimerkiksi niin kun ihan nää tämmöset aineet missä on perinteisesti kirja ja kynä työskentelyä niin kunhan hän vaan jaksaa keskittyä niin kyllä hän vetää esimerkiksi kokeista oikeesti hyviä numeroita. Saattaa tulla kaseja, ysejä melkeen jopa kympejä, mutta sitten siitä samasta aineesta saattaa seuraava koe mennä aivan totaalisen penkin alle, kun ei totaalisen oomotii lukee.” Opettaja A

”Hän kuitenkin suoriutui kaikesta. Jostain hyvin välttävästi, mutta jostain taas ihan älyttömän kiitettävästi.” Opettaja B

”Ja sitte sillä tavalla hän ei ollut ei ehkä niin kun suoriutunut sen parhaimman potentiaalinsa mukaisesti, mikä on hirveen ymmärrettävää.” Opettaja C

Kaikissa tapauksissa suru ei vaikuta oppilaan oppimiseen heikentävästi. Oppilaat pystyivät jatkamaan koulussa normaaliin tapaan. Kouluun palattuun oppilaissa ei oppimisen suhteen näkynyt merkittävää eroa aikaisempaan. Tilanne on jokaiselle oppilaalle erilainen ja valmiudet käsitellä asiaa vaihtelevat. Oppilaan kyky oppia ja keskittyä on yksilöllinen ja siihen vaikuttavat useat eri asiat oppilaan elämässä.

”No enpä kyllä sanoisi, että ois vaikuttanut. Molemmat on kyllä ollut sellaisia pärjääviä ja tasapainoisia ja perheet ollut sellaisia tavallisia.” Opettaja E

”En ehtinyt huomata, että olisi vaikuttanut erityisesti.” Opettaja F

Läheisen menetyksen vaikutus oppilaaseen oli jokaisessa tapauksessa varmasti erilainen. Oppilaan omaan kokemukseen menetyksestä ei tämän tutkimuksen aineistolla voi sanoa kovinkaan paljon, koska oppilaat eivät itse ole päässeet ääneen tutkimuksessa. Opettajien arviot ja havainnot oppilaan käyttäytymisestä koulussa tuovat kuitenkin tietoa siitä, miten moninaisesti läheisen menetys vaikuttaa oppilaaseen. Opettajalla on mahdollisesti hyvä olla ymmärrys siitä, mihin kaikkeen oppilaan suru voi vaikuttaa, jotta opettaja pystyy tukemaan oppilaan kehitystä koulussa. Luvussa seitsemän käsitellään sitä, miten opettaja

on toiminut luokassa ja kohdannut sekä tukenut oppilasta. Oppilaan oma reaktio tapaukseen on aina vaikuttanut siihen, miten opettaja on oppilaan kohdannut, koska kahdenkeskiseen vuorovaikutukseen vaikuttavat molemmat osapuolet.

6.2 Surun ilmeneminen oppilaalla

Tässä alaluvussa tarkastellaan sitä, miten opettajat ovat kuvanneet oppilaan surua. Opettajien kertomuksissa suru näyttäytyi oppilaille moninaisesti olemisessa ja käyttäytymisessä. Oppilaan surua tarkastellessa täytyy muistaa, että kyseessä on se, mitä opettajat ovat oppilaissa huomanneet. Suru voi näyttäytyä monella tavalla ja voi olla, että se ei ulospäin edes näyttäydy. Tutkimuksessa ei voida ottaa huomioon sitä, mitä oppilas on oikeasti tuntenut tai millaista surua hän on itse kokenut. Opettajan käsitys surusta on keskiössä opettajan tulkinnassa oppilaan surusta. On mahdollista, että opettaja ei ole huomannut kuinka oppilas on surua tuonut koulussa esille tai opettaja on voinut tulkita oppilasta väärin.

Alaluku jakautuu kolmeen yläluokkaan, jotka muodostuivat oppilaiden surun esiintymisestä koulussa. Oppilaan suru näkyy, oppilaan suru ei näy ja oppilaalla surun esille tuominen tuottaa haasteita koulussa. Jaottelu näihin kolmeen luokkaan on tässä kohdassa löysä ja se ei rajaa osittaista päällekkäisyyttä pois samassa tapauksessa. Vaikka suru ei kaikissa tapauksissa ole näkynyt ulospäin koulussa, niin jokaisessa tapauksessa läheisen menetys on vaikuttanut oppilaaseen. Osalla oppilaista se on vaikuttanut yleisesti enemmän ja osalla vähemmän.

Suru näkyi oppilaiden olemuksessa ja käyttäytymisessä koulussa. Useassa kertomuksessa oli havaittavissa, kuinka oppilas oli välillä omissa ajatuksissaan ja selvästi allapäin. Opettajat tuovat esille myös itkemisen, joka usein liitetään surun tunteeseen. Opettajien kertomuksista välittyi, miten itkemistä pidettiin normaalina tunteen purkauksena ja lapsi voi turvallisesti itkeä koulussa. Opettaja voi ohjata oppilasta näyttämään tunteitaan luomalla turvallisen tilan luokkaan, jossa voi olla oma itsensä. Opettajat nostavat esille, miten suru voi näyttäytyä oppilaalla vaitonaisella ja alakuloisella olemuksella.

”Mun mielestä se suru näyttäytyy oppilailta just sillä vetäytymisellä. Se on niin kun se merkki siitä. Alakuloisuudella.” Opettaja C

”Kyllä se tietysti tällekin lapselle oli se koulu sellainen, missä ei juurikaan näkynyt. Häntä välillä itketti, mutta kaikki tiesi, että mitä siinä on taustalla.” Opettaja E

Surusta on keskusteltu ja sitä on työstetty opettajan ja oppilaan välillä aktiivisesti. Opettaja on kertonut oppilaalle, että surun tunne on normaalia ja erilaiset tunteet ovat sallittuja. Opettajalla on ollut käytössään erilaisia keinoja, miten surua voidaan työstää. Opettaja on keskustellut oppilaan kanssa, miten voi helpottaa itse oloaan erilaisin keinoin, kun on surullinen olo. Oppilas on myös sanoittanut opettajalle, kuinka paljon surua tuntee kyseisessä tilanteessa. Opettajalla on ollut konkreettisia keinoja surun tunteeseen liittyen, jossa oppilas on voinut kertoa omista tunteistaan opettajalle.

”Kysyin miten sulla menee ja mikä on tällä hetkellä se jotenkin sitä surua niin kun mitattiin. Kuinka paljon sulla on, jos on nollasta kymppiin, vaikka se surumittari. [...] Surumittaria mietittiin, että mikä se surumittarin aste on tänä päivänä ja mistä se johtuu.” Opettaja D

Oppilaan suru ei välttämättä näyttäydä tavalla, että sen ulkopuolelta huomaisi koulussa. Yleistä surullisuutta koulussa ei näy, mutta surun vaikutuksen muuhun käyttäytymiseen voi tunnistaa. Suru voi ikään kuin taustatekijänä vaikuttaa muuhun käyttäytymiseen. Surulla on siis myös tässä tapauksessa vaikutusta oppilaaseen. Suru voi näyttäytyä yllättävilläkin tavoilla esimerkiksi sillä, että oppilas oli korostuneen iloinen ja reipas tapauksen jälkeen. Voi olla mahdollista, että oppilas ei halunnut tai kyennyt näyttämään surullisuuttaan koulussa.

”Koulussa ne ei näy. Tai se näkyy sillä tavalla, että on keskittymiskyvyttömyyttä, mutta se että mitään semmoista surullisuutta ei näy, että päinvastoin se on välillä hyvinkin uhmakasta ja semmoista niin kuin välinpitämättömyyttä ja ennen kaikkea itseensä kohtaa, mutta myös jossain määrin toisia kohtaan.” Opettaja A

”Ei oikeastaan mitenkään. Hän oli koko ajan todella reipas, jopa sellainen yli-iloinen. Ehkä sitten juuri siinä, ylenmääräisessä iloisuudessa ja pirteudessa”. Opettaja F

Surun näyttäminen voi olla oppilaalle hankalaa koulussa. Oppilaan oma käsitys itsestään ja siitä, miten koulussa toimitaan voi vaikuttaa siihen, onko oppilas valmis näyttämään tunteitaan koulussa. Opettaja A kertoi, miten oppilaan *”mieli on musta”*, eikä hän nähnyt tarjottavaa apua ympärillään. Oppilaalla ei välttämättä ollut valmiuksia tuoda esille omaa pahaa oloaan opettajalle tai muille oppilaille koulussa. Surun kohdannut ihminen voi piilotella suruaan muilta. Oppilas voi pyrkiä välttelemään surun esille tuomista koulussa muiden silmien alla. Opettaja tuo esille kuinka oppilas tarvitsi opettajan tukea siihen, että hän pystyi näyttämään tunteitaan koulussa.

”Sitten sieltä saattoi tulla sitten välillä se purkaus tai sitten itkun kautta tulla se, mutta sitä piti tosi hellästi ohjatakin siihen suuntaan ja pyrin luomaan hirveen turvallista tilaa hänelle olla siinä luokassa kaikkine tunteinensa, mutta hän pinnisteli paljon sen surun kanssa kovasti.” Opettaja B

Oppilas voi olla myös epätietoinen siitä, mitä muut asiasta tietävät. Oppilaalla voi olla esimerkiksi pelko siitä, miten muut suhtautuvat häneen kuolemantapauksen jälkeen tai mitä opettaja asiasta tietää. Oppilaassa näkyi helpotus, kun opettaja oli keskustellut oppilaan kanssa kahdestaan tilanteesta. Oppilasta voi mietityttää se, mitä koulussa tapahtuu, kun hän palaa kouluun. Oppilas voi pohtia sitä, miten muut häneen nyt suhtautuvat. Oman surun näyttäminen voi olla helpompaa oppilaalle, kun hän tietää, että on koulussa vapaus surra ja näyttää surua.

”Jotenkin aattelin, että se lapsi varmaan jotenkin miettii, että apua että tietääkö meidän ope ja, että mitä se tietää. Onko (huoltaja) jo soittanut ja, mitä jos se tulee multa kysymään, että jotain ja näin, että se löyty tavallaan se oikea lapsi tämän pienen hetken jälkeen.” Opettaja D

Suru näyttäytyi oppilaalla koulussa kaikissa tapauksissa. Se näyttäytyi oppilaan ulkoisessa olemuksessa ja sillä oli vaikutuksia oppilaan muihin tunteisiin ja toimintaan, jota käsiteltiin aikaisemmassa alaluvussa. Suru voi olla monen asian taustalla ja voi olla, että aina ei osata yhdistää eri asioita suruun. Surulla voi olla pitkäaikaisia ja moninaisia

vaikutuksia lapsen elämässä. Surukokemus on jokaisella ihmisellä erilainen ja voi olla haastavaa tunnistaa, miten joku toinen surun kokee ja mihin kaikkeen suru vaikuttaa. Läheisen menettäminen on yksi isoimmista asioista, joka voi aiheuttaa surua. Tutkimukseni taustalla on ajatus, että suru vaikuttaa ihmisen toimintaan laaja-alaisesti. Seuraavassa alaluvussa käsitellään luokkakaverien vaikutusta tapahtuneeseen.

6.3 Läheisen menettänyt oppilas osana luokkayhteisöä

Oppilaan toimintaa ja käyttäytymiseen vaikuttavat luokan muut oppilaat. Se millainen luokkailmapiiri vallitsee ja onko oppilaalla luottavainen tunne yhteisöä kohtaan vaikuttaa siihen, miten oppilas pystyy olemaan oma itsensä. Tässä alaluvussa käsitellään millainen vaikutus luokan muilla oppilailla on ollut oppilaaseen, joka on menettänyt läheisen ihmisen. Alaluvun alussa käsitellään sitä, miten opettajat ovat tiedottaneet ja keskustelleet muun luokan kanssa tapaukseen liittyen. Toiseksi käsitellään sitä, miten oppilaat ovat suhtautuneet läheisen menettäneeseen oppilaaseen ja miten läheisen menettänyt oppilas on suhtautunut luokkakavereihin.

Osa opettajista keskusteli tapahtumasta muun luokan kanssa. Opettaja keskusteli luokan kanssa, joko ennen kuin läheisen menettänyt oppilas palasi kouluun tai silloin, kun oppilas oli jo palannut kouluun. Opettajat kokivat tärkeäksi sen, että muu luokka tietää, missä mennään ja mitä on tapahtunut. Opettajat perustelivat sitä sillä, että luokan muut oppilaat osaisivat ottaa huomioon tapauksen kohdatessaan läheisen menettäneen oppilaan. Esille kertomuksissa nousi, että on tärkeää kertoa totuudenmukaisesti kuolemantapauksista huomioiden oppilaiden kehitystason. Luokan muiden oppilaiden kanssa keskusteltiin siitä, miten läheisen menettäneen oppilaan voi kohdata ja mitä hänelle voi esimerkiksi sanoa. Opettajat korostivat sitä, että oli tärkeää keskustella perheiden kanssa siitä, mitä voi muille oppilaille kertoa. Luvan kysymistä huoltajilta pidettiin tärkeänä.

”Mä kävin sen asian läpi luokan kanssa ennen kun tää (oppilas) palaa kouluun. Ja jos nyt oikein muistan mä kävin sen sillä tavalla jotenkin yleisesti läpi. [...] Niin kysykää multa nyt, koska sitten puhuttiin, että minkälaista, että mitä. [...] Mikä voisi häntä helpottaa. Ja sanoin, että hän haluais ettei siitä kysyttäisi kauheasti.” Opettaja C

”Että ei tuu sillain, että jos tää lapsi rupee itkee tai käyttäytyy kummallisesti, niin ettei muut rupee ihmetteleen. Ja me luokassakin käsiteltiin sitten kuolemaa ja sitä surua ja miten voi auttaa itteä jos on surullinen. Että sekin varmasti auttoi niin kun, että kukaan ei ruvennut sanoo, että mitä sä märsäät täällä, niin kun tyyliin vois joku sanoa joku, että taas se itkeä tihrustaa tuolla, mutta kun kaikki tiesi sen tilanteen.” Opettaja D

”Koimme myös, että on tärkeää kertoa mahdollisimman nopeasti ja totuudenmukaisesti mitä on tapahtunut, etteivät huhut lähde pyörimään turhaan.” Opettaja F

Opettaja ei keskustellut tapahtumasta muun luokan kanssa. Opettaja ei ole ottanut tapausta koulussa puheeksi. Yksi syy on ollut se, että oppilas ei ole itse halunnut, että tapauksesta muun luokan kanssa keskustellaan. Toinen syy on voinut olla, että opettaja ei ole kokenut tarpeelliseksi keskustella aiheesta. Opettajat eivät ole välttämättä tienneet sitä, mitä muut oppilaat tietävät asiasta tai onko oppilas kertonut siitä muille oppilaille. Tapausta ei ole käyty läpi koulussa yhteisesti.

”Hän oli sitten sen viikon aikana ollut puhelimitse yhteydessä erääseen saman luokan oppilaaseen. [...] Kyllä se koululle oppilaiden kesken jollain tavalla tullut tämä tieto, mutta että eipä se minun kautta oo siellä lähtenyt pörisemään se juttu.” Opettaja A

”Mä en usko, että kauhean moni tiesi tai, että minä en sitä kertonut. Ajattelin, että tää (oppilas) itse kertoo valituille ihmisille, jos haluaa kertoa. Mutta mä en usko, että hän kertoi.” Opettaja B

Luokan oppilaat olivat tukemassa läheisen menettänyttä oppilasta monella tavalla. Ystävät voivat auttaa oppilasta hänen surutyössään. Luokan hyvä ilmapiiri on vaikuttanut siihen, että oppilaalla on ollut helppo ja turvallinen olo olla koulussa. Oppilas on saanut hauskaa tekemistä koulussa, jonka avulla suruun liittyvät ajatukset mahdollisesti väistyivät aika ajoin. Opettajat nostivat esille, miten luokan muut oppilaat pyrkivät omalla toiminnalla ja sanoilla tukemaan surevaa oppilasta. Oppilaat olivat opettajan johdolla mietineet etukäteen, mitä voi esimerkiksi sanoa läheisen menettäneelle oppilaalle tällaisessa tilanteessa.

”Oli silloin jo tosi hyvä olo siinä olla ja oli hyvä luokka. Oli sillä tavalla turvallista olla ja siinä annettiin sitten tilaa.” Opettaja E

”Muut luokan oppilaat olivat myös ihanasti tukena, olivat vastassa, kertoivat että on ollut ikävä, kiva nähdä, halusivat, juttelivat ihan tavallisia arkisia asioita.” Opettaja E

Luokan muiden oppilaiden kanssa oli haasteita. Läheisen menettänyt oppilas saattoi ajatella, että muut oppilaat eivät voi ymmärtää häntä tai tietää hänen kokemuksestaan mitään. Luokan muilla oppilailta oli hankaluuksia kohdata sureva oppilas ja luokan ilmapiiressä oli epävarmuutta siitä, miten oppilaalle voi puhua tai miten hänen kanssaan tulisi olla. Lapsilla on kyky käsitellä asioita nopeasti ja ymmärtää myös vaikeita tilanteita. Ajan kuluessa tilanne normalisoitui ja epävarmuus tilanteen suhteen hälveni. Oppilaat saattoivat myös vältellä tilanteesta keskustelua, koska aihetta voi olla haastava kohdata ja aiheen ympärillä voi olla asioita, joita lapsi ei tiedä tai ymmärrä.

”Mun mielestä ne ei tuo ulos sitä, että ne edes reagoisi siihen.” Opettaja A

”Kyllä se lapsille oli muillekin hankala tilanne, että miten kohdata se jonka vanhempi on kuollut.” Opettaja E

”Voinko minä puhua tuolle ja niin kun semmoinen, että mitenkä tuo otetaan vastaan tuollainen, kun tiedetään, että vanhempi kuollut. Että kaikissa näkyi vähän semmoinen kankeus tavallaan tai sellainen.” Opettaja E

Surukokemuksessa ympärillä olevilla ihmisillä on iso merkitys. Se, miten muut ihmiset kohtelevat ja reagoivat tapaukseen, vaikuttaa surevaan ihmiseen. Koulussa opettaja on isossa roolissa luomassa ilmapiiriä ja johtamassa keskusteluita, joita luokassa käydään. Opettaja pystyy vaikuttamaan siihen, miten asioista keskustellaan ja opettaja voi omilla valinnoillaan edistää luokan keskusteluilmapiiriä. Oppilaat ovat yksilöitä ja jokaisessa tutkimuksen tapauksessa oppilaalla on ollut oma rooli luokassa.

7 Opettaja luotettavana tukipilarina

Tässä luvussa tarkastellaan opettajien toimintaa tilanteessa, jossa oppilas on menettänyt läheisen ihmisen. Tutkimuksen aineisto on saatu opettajien haastatteluista, joten opettajat ovat itse päässeet kertomaan tilanteista. He kertovat, miten he ovat tilanteet kokeneet ja, miten he refleктоivat tapahtumia jälkeen päin. Ensimmäisessä alaluvussa käsitellään kuolemasta keskustelemista erityisesti läheisen menetyksen kokeneen oppilaan kanssa sekä, millä tavalla kuolemasta on keskusteltu luokan kanssa yhdessä. Toisessa alaluvussa syvennyttään siihen, miten opettajat ovat kohdanneet ja tukeneet oppilasta surussa. Kolmannessa alaluvussa tarkastellaan sitä, miten opettajat ovat rakentaneet tilanteita ja millaisia valintoja he ovat tehneet tapauksen edetessä. Opettajat refleктоivat tilanteiden kulkua ja omia valintojaan kertomuksissaan. Neljännessä alaluvussa syvennyttään yhteistyöhön huoltajien, kollegoiden ja muiden ammattilaisten kanssa. Lopussa opettajat kertovat, millaista tukea he itse ovat saaneet tilanteeseen. Lisäksi tarkastellaan, millaisina opettajat kokivat valmiutensa hoitaa tilannetta, jossa heidän oppilaansa menettää läheisen.

7.1 Kuolemasta keskusteleminen

Opettajat joutuivat tilanteeseen, jossa he tiesivät oppilaansa menettäneen läheisen. Heidän on täytynyt ottaa asia huomioon koulussa ja kohdatessaan oppilaan. Opettajat ovat pyrkineet valitsemaan hyvän tavan lähestyä tilannetta ja ottaa huomioon tilanteen kokonaisuutena koulun arjessa. Tilanteet ovat olleet yksilöllisiä, vaikka kaikkia tilanteita yhdisti oppilaan läheisen menetys. Tässä alaluvussa käsitellään kuolemasta keskustelemista oppilaan kanssa siitä, miten opettaja on ottanut asian esille oppilaan kanssa ja kuinka kuolemasta on yhdessä keskusteltu. Aluksi käsitellään kohtaamisia, jossa opettaja on keskustellut surevan oppilaan kanssa. Seuraavaksi käsittelyssä on, miten kuolemasta ei oltu keskusteltu opettajan ja oppilaan välillä. Kuitenkin jaottelu ei ole niin selvä kuin edellisestä voisi olettaa. Lopuksi käsitellään kuolemasta keskustelemista yhteisesti luokassa.

Opettajien välillä oli eroja siinä, miten opettajat ovat kuolemasta keskustelleet oppilaan kanssa. Enemmistö opettajista ei ole käynyt keskustelua kuolemantapauksesta oppilaan

kanssa. **Osa opettajista on keskustellut oppilaan kanssa kahdestaan oppilaan kanssa kuolemasta.** Vaikka osassa kertomuksista opettajat toivat esille, että kuolemasta ei ole suoraan keskusteltu oppilaan kanssa kahdestaan, voidaan aineistosta löytää kohtaamisia, joissa asiaa on käsitelty.

Opettajat kertovat, kuinka oppilaan kanssa on keskusteltu yhdessä menetyksestä. Opettaja ja oppilas ovat keskustelleet, miten haastava tilanne on oppilaalle. Oppilaan toiveet ja halu käsitellä asiaa on otettu opettajien kertomuksissa huomioon. On haluttu kunnioittaa oppilaan toivetta siitä, miten asiaa käsitellään kahdestaan ja miten asiasta puhutaan muun luokan kanssa. Oppilaan kanssa on käyty keskusteluja hänen omista toiveistaan. Oppilaat ovat useissa tilanteissa halunneet pitää asian itsellään, eivätkä ole halunneet siitä opettajien kanssa alkaa keskustelemaan. Kuitenkin opettajat ovat pyrkineet sanoittamaan oppilaalle, että heille voi tulla asiasta halutessaan keskustelemaan.

”Privaatisti keskustellen voidaan todeta, että harmitus on sitä luokkaa, että harmitus sana ei siihen riitä.” Opettaja A

”Tapasin myös (huoltajan) ja (oppilaan) ennen kuin (oppilas) tuli takaisin luokkaan. Puhuttiin yhdessä siitä, että miten voitais aloittaa ja mitä lapsi haluaa, että me kerrotaan koulukavereille ja, mitä ei kerrota. Tuli semmoinen olo, että tän lapsen oli helpompi palata luokkaan, kun me oltiin nähty ja puhuttu siitä asiasta, että mitä niinku murheita hänellä oli asiaan liittyen.”
Opettaja C

Opettajien välillä oli eroja siinä, kuinka paljon he itse ovat lähestyneet oppilasta. Osalla opettajista on ollut iso rooli keskustelijana kuolemasta ja surusta. Opettaja on lähestynyt oppilasta keskustellakseen hänen kanssaan tilanteesta. Opettajan ja oppilaan välillä on voitu käydä useita keskusteluita ja oppilas on pystynyt avautumaan opettajalle tunteistaan, huolistaan ja ajatuksistaan. Opettaja on ollut suuressa roolissa oppilaan surun käsittelyssä ja kuuntelevana aikuisena. Oppilas on tällaisessa tilanteessa itse ollut halukas keskustelemaan ja hakeutunut tilanteisiin, jossa asiasta keskustellaan. Opettaja on luonut oppilaalle mahdollisuuksia lähestyä opettajaa omalla aktiivisella toimillaan. Kuolemasta on puhuttu avoimesti, rehellisesti ja suoraan. Opettaja sanoittaa oppilaalle asioita jotka voivat tuntua itsestään selviltä kuten, että oppilas on ollut tärkeä menehtyneelle läheiselle.

”Että mä oon jutellu eilen teidän (huoltajan) kanssa, että mä tiedän minkälainen suuri suru teillä on tällä hetkellä perheessä, että mä voin vain kuvitella miltä sinusta tuntuu, että susta tuntuu varmaan tota niin tosi pahalta.”

Opettaja D

”Hän jotenkin niin kun hirveän fiksusti ja hirveän hienosti niin kun kaikkia niitä asioita mistä me juteltiin niin käsitteli ja kokeili. Niin kun reilusti sanoi. Mä luulen, että hänelle mä olin jotenkin niin rehellinen hänelle ja niin kun sanoin hänelle suoraan suomenkielellä enkä sillain kielikuvilla, että hänkin niin kun pienenä lapsena ymmärsi niitä asioita.” Opettaja D

Opettaja eivät keskustele kuolemasta kahdestaan oppilaan kanssa. Kuolemasta keskustelemattomuuteen on vaikuttanut moni asia. Oppilaat eivät olleet halukkaita käsittelemään menetystä opettajan kanssa. Vaikka opettaja olisi yrittänyt ja tarjoutunut keskustelemaan, ei oppilas ollut avannut omia ajatuksiaan tai huoliaan asiasta. Tilanteeseen vaikuttaa myös se, miten halukas opettaja on itse keskustelemaan oppilaan kanssa. Opettaja on suuremmassa roolissa luomassa tilanteita, missä keskustelua on mahdollista käydä. Voidaan todeta, että kuolemasta keskustelemiseen vaikuttaa molempien osapuolen valmius sekä halu keskustella. Oppilaiden ikä voi myös vaikuttaa siihen, miten opettajat kokevat kuolemasta keskustelemisen mahdollisuuden oppilaan kanssa. Monet muutkin tekijät voivat vaikuttaa siihen keskustellaanko kuolemasta kahdestaan kuten muu kouluuyhteisö, ilmapiiri tai yhteiskunnan normit. Opettajista enemmistö ei keskustellut oppilaan kanssa suoraan kahdestaan kuolemasta.

”Kahdenkeskinen tilanne, mutta mitään keskustelua se ei ollut. [...] Hän ei ole halukas puhumaan siitä.” Opettaja A

”Kuolemasta niin en koskaan puhunut hänelle siitä kuolemasta one to one, mutta tota niin kun sanoin niin kiedoin sitä teemaa joihinkin satuihin.”

Opettaja B

Opettajien mielestä oli tärkeää, että oppilas pääsee keskustelemaan ja purkamaan omia ajatuksiaan jonkun kanssa. He olivat varmistuneita siitä, että oppilaalla on läheisiä aikuisia ja ammattilaisia, joiden kanssa he pystyivät asiaa käsittelemään. Opettajat myös tuovat esille sen, että oppilas ei halunnut keskustella asiasta opettajan kanssa. Tutkimuksen oppilaat kokevat asiat eri tavalla ja heillä on erilainen tilanne sen suhteen, kuinka paljon

heillä on turvallisia aikuisia elämässään, joille he voivat keskustella asiasta. Opettajan ei tarvitse olla se aikuinen, joka keskustelee oppilaan kanssa asiasta. Oppilaalla voi olla monia aikuisia, joille purkaa tilannettaan.

”Missään vaiheessa mä en oppilaan kanssa puhunut tästä tapahtumasta. [...] niin mä tiedän, että he kävi niin kun sitä tapahtumaa purkamassa, koska se oli tosi tramaattinen myös tälle oppilaalle.” Opettaja C

”Ja en mä tiedä voi olla mahdollista, että me oltais siinä niin kun vähän juteltu siitä, että haluaako hän jutella koulussa tästä asiasta lisää tai sitten jos hän olisi ollut jotenkin tosi murheissansa. Että voisinkin olla kysynyt sitten siinä tilanteessa, että haluatko jutella vai otatko omaa aikaa.” Opettaja E

”Emme keskustelleet tilanteesta ja koska oppilas ei sitä selvästi kaivannut. Hänellä oli lastenpsykiatrian puolella vahva tuki, joten en kokenut tarvetta puuttua tähän.” Opettaja F

Opettajat käsittelivät kuoleman aiheita opetuksessaan. Aikaisemmassa luvussa kuusi käsiteltiin sitä, miten opettajat olivat kertoneet ja keskustelleet tapauksesta muun luokan kanssa, kun he olivat kuulleet oppilaansa menettäneen läheisen. Kuolemasta oli usein tiedotettu muuta luokkaa ja osassa tapauksista asiasta oli keskusteltu luokan kanssa yhdessä. Esiin nousee myös se, miten yleensä opetuksessa on käsitelty kuoleman aiheita. Kun oppilas oli menettänyt läheisen, opettaja oli ottanut tapauksen opetuksessaan huomioon. Opettaja oli käyttänyt satuja tai tarinoita, joiden kautta oli kuolemaan liittyviä teemoja käsitelty. Opettaja oli valinnut, että hän haluaa ottaa huomioon omassa opetuksessaan kuoleman aiheita. Vaikeiden aiheiden käsittelemistä pidettiin koulussa normaalina ja elämään kuuluvana. Ajatus opettajilla on se, että kuolemaa pitää pystyä koulussa käsittelemään.

”Joten mä paljon mietin, että otanko mä tähän jonkun kuolema teeman tai menettämisen teeman. Ja tulinkin siihen ratkaisuun, että otan, mutta en ottanut heti. Mutta joittenkin tarinoiden kautta ja satujen kautta tuli just semmoista menettämistä, mitä päätin ottaa siihen käsittelyyn sillä tavalla kauniissa muodossa, että se kuolema oli jotenkin, niin kuin jossain Grimmin saduissa voi olla ja muuta.” Opettaja B

”Ei sitä voi päätellä, että ei voi sanoa koskaan sanaa kuolema tai tähän viittaavaa. Että käsitelty kyllä kaikki mitä on ollut koviakin aiheita.” Opettaja E

Kuolemasta keskusteleminen on ollut jokaisessa tapauksessa erilaista. Kaikkien opettajien on pitänyt pohtia oppilaan kohtaamista. Jokainen opettaja on ottanut asian huomioon omissa sanoissaan ja toiminnassaan. Opettajilla on ollut oma tapa hoitaa kuolemasta keskusteleminen. Osalle opettajista tapahtumasta oli kulunut jo niin kauan aikaa, että kaikkia yksittäisiä keskusteluja oppilaan kanssa he eivät muistaneet. Se ei ollut tarkoituksenmukaistakaan. Kuitenkin opettajat pystyivät kertomaan tarkastikin asioista, mikä voi olla yksi merkki siitä, että tapaukset ovat olleet merkittäviä opettajien työllä. Keskusteleminen ja kuunteleminen ovat oleellisia asioita ihmisten välisessä kohtaamisessa, mutta kohtaamiseen ja tukemiseen kuuluu muutakin kuin sanoja. Opettajat voivat tukea oppilaita monilla erilaisilla keinoilla. Seuraavassa alaluvussa käsitellään oppilaan kohtaamista ja tukemista läheisen menetyksen jälkeen.

7.2 Oppilaan kohtaaminen ja tukeminen

Tässä alaluvussa pureudutaan opettajien ja oppilaiden väliseen kohtaamiseen ja sitä kautta siihen, millaista tukea opettajat ovat oppilaille pyrkineet mahdollistamaan koulussa. Kohtaamista tässä luvussa käsitellään sen kautta, miten opettajat ovat omalla toiminnallaan kohdanneet oppilaan ja, mitä asioita he ovat ottaneet huomioon eri tilanteissa. Opettajat kertovat eri tilanteista ja paikoista, jossa he ovat oppilasta kohdanneet. Opettajat ovat omalla toiminnallaan pyrkineet helpottamaan oppilaan haastavaa tilannetta. Alaluvussa nostetaan esille opettajien keinoja antaa tukea oppilaille. Opettajat kertovat, millaisena he itse näkevät heidän roolinsa surevan oppilaan tukemisessa. Kohtaamisen ja tukemisen olen laittanut saman alaluvun alle, koska molemmat liittyvät käsitteellisesti vahvasti toisiinsa tässä tutkimuksessa. Oppilaan kohtaaminen voi olla tuen antamisen keino ja se voi tukea oppilaan surunkäsittelyä sekä henkistä kasvua.

Tilanteen huomioiminen alkoi opettajilla heti, kun he saivat kuulla tapauksesta. Opettajat saivat tietää oppilaan tilanteista eri tavoilla. Osa opettajista sai kuulla heti, kun kuolema oli tapahtunut. Toisissa tapauksissa oppilas oli jo käynyt koulua ja opettaja kuuli siitä myöhemmin. **Kohtaamispaikat ja tilanteet olivat erilaisia opettajien kertomuksissa.**

Oletettavasti kaikissa tapauksissa koulu ja oma luokka olivat yleisimmät paikat, jossa kohtaamista tapahtui. Osassa tapauksissa opettajat tapasivat oppilaan ennen kuin hän palasi luokkaan. Eräessä tapauksessa opettaja kävi tapaamassa oppilasta ja hänen huoltajaansa heidän kotonaan. Ajatuksena heillä oli se, että tällöin oppilaalla on helpompi palata kouluun, kun asiat on käyty läpi yhteisesti ja oppilaan ei tarvitse jännittää sitä, mitä koulussa tulee tapahtumaan. Näin oppilas pystyy itse kertomaan mahdollisista toiveista asian suhteen ja, miten hän haluaa asiaan koulussa suhtauduttavan. Opettajat pyrkivät luomaan oppilaalle turvallisen paluun kouluun.

”Ja he toivoivat, että mä tuun käymään sitten siellä heidän kotonansa. Että on sitten niin kun helpompi kohdata sitten minut ja tulla sitten sinne kouluun takasin sitten. [...] Että olihan se tietysti semmoinen erikoinen kokemus mennä käymään ensinnäkään ihan tavallaan vieraassa kodissa, ja sitten vielä aihe oli tämmöinen.” Opettaja E

”Lupasin tulla ensimmäisenä koulupäivänä aamulla häntä ovelle vastaan.”
Opettaja F

Opettajat ovat järjestäneet tapaamisia, jossa oppilaalla on mahdollisuus lähestyä opettajaa ja purkaa omia ajatuksiaan. Opettajat ajattelivat, että opettajan on hyvä luoda tilanteita kohtaamiselle ja paikkoja oppilaalle lähestyä opettajaa. Opettajat olivat saatavilla oppilaalle sekä tukena silloin, kun oppilas sitä tarvitsi. Opettaja tuo esille, että hän järjesti tilaisuuden oppilaalle ja hänen huoltajalleen, missä voitiin yhdessä keskustella asioista.

”Kun mä järjestin sen tilaisuuden sen kun (huoltaja) ja (oppilas) oltiin paikalla, jonkun koulupäivän loppuksi tai joskus en mä muista. Oli semmonen rauhallinen tilanne ei ollut muita koulussa.” Opettaja C

”Mutta on saattanut olla. Mutta saatavilla tai ehkä semmonen olo, että on kuitenkin saatavilla opettaja.” Opettaja C

Oppilaan ja opettajan välinen yhteistyö on voinut olla tiivistä pitkän aikaa tapahtuman jälkeen. Opettaja ja oppilas olivat sopineet tapaamisia, jossa he käsittelivät tapahtumaa, oppilaan surua sekä keskustelivat erilaisista asioista yhdessä. Opettaja on toiminut tukihenkilönä oppilaalle ja oppilas on saanut purkaa omia ajatuksiaan ja huoliaan kuuntelevalle opettajalle. Toinen opettaja nostaa esille sen, miten hän pyrki huomioimaan

oppilaan normaalia enemmän. Opettaja seurasi oppilaan toimintaa aktiivisemmin ja pyrki keskustelemaan hänen kanssaan useammin.

”Mun oppilaana niin siinä alussa toisiaan tehtiin aika tiiviisti ihan kaksikin kertaa viikossa saatiin olla se neljänkymmenenviiden minuutin tai puolen tunnin välkkä ja tehdä niitä hommia.” Opettaja D

”Mutta semmoisilla kiertoilmaisilla alkoi kertoa itselle tärkeistä jutuista, vaikka jalkapallosta ja sitten me puhuttiin niinku sellaisista jutuista. Hirveen antoisia keskusteluita ja sieltä välittyi se kiinnostus ja herkkyyks ja empatia.” Opettaja B

Opettajat kokivat tärkeäksi sen, että he pystyivät olemaan turvallisena aikuisena oppilaille. Opettajat korostivat sen olevan erityisen tärkeää silloin, kun oppilas on kokenut traumaattisen tapahtuman. Opettajat ovat koulussa oppilaita varten ja takaamassa heidän turvallisuuttaan sekä tukemassa heidän kehitystään. Opettajat korostivat toimillaan ja sanoillaan oppilaalle, että he välittävät oppilaasta ja hänen voinnista. Kohtaamisissa tulee olla läsnä sekä kuunnella, mitä oppilas sanoo ja tahtoo. Läsnäolo vaatii sitä, että tilanteessa keskittyy täysin siihen toiseen eikä mieti muita asioita. Esille nousi se, miten vaikeatkin asiat tulee kohdata ja käydä läpi.

”Mutta myöskin todella korostin sitä, että olen tässä häntä varten ja välitän hänestä tosi paljon ja se mun sanallinen anti oli vahvempaa hänelle kuin mahdollisesti muille oppilaille.” Opettaja B

”Hirveen sillä tavalla kuitenkin niin kun läsnäolevasti, että ei voi mennä niin kun minkään taakse vaan kohdata niin kun ihminen ihmisenä, mutta että omissa rajoissansa.” Opettaja C

Läheisen menettänyt oppilas voi pelätä muiden ihmisten reaktiota häneen ja sitä kuinka muut ihmiset nyt häneen suhtautuvat. Opettaja kertoo huomanneensa oppilaan jännittävän sitä, miten opettaja suhtautuu häneen. Opettaja itse lähestyi oppilasta ja kertoi, että häneen voi turvautua asiassa aina, kun oppilas itse niin haluaa. Opettaja kuvaa sitä helpotusta, joka oppilaalla syntyi, kun he olivat keskustelleet asiasta ensimmäisen kerran. Opettajien kertomuksista nousi esiin, miten he pyrkivät asettumaan oppilaan asemaan ja

pohtimaan asiaa sitä kautta, että kuinka he itse haluaisivat muiden ihmisten suhtautuvan heihin, jos heille olisi sattunut vastaavanlainen tilanne.

”Että siinä kun mä sanoin sille lapselle, että mä tiedän, niin aivan niin kun semmoinen jotenki semmoinen kivi tippui hänen sydämeltä ja jotenkin se tuli mua lähemmäs. [...] Ja jotenkin ei sanonut yhtään mitään paino vain pään mun harteille ja mää kaappasin hänet siihen kainaloon ja tuota ja sitten mä sanoin, että sun ei tarvi puhua mitään tai sanoa mitään, että tiiä aina, että tai, että muista aina, että sä pystyt milloin tahansa mun kanssa tulla jutteleen tästä asiasta.” Opettaja D

”Niinku mitä pyörittelen vaan paljon tämmöisiä niin kun itelle aika normaaleja kysymyksiä, että miten minä haluan, että minut kohdataan.” Opettaja B

Oppilaan toiveet otettiin huomioon moninaisesti tapausten jälkeen. Opettajat ottivat huomioon oppilaiden ja heidän huoltajien toiveet siitä, kuinka koulussa asiaa halutaan käsiteltävän. Kuten aikaisemmassa luvussa kuusi, jossa käsiteltiin tapauksen vaikutusta oppilaan oppimiseen huomattiin, että osalle oppilaista tapaus oli vaikuttanut oppimiseen heikentävästi. Opettajat antoivat oppilaalle vapauksia pitää taukoja oppimisesta ja ymmärsivät sen, että oppilas ei pysty aina keskittymään. Opettajat voivat antaa erilaisia vaihtoehtoja oppilaalle, miten hän haluaa erilaisissa tilanteissa toimia. Kuitenkin tärkeänä pidettiin sitä, että koulussa jatketaan koulun perinteistä arkea surusta huolimatta.

”Ja kysyä se, vaikka se on luokkatilanne niin mene, kun muut tekee jotain muuta niin käydä hänen pulpettinsa vieressä kysymässä hiljaisella äänellä, että mitenkä haluat, että tässä ois tämmöisiä vaihtoehtoja, että otatko kiinni tästä jostain.” Opettaja A

”Jos lapsi ei hyödy siitä, että minä siitä hölötän siitä asiasta, niin silloin mun täytyy opettajana ottaa se vastuu ja muuttaa sitä omaa luontaista käytöstä ja mennä sen oppilaan toiveiden mukaan.” Opettaja B

”Minäkin halasin, sanoin että ihana nähdä häntä taas ja muistutin, että minulle saa aina tulla juttelemaan tai vaikka laittaa viestiä puhelimesta. Tämän jälkeen palattiin ihan normaaliin päiväjärjestykseen ja elettiin (oppilaan) toiveiden mukaan sitä normaalia kouluarkea.” Opettaja F

Opettajan toimiminen turvallisen aikuisena korostui opettajien kertomuksissa. Opettajan rooliin nähtiin kuuluvan johdonmukaisuus ja luotettavuus. Oppilas pystyi luottamaan opettajan tukeen. Koulun rutiinien korostaminen tilanteessa, jossa oppilaalla on elämässään menossa kriisi ja vahva muutos, nähtiin myös tärkeänä osana toipumista. Oppilaalla voi muuttua traagisesti koko elämä niin koulu ja opettaja ovat ainakin asioita, jotka pysyvät ennallaan. Opettaja on läheinen ihminen, joka huomioi häntä vaikeissa tilanteissa.

”Se tärkein apu mikä niin, kun minkä mä opettajana pystyin antamaan on se hyvin selkee ja johdonmukainen toiminta multa. [...] Meillä oli vahvat rutiinit siinä luokassa ja mikään ei muuttunut niin sanotusti, että se niin kun luo turvallisuutta mun mielestä oppilaalle.” Opettaja C

”Että on niin kun turvallinen aikuinen, joka on sitten ottanut huomioon ja harjoittanut sitä halia tai muuta.” Opettaja E

Opettajilla oli erilaisia keinoja oppilaiden tukemiseen. Opettaja tuo esiin hänen ja hänen oppilaansa välisen keinon siitä, miten oppilas voi viestittää opettajalle, kun hän ei voi keskittyä. Tämän jälkeen oppilas ja opettaja pystyivät rauhassa keskustelemaan, mitä tilanteessa oppilas haluaa tehdä. Toinen opettaja nostaa esille, kuinka oppilas tarvitsi paljon rakkautta elämäänsä. Opettaja pyrkikin sitä antamaan huomioimalla oppilasta ja antamaan hänen tarvitsemaansa tukea. Kolmas opettaja tuo esille lapsen ja aikuisen eron asioiden ymmärtämisessä. Opettajan pohtii kuinka suru voi vaikuttaa elämässä monella osa-alueella ja yllättävätkin syy-seuraus suhteet voivat johtua surusta ja menetyksestä.

”Susta tuntuu, että sä et pysty tai sua alkaa itkettään tai tuntuu, että et jaksa olla. Että mä sanoin sille lapselle, että keksi jokin merkki jonka sä näytät mulle, että ei tartte isoa asiaa siitä. [...] Mä monesti sitten kysyinki, että haluakko sä sitten tehdä sitä muistojenkirjaa vai halutko sä mennä vaikka lukee tai pötköttelee tai hetkeksi rauhassa olemaan ja hän sitten aina valitsi sen sille hetkelle sopivan jutun.” Opettaja D

”Tiesin hänen taustansa perusteella ja näihin tiettyihin traumoihin jotenkin tai niitä pohtien niin tiesin, että se semmoinen rakkauden tarve siellä on iso monttu. Ikään kuin tämmöisillä lapsilla. Otin hirveen paljon huomioon. Otin viereen ja annoin semmoista vähän tiettyä ekstraa myöskin. Kun jotenkin ja kehuin ihan älyttömän paljon. Annoin jäädä joitain kertoja välitunteja sisälle.” Opettaja B

”Lapsen kokemus on myöskin tietystikin erilainen. Niin kun rutiinien jatkaminen semmoinen niin kun syvä ymmärrys sitten, jos ne rutiinit meneekin perseelle sen surun takia ja ymmärtää, että se voi ilmentyä sieltä mitä erilaisimmissa muodoissa.” Opettaja B

Ihmiset käsittelevät asioita eri tavalla. Opettaja tuo esille sen, että hän ei voi tietää, mitä oppilas kyseisessä tilanteessa tuntee ja kokee. Oppilaalle voi sanoittaa tämän ääneen ja kertoa, että opettaja on valmis kuuntelemaan oppilasta. Empatian näyttäminen oppilaille nousi esille opettajien kertomuksissa. Opettajat pyrkivät välittämään oppilaalle sitä myötälämistä, joita he kokivat oppilaan puolesta. Opettaja nostaa esille sen, miten opettajan tulee jatkuvasti olla ajan hermolla ja myötätuntoinen oppilasta kohtaan. Tulee tehdä itsensä kohdattavaksi uudestaan ja uudestaan, jos oppilas sen yhden kerran uskaltaa tulla lähestymään opettajaa. Ajatus taustalla voi olla se, että ei unohdeta arjen kiireessä sitä, mitä oppilas käy elämässään läpi.

”Joten silloin on parempi ehkä nimenomaan vaan, että mä en tiedä mitä sulla on tai mitä sä koet tällä hetkellä, mutta mä kuuntelen sua.” Opettaja B

”Että ei ajattele sillain, että eipä tullu puhumaan enää tämän jälkeen, että en mä voi auttaa. Tai että jotenkin semmoinen inhimillisuus ja sitten sen myötätunnon esittäminen sitä lasta kohtaan.” Opettaja D

Opettajien kertomuksissa nousi esille myös se, että kyseiset tilanteet ovat harvinaisia opettajan uralla. Osa opettajista oli joutunut pohtimaan omaa suhtautumistaan asiaan. Sitä kautta suhtautumistaan myös itse oppilaaseen. **Opettajia on mietityttänyt millaiseksi heidän tulisi muuttua kohdatakseen oppilas.** Mitä oppilas tarvitsee opettajalta omaan surutyöhönsä. Opettaja oli kokenut jännitystä siitä, miten hän pystyy suoriutumaan kyseisestä tilanteesta.

”Mutta mua jännitti itseäni hirveän paljon. Jännitti se, koska olen ihan uuden asian edessä. [...] En tiennyt yhtää, että millaiseksi minun pitää muuttua kohdatakseni tämä lapsi.” Opettaja B

Täytyy muistaa, että opettajilla on vastuulla kaikki luokan oppilaat. Opettajan täytyy kasvattaa opettaa ja huolehtia myös heidän tarpeistaan. Opettajat nostivat esille myös tämän

näkökulman, että he eivät voi koko ajan kohdistaa huomiotaan tähän yhteen oppilaaseen. Se ei myöskään olisi opettajien mukaan ollut tarkoituksen mukaista, koska oppilas tarvitsee koulussa normaalia arjen jatkuvuutta. Opettaja nostaa esille sen, miten on ollut hyvä asia, että hän ei ollut alusta asti tiennyt tapauksesta. Sen vuoksi hän suhtautui oppilaaseen kuten ennenkin. Toinen opettaja kertoo, että on tärkeää säilyttää koulun tutut asiat ja arjen jatkuvuus normaalisti menetyksestä huolimatta.

”Ja olen jälkeinpäin ajatellut sitä sitten niin, että oli oikeastaan hyvä, että mä en ihan ekoina viikkoina tiennyt, että mitä siinä oli käynyt tai ekana kahdena viikkona. Koska sitten mä suhtauduin häneen niin kuin keneen tahansa oppilaaseen.” Opettaja C

”Se on mun pyrkimyskin, että jos jotakin tulee niin huomioidaan, mutta ei jäää siihen vellomaan ja koulussa jatketaan tavallaan sitä, mitä onkaan sitten meneillään. Että se on semmoinen paikka, missä ei tarvi murehtia sitä asiaa.” Opettaja E

Oppilaat eivät useissa tapauksissa halunneet heihin kohdistettavan liiallista huomiota tapauksen vuoksi. Toisissa tapauksissa oppilas ei näyttänyt paljon merkkejä siitä, että olisi tarvinnut erityisesti tukea opettajalta. Koulun arki jatkui normaalisti tapauksen jälkeen. Kuitenkin opettajat olivat tietoisia siitä, että oppilas saattaa tarvita opettajan tukea ja huomiota. Menetyksen tiedettiin voivan vaikuttaa oppilaaseen monella tavalla ja oppilaan tilanteen kehitystä seurattiin koulussa.

”Se miten niin kun luokassa toimitaan päivisin arjessa tunnilla, että hän on niin kun ihan saman lailla, kun kaikki muutkin siinä. Mä koin, että hänelle oli tärkeitä, ettei häneen kohdisteta sen enempää huomiota, kun muihinkaan.” Opettaja C

”No toki siinä arjessa, kun näkee, että jos sillä on menossa joku niin sitten tosiaan huomioidaan. [...] Että ei me ihan hirveästi koulussa sitä sitten tavaltaan käsitelty.” Opettaja E

Opettajan rooleissa on ollut eroja siinä, miten he itse ovat nähneet heidän tehtävän surunkäsittelijänä. Opettaja on voinut olla isossa roolissa tukemassa oppilasta hänen surussaan. **Opettaja on voinut toimia surunkäsittelijänä oppilaalle.** Opettaja ja oppilas ovat

tavanneet säännöllisesti kahdestaan ja työstäneet yhdessä oppilaan surua. Opettaja on hyödyntänyt lapsille suunnattua surutyökirjaa, jota oppilas on voinut täyttää ja tehdä harjoituksia sieltä. Yhdessä on käyty keskusteluja sitten aiheista, joita materiaalista on nousut esille. Oppilaan ja opettajan välinen luottamus on ollut tärkeä osa hyvän yhteyden taustalla.

”Aikuisille on oma versio ja sitten lapsille oma versio. Sitten määhän sitä vielä tietenkään, kun tämän oman oppilaani tunsin niin blokkasin ja poimin sieltä semmosia hyviä harjoituksia, josta mä tiesin, että hän niin kun tykkäisi. Niin niin semmoinen oli tämä mejän juttu. Elikkähän tavallaan niin kun tosi strukturoitu tosi tarkkaan niin kun mietitty ja hyväksi havaittu.” Opettaja D

Opettajat ovat kokeneet, että opettaja pystyy tukemaan oppilasta omissa rajoissaan. **Opettaja tukee oppilaita opettajan roolissa.** Opettajat nostavat esiin, että oppilaan surutyötä heillä ei ole ollut mahdollista kovinkaan paljon omalla toiminnallaan helpottaa. Opettaja on tärkeä turvallinen aikuinen oppilaalle, mutta keskustelua ja henkistä tukea heidän tulee saada myös jostain muualta. Opettajat ovat olleet tietoisia siitä, että oppilas saa myös tukea muilta aikuisilta ja ammattilaisilta. Opettaja nostaa esille, että opettajan ei tarvitse olla surunkäsittelijä tai terapeutti oppilaalle.

”En mäkään mitään ihmeitä pysty tekemään eikä oo tarkoituskaan.”
Opettaja A

”Mutta itse siihen menetykseen ja sen käsittelyyn niin en pystynyt auttamaan vaan enemmän luomaan turvaa sen arjen jatkumiseen.” Opettaja C

”Opettaja ei mun mielestä ole terapeutti, eikä psykologi, eikä ole tarve olla sellainen.” Opettaja C

”Että varmasti oli tärkeää, mutta ei ollut mitään semmoista suurta surunkäsittelijän roolia.” Opettaja E

Opettajat ovat ottaneet oppilaan surun ja murheen huomioon moninaisesti koulussa. He ovat tunnistaneeet, että oppilas ei pysty keskittymään koulutehtäviin samalla tavalla kuin ennen. Opettajat ovat keskustelleet yhdessä oppilaan kanssa, millaisia tukitoimia hän itse kokee tarvitsevänsä. Oppilaat ovat useissa tilanteissa saaneet pitää taukoa opetuksesta ja

rauhassa koota ajatuksiaan tunneilla. Heidän ei ole ollut pakko osallistua kaikkeen opetukseen, jos he eivät ole siihen kyenneet sillä hetkellä. Osassa tapauksista oppilas on saanut luvan poistua luokasta rauhoittumaan ja miettimään.

”Sovittu, että hänellä on lupa lähteä koulun ulkopuolelle hetkeksi aikaa kävelemään. Ihan tielle pöpelikköön tonne noin, mutta kunhan nyt tulisi takasin kouluun.” Opettaja A

”Sovimme, että silloin (oppilas) voi halutessaan hetkeksi lähteä luokasta tai jos kyseessä on toisen opettajan tunti voidaan hakea minut paikalle.”
Opettaja F

Opettajat ovat kohdanneet oppilaat yksilönä. Oppilaat ovat tarvinneet tukea erilaisilla tavoilla. Osalla tuen tarve on ollut suurempaa ja osalla tapaus ei ole huomattavasti näkynyt lisääntyvällä tuen tarpeena koulussa. Opettajien suhtautumisessa opettajan rooliin surunkäsittelijänä on ollut eroja. Opettajien tukitoimissa on ollut myös eroavaisuuksia, mutta lähtökohtana on ollut se, että tukea annetaan sen mukaan, miten oppilas sitä tarvitsee ja itse haluaa. Kaikilla opettajilla tapaus on ollut mielessä opetuksessa ja he ovat pyrkineet seuraamaan oppilaan tilannetta. Opettajan huomion ja empatian kohdistaminen oppilaaseen on ollut yleistä. Omalla toiminnalla on pyritty osoittamaan se että ajatukset ovat oppilaassa ja hänen vaikeassa tilanteessaan.

7.3 Opettaja tilanteen rakentajana

Opettajalla on osittain rajallinen mahdollisuus vaikuttaa tilanteen kulkuun hänen saadessaan tietää siitä, millainen tilanne oppilaalla on menossa läheisen menetyksen seurauksena. Oppilaan toiveet ja halut tulee ottaa huomioon oppilaan kohtaamisessa. Opettajat olivat usein yhteydessä oppilaan huoltajiin ja keskustelivat heidän kanssaan, miten tilanne halutaan hoidettavan koulussa. Opettajalla voi kuitenkin olla suuri mahdollisuus vaikuttaa oppilaan selviytymiseen ja henkiseen turvallisuuteen koulussa. Tässä alaluvussa käsitellään ensin, mitkä asiat helpottivat oppilaan olemista koulussa tapahtuman jälkeen. Toiseksi vertaillaan sitä, missä opettajat kokivat onnistuneensa tilanteissa ja, miten he jälkeen päin olisivat toimineet eri tavalla.

Opettajat saivat usein tietää äkillisesti oppilaan läheisen menetyksestä. Huoltaja saattoi tulla koululle kertomaan, että on tapahtunut kuolemantapaus. Opettaja saattoi saada puhelun ja kuulla sitä kautta. Useimmissa tapauksissa opettajalla ei ole ollut aikaa valmistautua tilanteeseen etukäteen ennen kuin tilanne oli tapahtunut. **Opettajat kertoivat luokan kanssa tehdyn pitkäjänteisen pohjatyön merkityksen olevan on tärkeää.** Se voi auttaa erilaisten yllättävien ja äkillisten tilanteiden hoidossa. Kun luokassa on hyvä henki ja siellä on mukava olla, on oppilaan mahdollisesti helpompi palata kouluun menetyksen jälkeen. Toisiaan tukevaan yhteisöön voi olla surevan oppilaan helpompi palata. Hyvinvointi luokassa on kaikkien vastuulla, niin opettajan kuin oppilaiden.

”Mä koin onnistuneeni ylipäättään ryhmäytymisessä ja sellaisessa, että mun luokka totteli mua hirveen vahvasti asioissa ja seurasi mun esimerkkiä, että koin, että onnistuin, mutta minä en yksin onnistunut, että se koko luokka oli toisiaan tukeva.” Opettaja B

”Uskon, että koko luokkayhteisön vahva yhteenkuuluvuus, tuki ja myötätunto auttoi. Kuten myös se, että koulussa sai olla ’ihan tavallisesti’ ja unohtaa surun sivummalle edes hetkeksi.” Opettaja F

Koulu tuo rutiinia oppilaille. Oppilaiden elämässä oli meneillään suuri muutos. Opettajat halusivat toiminnallaan luoda oppilaille jatkuvuutta oppilaan elämässä ja he kokivat sen tärkeänä osana koulun roolissa tukea oppilasta surussa. Osa opettajista nosti esille, miten he tiesivät oppilaiden saavan tukea heidän suruunsa niin kotoaan kuin muilta ammattilaisilta. Esille nousi ajatus siitä, että koulussa on hyvä ettei siellä käsitellä sitä surua tai tapahtumaa kovin paljon. Oppilas saa täten välillä ajatuksiaan pois omasta surustaan. Kouluun palattua opettajat mahdollistivat oppilaalle normaalin kouluarjen. Opettaja kertoo, miten arkeen palaaminen surun jälkeen on voinut olla haastavaa. Oppilaalle on tärkeää, että saa olla yhdessä kavereiden kanssa ja pitää hauskaa, vaikka hänen elämässään on sillä hetkellä paljon surua.

”Tota tärkeintä on saada mun mielestä niin kun hänelle niin kun arki pyörimään. [...] Että kaikki ylimääräinen hörsy pois. [...] Että kunhan sais tärkeimmät asiat sillain hoidettua.” Opettaja A

”Jälkimmäinen tapaus oli just siinä mielessä erilainen, että hän oli jo niinkumä tiesin, että hän oli ja kävi jo terapiassa ja hänellä oli paljon sellasia tukitoimia siinä niin kun tän tapahtuman johdosta.” Opettaja C

”Ja että tärkeintä on osoittaa, että olemme hänen tukena mutta toisaalta jatkaa kouluarkea mahdollisimman normaalisti. Että saa silti nauraa ja olla hauskojakin juttuja.” Opettaja F

Koulun merkitys vastapainona oli merkittävä. Useampi opettaja korosti tätä asiaa heidän kertomuksissaan. Opettajien tukeminen tilanteessa oli turvallisena aikuisena olemista. **Opettajilla oli halua auttaa oppilaita ja olla tukena heille pitkällä aikavälillä.** Aina tilanteet eivät kuitenkaan menneet niin kuin opettaja olisi toivonut. Oppilas ei välttämättä ottanut opettajan tarjoamaa apua vastaan. Opettajalla on noussut esiin huoli, että oppilaalla ei ole elämässään nyt kaikki hyvin ja hän tarvitsisi tukea myös opettajalta. Opettajalla voi olla turhautumisen tunteita siinä, että hän haluaisi tukea enemmän oppilasta, mutta keinot ovat vähissä.

”Koin myöskin, että varmasti oli myöskin tärkeää sille (oppilaalle), että. [...] alko se koulu, oli myöskin niin kun tervettä.” Opettaja B

”Mutta se, että sä näät täällä kavereita ja sulla säilyy tietyt rutiinit ja ne auttaa tavallaan siinä surussa ja siinä olemisessa.” Opettaja D

”Koen, että ei oo paljon mitään tehtävissä. [...] Vaikka sinne kuinka monta köyttä hänelle heittäisi, että ota tosta nyt kiinni pysyttele vähän mukana vielä, niin se on ihan joka päivästä kiinni ja joka tunnista kiinni, että milloin hänen apuköyden haluaa ottaa käyttöönsä.” Opettaja A

Opettajat kertoivat, missä he olivat onnistuneet tilanteen hoitamisessa. Opettaja kertoo, miten hänen toiminnassaan pitkälle on kantanut pedagoginen rakkaus oppilasta kohtaan ja se, että hän aidosti välittää oppilaasta. Opettajan kokemus on, että oppilas on pystynyt olemaan koulussa myös onnellinen ja nauttimaan siellä olosta. Opettajat ovat oman kokemuksensa mukaan tehneet parhaansa tilannetta hoitaessaan.

”Mutta siellä tuli tosi paljon semmoisia valon pilkahduksia sitten myöskin ja hän sitten selkeästi oli onnellinen tällä luokalla ja koki onnistumisen tunnetta monesta tekemisestään. Siinä määrin koin, että onnistuin.” Opettaja B

”Kyllä se niinku nousi kaikki vaan siitä omasta pedagogisesta rakkaudesta näihin oppilaisiin.” Opettaja B

Läheisen menettäneen oppilaan kohtaaminen ei ole välttämättä opettajalle helppo tilanne. Opettajat kokivat tilanteiden menneen loppujen lopuksi hyvin. Opettajat eivät muuttaisi toimintaansa isossa kuvassa. Opettajat joutuivat tekemään useita erilaisia valintoja tilanteiden aikana usein nopeasti. Vaikeisiin olosuhteisiin nähden opettajat löysivät onnistumisen kokemuksia omista valinnoistaan ja ovat huomanneet, miten oppilas on useissa tapauksissa hiljalleen päässyt eteenpäin suruprosessissaan.

”En kyllä koe, että muuttaisin. Toimin silloin sillä tietoisuudella jonka omissin ja se sopi siihen hetkeen.” Opettaja B

”Mutta mitähän mä tekisin toisin... No ehkä en siinä, en nyt hoksaa mitä siinä tilanteessa oisin tehnyt toisin, mutta ehkä vaikka se, että oisin voinut niin kun pitää tässä välissä on nyt useampi vuosi, niin olla yhteydessä sinne perheeseen ja kysyä, että miten menee.” Opettaja D

”Niin kyllä mä oon jotenkin kauheen tyytyväinen, että mistä se tulikin tollanen malli. [...] Että kyllä se mun mielestä meni hyvin. Että en mä tiiä tekiinkö mä mitään toisin. Parhaani silloin tein sillä kokemuksella, mitä on ollu.” Opettaja E

”En oikeastaan mitään. Kaikki sujui niin hyvin, kun olosuhteisiin nähden oli mahdollista.” Opettaja F

Tilanteisiin tulee suhtautua tapauskohtaisesti. Opettajan tulee pohtia toimintaansa jokaisessa tilanteessa eri tavalla, koska tapaukset ja oppilaat ovat yksilöllisiä. Toiselle oppilaalle toimii tietyt asiat, mutta ne eivät välttämättä toimi toiselle. Vaikka on olemassa yleisiä hyväksi todettuja tapoja tukea toista ihmistä, niin kuitenkin täytyy ottaa yksilölliset tarpeet huomioon. Opettaja kertoo jälkeenpäin, miten tapauksen hoitamisen yksi avainasioista oli oppilaantuntemus, jonka kautta opettaja tunnisti oppilaan tarpeet.

”Jos tää nyt tapahtuisi uudestaan niin pitäis sitten sen perheen, että toki mikä käy just heille.” Opettaja E

”No se selvisi mulle sitten, että meillä on semmoinen laatikko, missä oli pöytäliina ja kynttilä. Se oli se suunnitelma. Mutta kyllä se niin kun lähinnä tuli oman sellaisen niin kun oppilas tuntemuksen ja sellaisen kautta siten, että mitenkä on tässä tilanteessa parasta toimia.” Opettaja E

Opettajien kertomuksissa yleinen näkemys oli, että tilanteet sujuivat hyvin ja opettajat olivat tyytyväisiä omaan toimintaansa. **Opettajat löysivät myös kehitettävää tilanteiden hoitamisessa.** Osa opettajista kertoi jääneensä turhan yksin asian kanssa. He olisivat kaivanneet itselleen enemmän tukea sellaiselta ammattilaiselta, joka olisi erikoistunut hoitamaan lasten tukemista tällaisissa tilanteissa. Tilanne oli tullut nopeasti eteen eikä heillä tullut mieleen hakea itselleen tukea. Jälkeenpäin reflektoiden opettajat olisivat sitä kaivanneet.

”No, jälkeenpäin ajateltuna, niin ois ollu varmaan ihan kiva, että vaikka. [...] (erityisopetus) osasto niin oltais käyty se tilanne siellä läpi ja ois saanut jonkun näköisiä resursseja joltain, joka olisi tämmöiseen surutyöhön paremmin erikoistunut, että ois saanut jotain työkaluja.” Opettaja B

”Mutta että se miten mä toimin siellä luokassa ja niitä huoltajia kohdatessa niin sen voin allekirjoittaa, että se meni hyvin, mutta siinä jäi turhan yksin silti sen asian kanssa.” Opettaja C

Opettajan mielestä hänen olisi ollut tärkeää laittaa tarkemmat rajat oppilaalle koulussa. Selvittää tarkemmin oppilaan kanssa, mikä on sallittua toimintaa ja käytöstä. Opettaja on antanut oppilaalle vapauksia ja keinoja, miten hän voi toimia koulussa. Kuitenkin on ollut havaittavissa, että oppilas käyttää välillä sitä hyväkseen. Jälkeenpäin tarkasteltuna opettaja selvemmin haluaisi käydä oppilaan kanssa heti alusta alkaen yhteiset pelisäännöt läpi.

”Mun olisi pitänyt antaa hänelle tarkemmat rajat, että mihin mun joustavuuteni riittää tai, että missä kohtaan mun joustavuuteni rajat tulee. Jo heti lähdistä. Se, että jousto on löytyy, mutta sitä ei ole määrättömästi.” Opettaja A

Opettaja kertoi ajatuksen siitä, miten hän olisi ottanut itse menetyksen ja kuoleman puheeksi oppilaan kanssa. Opettaja on keskustellut oppilaan kanssa monista asioita, mutta itse menetyksestä ja kuolemasta ei oltu käyty keskustelua kahden kesken. Opettaja kertomuksessaan pohtii, ottaisiko hän asian esille oppilaan kanssa.

”Mietin sitä, että ottaisinko mä nyt sen jotenki ehkä niinku rohkeemmin puheeksi. Tai tekisinkö mä selväksi sille lapselle, että hei mä tiedän, että näin on tapahtunut.” Opettaja B

Yleisesti ottaen opettajat olivat tyytyväisiä siihen, miten he ovat pystyneet hoitamaan tilanteen koulussa oppilaan kanssa. Opettajien kertomuksissa taustalla oli käsitys siitä, miten monilla asioilla on yhteys toisiinsa. Kertomuksista nousee esille ajatus, miten hyvän luokkahengen ja yhteisöllisen ilmapiirin omaava luokka on turvallisempi paikka surevalle oppilaalle. Oppilaan on silloin usein helpompi tuoda esille mieltä painavia asioita ja näyttää tunteitaan luokassa. Opettajat eivät nostaneet esiin monia konkreettisia asioita, joita he olisivat tehneet toisin tapausten hoidossa. Opettajat olivat tyytyväisiä omaan toimintaansa ja onnistuivat oppilaan tukemisessa ja myötätuntoisessa kohtaamisessa.

7.4 Opettajan saama tuki ja yhteistyö

Opettajat ovat tehneet yhteistyötä monen eri tahon kanssa. He ovat olleet yhteydessä oppilaan huoltajiin tapauksen eri vaiheissa. Koulun muun henkilökunnan ja muiden ammattilaisten kanssa yhteistyön määrä on vaihdellut eri kertomuksissa. Yhteistyön määrään ovat vaikuttaneet sekä opettajan halu hakeutua yhteistyöhön että vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa. Alaluvussa käsitellään opettajien saamaa tukea ja heidän kokemustaan siitä onko tukea ollut tarpeeksi saatavilla. Toiseksi käsitellään sitä, millaista yhteistyötä opettajat ovat tehneet eri tahojen kanssa tilanteen edetessä.

Tukea tilanteen hoitamiseen opettajat ovat saaneet eri tahoilta. **Opettajat ovat saaneet tukea kollegoilta ja esimieheltä.** Opettajan läheisimmät opettajakollegat ovat olleet keskiössä useassa tapauksessa. Koulun arjessa opettajat näkevät toisiaan ja keskustelevat toistensa kanssa erilaisista koulun arkeen liittyvistä asioista. Opettajan lähin esimies on koulun rehtori tai koulunjohtaja, joiden kanssa opettajat ovat tilannetta käsitelleet. Osalle opettajista tuki on ollut vähäistä ja rajoittunut satunnaisiin keskusteluihin kollegoiden kanssa. Toisilla opettajilla on ollut tietyt opettajakollegat, joiden kanssa he ovat tilannetta purkaneet keskustellen. Opettajien kertomuksista nousee esille erilainen suhtautuminen vertaistuen saamiseen. Osa toi esille ajatuksen, etteivät he halunneet kuormittaa muita opettajia omilla murheilla ja osa olisi kaivannut enemmän tukea.

”Kollegalta oon saanut jonkin verran ja esimieheltä en ollenkaan.”

Opettaja A

”Sain tukea. Ensisijaisesti juurikin tältä yhdeltä opettajalta, joka toimikin mun menttoriopettajana, kun olin vasta-aloittanut uusi opettaja.” Opettaja B

”Noo. Ehkä mun työparilta. Elikkä mulla oli työpari, joka tota niin. Tehtiin sellainen työnjako heti tän tapauksen alussa, että mää hoidan niin kun tämän lapsen kanssa nämä asiat. [...] Niin hänen kanssa juteltiin.” Opettaja D

Opettajien keskustelut kollegoiden kanssa ovat olleet usein konkreettisia tilanteeseen liittyviä. Opettajat ovat voineet jakaa tietoa ja neuvoja tilanteen hoitamisesta. Opettaja kertoo, miten muut opettajat ovat tunteneet oppilaan pidemmän aikaa, joten heiltä hän on saanut tietoa oppilaan aikaisemmasta toiminnasta. Opettaja on kollegoiden kanssa yhteistyössä käynyt läpi asioita, joita tilanteessa tulee ottaa huomioon. He ovat yhdessä mietti-neet keinoja tukea oppilasta. Keskusteluita opettajien välillä on syttynyt satunnaisesti aina, kun jokin asia on tullut mieleen.

”Kollegoiden tuki on ollut lähinnä just sitä, että he on tuntenu tän kyseisen oppilaan pidemmältä ajalta, kun minä niin se, että millaisia asioita siellä on tapahtunut. [...] Ennen kuin mä olen tuohon tullut.” Opettaja A

”Sitten vasta välkällä sitten puhuttiin työkavereiden kanssa tästä tapahtuneesta enemmän ja sitte mietittiin myös sitä, kun oppilaat tulee kouluun, että mitä tehdään. Mutta siinä oli tosiaan se viikko aikaa ennen kuin ne tulivat takaisin ne oppilaat, niin me oltiin keretty opettajien kanssa purkaa sitä tosi paljon.” Opettaja C

”Joo keskustelua. [...] Mutta ihan sillee et aina, kun tuli niin kun mieleen niin puhuttiin, että miten sillä menee ja miten sun oppilaalla menee.” Opettaja C

Opettajien yhteistyö esimiehen kanssa on ollut osalla opettajista isossa roolissa. Esimiehen kanssa on voinut keskustella tilanteesta ja esimies on voinut antaa opettajille tukea eri muodoissa. Osassa tapauksista tilannetta oli käsitelty yhteisesti opettajankokouksissa. Esimiehen suhtautuminen tilanteeseen on vaikuttanut siihen, kuinka paljon opettajat ovat hakeutuneet keskustelemaan asiasta. Esimies on ollut kaikissa tapauksissa tietoinen tilanteesta ja osassa tapauksissa kysellyt tilanteen kulusta aktiivisesti opettajilta.

”Niin sitten koulunjohtaja oli tosi sellainen läsnäoleva ja sympaattinen johtaja.” Opettaja C

”Ja sitten tota muistan, että rehtori aina silloin tällöin kyseli, että miten teillä menee ja onko kaikki kunnossa ja hanskassa niin kun sillain, että olivat tietoisia.” Opettaja D

”No en mä tiiä, että mä oisin siitä kauheesti jutellut, että kyllä mä joillekin ehkä semmoisille läheisimmille työkavereille ja kyllä meillä lähti niin kun koulusta, että kyllä se rehtorikin sai tietää, niin semmoinen joku surunvalittelu kukka tai tällainen niihin koteihin laitettiin.” Opettaja E

Opettajien tuki ei ole rajoittunut vain kollegoihin ja esimieheen. **Opettajat ovat saaneet tukea moniammatillisessa yhteistyössä.** Kouluissa on voinut olla mahdollisuus opettajien keskustella tilanteesta ja siihen liittyvistä asioista. Opettaja on hakenut tukea ja saanut tukea koulun kuraattoreilta. Opettaja on ollut yhteydessä kunnan kriisityöhön, josta on saanut keskusteluapua tilanteeseen.

”Tuota olen puhunut alakoulun kuraattorin kanssa. Hänelläkään ei oo kauheesti ollu tähän asiaan niin kun. En ole kauheesti saanut tukea häneltä, mutta yläkoulun kuraattorin kanssa olen keskustellut ja tuntuu, että hän on tavallaan eniten tukea antanut tähän.” Opettaja A

”Aikalailta heti sen tiedon jälkeen niin mä soitin kyseisen kunnan kriisityöhön. [...] Työkalut oli vähän vähäisiä, mutta sainpahan ainakin purkaa mielitäni siihen.” Opettaja A

Oppilas on saanut usein tukea eri ammattilaisilta tilanteeseen liittyen. Opettajat ovat myös olleet osassa tapauksissa suoraan yhteydessä näihin tahoihin. He ovat keskustelleet heidän kanssaan oppilaan tilanteesta ja kehityksestä. He ovat voineet jakaa huomioitaan oppilaasta ja tätä kautta se on voinut auttaa molempien osapuolten työtä.

”Hän teki sellaista terapiamuotoa. Sellaista niinku liiketerapiaa jonkun jakson se oli ehkä kolme kuukautta tai vastaavaa. [...] Niin me kävimme yhdessä läpi sitä kehitystä ja sitten jos on nousut sieltä jotain niin se oli kyllä semmoinen vahvin semmoinen linkki. [...] Tämä terapeutti aina heidän sessioidensa jälkeen kertoi niinku lyhyesti. [...] Että miten meni.” Opettaja B

”Olin myös keskustellut (oppilaan) lastenpsykiatrin kanssa, hänkin oli sitä mieltä, että parasta koulussa olisikin jatkaa mahdollisimman samaan tapaan kuin ennenkin.” Opettaja F

Yleinen kokemus opettajilla oli se, että he eivät kaivanneet tilanteeseen enempää tukea. He saivat tarpeeksi tukea koulu yhteisöltä. Opettaja nostaa esille oppilaalle olevan helpompaa, jos hänellä on koulussa yksi luotettava ja tukea antava aikuinen. Opettajat kokivat tilanteen olevan heillä hallussa, eikä tarve tuelle ollut suuri. Opettajat kertoivat, miten heillä itsellään oli valmiuksia hoitaa tilanne tavalla, että oppilas saa tarvittavaa tukea koulussa. Useassa kertomuksessa opettajat kertovat, että he olisivat saaneet tukea, jos olisivat sitä tarvinneet.

”Että koen, että sain tukea, mutta koin myös, että en tarvinnut sitä sillä tavalla.” Opettaja B

”Että siinä ei tarvita sellaista konklaavia, että on kaks aikuista ja yks lapsi. Että on vaan jotenkin tasa-arvoisempi, jos on vaan yks ja yks. Se on helpompi niin kun sille lapsellekin.” Opettaja D

”Mutta ei missään opekokouksissa alakanut julistamaan tai muuten. En koe, että ois tarvinnutkaan semmoista tukea tukea.” Opettaja E

Opettajat ovat luottaneet omaan kykyynsä hoitaa tilanne, jossa oppilas menettää läheisen ihmisen. Esille nousi ajatus siitä, että ei haluta kuormittaa kollegoita liikaa omilla murheilla. Yksi opettaja oli käynyt koulutuksen, jossa oli käsitelty traumatisoituneiden lasten ja nuorten tukemista. Se oli ollut osasyynä opettajan aktiiviseen toimintaan lapsen tukemisessa. Toinen opettaja nostaa esille, miten hän oli asennoitunut siihen, että kaikista asioista selvittää ja ne hoidetaan omalla osaamisella. Luottamus siihen, että pystyy hoitamaan tällaisen tilanteen on ollut myös tärkeässä roolissa.

”Mä olin tässä TRT-koulutuksessa eli sen intervention koulutus. [...] että oli itellä se kokemus, että miten tätä asiaa vois tehdä ja sen on yhen kerran vetänytkin ja se toimii niin se varmaan niin kun vaikutti siihen, että tarjouduin, että voin alkaa sitten yksittäisen lapsen kanssa tekeen hommia.” Opettaja D

”Mää oon, ehkä sillä tavalla saanut perinteisen tai jonkun ihmeellisen selviytyjä opettajakoulutuksen, että kaikista pitää selvitä.” Opettaja B

”Mutta mulla tietysti oli sillä tavalla vähän residenssiä siihen asiaan vähän, että se ei jäänyt niin pyörimään mieleen.” Opettaja C

Opettajakollegat olivat kyseenalaistaneet opettajan roolia oppilaan tukemisessa.

Opettajan roolin oppilaan elämässä voidaan nähdä monella tavalla. Opettajien keskuudessa voi olla useita erilaisia näkökulmia siitä, miten opettajan kuuluu hoitaa kyseinen tilanne. Opettaja kertoo, miten koulussa opettajat olivat eri linjalla siitä, millainen opettajan rooli on oppilaan tukemisessa surussa.

”Siitä sain kollegoilta sitten semmoista noottiakin, että miksi sä niin kun sekaannut tommoiisiin asioihin, että se ei kuulu luokanopettajan tehtäviin. Että siellä on muut ammattilaiset, jotka hoitaa tämän homman ja mä sitten vaan sanoin, että näile kollegoille, että mun mielestä, että jos mä yhtään pystyn hänen taakkaa keventää tai helpottaa siellä koulussa niin mun mielestä se kuuluu mun tehtäviin.” Opettaja D

Opettajat kaipasivat enemmän tukea tilanteeseen.

Opettaja tuo esille, miten tilanteeseen olisi tarvinnut enemmän tukea esimieheltä. Kertomuksesta nousee esille, miten tilanteen hoitamiseen ei ole tullut valmiuksia opiskeluista tai koulutuksista. Toinen opettaja pohtii, miten tilanteen tapahtuman aikaan hän ei ollut osannut hakea tukea, eikä sitä ollut tarjottu hänelle. Kuitenkin jälkeenpäin ajateltuna hän osaisi hakeutua paremmin tuen piiriin.

”Että esimieheltä ei ole mitään tukea. Olin aika järkyttynyt siitä. [...] No ei tämmöistä vastaavaa tietenkään ollutkaan aikaisemmin, mutta se, että aika paljon pienempiinkin asioihin on esimieheltä saanut tukea.” Opettaja A

”Kriisityössä ehdotettiin sellaista, että jos oppilas haluaa niin voi esimerkiksi sellaisen hiljaisen hetken toteuttaa, että oppilaan valitsemaan mieluisaa musiikkia ja sen musiikin aikana voi olla vaan, että oppilas piirtää tai kirjoittaa fiiliksiä paperille ja sitä kautta osoittaa kunnioitusta sitä tilannetta kohtaan, mutta koska oppilas ei halunnut mitään, että oltais asiaa käsitelty yhdessä niin en ole sitten väkisin lähtenyt toteuttamaan.” Opettaja A

”Mutta sanotaan niin, että nykyään varmasti niin kun osaisin olla varmasti enemmän moniammatillisessa yhteistyössä, mutta silloin jotenki nuorena aloittelevana ei mulla tullu mieleen eikä kukaan muhun ottanut yhteyttä.”

Opettaja C

Opettaja tekee yhteistyötä oppilaiden huoltajien sekä muiden ammattilaisten kanssa työsään. Yhteistyön määrä huoltajien voidaan olettaa kasvan tällaisen tilanteen tullessa vastaan. Molempien osapuolten on keskusteltava oppilaan voinnista koulussa ja kotona. **Yhteistyö oppilaiden huoltajien kanssa oli tilanteisiin nähden toimivaa.** Opettajien ja huoltajien välinen yhteistyö tapahtui usein Wilma-viestien tai puheluiden välityksellä. Opettajat ja huoltajat ovat jakaneet useassa tapauksessa ajatuksen siitä, miten tilanne on hyvä hoitaa koulussa. Opettajien ja huoltajien välinen yhteistyö on ollut pääosin toimivaa.

”Wilma-viestittelyiden perusteella olemme hyvinkin samalla linjalla sen suhteen, että vaikka nyt tämmöinen trauma onkin niin mitä tahansa huonoa käytöstä ei suvaita.” Opettaja A

”Ja se (huoltaja) oli jo aivan super onnellinen. Tietenkin olin häntä jo aiemminkin kiitellyt, että kiitos kun ilmoitit, että se on tosi tärkeä meidän aikuistenkin koulussa tietää, mikä on tilanne, että kun me kuitenkin aistitaan ja nähään niitä lapsia, joka päivä ja tiedetään heidän perusuonteensa.” Opettaja D

”Auttanut kotiakin siinä, kun on tukenut. On voinut täällä koulun puolestakin auttaa siinä asiassa. [...] Kyllä ne koki sen tärkeäksi, vaikka just sen, että mä kävin siellä. Oli niin kun hyvät välit. Sieltä tuli viestiä minulle päin ja mä laitoin viestiä sinne päin.” Opettaja E

”Yhteistyö oli hyvää ja tiivistä.” Opettaja F

Oppilaiden huoltajilla on yksilöllinen tapa ajatella koulun merkitystä lapselle. **Huoltajat ajattelivat, että koulussa hoidetaan koulun asiat ja kotona kodin asiat.** Opettaja kertoo kuinka huoltajien luottamus kouluun on ollut vahva, mutta toisaalta olisi voinut yhteistyön kannalta olla aktiivisempi. **Kouluyhteisö voi antaa tukea oppilaalle moninaisin keinoin.** Oppilaalle voi olla tärkeää, että kouluyhteisö huomioi tapahtuman. Se voi kertoa viestiä oppilaalle siitä, että tapaus on ollut merkittävä. Koulu järjesti opettajien johdolla oppilaalle muistotilaisuuden hänen menehtyneelle läheiselleen. Tilaisuuteen oli osallistunut oppilas ja koulun toinen opettaja.

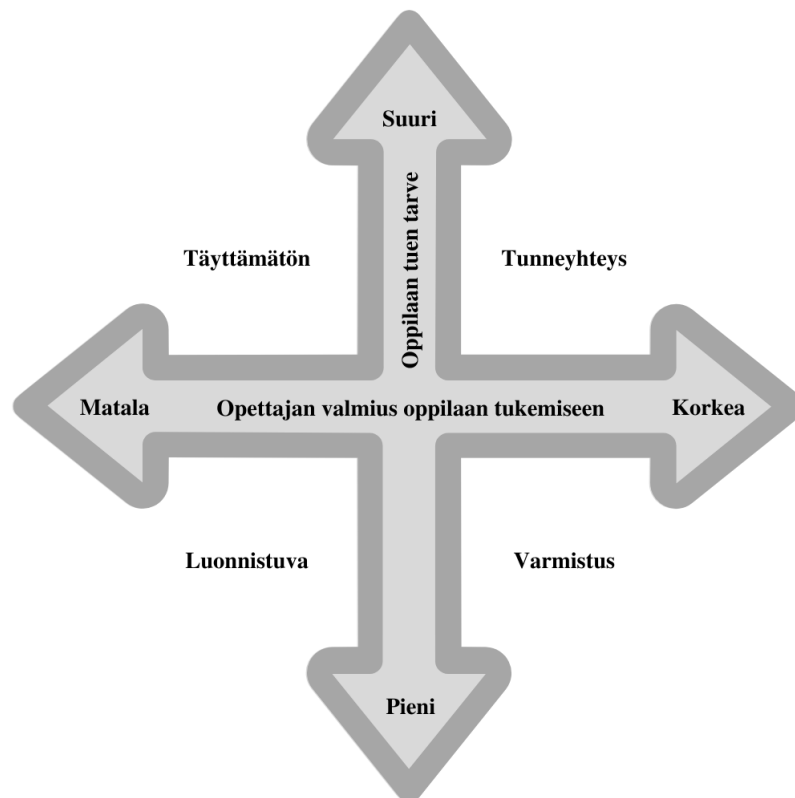
”Mutta niillä toisilla (huoltajilla) oli täys luotto siihen vaan, että koulussa hoidetaan. Koulussa hoidetaan. Niin kun he puuttui niin vähän kuin mahdollista.” Opettaja B

”Että tää opettaja, joka kerto mulle siitä menetyksestä silloin ennen kuin mä aloitin. Niin hän ja sitten tää poika istuttivat sen puun yhdessä siihen ei liittynyt ketään muita, mutta se istutettiin siihen koulunpihaan. [...] Että tää ihminen on ollut hirveän tärkeä osa tätä yhteisöä. Ja hänelle tavallaan nyt jätetään tällainen muisto.” Opettaja B

Opettajien yleinen kokemus oli, että he eivät olisi kaivanneet enemmän tukea tapauksen hoitamiseen. Kuitenkin osa opettajista olisi kaivannut suurempaa yhteistyötä ja neuvoja muilta ammattilaisilta. Kaikki opettajat olivat pääosin tyytyväisiä huoltajien kanssa tehtyyn yhteistyöhön. Opettajien ajatusmaailma tapauksen hoitamisesta vaihtelivat. Opettajista enemmistö ajatteli tapauksen menevän omalla painollaan ja luottivat omaan ammattitaitoonsa hoitaa kyseinen tilanne ja tukea oppilasta menetyksessä.

8 Tapausnarratiivit –Koulussa läheisen menetyksen jälkeen

Tässä luvussa olen luonut nelikentän, jossa kuvaan oppilaan tuen tarvetta suhteessa opettajan valmiuteen antaa oppilaalle tukea. Koulun toiminnassa usealla eri osa-alueella kohtaava oppilaan tarve ja opettajan valmius vastata tähän tarpeeseen. Surevan oppilaan kouluun palaamisessa kohtaavat oppilaan erilaiset tarpeet tukitoimille ja opettajan valmius tukea oppilasta tarvittavalla tavalla (Lytje 2018, 39–40). Tapausnarratiivien tarkoituksena on avata erilaisia skenaarioita, joita koulussa voi tapahtua oppilaan menettäessä läheisen. Opettajilla on erilaiset valmiudet tukea surevia oppilaita, mihin voi vaikuttaa useat erilaiset syyt. Narratiiveihin olen saanut osia narratiivien analyysistä. Mikään seuraavista narratiiveista ei kuvaa suoraan ketään tutkimukseen osallistuvaa henkilöä. Luku sisältää neljä erilaista tapauskuvausta siitä, mitä voisi tapahtua oppilaan menetettyä läheisen ihmisen ja hänen palattuaan kouluun. Tapauskuvaukset alkavat kaikki samalla tavalla, koska tilanne on kaikilla sama. Opettajan ja oppilaan toiminta ovat erilaisia kuvauksissa.



Kuva 1. Tapausnarratiivit

8.1 Tunneyhteys

Oppilaan läheinen on kuollut yhtäkkiä. Huoltaja lähettää viestin opettajalle, että oppilas on poissa muutaman päivän. Opettaja vastaa huoltajan viestiin suruvalittelulla. Opettaja tiedottaa koulun rehtoria ja muuta tarpeellista koulun henkilökuntaa. Hän ottaa yhteyttä huoltajaan ennen oppilaan kouluun palaamista ja keskustelee oppilaan tilanteesta. He keskustelevat siitä, miten opettaja voi tiedottaa asiasta muulle luokalle. Oppilas on syvästi järkyttynyt tapauksesta ja häntä pelottaa tulla takaisin kouluun. Opettaja keskustelee oppilaan kanssa ja he sopivat yhdessä tapaavansa kahdestaan ennen kuin oppilas palaa kouluun. Koulussa opettaja varaa aikaa tapauksen käsittelyyn muun luokan kanssa ennen kuin oppilas palaa kouluun. Opettaja kertoo luokalle, mitä on tapahtunut ja miksi oppilas on poissa koulusta. Keskustelulle ja kysymyksille annetaan aikaa. He yhdessä pohtivat luokan kesken, miten he voisivat kohdata läheisen menettäneen oppilaan ja kuinka oppilaan kouluun palaamista voitaisiin helpottaa.

Yhteisessä kiirettömässä tapaamisessa opettaja kertoo, mitä hän tietää tapauksesta oppilaalle ja pahoittelee tilannetta. Opettaja sanoittaa oppilaalle, että hän välittää oppilaasta ja hänen kanssaan voi tulla keskustelemaan asiasta silloin, kun oppilas niin haluaa. He keskustelevat menetyksestä ja oppilas pystyy kertomaan opettajalle omista ajatuksistaan ja surustaan. Opettaja puhuu kuolemasta kiertelemättä, rehellisesti ja oikeilla sanoilla. Tapaaminen helpottaa oppilaan jännitystä ja rauhoittaa oppilasta muiden oppilaiden näkemiseen. Luokkaan palattuaan luokkakaverit ovat vastassa osoittamassa tukeaan. Päivän aluksi pidetään yhdessä hiljainen hetki menehtyneelle läheiselle. Oppilaat saavat sanoittaa ajatuksiaan, jos he niin haluavat. Ystävien tuki on oppilaalle tärkeää ja oppilas pystyy nauttimaan muiden seurasta. Opettaja huomioi menetyksen koulun arjessa ja opetuksessaan. Opettaja on rakentanut pitkäjänteisesti hyvää luokkailmapiiriä, jossa tunteita saa näyttää oppilaiden kanssa yhdessä. Opettaja on käsitellyt opetuksessaan kuoleman aiheita monipuolisesti ja totuudenmukaisesti. Opettaja on tehnyt yhteistyötä tilanteessa kollegoiden ja muiden tilanteeseen liittyvien ammattilaisten kanssa. Yhteistyöstä opettaja on saanut itse tukea sekä neuvoja tilanteen hoitamiseen ja lisäksi opettaja on pystynyt reflektoimaan omaa toimintaansa tilanteessa.

Opettaja seuraa aktiivisesti oppilaan kehitystä koulussa ja huomioi tapauksen vaikutukset oppilaaseen. Opettaja ymmärtää surun laaja-alaisen vaikutuksen oppilaan elämään. Oppilaalla on vaikea keskittyä opetukseen ja oppiminen tuottaa oppilaalle vaikeuksia. Opettaja antaa oppilaalle erilaisia mahdollisuuksia osallistua opetukseen ja sanoittaa oppilaalle sen, ettei kaikkea tarvitse tai pysty kerralla oppimaan, mutta silti kaikki kyllä järjestyy ajan kanssa. Oppilaan tunteet vaihtelevat laajasti päivästä riippuen. Oppilas voi olla välillä tosi surullinen koulussa ja opettaja mahdollistaa oppilaalle tilan, jossa hän voi olla rauhassa. Opettaja on käynyt läpi koulun kriisisuunnitelman ja etsinyt tietoa siitä, miten hän voi tukea oppilasta suruprosessissaan. Opettaja antaa oppilaalle apua ja keinoja surun käsittelemiseen. Opettaja on aktiivisesti yhteydessä oppilaan huoltajiin ja, he käyvät yhdessä läpi oppilaan tilannetta. Oppilas ei ole pystynyt avautuman tilanteesta kotona eikä koulukuraattorille. Opettaja on turvallinen ja luotettava aikuinen, jonka kanssa oppilas pystyy ja haluaa keskustella omista asioistaan. Oppilas pystyy tukeutumaan surussaan ja luottamaan opettajaan. Heidän välillään on **tunneyhteys**. Koulu on oppilaalle turvallinen paikka, jossa hänen arkensa jatkuu menetyksestä huolimatta. Opettaja on suuressa roolissa tukemassa oppilasta vaikeana hetkenä.

8.2 Varmistus

Oppilaan läheinen on kuollut yhtäkkiä. Huoltaja lähettää viestin opettajalle, että oppilas on poissa muutaman päivän. Opettaja vastaa huoltajan viestiin suruvalittelulla. Opettaja tiedottaa koulun rehtoria ja muuta tarpeellista koulun henkilökuntaa. Hän ottaa yhteyttä huoltajaan ennen oppilaan kouluun palaamista ja keskusteleo oppilaan tilanteesta. He keskustelevat siitä, miten opettaja voi tiedottaa asiasta muulle luokalle. Oppilas on surullinen tapauksesta. Huoltaja kuitenkin kertoo oppilaan tasapainoisesta tilanteesta sekä halusta palata kouluun. Oppilas saa tukea suruunsa monelta turvalliselta aikuiselta. Toiveena on, että koulussa jatketaan normaalia arkea, jotta oppilas saa välillä ajatuksensa pois läheisen menetyksestä. Opettaja keskusteleo oppilaan kanssa ja he sopivat yhdessä tapaavansa kahdestaan ennen kuin oppilas palaa kouluun. Koulussa opettaja varaa aikaa tapauksen käsittelyyn muun luokan kanssa. Opettaja kertoo luokalle, mitä on tapahtunut ja miksi oppilas on poissa koulusta. Keskustelulle ja kysymyksille annetaan aikaa. He yhdessä pohtivat luokan kesken, miten he voisivat kohdata läheisen menettäneen oppilaan ja kuinka oppilaan kouluun palaamista voitaisiin helpottaa.

Yhteisessä kiireettömässä tapaamisessa opettaja kertoo, mitä hän tietää tapauksesta oppilaalle ja pahoittelee tilannetta. Opettajalle jää keskustelusta sellainen kuva, että oppilas saa tukea suruunsa sekä pystyy keskustelemaan asiasta läheistensä kanssa. Oppilas on iloinen päästessään takaisin kouluun ja näkemään ystäviään. Koulupäivän aluksi pidetään yhdessä hiljainen hetki menehtyneelle läheiselle. Oppilaat saavat sanoittaa ajatuksiaan, jos he niin haluavat. Ystävien seura ja tuki on oppilaalle tärkeää. Koulussa oppilaan suru ei paljon näyttäydy. Oppilas saattaa välillä olla surullisempi ja vaitonaisempi, mutta kaikki luokassa tietävät, mitä oppilas käy läpi. Opettaja on opetuksessaan käsitellyt kuoleman aiheita avoimesti ja oikeilla sanoilla, mikä auttaa oppilaita suhtautumaan tilanteeseen. Yhteistyötä opettaja on tehnyt kollegoiden ja muiden tilanteeseen liittyvien ammattilaisten kanssa. Opettajalla on valmius syvempään yhteistyöhän muiden kanssa, mikäli tilanne niin vaatisi. Hän tietää koulun kriisisuunnitelmasta ja hänellä olisi valmiuksia antaa enemmän tukea oppilaalle suruprosessissaan.

Opettaja seuraa oppilaan kehitystä aktiivisesti koulun arjessa ja hän huomioi tapauksen mahdolliset vaikutukset oppilaaseen. Suru ei ole vaikuttanut merkittävästi oppilaan oppimiseen tai käyttäytymiseen koulussa. Koulu on oppilaalle turvallinen ja mieluinen paikka. Opettaja on aktiivisesti yhteydessä oppilaan huoltajiin. Opettaja on **varmistunut** siitä, että oppilas saa tukea ja hänen tilanteensa on vakaa surusta huolimatta. Koulun arjessa opettaja on mahdollistanut oppilaalle lähestyä häntä, jos oppilas kokee tarvetta keskustella asiasta. Opettaja näyttäytyy oppilaalle turvallisena aikuisena, jonka apua uskaltaa kysyä tilanteessa kuin tilanteessa. Ajan kuluessa oppilaan läheisen menetys ei tule enää niin usein esille koulussa. Kuitenkin opettaja tiedostaa tilanteen oppilaan kanssa toimiessa pitkäjänteisesti. Esimerkiksi isän- ja äitienpäivänä opettaja huomioi oppilaiden perheiden monimuotoisuuden. Opettaja on merkittävässä roolissa oppilaan kehityksen kannalta, mutta oppilaan surunkäsittelyssä oppilaalla on muita aikuisia, jotka huolehtivat hänen tarpeistaan.

8.3 Luonnistuva

Oppilaan läheinen on kuollut yhtäkkiä. Huoltaja lähettää viestin opettajalle, että oppilas on poissa muutaman päivän. Opettaja vastaa huoltajan viestiin suruvalittelulla. Opettaja tiedottaa koulun rehtoria oppilaan läheisen menetyksestä. Opettaja ei ole yhteydessä huoltajaan ja hän ei tiedä oppilaan tilanteesta tarkemmin. Hän ei keskustele huoltajien kanssa yhdessä, miten muille oppilaille voisi kertoa tilanteesta. Opettaja ei käsittele asiaa luokan kanssa ennen oppilaan kouluun palaamista. Muutaman päivän kuluttua oppilas palaa takaisin kouluun. Oppilas on odottanut kouluun palaamista ja ystävien näkemistä. Koulu-päivä alkaa normaalisti samalla tavalla kuin päivät aina aikaisemmin. Koulussa ei pidetä hiljaista hetkeä oppilaan läheisen muistolle. Luokan muut oppilaat eivät aluksi tiedä tapauksesta, kun oppilas palaa kouluun.

Oppilaan käyttäytymiseen tai oppimiseen surulla ei ole merkittävää vaikutusta. Opettaja ei keskustele oppilaan kanssa kuolemasta kahdestaan. Koulun arki pyörii oppilaan osalta hyvin. Opettaja tukee oppilaan kehitystä ja oppimista, mutta oppilaan surunkäsittelijän roolia opettajalla ei ole. Oppilas on välillä surullinen ja alakuloinen, mutta ne eivät ole vallitsevia tunnetiloja koulussa. Koulu tuo oppilaalle arjen jatkuvuutta, jossa hän saa ajatukset pois kodin surullisesta ilmapiiristä. Oppilas pystyy kertomaan tilanteesta lähimmille ystävilleen koulussa ja heidän tukensa on myös merkittävässä osassa oppilaan elämässä. Oppilaalla on turvallista olla luokassa ja luokan ilmapiiri on oppilasta tukeva. Oppilaan tarpeet tulevat täytetyksi. Oppilas saa tukea suruunsa kotona ja keskusteluapua luotettavilta aikuisilta. Koulussa oppilaalla on hyvä ja turvallinen olla. Opettaja pystyy tukemaan oppilasta oppimisessa ja kehittämisessä.

Opettaja ei keskustele kollegoiden kanssa tilanteesta, eikä hän koe siihen olevan tarvetta. Hän ei ole aktiivisesti kiinnostunut kuoleman, suruun tai menetykseen liittyvistä aiheista. Oppitunneilla saatetaan karttaa niiden käsittelemistä. Opettaja ei ole reflektoinut omaa toimintaa surun tukemisen osalta, koska asia on ratkennut itsestään. Oppilaan ja opettajan välillä tulee muutamia tilanteita, jossa opettaja olisi voinut keskustella oppilaan kanssa tilanteesta. Opettaja ei kuitenkaan ole valmistautunut puhumaan kuolemasta oppilaan kanssa, eikä se tule hänelle luonnostaan. Opettaja on yhteydessä oppilaan huoltajiin samalla tavalla kuin aikaisemmin. He eivät keskustele oppilaan surusta, eikä opettaja ole tietoinen millaista tukea oppilas saa. Huoltajat toivovat, että koulussa käsitellään koulun asioita ja he hoitavat surussa tukemisen kotona. Oppilas saa vahvaa tukea usealta taholta. Hän ei kaipaa opettajan tukea menetyksen osalta. Oppilaan elämä etenee vakaasti kaikesta huolimatta ja koulussa asiat **luonnistuvat** ajan kanssa.

8.4 Täyttämätön

Oppilaan läheinen on kuollut yhtäkkiä. Huoltaja lähettää viestin opettajalle, että oppilas on poissa muutaman päivän. Opettaja vastaa huoltajan viestiin suruvalittelulla. Opettaja tiedottaa koulun rehtoria oppilaan läheisen menetyksestä. Oppilas on syvästi järkyttynyt tapauksesta ja häntä pelottaa tulla takaisin kouluun. Opettaja ei ole ollut yhteydessä huoltajaan ja hän ei tiedä oppilaan tilanteesta tarkemmin. Muutaman päivän kuluttua oppilas palaa takaisin kouluun. Oppilasta jännittää ensimmäinen oppitunti ja koulukavereiden kohtaaminen. Hän ei tiedä mitä opettaja tai muut oppilaat tapauksesta tietävät, joka johtaa oppilaan epätietoisuuteen. Koulussa ei pidetä hiljaista hetkeä oppilaan läheisen muistolle. Oppilasta hämmentää se, että koulussa kaikki jatkuu kuin ennenkin, eikä hänen tilanteestaan keskustella luokassa. Luokan muut oppilaat eivät aluksi tiedä tapauksesta, kun oppilas palaa kouluun. Oppilaan tunteet ovat ristiriitaisia. Hän nauttii ystävien kanssa touhumisesta ja koulussa olemisesta. Kuitenkin välillä oppilas lamaantuu ja on hyvin alakuloinen sekä vetäytyvä.

Oppilaan on haastavaa keskittyä opetukseen ja oppitunneilla tehtäviin harjoituksiin. Opettaja pyrkii parhaansa mukaan auttamaan oppilasta koulutyössä. Hän ei aina osaa yhdistää oppilaan vaikeuksia ja läheisen menettämistä johtuvaa surua. Opettaja ja oppilas eivät puhu kuolemasta kahden kesken. Oppilaan tunteet saattavat vaihtua päivän aikana useaan otteeseen. Välillä oppilas saattaa itkeä koulussa ja toisena hetkenä oppilas on rauhaton ja yliaktiivinen. Hänen käytöksensä on joissain tilanteissa muita oppilaita häiritsevää. Luokan muiden oppilaiden on vaikea ymmärtää oppilaan muuttunutta käytöstä. Oppilaasta tuntuu, ettei kukaan ymmärrä hänestä tuntuu tai pysty asettumaan hänen asemaansa. Jotkut luokkatoverit ovat saattaneet kuulla tapauksesta, mutta monella oppilaalla ei ole valmiuksia kohdata oppilasta. He eivät ole käsitelleet koulussa, kuinka surevan oppilaan voisi kohdata. Opettaja ei ole opetuksessaan sivunnut kuolemaan liittyviä teemoja, joista olisi voinut olla apua oppilaiden suhtautumiseen kuolemaan liittyviin kysymyksiin. Opettaja ei keskustele kollegoiden kanssa tapauksesta alun jälkeen.

Opettaja ei ole pystynyt tukemaan oppilasta menetyksen jälkeen. Oppilas kaipaisi opettajan kohtaamista ja tukea. Oppilaan tuen tarve suruunsa on **täyttämätön**. Opettaja ei ole arvioinut ja pohtinut tarvitseeko oppilas tukea muulta ammattihenkilöltä. Opettaja on normaalisti yhteydessä oppilaan huoltajaan, kuten kaikkien muidenkin oppilaiden huoltajiin. He eivät kuitenkaan keskustele oppilaan jaksamisesta tai siitä pystyykö oppilas keskustelemaan surustaan kenenkään kanssa. Oppilaalla on vaikeuksia puhua omasta surustaan ja kaipaisi aikuista, joka olisi valmis kuuntelemaan. Opettaja on sellainen henkilö, jolle oppilas voisi avata tunteuksiaan, koska hän auttaa aina mielellään eri asioissa. Läheisen menetyks on kuitenkin sellainen asia, mistä hänen on hankala puhua kenellekään ja se vaatisi sopivan tilanteen. Oppilaasta kuitenkin tuntuu, että opettajalla on kiire eikä aikaa löydy hänen kohtaamiseensa. Oppilas haluaisi keskustella opettajan kanssa omasta pahasta olostaan, mutta hän ei tiedä milloin voisi opettajaa lähestyä. Ajan kuluessa oppilaan tilanne alkaa helpottamaan ja surun vaikutukset eivät ole niin elämään läpi tunkevia. Opettaja on tärkeä aikuinen oppilaalle, mutta valmiuksia oppilaan surun tukemiseen hänellä ei ole.

9 Loppuluvut

Tutkimus ei ole valmis, kun analysointi on tehty ja tulokset esitelty. Tieteellinen tutkimus vaatii tulosten tulkintaa ja selitystä. Näistä tuloksista on pyrittävä luomaan synteesejä, jotka kokoavat tutkimuksen tärkeimmät kohdat yhteen ja vastaamaan tutkimuskysymyksiin. (Puusa 2020, 154–155.) Luvun alun yhteenvedossa esitellään tutkimustulosten ydin kohdat. Kahdessa seuraavassa alaluvussa pohditaan tutkimuksen tulosten merkitystä ja vertaillaan niitä aikaisempaan tutkimustietoon. Pohdinta on jaettu koskemaan oppilaan ja opettajan näkökulmaa. Opettajien haastatteluissa kysyin heidän ajatuksiaan siitä, mitä ohjeita heillä on opettajille, jotka kohtaavat työssään oppilaan läheisen menetyksen. Niitä esitellään neljännessä alaluvussa. Tutkielman lopuksi arvioidaan koko tutkimuksen onnistumista uskottavuuden, luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmasta. Pohditaan tutkimuksessa tehtyjä valintoja ja mahdollisuuksia aiheen jatkotutkimukselle.

9.1 Tulosten yhteenveto

Opettajat saivat useissa tilanteissa kuulla oppilaan läheisen menetyksestä yhtäkkiä. Opettajat joutuivat reagoimaan tilanteeseen nopeasti ja usein tiedottamaan tilanteesta koulun muuta henkilökuntaa. Osa oppilaista oli poissa koulusta jonkun aikaa ja osa palasi kouluun miltei heti kun mahdollista. Opettajat jakautuivat siinä, miten he tiedottivat opettamaansa luokkaa tapauksesta. Osa opettajista keskusteli luokkansa kanssa yhteisesti kuolemantapauksesta. He pohtivat yhdessä, miten oppilaan kouluun palaamista voitaisiin helpottaa ennen kuin oppilas palaisi kouluun. Osassa tapauksissa opettaja, luokkatoverit ja sureva oppilas pitivät muistohetken kuolleen läheisen muistoksi. Osa opettajista ei käsitellyt luokan kanssa yhteisesti tapahtunutta. Eroja opettajien välillä oli myös siinä, miten he keskustelivat oppilaan kanssa menetyksestä. Enemmistö opettajista ei käsitellyt kuolemantapausta kahdestaan oppilaan kanssa. Kuitenkin oli tilanteita, joissa opettaja keskusteli useasti yhdessä oppilaan kanssa kuolemasta ja surusta.

Läheisen menetys näkyi oppilaissa koulussa moninaisesti ja kaikilla oppilailla se näyttäytyi omalla tavallaan. Se saattoi näkyä oppilaan käyttäytymisessä, oppilaan

olemuksessa ja erilaisten tunnetilojen taustalla. Joissakin tapauksissa oppilas kipui sen kanssa, miten hän voi suruaan koulussa näyttää. Oppilailla oli esiintynyt kielteisiä tunteita kouluun palaamisen jälkeen. Oppilas saattoi olla pelokas, sulkeutunut tai alakuloinen. Yhteistä useiden tapausten välillä oli tunnetilojen nopea vaihtelu. Oppilaissa näkyi myös myönteisiä tunteita kuten iloa, innokkuutta tai kiinnostuneisuutta. Tutkimustuloksissa oppilaat olivat jakautuneet siinä oliko tapaus vaikuttanut oppimiseen. Osalla oppilasta se ei vaikuttanut oppimiseen ja toisille se oli vaikuttanut oppimiseen heikentävästi. Luokkatoverien merkitys sureviin oppilaisiin on vaihdellut. He ovat tukeneet oppilasta surussa ja ystävien kanssa yhdessä olemisella on ollut positiivinen vaikutus oppilaaseen. Toisaalta läheisen menettäneen oppilaan käytös on voinut olla muita häiritsevää. Lisäksi luokkatovereilla on voinut olla vaikeuksia surevan oppilaan kohtaamisessa.

Jokainen oppilas on tarvinnut tukea yksilöllisesti. Opettajat ovat ottaneet huomioon oppilaan tuentarpeen kohtaamisessa ja tukemisessa. Heillä on ollut erilaisia keinoja tukea oppilaita. Kaikissa opettajien kertomuksissa taustalla on ollut ajatus siitä, että opettajan tulee olla luotettava aikuinen. Koulussa rutiinit jatkuivat, ja se itsessään nähtiin auttavana tekijänä oppilaan suruprosessille. Kohtaamistilanteet oppilaiden ja opettajien välillä vaihtelivat eri tilanteissa. Tärkeänä pidettiin sitä, että opettaja on oppilaalle helposti lähestyttävä. Opettajat pyrkivät viestimään oppilaalle myötälämistä tilanteesta ja sitä, että he välittävät oppilaasta ja hänen tarpeistaan. Surevan oppilaan huomioimista piti olla sopivassa suhteessa, jotta arjen jatkuvuus koulussa turvattaisiin. Koulutehtävissä mahdollistettiin oppilaille vaihtoehtoisia tapoja toimia, jos he eivät sillä hetkellä kyenneet keskittymään. Opettajilla oli tarjota oppilaille konkreettisia keinoja ja materiaaleja oppilaan surun käsittelemiseen. Opettajien ajatukset heidän roolistaan surunkäsittelijöinä erosivat tutkimuksessa.

Opettajat olivat tehneet yhteistyötä monien eri tahojen kanssa. Huoltajien kanssa yhteydenpito kasvoi tapauksen jälkeen. Opettajat jakoivat ajatuksen siitä, että kodin ja koulun välinen yhteistyö oli vaikeasta tilanteesta huolimatta onnistunut. Opettajat itse olivat saaneet tukea kollegoilta, esimiehiltä ja osa muiltakin ammattilaisilta. Tuen määrässä ja intensiivisyydessä oli eroja opettajien välillä. Opettajien kertomusten kokonaiskuva oli se, että he kokivat onnistuneensa tilanteen hoidossa. He huomioivat myös sen, miten koko

kouluyhteisö ja luokan muut oppilaat olivat omalla toiminnallaan tukemassa oppilasta. Opettajat ymmärsivät menetyksen voivan vaikuttaa pitkällä aikavälillä oppilaaseen ja he pyrkivät seuraamaan tilanteen kehitystä. Opettajat eivät isossa kuvassa muuttaisi sitä, miten he olivat tilanteissa toimineet. Yhden opettajan sitaatti kuvastaa hyvin monien muidenkin kokemuksia ”*Toimin silloin sillä tietoisuudella, jonka omasin ja se sopi siihen hetkeen*”.

9.2 Pohdinta oppilaan näkökulmasta

Lapsen elämässä läheisen kuolema on jokaisessa tilanteessa yksilöllinen. Kuolemantapaus on voinut tulla yllättäen ja odottamatta tai siihen on voinut jollain tavalla varautua esimerkiksi läheisen menehdytyä sairauden seurauksena. Läheisen äkillinen kuolema on vaikea käsittää ja se voi herättää moninaisia ja suuria tunteita (Hakola 2014, 72). Tutkimuksessani oppilaiden tilanteet ovat olleet erilaisia. Osissa tapauksissa oppilas on menettänyt läheisen äkillisesti. Kuolemantapaukseen ei ole voinut valmistautua millään tavalla. Menetys on saattanut ajaa oppilaan tilanteeseen, jossa hän ei pysty ymmärtämään tapahtunutta, koska menetettyä ei saa takaisin ja tulevaisuutta voi olla hankalaa kuvitella traumaattisen tapahtuman keskellä (Emt. 2014, 73). Tutkimuksessani oppilailla oli eroja siinä, kuinka kauan he olivat poissa koulusta tapauksen jälkeen. Kouluun palaamisessa oli myös eroja siinä, kuinka opettaja ja luokka olivat ottaneet oppilaan vastaan palattuaan kouluun. Lytjen (2018, 27–29) tutkimuksessa läheisen menettäneet oppilaat kertoivat, mitä mieltä he itse olivat olleet kouluun palaamisesta läheisen menetyksen jälkeen. Oppilaat toivat esille, miten he kokivat tärkeäksi, että opettaja oli keskustellut aiheesta heidän kanssaan ja kysynyt heidän mielipidettään, miten asia koulussa voidaan ottaa esille. Liiallista asian korostamista pidettiin huonona, koska oppilaat eivät halunneet korostettua huomiota itseensä. Vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä on tärkeää, jotta opettajakin tietää oppilaan ajatuksista ja siitä, miten oppilas haluaa tilanteessa edettävän.

Opettajia, joilla oli kokemusta tilanteista, joissa oppilas oli menettänyt läheisen ovat tuoneet esille, miten suru voi vaikuttaa oppilaan oppimiseen ja käyttäytymiseen monella tavalla. Tutkimuksessa yli kaksi kolmasosaa opettajista vastasi, että suru oli vaikuttanut oppilaan oppimiseen tai käyttäytymiseen paljon tai hyvin paljon. (Papadatou ym. 2002,

329.) Kyseinen tutkimus on osittain linjassa myös oman tutkimukseni kanssa. Suuri osa opettajista nosti esille sen, miten tapahtumalla oli ollut vaikutusta oppilaan koulussa olemiseen. Se oli vaikuttanut oppilaiden käytökseen luokassa ja muiden oppilaiden seurassa. Osassa tapauksista oppilaan käytös muita oppilaita kohtaan oli muuttunut piikitteleväksi. Toisissa tapauksista oppilas saattoi olla aikaisempaa vetäytyvämpi ja alakuloisempi. Oppimisen suhteen joillakin oppilailla oli enemmän haasteita kuin aikaisemmin. Kuitenkin tutkimuksessani oli ollut myös oppilaita, joilla ei koulussa näkynyt muutosta oppimisen tai käyttäytymisen suhteen. Tutkimukseni aineiston pohjalta on hankalaa arvioida, kuinka paljon tilanne näkyi oppimisessa ja sen tutkiminen vaatisi erilaista tutkimusta. Lytjen (2018, 35–37) tutkimuksessa oppilaat toivat esille, miten menetyksen jälkeen opiskelemiseen on ollut vaikeaa keskittyä ja jaksamista siihen ei ole aina ollut. Tutkimuksessa nousi esille, kuinka useassa tapauksessa opettajat olivat ymmärtäneet tilanteen ja ottaneet sen huomioon opetuksessa. Myös omassa tutkimuksessani opettajat huomioivat oppilaiden tilanteen koulutyön osalta ja olivat muokanneet opetusta sekä tehtäviä oppilaiden tarpeiden mukaan.

Läheisen menetystä seuraa useissa tapauksissa pitkäkestoinen suru (Saari 2007, 84–85). Tutkimuksessani kaikissa tapauksissa suru näkyi jollain tavalla koulussa. Opettajien kertomuksissa osalla oppilaista se näkyi ulospäin enemmän ja osalla suru näyttäytyi koulussa oppilaalla vähemmän. Oppilaiden välillä on voinut olla eroja siinä, miten heidän suruaan on pystytty tukemaan heidän kotona sekä muiden ammattilaisten tukemana. Pohdin mahdollisuutta siihen, että mikäli oppilas on saanut kotonaan tukea suruunsa, hänen ei ole sitä koulussa niin paljon tarvinnut. Lapsella on usein tarve keskustella tapauksesta ja näin saada vastauksia tilanteeseen. Läheisen muistelemine voi olla monessa tapauksessa tärkeä osa suruprosessia (Emt. 2007, 83–85). Traumaattisen tapauksen kokeneella henkilöllä on usein tarve kertoa tapahtuneesta useita kertoja uudelleen ja uudelleen. Tämä on tapa jäsentää asioita omassa päässään ja saada muilta ihmisiltä tukea. Se auttaa ihmistä selviytymään suruprosessissa. (Lipponen 2020, 124–125.) Tutkimuksessani opettajien kertomuksista nousi esille, miten opettajat olivat useassa tapauksessa varmistaneet sen, että oppilas pystyy keskustelemaan tilanteesta eri aikuisten kanssa. Myös opettaja itse saattoi olla henkilö, jonka kanssa oppilas pystyi keskustelemaan surustaan.

Läheisen menettäminen voi aiheuttaa oppilaalle monenlaisia tunteita surun lisäksi. Läheisen menettäminen tuo usein epävarmuutta lapsen elämään sekä tulevaisuuteen ja siitä voi tilanteesta riippuen seurata erilaisia vaikutuksia lapsen käyttäytymiseen. (Holland 2008, 413.) Läheisen menettäminen voi vaikuttaa lapsen resilienssiin negatiivisesti. Sitä voi kuitenkin ehkäistä sillä, että lapsi saa näyttää tunteitaan kuten surua, pelkoa tai vihaa tuomitsemattomassa ympäristössä. Se voi auttaa lasta hyväksymään menetyksen ja nostamaan lapsen resilienssiä tulevaisuudessa. (Gülay ym. 2016, 416.) Tutkimuksessani opettajat kertoivat, miten luokassa vaikeidenkin tunteiden näyttäminen oli sallittua. Opettajat toivat esille, miten he ovat yrittäneet luoda kouluun ilmapiiriä, jossa oppilas pystyy näyttämään surua ja itkua avoimesti. Siihen on pyritty yhdessä luokan kanssa keskustellen ja sitä on yhdessä harjoiteltu.

Tutkimuksessani opettajien kertomuksissa oppilailla oli näyttäytynyt kouluun palattuaan kielteisiä ja myönteisiä tunteita. Tunnetilat saattoivat vaihdella merkittävästikin päivästä ja tilanteesta riippuen. Surevalla lapsella voi olla yllättävienkin tunteiden vaihteluita alakuloisuudesta, vihaisuuteen tai epäoikeudenmukaisuuteen sekä lapsi voi hakea huomiota monin keinoin ympäristöstään (Holland 2008, 413). Tutkimuksessani osalla oppilaista saattoi koulussa esiintyä esimerkiksi pelokkuutta, mutta toisilla oppilailla suru saattoi näkyä ylenmääräisenä iloisuutena ja reippautena. Voidaan todeta, että menetys voi näkyä oppilaalla moninaisesti. Lapsella voi olla myös erilaisia tapoja käydä läpi omia ajatuksia ja tunteitaan. Ne voivat olla erilaisia kuin aikuisella samassa tilanteessa. Aikuisen on hyvä asettua lapsen asemaan tilanteessa ja pohtia, miten lapsi voi tilanteen kokea. Aikuinen voi saada tietoa asiasta kysymällä lapselta itseltään ja seurata lapsen käyttäytymistä sekä toimintaa.

Lapsi jäljittelee usein leikin avulla maailmaa ja erilaisia tapahtumia, joita lapsi on kokenut elämässään. Traumaattisen tapahtuman kohdatessa lapselle tulee vastaan paljon sellaisia asioita, joita hän ei voi täysin käsittää. Leikki voi auttaa lasta ymmärtämään tapahtunutta ja lapsi voi käsitellä omia tunteitaan erilaisten leikkien avulla. (Holmberg 2003, 66–67.) Opettajien kertomuksissa ei noussut esille se, että oppilaat olisivat leikeissään käsitelleet läheisen menetystä. Mutta koska en tutkijana sitä haastattelussa tarkemmin kysynyt, niin ei voi olla varma ovatko tutkimukseen osallistuneet opettajat sitä huomanneet. Kuitenkin

satujen ja kertomusten hyödyntäminen kuoleman käsittelyssä tuli esiin tutkimuksessani. Opettaja oli niiden avulla opettanut kuolemaan liittyviä aiheita luokalleen. Lapselle sadut ja kertomukset voivat antaa toivoa sekä avaimia selviytyä surusta (Ylönen 2003, 135).

Paulin (2019) tutkimuksessa haluttiin nostaa esiin lasten ajatuksia ja kokemuksia kuolemasta ryhmähaastattelemalla 9–12 -vuotiaita lapsia. Tutkimuksen mukaan kuoleman käsittelemistä lasten kanssa on pidetty osittain tabuna ja lasten kanssa on vältelty kuolemaan liittyviä aiheita. Tutkimuksen tuloksena oli, että lapset olivat kohdanneet kuolemaa monessa yhteydessä erilaisissa paikoissa omassa elämässään. Kuolemaa pidettiin lasten keskuudessa yleisenä aiheena ja lapset pystyivät keskustelemaan kuolemantapauksista. Lapset olivat huomanneet, miten aikuiset välttelevät kuoleman aiheita lasten kanssa. Lapset olivat yksimielisiä siitä, että aikuisten tulisi keskustella kuoleman aiheista heidän kanssaan. Heillä oli paljon konkreettisia kysymyksiä kuolemaan liittyen, mutta heillä ei ollut tarpeeksi mahdollisuuksia saada tietoa siitä tai he eivät tieneet, mistä tietoa voisi löytyä. (Paul 2019, 561–565.) Lapsilla saattaa olla halu keskustella aikuisten kanssa kuoleman aiheista ja kysyä heitä askarruttavista kysymyksistä. Tutkimuksessani oppilaat olivat juuri menettäneet läheisen ja tilanne oli silloin ajankohtainen. Kuoleman aiheet saattoivat mietityttää oppilasta. Eri oppilailla oli isoja eroja siinä kuinka valmiita he olivat keskustelemaan aiheesta opettajan kanssa. Osa oppilaista halusi käsitellä opettajan kanssa tapusta ja avautua omista huolista ja murheista tapaukseen liittyen. Yksi opettaja nosti esille, miten mahdollisesti se vaikutti oppilaan haluun keskustella hänen kanssaan, kun hän oli puhunut kuolemasta avoimesti, rehellisesti ja kiertelemättä.

Lapsen aikaisemmat kokemukset eri aikuisten kanssa vaikuttavat myös lapsen tuleviin suhteisiin ihmisten kanssa. Kiintymyssuhde syntyy aikuiseen, joka lasta hoitaa ja kasvat-
taa. Lapsi oppii aikuisen toiminnasta ja reaktioista, miten maailma toimii ja hänelle syn-
tyy siten käsitys ympäröivästä maailmasta. Erilaisia kiintymyssuhteita on turvallinen, tur-
vaton–välttävä ja turvaton–ristiriitainen. (Vilén ym. 2008, 36.) Ihmisten kiintymyssuhde-
mallit voivat näkyä erityisesti silloin, kun ihmisellä on hätä tai paha olla. Kiintymyssuhde
vaikuttaa siihen, miten hyvin ihminen on valmis ottamaan apua vastaan tai pyytämään
sitä läheisiltä ihmisiltä. Turvallisessa kiintymyssuhteessa lapsi on oppinut, että hänen tar-
peitaan ja hyvinvointiaan huomioidaan. (Emt. 2008, 44–45.) Tutkimuksessani oli eroja

siinä, kuinka paljon oppilaat tarvitsivat tukea opettajilta. Oli tilanteita, joissa opettaja pyrki antamaan oppilaalle tukea menetyksen aikana, mutta oppilas ei ollut halukas ottamaan sitä vastaan. Oppilaan aikaisemmillä kokemuksilla ja kohtaamisilla aikuisten kanssa on voinut olla merkitystä siihen, miten hän ottaa apua vastaan. Tutkimuksessani en voi tietää, millaisia kiintymyssuhteita oppilailla on ollut, mutta oppilaiden kanssa toimimisessa voi olla merkityksellistä pohtia asiaa myös kiintymyssuhteiden kautta.

Lapsena tapahtunut traumaattinen kokemus voi vaikuttaa ihmiseen pitkällä aikavälillä vielä tulevaisuudessakin. Tutkimuksissa on saatu tuloksia siitä, että vanhemman menettäneen lapsen kuolleisuusriskin nousu on huomattava yksilön elämässä. (Debiasi, Rosenbaum-Feldbrügge & Eriksson 2021, 672; Rostila & Saarela 2011, 243.) Kuolleisuusriskin kasvun selittävinä tekijöinä on tutkimuksen mukaan esimerkiksi emotionaalisen tuen vähäisyys, suru- ja stressireaktiot sekä korkeampi haavoittuvuus rakenteellisille muutoksille. (Rostila & Saarela 2011, 243.) Myös muun läheisen kuin vanhemman menettäminen voidaan olettaa vaikuttavan ihmisen elämään tulevaisuudessa moninaisesti. Edellä mainitut tutkimukset tuovat esille sen, miten vaikuttavasta asiasta vanhemman kuolemasta on kyse ja kuinka erilaisiin asioihin sillä voi olla vaikutusta. Tämän perustella voidaan pohtia sitä, kuinka merkittävässä asemassa voi olla se, että lapsi saa tukea menetykseen turvalliselta aikuiselta. Lapsella tulisi olla mahdollisuus käsitellä tapausta monipuolisesti. Tärkeänä voidaan pitää sitä, että lapsella on mahdollisuus näyttää omia tunteitaan avoimesti ja saada oikeaa tietoa tilanteesta.

9.3 Pohdinta opettajan näkökulmasta

Oppilaan läheisen menettäminen voi olla merkittävä asia koko koululle niin oppilaan luokkakavereilla kuin opettajalle. Opettaja on erilaisessa tilanteessa verrattuna aikaisempaan ja opettajan huomio voi kiinnittyä enemmän surevaan oppilaaseen. Jokaisella opettajalla on varmasti oma käsitys siitä, mikä heidän roolinsa on kyseisessä tilanteessa. Opettajan rooliin vaikuttavat myös tilanteen luonne ja ihmisten välinen vuorovaikutus. Omassa tutkimuksessani oli havaittavissa eroja siinä, miten opettajat kokivat oman roolinsa surevan oppilaan tukijana. Osa opettajista otti suuremman surunkäsittelijän roolin oppilaan kanssa ja osa opettajista ajatteli, että se ei kuulu opettajan toimenkuvaan.

Opettajat korostivat turvallisena aikuisena olemista oppilaalle ja luottamuksen merkitystä opettajan ja oppilaan välillä. Näen, että on opettajasta itsestään kiinni, millä tavalla asiaan suhtautuu, eikä ole absoluuttisen oikeaa tapaa toimia kyseisissä tilanteissa.

Tutkittaessa sitä, miten opettajat ovat ottaneet huomioon oppilaan surun koulussa on noussut esille opettajien ymmärrys siitä, että oppilas ei välttämättä pysty suoriutumaan koulussa omalla aikaisemmalla tasollaan. Opettajat olivat olleet vähemmän vaativia, ja he osoittivat enemmän huomiota oppilaaseen. He pyrkivät olemaan korostetun sensitiivisiä oppilaan seurassa. (Papadatou ym. 2002, 331.) Tutkimuksessani oli huomattavissa samanlaista käyttäytymistä opettajilta. Opettajat antoivat oppilaalle rauhaa suruaikana ja ymmärsivät oppilaiden tilannetta. Opettajat nostivat esille, miten keskittymiskyky oppimiseen ja koulutyöhön vaihteli joillakin oppilailla paljon menetyksen jälkeen. Opettajat pyrkivät aktiivisilla toimillaan helpottamaan oppilaiden tilannetta. Yhtenä keinona opettajilla oli se, että oppilas sai poistua opetuksesta rauhoittumaan sitä kaivatessaan.

Opettaja voi olla oppilaalle yksi läheisimmistä aikuisista, sillä lapsi viettää koulussa paljon aikaa omassa arkielämässään. Vanhemman kuoleman jälkeen lapsi voi turvautua opettajaan ja hakea opettajalta tukea omaan tilanteeseen (McGovern & Tracey 2010, 237). Opettajan ja oppilaan välinen suhde on aina tietenkin yksilöllinen, ja siihen vaikuttavat monet tekijät. Kuitenkin tilanteessa, jossa oppilaalla on vaikea elämänvaihe, voi opettajan ja oppilaan välinen suhde muuntua. Jotta opettaja pystyy tukemaan surevaan oppilasta sekä keskustelemaan tämän kanssa kuolemasta, opettajan täytyy tietyllä tavalla olla halukas sekä valmis keskustelemaan oppilaan kanssa (Emt. 2010, 238). Surevan lapsen kohtaavan aikuisen olisi hyvä pohtia omia käsityksiään, kokemuksiaan ja tunteitaan kuolemaa kohtaan. Se voi auttaa ymmärtämään lapsen kokemusta ja helpottaa lapsen asemaan pääsemistä. (Price & Barnard 2021, 14.) Tutkimuksessani opettajat olivat pohtineet, miten he itse haluaisivat, että ihmisten kohtaavan heidät, jos he olisivat menettäneet läheisen. Sen kautta pystyttiin pääsemään lähemmäs oppilaan tilannetta ja kokemusta.

Kouluilla ja opettajilla on erilaisia keinoja tukea oppilasta menetyksen hetkellä. Koulu voi auttaa perheitä näyttämällä tukensa heidän surulleen ja myötäelää perheen vaikeaa tilannetta. Opettaja voi antaa oppilaalle keskusteluapua ja kysyä, miten oppilas haluaisi

tilanteen hoidettavan. Opettaja voi seurata oppilasta koulussa tarkemmin ja pyrkiä tukemaan häntä laaja-alaisesti. Koulu ja opettaja voi myös ohjata oppilaan erilaisen tuen piirin koulun kautta. (Holland 2008, 415.) Opettajat kertoivat tutkimuksessani, miten he olivat seuranneet oppilasta tarkemmin menetyksen jälkeen ja huomioineet hänen tarpeitaan koulussa. Osa opettajista toi esille kertomuksissa, että mikäli he olisivat huomanneet oppilaalla akuuttia oireilua tai tarvetta laajemmalle tuelle he olisivat ottaneet yhteyttä koulun muihin ammattilaisiin.

Läheisen menettäminen voi aiheuttaa lapselle pitkäaikaista surua ja suru voi vaikuttaa lapsen huomattavan aikaa. Opettajilta voi jäädä sen huomioiminen vähäiselle, eikä opettaja osaa tukea ja ymmärtää oppilaan vaikeuksia tai yhdistää asioita suruun. (Lytje 2017, 31.) Tutkimuksessani opettajien tilanne oli erilainen, sillä osa opettajista olivat olleet pitkään läheisen menettäneen oppilaan opettajia ja osa vähemmän aikaa. Osasta tapauksista menetyksistä ei ollut kulunut niin kauan, että opettajat olisivat voineet huomioida surun vaikutusta pidemmällä aikavälillä. Kuitenkin joidenkin opettajien kertomuksissa kävi ilmi, että he olivat huomioineet oppilaan tilanteen pitkä aikaa tapauksen jälkeen. Opettajat kertoivat, että aluksi tuki, mitä he antoivat oppilaalle oli intensiivisempää ja konkreettisempää. Ajan kuluessa tuen määrä laski. Kuitenkin opettajat kertoivat, miten he olivat huomioineet tilanteen pitkään opetuksessaan ja oppilaan kohtaamisessa.

Sururituaalien merkitys sekä mahdollisuus keskustella kuolleesta läheisestä muiden kanssa on tärkeää surevalle ihmiselle ja hänen suruprosessilleen (Mitima-Verloop ym. 2021, 742). Tutkimuksessani nousi esiin, kuinka koulussa voitiin vaalia menehtyneen muistoa monin keinoin. Yhdessä kertomuksessa koulu ja eräs opettaja oli järjestänyt yksityisen muistotilaisuuden. Eräässä luokassa oli tehty paikka kynttilälle, jonka oppilaat voivat sytyttää menehtyneen muistolle, kun he itse niin halusivat. Opettajat toivat useassa kertomuksessa esiin isien- ja äitienpäivät. Silloin he keskustelivat oppilaan kanssa, miten he haluaisivat toimia muiden tehdessä lahjaa vanhemmalle. Pohdin sitä, että nämä päivät voisivat olla mahdollisia ajankohtia koulussa, jolloin voisi keskustella myös vanhemman menettämisestä ja läheisen kuolemasta.

Kuolema koskettaa jokaista ihmistä elämänsä aikana ja lopussa väijäämättä. Sen väistämättömyydestä huolimatta ihmiset pitävät usein kuolemaa ja surua yksilön henkilökoh-
taisena asiana. Kuolemasta keskustelemista voi välttää, kun se ei osu omaan elämään,
mutta sen saavuttua se on vaikea jättää huomioimatta. (Hakola 2014, 65–69.) Tutkimuk-
sessani opettajat joutuivat tahtomattaan tilanteeseen, jossa heidän täytyi käsitellä ja aja-
tella kuolemaa oman oppilaan läheisen menetyksen kautta. Heidän täytyi pohtia omaa
suhtautumistaan tilanteeseen. Suurin osa opettajista ei keskustellut oppilaan kanssa kah-
destaan kuolemasta. Tilanteeseen on toki vaikuttanut moni asia. Voi olla mahdollista, että
yhteiskunnassa voidaan yleisesti vältellä kuolemasta avoimesti keskustelemista, joka
myös heijastaa tutkimuksessani olleisiin tilanteisiin. Surevaan ihmiseen suhtautuminen ja
hänen kohtaamisensa voi myös ahdistaa tai pelottaa (Hakola 2014, 71–72).

Vuosina 1968–1977 kuolemakasvatus on ollut merkittävämmässä roolissa opetussuunni-
telmassa Yhdysvalloissa. Kuolemaan liittyviä aiheita, teorioita ja erilaisia metodeita on
hyödynnetty opetuksessa. Tavoitteena on ollut käsitellä ja oppia kuolemasta, menetyk-
sistä ja vähentää pelkoa sekä ahdistusta kuolemaa kohtaan. (Smilie 2021, 1–5.) Kuolema-
kasvatuksesta on alettu keskustella uudestaan enemmän kororanviruspandemian seurauk-
sena. Yhdysvalloissa on pohdittu sitä, miten kuolemaan ja suruun liittyviä asioita huomi-
oidaan laajemmin yhteiskunnassa sekä kasvattajien keskuudessa. (McAfee ym. 2022, 91–
92.) Kuoleman aiheiden käsittely koulussa, oppilaiden moninainen tietoisuus kuolemasta
ja aiempi pohdinta kuolemasta voivat mahdollisesti auttaa äkillisten kuoleman tilanteiden
kohtaamista. Opettajien haastatteluissa en kysynyt heiltä, miten he käsittelevät kuolemaa
omassa opetuksessaan. Osassa opettajien kertomuksissa tuli kuitenkin esille se, miten he
ovat käsitelleet kuoleman aiheita yhdessä luokan kanssa silloin, kun kuolema on kosket-
tanut yhteisön jäsentä.

Kuolemakasvatuksen keinot voivat olla moninaisia. Yhtenä esimerkkinä voi olla luokassa
olevat lemmikkieläimet. Heidän kauttaan käsitellään kuoleman aiheita. Esimerkiksi kir-
joittamalla miltä, yhteisen lemmikin kuollessa. Kuoleman aiheiden käsittelemisen kynnyks
voi olla täten pienempi. (Smilie 2020, 7–8.) Esimerkki osoittaa, miten kuolemankasva-
tuksella voi olla monenlaisia lähestymistapoja. Kuoleman teemoja voi lähteä opettajana
lähestymään moninaisesti kuitenkin ottaen huomioon luokan tilanteen ja oppilaiden

kehitystason. Tutkimuksessa tuotiin esiin se, kuinka koronaviruspandemian myötä Yhdysvaltalaiset lapset ovat joutuneet kohtaamaan kuolemaa paljon enemmän kuin aiemmin lähihistoriassa (Emt. 2020, 2). Tämä on nostanut esiin kouluissa kuolemaan liittyviä asioita oppilaiden keskuudessa. Pohdin sitä, miten oppilaat kohtaavat arjessaan kuvastoa esimerkiksi eri sotien ja kriisien yhteydessä, joissa he joutuvat kohtaamaan kuolemaan liittyviä aiheita. Kouluissa on hyvä keskustella oppilailta itseltään tulevista kuolemaan liittyvistä aiheista. Tämän vuoksikin voisi olla mielekästä pohtia tarvitsisiko kouluissa olla enemmän kuolemakasvatuksen pohjalta tulevaa järjestelmällisempää kuoleman aiheiden käsittelyä.

Kuolemakasvatusta käsittelevässä tutkimuksessa kehoitetaan tuomaan kuolemakasvatus opettajankoulutuksen kaikille asteille Yhdysvalloissa. Se auttaisi opettajia kohtaamaan oppilaiden muuttuvan tuen tarpeen koskien kuoleman ja surun käsittelemistä. Opettajien koulutuksen lisäämisellä pyrittäisiin siihen, että opettajat pystyisivät käsittelemään paremmin kuoleman teemoja oppilaiden kanssa. Tämän myötä oppilaiden valmius käsitellä surua ja kuolemaa paranisi, ja kuolemasta keskusteleminen normalisoituisi yhteiskunnassa. (McAfee ym. 2022, 93.) Toisessa tutkimuksessa otettiin selvää, miten yhdysvaltalaiset opettajaopiskelijat olivat valmiita tukemaan oppilaita vaikeissa elämäntilanteissa. Opettajaopiskelijoilla oli enemmän valmiuksia esimerkiksi kiusaamiseen puuttumiseen, mutta vaikeimpana nähtiin oppilaan tukeminen läheisen kuollessa. Puolet tutkimukseen osallistujista opettajista eivät olleet koulutuksen aikana saaneet mitään koulutusta kyseisiä tilanteita varten. Opettajaopiskelijat ajattelivat, että heillä ei ole tarpeeksi valmiuksia hoitaa kyseisiä tilanteita. (Greiner, Park & Goldstein 2022, 6–7.)

Tutkimuksessa oli tutkittu sitä, miten erillinen suruun liittyvä koulutus vaikuttaa opettajien valmiuksiin tukea sureva lasta ja käsittelemään kuolemaan liittyvistä asioista koulussa. Tutkimuksen tuloksena 65 prosenttia opettajista tunsu koulutuksen jälkeen, että heidän itseluottamuksensa ja tietonsa kasvoi surun ja kuoleman käsittelemisen osalta. Opettajat olivat valmiimpia kommunikoimaan lasten ja huoltajien kanssa kuolemaan ja suruun liittyvissä asioissa. (McManus & Paul 2019, 76–80.) Tutkimuksessani useat opettajat toivat esille, miten opinnot tai koulutus eivät olleet valmistaneet heitä tilanteita varten, joissa heidän tulee tukea läheisen menettänyttä lasta. Toisaalta opettajien kertomuksista nousi

esille myös se, että opettajan itse hankkima koulutus ja aktiivinen perehtyminen auttoivat opettajaa ottamaan vastuuta oppilaan tukemisessa surun keskellä. Tämä voisi viitata siihen, että lisäkoulutuksella ja tietoisuudella pystyttäisiin parantamaan opettajien valmiuksia tukea surevia oppilaita.

Tutkimuksessa opettajilla on ollut kokemus siitä, että heillä ei ole tarpeeksi tietoa ja taitoja tukea surevaa oppilasta. Opettajat ovat ehdottaneet erilaisia tapoja, miten heitä voisi kouluttaa käsittelemään aiheita paremmin. Lisäkoulutus on yksi keino. Lisäkoulutusta kaivataan psykologian osa-alueesta, joka käsittelee lasten surua ja traumoja sekä yleisesti koulutusta kuolemakasvatuksesta. Yhteistyön lisääminen koulupsykologin kanssa erilaisissa tapauksissa nostettiin myös esiin. (Papadatou ym. 2002, 329.) Yhteiskunnallisesti voidaan pohtia sitä, tarvitsevatko opettajat enemmän valmiuksia hoitaa tilanteita, joissa oppilas tarvitsee tukea suruunsa. Tietoisuus lapsen reaktioista, ajatuksista tai ymmärryksestä suruun ja menetykseen voivat auttaa opettajaa tukemaan oppilasta myös yleisimmissä, tilanteissa, joissa oppilas tarvitsee tukea. Esimerkiksi tilanteissa, joissa oppilas on muuten surullinen. Aikaisemmin esittämiäni tutkimusten pohjalta voisi olla tärkeää pohtia yhteiskunnallisesti, tarvitsisiko kuolemakasvatusta lisätä Suomessa opettajankoulutuksessa ja muutenkin kouluissa.

Tutkimuksessa, jossa tutkittiin koulu yhteisöjen ja opettajien valmiutta tukea sekä kohdata suru, saatiin selville, että opettajat tarvitsisivat enemmän tukea ja valmiuksia kohdata sureva oppilas. Opettajat kaipasivat enemmän koulutusta aiheesta sekä työkaluja ja suunnitelman tukea oppilasta tarpeen tullen. Erityisesti opettajat kaipasivat tukea siihen, miten he voisivat lähestyä lasta, joka on menettänyt läheisen ihmisen. (McGovern & Tracey 2010, 248–249.) Tutkimuksessani osa opettajista ei olisi kaivannut enemmän tukea tilanteen hoitamiseen ja ohjeita siihen, miten tilanteessa kannattaisi toimia. Kuitenkin osa tutkimukseeni osallistuneista opettajista kokivat, että heillä itsellään oli valmiuksia tukea surevaa oppilasta sekä hoitaa tilanne ammattitaitoisesti. Opettajat toivat esille ajatuksen siitä, että oman elämäkokemuksen kautta sekä oppilaan tuntemuksen myötä he pystyivät hoitamaan tilanteen hyvin. Toisin kuin edellä mainituissa tutkimuksissa, omassa tutkimuksessani opettajilla oli valmiuksia tilanteiden hoitamiseen.

Opettajien mahdollisuutta tukea surevaa oppilasta voidaan pohtia laajemmin yhteiskunnallisesti. Sitä, millainen tehtävä opettajalla on antaa oppilaalle tukea surussaan ja kuinka paljon opettaja pystyy antamaan yksittäiselle oppilaalle tukea tällaisissa tilanteissa. Opettajien tuen antamista surevalle oppilaalle vaikeuttavat kiire ja ajalliset ongelmat (Lytje 2017, 33). Opettajilla on yleisesti paljon tekemistä kouluissa ja voidaan pohtia sitä, mikä on opettajan käytännön mahdollisuus antaa oppilaalle tukea menetyksen kohdatessa kouluissa. Tutkimuksessani opettajat pystyivät huomioimaan oppilaiden tarpeita koulussa ja olemaan heille tukena. Siinä, miten he pystyivät itse surussa tukemaan oppilasta oli eroja. Osa opettajista näki roolinsa niin, että he eivät itse surussa pystyneet oppilasta auttamaan, mutta muuten kouluarjen turvaajana ja oppimisen edistäjinä kylläkin. Oli myös tilanteita, joissa opettaja pystyi auttamaan oppilasta suruprosessissaan. Pohdin, että on tärkeää, että lapsi saa tukea silloin, kun hän läheisen menettää. Tuenantaja suruprosessiin ei välttämättä tarvitse olla opettaja, mutta opettaja voi seurata oppilaan tilannetta ja varmistaa, että oppilas saa tukea suruunsa.

9.4 Miten opettaja voi toimia, kun oppilas menettää läheisen?

Haastattelujen lopussa esitin opettajille kysymyksen siitä kuinka he itse neuvoisivat opettajia vastaavissa tilanteissa. Käytin esimerkkinä itseni tulevana luokanopettajana, että miten minä voisin huomioida tulevaisuudessa opettajan työssä tämän asian. Opettajat olivat itse kokeneet tilanteen urallaan ja he olivat reflektoineet toimintaansa heidän tilanteessa. Opettajat nostivat esille erilaisia asioita siitä, mitä opettajan tulee huomioida tilanteessa, jossa oppilas on menettänyt läheisen.

Tutkimuksestani käy ilmi, miten opettajalle voi olla vaikeaa keskustella oppilaan kanssa tapahtuneesta, kun opettaja ei välttämättä tiedä mitä hän käy tilanteessa läpi. Toisaalta se ei ole välttämätöntä ja opettaja voi tukea oppilasta, vaikka ei voisikaan ymmärtää oppilaan kokemusta. Oppilaalle voi myös sanoittaa sen, että ei tiedä hänen kokemustaan, mutta on valmis kuuntelemaan sekä tukemaan. Opettajien on löydettävä tasapaino huomion ja tuen antamiseen surevalle oppilaalle, koska oppilaat voivat tuntea olonsa epämu-kavaksi liiallisen asian korostamisen vuoksi (Lytje 2018, 38). Aineistosta nousi esille myös tärkeä ajatus siitä, että opettajan on hyvä tehdä itsensä lähestyttäväksi ja antaa

oppilaalle mahdollisuus lähestyä opettajaa. Tapahtuneen huomioiminen voi olla tärkeää oppilaalle ja hänelle voi tulla siitä tunne, että hänestä ja hänen voinnistaan välitetään.

”Että itteensä ei voi pakottaa tavallaan siihen ymmärrykseen, jos sitä ei oo itse kokenut. Ja se joka on menettänyt sen jonkun tietää sen. Joten silloin on parempi ehkä nimenomaan vaan, että mä en tiedä mitä sulla on tai mitä sä koet tällä hetkellä, mutta mä kuuntelen sua. Mä oon tässä. Että tehdä itsensä niin jotenkin silleen avoimeksi silleen, että toinen saa tulla siihen.” Opettaja B

Opettajakaan ei voi tehdä kaikkea, vaikka hän niin haluaisikin. Tilanteen seuraaminen ja varmistuminen siitä, että oppilas saa tukea monelta aikuiselta on tärkeää. Opettaja voi pyytää tukea omaan toimintaansa useilta eri tahoilta aina kollegoista koulupsykologiin. Opettaja tuo esille, miten avun pyytäminen ei ole merkki heikkoudesta tai osaamattomuudesta, vaan se on viisaan opettajan merkki. Toisen ihmisen kuuntelemiseen tai tukemiseen ei tarvita tutkintoa, vaan empaattista läsnäoloa omana itsenään.

”Että opettajan pitää pystyä niin kun toimimaan niin kun ammattimaisesti tilanteessa kuin tilanteessa, mutta hirveen sillä tavalla kuitenkin niin kun läsnäolevasti, että ei voi mennä niin kun minkään taakse vaan kohdata niin kun ihminen ihmisenä, mutta että omissa rajoissansa. [...] Sitten mä peräänkuulutan sitä, mitä ei ehkä silloin nuorena ajatellut on se semmoinen moniammatillinen yhteistyö, että ei ole häpeä pyytää apua ja ottaa yhteyttä. Ei ole tarkoituskaan, että opettaja koko ajan pärjäisi yksin.” Opettaja C

Opettajan oma halu tukea oppilasta vaikuttaa siihen kuinka aktiivisesti opettaja tekee toimia tukemisen eteen. Opettaja kertomuksessaan toteaa, miten pedagogisesti valveutunut aikuinen huomaa tilanteet, joissa oppilas tarvitsee apua. Opettajan täytyy myös itse löytää keinoja kohdata ja tukea oppilasta. Siihen voi olla keinona oheismateriaalin etsiminen. Erilaisista oppaista tai internetsivuistoista löytyy paljon tietoa aiheesta. Opettaja voi kysyä apua materiaalin suhteen esimerkiksi koulupsykologilta tai muulta ammattilaiselta. Lapsille suunnattua suomenkielistä kirjallisuutta löytyy surun ja kuoleman aiheista. Holm ja Turunen (2008) ovat kirjoittaneet surutyökirjan lapsille ja varhaisnuorille. Kirjan avulla lapsi voi käsitellä suruaan ja menetystään erilaisten tehtävien avulla. Tarkoituksena on löytää oma tapa surra ja pyrkiä ymmärtämään sekä läpikäymään omaa surua. Leppänen (2019) on kirjottanut kirjan siitä, miten lapselle voi kertoa itsemurhasta. Tarinan avulla

se käsittelee kuolemaan liittyviä kysymyksiä ja tunteita. Aikuinen voi lukea kirjaa lapsen kanssa yhdessä. Kirja on tarkoitettu työvälineeksi ja tueksi. Nämä kirjat ovat vain yksiä esimerkkejä siitä, että aiheesta löytyy oheismateriaalia ammattilaisten ja perheiden tueksi. Jokaisen toimijan on hyvä löytää lapselle, itselle ja tapaukseen sopivaa materiaalia.

”Vaikka se yks asia esimerkiksi se, että jotain tapahtuu omassa luokassa tai oman uran aikana niin tota. Materiaaliahan on hirveesti maailmassa ja tota niin niin, että ei tavallaan verhoutuisi semmosen taakse, että en mä tiiä miten tämmöistä asiaa lähestyis. Että materiaaleista tai valmiista oppaista tai valmiista jutuista ei jää kiinni ihan varmasti”. Opettaja D

Läheisen menettäneen oppilaan huomioimisessa on hyvä olla valppaana ja pyrkiä tunnistamaan oppilaan reaktioita koulussa. Opettajat korostivat sitä, että koulu on oppilaalle paikka, jossa kaikki pysyy ikään kuin ennallaan oppilaan muuten muuttuvassa tilanteessa. Oppilas saattaa tarvita myös rauhaa keskittyä kouluarkeen ja saada välillä suru pois mielestä. Opettajan on tärkeää lukea tilannetta ja pyrkiä vastaamaan oppilaan tarpeisiin tavalla, että oppilas kokee sen hyväksi ja turvalliseksi. Asioita ei tarvitse tehdä vain siksi, että ne kuuluisi toteuttaa tietyllä tavalla. Rehellinen keskustelu tilanteesta auttaa normalisoimaan kuolemasta keskustelemista lapsen kanssa sekä silloin lapsi voi kyetä paremmin tuomaan omia ajatuksiaan esille tilanteesta (Gray ym. 2022, 11). Kuten seuraavassa sitaatissa opettaja tuo esille, miten opettajan on tärkeä pyrkiä kohtaamaan oppilas kuten ennenkin ja pyrkiä empaattisuuteen kohtaamisessa.

”Eihän siinä sitten samalla tavalla sanoja tarvitaan ja jos kehtaa niin haluaa siitä niin siinä jo tuntuu se, että täällä ollaan sua varten. Ja kyllä se tuokin, että kohtelee sitä oppilasta samalla tavalla kuin ennenkin. Että ei ala jännittää sitä, että mitähän minä nyt sille puhun tai muuta. Että se vaan korostu se asia. Että tarkkailee ja seuraa miltä se näyttää. Jos on harmia tai ei niin antaa tilaa ja käydä, vaikka olkapäälle koskemassa. Ei sovi velloa siinä kuitenkaan. Ja mä näkisin, että kohtele häntä niin kun ennenkin.” Opettaja E

Seuraavassa kohdassa on luettelo asioista, joita opettajan on hyvä pohtia tilanteessa, jossa oppilas on menettänyt läheisen tai kokenut jonkin vastaavanlaisen tilanteen. Luettelo on sellaisessa muodossa, että kohdat ovat ohjeita opettajille. Nämä kuvan 2 ohjeet olen luonut tutkimukseni pohjalta. Niihin ovat vaikuttaneet opettajien haastatteluissa kertomat

asiat ja tutkimusprosessini aikana keräämäni tieto eri lähdekirjallisuudesta. Luettelon neuvoihin kannattaa suhtautua kriittisesti ja ottaa huomioon se, että ne ovat syntyneet minun tutkimuksen pohjalta. Kuitenkin koen, että luettelo voi auttaa lukijaa kokoamaan tutkimuksessani olleet oivallukset ja mahdollisesti auttaa kasvattajia pohtimaan ja syventymään aiheeseen syvällisemmin.

Keskustele oppilaan kanssa kahdestaan ja tuo esille se, että tiedät tapahtuneesta. Ota oppilaan toiveet ja tarpeet huomioon.

Ole yhteydessä huoltajiin ja arvioi heidän kanssaan yhdessä, miten tilannetta voidaan koulussa edistää.

Älä jää yksin asian kanssa. Keskustele kollegoiden, rehtorin ja muiden ammattilaisten kanssa.

Varmista, että oppilas saa tukea tilanteeseensa.

Voit etsiä tueksesi materiaalia ja tietoa. Huomioi koulun oma suunnitelma kyseisiä tilanteita varten.

Ota huomioon surun mahdolliset laaja-alaiset vaikutukset oppilaaseen pitkällä aika-välillä.

Kohtaa oppilas empaattisesti ja pyri antamaan hänelle tukea teille molemmille sopivalla tavalla. Ole armollinen itsellesi, ympärillä oleville sekä oppilaalle.

Kuva 2. Ohjeita opettajalle surevan oppilaan kohtaamiseen.

Opettajilla on tietenkin rajallinen mahdollisuus vaikuttaa tilanteiden kulkuun, koska tilanteisiin liittyy monet ihmiset ja tekijät. Oppilaan oma kokemus ja halu ottaa tukea vastaan vaikuttavat tilanteeseen. Lisäksi tilanteeseen vaikuttavat oppilaan huoltajat ja muut tilanteeseen liittyvät henkilöt. Opettaja voi kuitenkin valmistautua tilanteisiin etukäteen monella tavalla. Hän voi etsiä tietoa asioista ja pohtia sitä, miten itse toimisi erilaisissa tilanteissa. Kuolemaan liittyvien teemojen käsitteleminen opetuksessa ja koulussa voivat auttaa myös äkillisten tilanteiden kohdattaessa, koska pohjatyötä on tehty asian suhteen. Opettajana on kuitenkin hyvä muistaa se, että kaikkeen ei voi vaikuttaa ja asiat eivät välttämättä mene siten, kuten niiden toivoisi menevän varsinkin vaikeissa tilanteissa. Aito

pyrkimys auttaa oppilasta on nähdäkseni merkittävin asia tilanteessa, jossa oppilas tarvitsee opettajalta tukea suruunsa.

9.5 Tutkimuksen arviointi

Laadullisen tutkimuksen arvioinnin kolme tukipilaria ovat luotettavuus, uskottavuus ja eettisyys. Kaikkien pilarien tulee olla vakaalla perustalla, jotta tutkimus läpäisee tarkimman kuntotarkastuksen. Ne ovat valettu kytkeytymään toisiinsa ja eivätkä ne ole niin konkreettisia kuin voisi kuvitella, vaan abstrakteja käsitteitä, joiden avulla tutkimusta voi arvioida usealla mittarilla. (Juuti & Puusa 2020, 175.) Alaluvun alkuun arvioin näiden kolmen käsitteen avulla tutkimustani. Seuraavaksi pohdin aikaisemman tutkimuksen kautta mahdollisia jatkotutkimus tarpeita, joita minulla on herännyt tutkimusprosessin aikana. Lopuksi teen yhteenvedon koko tutkimusprosessistani ja arvioin tutkimuksen mahdollisista hyödyistä kasvattajille ja opettajille.

Tutkimuksen luotettavuus rakentuu tutkijan kyvyistä valita oikeita ja perusteltuja lähestymistapoja tutkimusongelman ratkaisemiseen (Juuti & Puusa 2020, 175). Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa pohdin, miten saan kerättyä parhaiten tietoa tutkimuskohteeni ilmiöstä. Tutustuessani erilaisiin vaihtoehtoihin päädyin narratiiviseen tutkimusotteeseen. Kirjallisuuteen tutustumalla pystyin navigoimaan tutkimusprosessissani laajan narratiivisen viitekehysten sisällä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan valinnoilla on iso rooli lopullisessa tutkimuksessa. Tutkijan täytyy myöntää se, että hän on myös itse tutkimusväline (Eskola & Suoranta 2008, 210). Joku toinen tutkija olisi varmasti kerännyt aineistosta erilaisen ja tehnyt omalaisia tulkintoja ilmiöistä. Oikeamielistä tutkijaa sitoo koko tutkimuksen ajan eettiset periaatteet ja tutkimuksen valinnat ovat avoimia lukijoille (Juuti & Puusa 2020, 175).

Tutkimuksen luotettavuuteen olen pyrkinyt avaamalla tutkimuksen eri vaiheita. Aineiston analyysin ja tutkimustulosten välillä on yhteys ja aikaisempi tieto ilmiöstä siivittää tutkimukseni tuloksia. Yhtenä keinona avata tutkimusprosessini vaiheita tutkimustulosten esittelemisessä on se, että niistä voi nähdä tutkimuksen ylä- ja pääluokat, jotka aineiston analyysistä olen saanut. Toinen konkreettinen keino minulla on ollut tuoda esille

kattavasti opettajien kertomusten alkuperäiset ilmaukset. Narratiivista tutkimusta arvioitaessa huomioidaan se, miten hyvin tutkimushenkilöiden kertomukset pääsevät tutkimuksessa ääneen (Aaltio & Puusa 2020, 186).

Tutkimuksen uskottavuus rakentuu asian mukaisesta aineiston käsittelystä ja huolellisen analysoinnin avaamisesta, jotka vakuuttavat tutkimuksen lukijat siitä, että tutkimus tuottaa oikeaa tietoa (Juuti & Puusa 2020, 175). Kysymys on siitä, että voidaanko tutkimusraportin perusteella pystyä luottamaan tutkimustulosten asianmukaisuuteen. (Aaltio & Puusa 2020, 178–181). Tutkimuksen tulosten täytyy olla asianmukaisesti käsitelty, että ne voivat olla uskottavia lukijoille. Pyrin tulosten esittelyssä siihen, että ne ovat järjestetty järjellä tavalla. Narratiivisen tutkimuksen raportoinnin haasteena on löytää mielenkiintoinen tapa järjestää tutkimus, mutta samalla tutkimuksen tulee olla ymmärrettävä (Aaltio & Puusa 2020, 186). Kipuilin aluksi sen kanssa, että miten saan tuloksista kokonaisen kertomuksen, että ne etenisivät kronologisesti tapauksen mukaan. Sen toteuttaminen oli haastavaa, koska sain sisällönanalyysistä ala-, ylä ja pääluokat vastaamaan tutkimusongelmaani. Työstettyäni aineistoani huomasin, että voin jakaa tutkimustulokset koskemaan opettajaa ja oppilasta erikseen. Tapausnarratiiveihin sitten loin kertomuksen kokonaisuuden, joissa tapauksilla oli alku, keskikohta ja loppu.

Tutkimusaineiston määrä vaikuttaa tutkimuksen uskottavuuteen. Onko aineisto tarpeeksi kattava kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä? Haastattelulla kerättävässä tutkimusaineistosta yhtenä merkinä aineiston riittävydestä voi olla aineiston saturoituminen. Se tarkoittaa sitä, että tutkia löytää tutkimushenkilöiden haastattelusta samaa tarinaa tai samoja osia tarinoista uudestaan. Tutkija on tällöin löytänyt tarpeellisen laajan aineiston ja uusien haastateltavien etsiminen ei lisäisi aineisoon lisäarvoa. (Aaltio & Puusa 2020, 183–184.) Omassa tutkimuksessa arvioin haastattelujen jälkeen, että onko minulla tarpeeksi laaja aineisto tutkimukseeni. Päädyin siihen, että saan aineiston avulla luotua tuloksia, joissa on syvyyttä. Kuitenkaan en voi sanoa, että aineistoni olisi saturoitunut. Jos olisin kerännyt enemmän haastateltavia, olisi se voinut tuoda lisää monipuolisuutta tutkimustuloksiini.

Osallistujat ottivat minuun yhteyttä, joten tutkittavat henkilöt ovat valikoituneet tutkimukseen oman halun mukaan. Tutkimushenkilöt itse halusivat osallistua tutkimukseen.

Tutkimus on saattanut rajata sellaisia henkilöitä ulos tutkimuksesta, jotka eivät ole halunneet syystä tai toisesta kertoa omasta kokemuksestaan. Tutkimushenkilöiden täytyy itse haluta osallistua tutkimukseen. Lisäksi tutkijan on aina muistatettava, että tutkitettavien hyvinvointi on aina tärkeämpää kuin itse tutkimus (Juuti & Puusa 2020, 175; Laitinen & Uusitalo 2008, 119). Se täytyy huomioida tutkimuksen aikana ja tutkimuksen jälkeen. Tutkittavien henkilöiden anonymiteetti tulee suojata (Puusa & Julkunen 197–198). Tutkimuksessa pyrin tuomaan vain tarpeellisen tiedon esiin tutkimushenkilöistä. Pyrin tutkimuksessa kunnioittamaan tutkittavien henkilöiden kertomuksia. Minun tarkoitukseni ei ole tutkimusta tehdessä ollut löytää oikeaa tapaa tukea lasta tai löytää vääriä toimintatapoja kyseisissä tilanteissa. Halusin antaa äänen luokanopettajille kertoa kokemuksistaan tapauksissa, ja tehdä oman tulkintani tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksen eettisyyden tarkastelussa voidaan pohtia, kuinka eettistä on tutkia oppilaiden kokemuksia opettajien kertomana ilman, että oppilaat tietävät siitä.

Narratiivisen tutkimuksen tulosten arvioinnissa tulosten yleistettävyyksi ei ole merkittävän tärkeää (Aaltio & Puusa 2020, 187). Tutkimuksen uskottavuutta lisätään ilmiön monipuolisen ja syvällisen ymmärryksen kautta. Tutkijan on hyvä tunnistaa oma subjektiivisuutensa tutkimusprosessissa eli tutkijan omat oletukset ja valinnat vaikuttavat tutkimuksen lopputulokseen. Täydellistä objektiivisuutta ei laadullisessa tutkimuksessa voida saavuttaa. Tutkija voi tuoda esiin oman asemansa tutkimuksen eri vaiheissa. (Puusa & Julkunen 2020, 189–199.) Minulla ei tutkijana ole ollut omakohtaista kokemusta oppilaan läheisen menettämisestä. Lähdin tutkimaan aiheita, koska halusin tietää enemmän, mitä aiheen ympärille liittyi. Tutkimukseen on varmasti vaikuttaneet omat ennakkokäsitykseni aiheesta, vaikka olenkin pyrkinyt tarkastelemaan objektiivisesti aihetta. Tutkimukseni tuloksia voidaan verrata aikaisempaan tutkimukseen ja pohtia sitä sen kautta useasta eri näkökulmasta. Tutkimuksen vahvistettavuus näkyy sen kautta, onko tutkimus linjassa muiden samasta ilmiöstä tehtyjen tutkimusten kanssa. (Eskola & Suoranta 2008, 212).

Tutkimukseni taustalla on käsitys tiedon konstruktivismista eli tieto kasautuu ihmisellä vanhan tiedon päälle. Jokaisessa kertomuksessa tutkimushenkilöt jakoivat omat kokemuksensa haastatteluissa. Tutkijana analysoin noita kertomuksia, jonka pohjalta tutkimuksen tulososiot kuusi ja seitsemän ovat syntyneet. Näiden tulosten luotettavuutta ja

todellisuutta voidaan tarkastella totuuden näkökulmasta, että onnistuinko analyysissäni löytämään aidon, merkityksellisen ja tärkeän opettajien keskeisen sanoman. Narratiivisen analyysin seuraksensa syntyneitä tapausnarratiiveja voi tarkastella ainoastaan siitä näkökulmasta, ovatko ne totuudentuntoisia. Ne eivät ole tapahtuneet oikeasti, mutta sillä ei ole merkitystä. Arvioinnin kohteena on silloin se, että pystyinkö avaamaan tapausnarratiiveissa ollutta maailmaa tavalla, että lukijan ymmärrys ilmiöstä syvenee. (Heikkinen 2007, 152–154.)

Heikkinen ja Syrjälä (2006, 149) esittelevät toimintatutkimuksen arviointiin validointi käsitteen. Kaikki laadulliset tutkimukset ovat eräänlaisia tapaustutkimuksia ja aineiston analyysin jälkeen muodostaa kokonaisuuden eli tapauksen (Eskola & Suoranta 2008, 64–65). Validoinnin tarkoitus on se, että tieto ymmärretään jatkuvasti muokkautuvana riippuen tiedon tulkitsijasta. Kielen avulla ihmiset tulkitsevat tietoa ja muokkaavat sitä omilla tulkinnoillaan. Sen mukaan totuus maailmasta muovautuu koko ajan. Tutkimusta voidaan arvioida viiden eri validointi perusteen kautta, joita ovat historiallinen jatkuvuus, reflektiivisyys, dialektisuus, toimivuus ja havahduttavuus. Historiallinen jatkuvuuden huomiomisessa tutkijan tulee tiedostaa tutkimuskohteen historia. Reflektiivisyyden arvioinnissa pohditaan, miten tutkija on pystynyt refleктоimaan omaa toimintaansa sekä asemoimaan itsensä tutkimuksessa. Dialektisuudessa tutkijan tulee antaa monipuolisten äänien ja näkemysten kuulua tutkimuksessa, vaikka ne olisivatkin ristiriitaisia. Toimivuus sananmukaisesti kertoo siitä, onko tutkimuksen lopputulos toimiva ja hyödyllinen. Havahduttavuus liittyy siihen, saako tutkimus aikaan tunteita, ajatuksia ja reaktioita. Tutkimusraportti on kokonaisuus ja sen vaikuttavuus piilee siinä, tunteeko lukija sen todenmukaiseksi ja mahdolliseksi. (Heikkinen & Syrjälä 2006, 149–160.)

Tutkimuksessani aineiston sain luokanopettajilta. Jatkotutkimuksia ajatellen olisi mielenkiintoista tutkia asiaa oppilaiden näkökulmasta hankkimalla aineisto suoraan heiltä. Saataisiin tietoa siitä, miten oppilaat ovat kokeneet kouluun palaamisen ja ovatko oppilaat kokeneet saaneensa tukea suruunsa. Lapsia tutkittaessa ja erityisesti sensitiivisyyttä vaativassa aiheessa tulisi ottaa eettiset kysymykset tarkasti huomioon. Lisäksi pitäisi pohtia sitä, milloin olisi oikea aika aineiston keräämiseen suhteessa siihen milloin menetys on tapahtunut. Lytje (2018) on tutkinut sitä, miten tanskalaiset oppilaat ovat kokeneet

kouluun palaamisen huoltajan menetyksen jälkeen. Oppilaat olivat iältään 9–17-vuotiaita ja aineistonkeruu tehtiin ryhmähaastatteluiden avulla. Tutkimuksessa keskityttiin eri teemoihin, joita olivat koulun reaktio tapaukseen, pitkäaikainen tuki oppilaalle ja haasteet luokkaan palaamisessa sekä oppimisessa. Oman tutkimukseni kautta nämä kaikki aiheet ovat tulleet esille opettajien kertomuksissa. Lisätietoa olisi mielekästä saada esimerkiksi siitä, miten lapset ovat kokeneet keskustelut kuoleman aiheista aikuisten kanssa. Näin saataisiin lasten näkökulmista lisätietoa heidän kokemuksestaan kuolemasta keskustelemisesta aikuisten kanssa. Tutkimuksissa voitaisiin myös vertailla sitä, miten lapset keskustelvat keskenään kuoleman aiheista ja verrata sitä aikuisten kanssa käytyyn keskusteluun.

Tutkimusprosessini aikana tutustuessani tarkemmin kuolemankasvatukseen huomasin, että olisin voinut haastatteluissa kysyä opettajilta, miten he kuoleman aiheita käsittelevät omassa opetuksessaan. Tämä olisi voinut avata opettajien ajatuksia siitä, millaisena opettajat kokevat kuoleman aiheiden käsittelyn merkityksen alakoulussa. Tällöin olisi ollut mahdollisuus vertailla opettajien ajatuksia ja tapauksia, kun oppilas palaa kouluun. Osassa tutkimukseni haastatteluista tuli esille opettajien kertomana, miten he käsittelevät kuoleman aiheita koulussa. Herrero, de la Herrán Gascón ja de Miguel Yubero (2022) ovat tutkineet sitä, miten kuolemakasvatus näkyy Espanjan eri alueiden opetussuunnitelmissa. Tutkimuksen yksi päätuloksista oli, että kuoleman aiheet näkyivät kaikissa eri ikäisten opetussuunnitelmissa jossain vaiheissa ja tilanteissa, mutta se ei ollut suunniteltua tai erityisen tietoisesti rakennettua. Kuolemakasvatuksen aiheet eivät sisällyneet opetussuunnitelman tavoitteisiin tavalla, että kuoleman aiheet olisivat keskiössä. Suomen kontekstissakin voisi tutkia kuolemakasvatuksen näkökulmasta, miten kouluissa tai opetussuunnitelmissa näkyy kuolemanaiheiden käsittely. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kuolema sana esiintyy ainoastaan uskonnon opetuksen sisällöissä. Voisi olla tarpeen tutkia, kuinka paljon suomalaisissa kouluissa käsitellään kuoleman aiheita ja millaista opetusta lapset saavat kuolemaan, suruun ja menetykseen liittyvistä aiheista. Käsitelläänkö aiheita muutenkin, kuin vain silloin, jos ne tulevat esille koulussa menetyksen kautta.

Tutkimusta voidaan tarkastella sen omaperäisyyden ja tieteellisyyden kannalta. Omaperäisyys tutkimuksessa tarkoittaa, että tuoko tutkimus uusia näkökulmia ilmiöön ja onko

tutkimus tuloksilla uutuusarvoa. Tieteellisyyden arviointia voidaan tehdä tulosten tieteellisen sekä käytännöllisen hyödynnettävyyden kautta. (Corley & Gioai 2011, 26–27.) Tutkimukseni ilmiö ei ole uusi ja sitä on tutkittu eri näkökulmista ympäri maailmaa, koska aihe koskettaa kaikkia yhteiskuntia. Kuitenkin aiheeni rajaus ja tutkimuksen konkreettiset tapaukset tuovat tietoa ilmiöstä ja siitä, mitä kouluissa voi tapahtua oppilaan läheisen menetyksen seurauksena. Tutkimuksellani ei varmasti tieteellistä hyötyä ole, mutta käytännön koulumaailmaan tutkimuksellani voi olla ajatuksia herättävä vaikutus.

Pro gradu -tutkimus on harjoitustyö. Opinnäytteiden arvio on, että vain harvempaa kuin yhtä sadasta voidaan pitää tieteellisesti merkittävänä (Tuomi & Sarajärvi 2012, 85). Henkilökohtainen tarkoitukseni ei ole ollut mullistaa maailmaa uudella ja ihmeellisellä tiedolla, vaan avata luokanopettajien oikeita kokemuksia tilanteista, joissa he olivat kohdanneet surevan oppilaan. Tarkoitukseni on ollut oppia lisää ilmiöstä ja kiinnostukseni on kasvanut koko ajan tutkimusprosessin edetessä. Siihen tavoitteeseen ainakin olen päässyt. Koen tutkimusaiheeni olevan tärkeä, koska tietoisuutta kuoleman, surun ja menetyksen kysymyksistä tulisi lisätä kasvattajien keskuudessa. Jokainen voi myös henkilökohtaisessa elämässään pohtia omaa suhdettaan kuolemaan ja sen herättämiin tunteisiin. Becker (1973, 25–30) tuo teoksessaan esille sen dilemman, joka vain meillä ihmisillä on. Ihminen tietää oman kuolevaisuutensa ja joutuu elämään koko elämänsä sen tiedon kanssa. Samaan aikaan jokainen meistä on oma uniikki abstrakti yksilö sekä fyysinen olento, jonka jokaisen tie väistämättä katkeaa joskus. Pohdin, miten se voi olla yksi syy, miksi kuoleman aiheita voi olla haastavaa käsitellä ja se voi aiheuttaa tiedostettua tai tiedostamatonta kuolemanpelkoa. Kuolema on mielestäni mielenkiintoinen aihe, koska se on läsnä ympärillä, mutta sitä pysähtyy harvoin pohtimaan syvällisemmin. Minulla oli mielessä tämä aihe syksyllä vuonna 2020 ja siitä eteenpäin enemmän ja vähemmän aina tutkimuksen valmistumiseen asti. Toivottavasti se on sitä vielä tulevaisuudessakin.

Lähteet

Aaltio, Iris & Puusa, Anu 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, Anu & Juuti, Pauli 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Tallinna: Gaudeamus Oy, 177–188.

Aalto-Setälä, Terhi 2006. Kriisihoito. Teoksessa Laukkanen, Eila, Marttunen, Mauri, Miettinen, Seija & Pietikäinen, Matti (toim.) 2006. Nuorten psyykkisten ongelmien kohtaaminen. Hämeenlinna: Karisto OY:n kirjapaino, 192–201.

Aho, Anna Liisa 2010. Isän suru lapsen kuoleman jälkeen – Tuki-interventio ja sen arviointi. Tampere: University Press.

Alisic, Eva 2011. Children and Trauma – A Broad Perspective on Exposure and Recovery. Utrecht: Labor Grafimedia BV.

Anttonen, Mirja Sisko 2016. Kuoleman vaikeuden lievittäminen kuoleman todellisuuden kohtaavassa ja ohittavassa saattohoidossa – Substantiivinen teoria saattohoidosta potilaan, perheenjäsenen ja hoitohenkilökunnan näkökulmasta. Tampere: University Press.

Atkinson, Robert 2007. The life story interview as a bridge in narrative inquiry. Teoksessa: Clandinin, Jean D. (toim.) Handbook of narrative inquiry – Mapping a methodology. Thousand Oaks: Sage Publications, 224–245.

Bamberg, Michael 2012. Why narrative? Narrative Inquiry 22 (1), 202–210.

Becker, Ernest 1973. The Denial of Death. London: Souvenir Press.

Bruner, Jerome 1986. Actual minds, possible worlds. Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, Jerome 1987. Life as Narrative. Social Research 54 (1), 11–32.

Christ, Grace H. & Christ, Adolph E. 2006. Current Approaches to Helping Children Cope with a Parent's Terminal Illness. A Cancer Journal of Clinicians 56, 197–212.

Cohen, Judith, Mannarino, Anthony & Deblinger, Esther 2006. Treating and Traumatic Grief in Children and Adolescents. Child & adolescent social work journal 26 (3), 283–286.

Corley, Kevin G. & Gioio, Dennis A. 2011. Building theory about theory building: What constitutes a theoretical contribution? Academy of Management review 36 (1), 12–32.

Debiasi, Enrico, Rosenbaum-Feldbrügge & Eriksson, Björn 2021. The long-term consequences of parental death in childhood on mortality and the role of socioeconomic status: evidence from Sweden at the turn of the 20th century. *The History of Family* 26 (4), 657–681.

Dyregrov, Atle 1994. *Lapsen suru*. Jyväskylä: Gummerrus kirjapaino Oy.

Dyregrov, Atle, Dyregrov, Kari & Thormod, Idsoe 2013. Teachers' perceptions of their role facing children in grief. *Emotional and Behavioral Difficulties* 18 (2), 125–134.

Dyregrov, Atle & Raundalen, Magne 1997. *Sureva lapsi ja koulu*. Jyväskylä: Gummerrus kirjapaino OY.

Erkkilä, Jaakko 2003. *Musiikkiterapian mahdollisuudet lapsen surussa*. Teoksessa Erkkilä, Jaakko, Holmberg, Tiina, Niemelä, Sirkku & Hilikka Ylönen 2003. *Surevan lapsen kanssa*. Jyväskylä: Gummerrus kirjapaino Oy, 15–56.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerrus kirjapaino Oy.

Fitzgerald, Dominic A., Nunn, Kenneth & Isaacs, David 2021. What we have learnt about trauma, loss and grief for children in response to Covid-19. *Pediatric Respiratory Reviews* 39, 16–21.

Gray, Tamryn F., Zenville, Noah, Cohen, Bevin Cooley, Mary E., Starkweather, Angela & Lauri, Linder A. 2022. Finding New Ground – Fostering Post-Traumatic Growth in Children and Adolescents After Parental Death From COVID-19. *Journal of Adolescent Health* 70, 10–11.

Greiner, Csilla M., Park, Jeanie & Goldstein, Sara E. 2022. Teacher trainees' experiences with and beliefs about responding to students' challenging life events. *Teaching and Teacher Education* 111, 1–9.

Gülay, Ogelman Hülya, Gündogan, Aysun, Erten, Sarikaya Hatice & Erol, Ahmet 2016. Teacher ratings of resilience and peer relationships of preschoolers whose fathers died unexpectedly. *Death Studies* 40 (7), 414–418.

Haine, Rachel A., Ayers, Tim S., Sandler, Irwin N. & Wolchik, Sharlene A. 2008. Evidence-Based Practices for Parentally Bereaved Children and Their Families. *Professional Psychology: Research and Practise* 39 (2), 113–121.

Hakola, Outi 2014. *Kuoleman kokemus*. Teoksessa Hakola, Outi, Kivistö, Sari & Mäkinen, Virpi (toim.) 2014. *Kuoleman kulttuurit Suomessa*. Tallinna: Gaudeamus Oy, 65–83.

Heikkinen, Hannu L. T. 2007. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 143–159.

Heikkinen, Hannu L. T. & Syrjälä, Leena 2006. Tiede, totuus ja toimintatutkimus. Teoksessa Heikkinen, Hannu L. T., Rovio, Esa & Syrjälä, Leena 2006. Toiminnasta tietoon – Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Vantaa: Dark Oy, 143–162.

de la Herrán Gascón, Agustín, Herrero, Pablo Rodríguez, González, José Javier Callejo & Aboitiz, Ricardo Jiménez 2021. Do adolescents want death to be included in their education? *Social psychology of education* 24 (3), 857–876.

Herrero, Pablo Rodriguez, de la Herrán Gascón, Agustín & de Miguel Yubero, Victoria 2022. The inclusion of death in the curriculum of the Spanish Regions. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 52 (1), 37–55.

Hirvonen, Maiju 2020. Surevan kohtaaminen palveluissa. Teoksessa Lahti, Tuula (toim.) 2020. *Suru*. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 121–123.

Holland, John 2008. How schools can support children who experience loss and death. *British Journal of Guidance & Counselling* 36 (4), 411–424.

Holm, Tuija & Turunen, Tuija 2008. *Minun suruni – Surutyökirja lapsille ja varhaisnuorille*. Jyväskylä: Gummerrus kirjapaino Oy.

Holmberg, Tiina 2003. Leikkiin on kirjoitettu lapsen surun sanat. Teoksessa Erkkilä, Jaakko, Holmberg, Tiina, Niemelä, Sirkku & Hilikka Ylönen 2003. *Surevan lapsen kanssa*. Jyväskylä: Gummerrus kirjapaino Oy, 57–98.

Hyvärinen, Matti & Löyttyniemi, Varpu 2005. Keronnallinen haastattelu. Teoksessa Ruusuvoori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) 2005. *Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Jyväskylä: Gummerrus kirjapaino Oy, 189–222.

Juuti, Pauli & Puusa, Anu 2020. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa, Anu & Juuti, Pauli 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Tallinna: Gaudeamus Oy, 173–176.

Kübler-Ross, Elisabeth & Kessler, David 2006. *Suru ja surutyö*. Helsinki: Basam Books Oy.

Leppänen, Anne 2019. *Surupilven salaisuus – Miten kertoa lapselle itsemurhasta*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Levkovich, Inbar & Elyoseph, Zohar 2021. “I Don’t Know What to Say”: Teachers’ Perspectives on Supporting Bereaved Students After the Death of a Parent. *Omega: Journal of Death and Dying* (0), 1–21.

Laitinen, Merja & Uusitalo, Tuula 2008. Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämäkokemusten tutkimisessa. Teoksessa Kaasila, Raimo, Rajala, Raimo & Nurmi, Kari E. (toim.) 2008. Narratiivikirja – Menetelmiä ja esimerkkejä. Tampere: Juvenes Print, 106–151.

Liang, Naomi, Becker, Timothy D. & Rice, Timothy 2021. Preparing for the COVID-19 paediatric mental health crisis: A focus on youth reactions to caretaker death. *Clinical Child Psychology* 0 (0), 1–10.

Lipponen, Krisse 2020. Resilienssi arjessa. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.

Lytje, Martin 2017. The success of a planned bereavement response –a survey on teacher use of bereavement response plans when supporting grieving children in Danish schools. *Pastoral care in education* 35 (1), 28–38.

Lytje, Martin 2018. Voices We Forget – Danish Students Experience of Returning to School Following Parental Bereavement. *Journal of Death and Dying* 28 (1), 24–42.

Lytje, Martin & Dyregrov, Atle 2021. When Young Children Grieve: Supporting Daycare Children Following Bereavement. A Parent’s Perspective. *Journal of Death and Dying* (0), 1–22.

Mansfield, Cade D., McLean, Kate C. & Lilgendahl, Jennifer P. 2010. Narrating traumas and transgressions – Links between narrative processing, wisdom, and well-being. *Narrative Inquiry* 20 (2), 246–273.

Morell-Velasco, Clara, Fernández-Alcántara, Manuel, Hueso-Montoro, Cesar & Montoya-Juárez, Rafael 2020. Teachers’ Perception on Grief in Primary and Secondary School Students in Spain: Children’s Responses and Elements which Facilitate or Hinder the Grieving Process. *Journal of pediatric nursing* (51), 100–107.

McAfee, Colette A., Jordan, Timothy R., Cegelka, Derek, Polavarapu, Mounika, Wotring, Amy, Wagner-Greene, Victoria R. & Hamdan, Zena 2022. COVID-19 brings a new urgency for advance care planning: Implications of death education. *Death Studies* 46 (1), 91–96.

McDonald, Fiona, Patterson Pandora & Tindle, Richard 2019. What young people need when a family member dies of cancer. *Supportive care in cancer* 28 (4), 1631–1638.

McManus, Elaine & Paul, Sally 2019. Addressing the bereavement needs of children in school: an evaluation of bereavement training for school communities. *Improving schools* 22 (1), 72–85.

McGovern, Marguerita & Tracey, Anne 2010. A comparative examination of schools’ responses to bereavement and the associated needs of the school community in Galway, West of Ireland and Derry, Northern Ireland. *Pastoral care in education* 28 (3), 235–252.

Mitima-Verloop, Huibertha B., Mooren, Trudy T. M. & Boelen, Paul A. 2021. Facilitating grief: An exploration of the function of funerals and rituals in relation to grief reactions. *Death studies* 45 (9), 735–745.

Miettinen, Sonja 2006. *Eron aika: Tyttäreiden kertomuksia ikääntyneen vanhemman kuolemasta*. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetushallitus. Psykososiaalisen tuen järjestäminen. Saatavilla [www-muodossa: https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/psykososiaalisen-tuen-jarjestaminen](https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/psykososiaalisen-tuen-jarjestaminen). (Luettu 3.1.2022)

Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

Papadatou, Danai, Metallinou, Olga, Hatzichristou, Chryse & Pavlidi, Ludmila 2002. Supporting the bereaved child: Teacher's perceptions and experiences in Greece. *Mortality*: (7:3), 324–339.

Paul, Sally 2019. Is Death Taboo for Children? Developing Death Ambivalence as a Theoretical Framework to Understand Children's Relationship with Death, Dying and Bereavement. *School of Social Work and Social Policy* 33 (6), 556–571.

Perfect, Michelle M., Turley, Matt R., Carlson, John S., Yohanna, Justina, Pfenninger, Marla & Gilles, Saint 2016. School-Related Outcomes of Traumatic Event Exposure and Traumatic Stress Symptoms in Students: A Systematic Review of Research from 1990 to 2015. *School Mental Health* 8 (1), 7–43.

Poiijula, Soili 2007. *Lapsi ja Kriisi – Selviytymisen tukeminen*. Helsinki: Kirjapaja.

Polkinghorne, Donald E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa Hach, J. Amos & Wisniewski, Rickhard (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer, 5–23.

Polkinghorne, Donald E. 1996. Narrative knowing and the study of life. Teoksessa Birren, James E. & Kenyon, Gary M. & Ruth, Jan-Erik & Schroots, Johannes J.F. & Svensson, Torbjorn (toim.) *Aging and biography – Explorations in adult development*. New York: Springer publishing company, 77–99.

Price, Deborah & Barnard, Clair 2021. *Supporting Young Children Experiencing Loss and Grief – A Practical Guide*. Abingdon: Taylor & Francis Group.

Prinstein, Mitchell J., La Greca, Anette M., Vernberg, Eric M. & Silverman, Wendy K. 1996. Children's Coping Assistance: How Parents, Teachers, and Friends help Children Cope After a Natural Disaster. *Journal of Clinical Child Psychology* 25 (4), 463–475.

Pulkkinen, Mari 2016. *Salattu, suoritettu ja sanaton suru – Läheisen menettäminen kokonaisvaltaisena kokemuksena*. Helsinki: Unigrafia.

Puusa, Anu 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Puusa, Anu & Juuti, Pauli 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Tallinna: Gaudeamus Oy, 145–156.

Puusa, Anu & Julkunen, Saara 2020. Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa Puusa, Anu & Juuti, Pauli 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Tallinna: Gaudeamus Oy, 189–202.

Quinn-Lee, Lisa 2014. School Social Work with Grieving Children. *Children & schools* 36 (2), 93–103.

Rostila, Mikael & Saarela, Jan M. 2011. Time Does Not Heal All Wounds: Mortality Following the Death of a Parent. *Journal of Marriage and Family* 73 (1), 236–249.

Saari, Salli 2007. *Kuin salama kirkaalta taivaalta – Kriisit ja niistä selviytyminen*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Salmela, Mari & Uusiautti Satu 2017. How to implement the narrative approach in different phases of a positive psychological research? A four-dimensional analysis. *International Journal of research Studies in Psychology* 6 (1), 43–55.

Sandberg, Erja 2021. *Pedagoginen tuki – Perusopetuksessa ja toisella asteella*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Smilie, Kipton D. 2021. Death education's "period of popularity": Lessons for contemporary P-12 schools in the United States during the COVID-19 pandemic. *Death Studies*, 1–13.

Stylianou, Polyxeni & Zembylas, Michalinos 2021. Engaging with issues of death, loss, and grief in elementary school: Teachers' perceptions and affective experiences of an in-service training program on death education in Cyprus. *Theory & Research in Social Education* 49 (1), 54–77.

Tiikkainen, Lotta-Maija & Aho, Anna Liisa 2019. Nuoren aikuisen suru vanhemman kuoleman jälkeen. *Psykologia* 54 (3), 164–177.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2012. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Hansaprint Oy.

Turunen, Tuija 2020. *Psykoterapeuttiset menetelmät*. Teoksessa Lahti, Tuula (toim.) 2020. *Suru*. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 170–184.

Vilén, Marika, Leppämäki, Päivi & Ekström, Leena 2008. *Vuorovaikutuksellinen tukeminen*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Widdershoven, Guy A. M. 1993. *The Story of Life – Hermeneutic Perspectives on the Relationship Between Narrative and Life History*. Teoksessa Josselson, Ruthellen & Lieblich, Amia 1993. *The Narrative Study of Lives*. Newbury Park: SAGE Publications.

Yhden Vanhemman perheiden Liitto ry. Yhden vanhemman perheet tilastoina. Saatavilla www-muodossa: <https://www.yvpl.fi/edunvalvonta/yhden-vanhemman-perheet-tilastoina/>. (Luettu 11.4.2021)

Yle Uutiset 2014. Lapsen suru voi piilotella pitkään. Saatavilla www-muodossa: <https://yle.fi/uutiset/3-7043203>. (Luettu 11.4.2021)

Ylönen, Hilikka 2003. Kuljettiin siniseen puutarhaan – Satu ja todellisuus lastenkirjoissa. Teoksessa Erkkilä, Jaakko, Holmberg, Tiina, Niemelä, Sirkku & Hilikka Ylönen 2003. Surevan lapsen kanssa. Jyväskylä: Gummerrus kirjapaino Oy, 125–162.

Liitteet

LIITE 1

Haastattelurunko

Haastattelun alussa pyydän lupaa käyttää aineistoa tutkimuksessa sekä mahdollisissa jatkotutkimuksissa. Kerron toimivani eettisesti aineiston hävittämisessä ja siinä, että vastauksista ei voida tunnistaa osallistujaa valmiissa tutkielmassa.

Haastateltava on saanut perustiedot tutkimuksesta. Kerron kuitenkin alussa vielä muistutuksena, mitä haastattelussa tapahtuu ja mistä tulemme keskustelemaan.

Haastattelun aiheen arkuuden vuoksi korostan, että haastateltava saa jättää vastaamatta kysymyksiini tai vastata kysymyksiin oman halun mukaan sekä keskeyttää haastattelun, jos niin haluaa.

Haastattelu ei välttämättä etenen lineaarisesti kysymyksestä toiseen, vaan alkaa ensimmäisellä kysymyksellä ”**Kertoisitko kohdallesi sattuneesta tilanteesta?**”, jonka jälkeen haastattelija voi kysyä tarkentavia kysymyksiä asioista, joita ei ole vielä tullut esille. Haastattelussa voin kysyä haastateltavalta jatkokysymyksiä ”Voisitko kertoa lisää...” hänen kertomistaan asioista.

Perustiedot

Opettaja kokemus vuosina nyt ja tutkimuksen kohteena olevan tilanteen/tilanteiden aikaan?

Millä luokka-asteella oppilas oli läheisen menetyksen aikaan?

Tapahtuman kulku

Kerro kohdallesi sattuneesta tilanteesta, kun oppilas oli menettänyt hänelle läheisen ihmisen?

Miten sait kuulla oppilaan läheisen menettämisestä?

Voitko kertoa tarkemmin keskustelustanne oppilaan kanssa?

- Kertoisitko siitä, miten käsitteitte kuolemaa oppilaan kanssa?
- Millaisissa tilanteissa ja missä keskustelitte? Miten keskustelu muuttui tapauksen edetessä?

Kerro siitä, miten muut oppilaat reagoivat asiaan?

- Käsitteittekö asiaa yhteisesti luokan kanssa? Voisitko kertoa miten?

Oppilaan suru ja oppilaan tukeminen

Kerro siitä, miten annoit tukea oppilaalle tilanteessa?

Koetko voineesi auttaa oppilasta hänen tilanteessa?

- Voitko kertoa miten tämä näkyi oppilaassa?

Voitko kertoa miten tilanne näkyi oppilaan käyttäytymisessä?

- Miten suru näyttäytyi oppilaalla?
- Kertoisitko tilanteen kestosta. Kuinka pitkän aikaa huomioit tilanteen?

Voitko kertoa, miten tapahtuma vaikutti oppilaan koulutyöhön?

- Vaikuttiko tilanne oppilaan oppimiseen tilanteen jälkeen?
- Voitko kertoa huomioitko asian opetuksessa?

Yhteistyö muiden ammattilasten ja oppilaan huoltajien kanssa

Kerro yhteistyöstä huoltajan/huoltajien kanssa tilanteeseen liittyen?

Voitko kertoa millaista tukea ja apua sinä sait tilanteeseen esimieheltä ja kollegoilta?

- Olisitko kaivannut enemmän tukea? Millaista?

Oliko apunasi mitään ohjeita tai suunnitelmaa tällaista tilannetta varten, mitä hyödynsit? Esimerkiksi kriisisuunnitelmaa? Voisitko kertoa?

- Jos ei ollut koetko, että kaipaisit ohjeita tai jotain struktuuria tilanteessa toimiseen. Miksi ja millaista...?

Koetko opintojen aikana saaneesi valmiuksia hoitaa vastaavanlaisia tilanteita?

Jos ajattelet tilannetta kokonaisuudessa näin jälkeen päin. Voisitko kertoa asioista, mitä olisit tehnyt toisin?

Haluan antaa sinulle vielä vapaan sanan tähän loppuun, jos haluat voit kertoa vielä jostain mieleesi tulleesta asiasta?

Tutkimukseen osallistuminen kirjeellä

Kerro kirjeessä tapahtuneesta, kun olet kokenut opettajana tilanteen, missä oppilas on menettänyt hänelle läheisen ihmisen. Kirjoita vapaasti omin sanoin ja ajatuksin. Kirjeen lähetettyäsi annat luvan käyttää sitä tutkimuksessani. Käytettyäni kirjettä tutkimuksessani hävitän sen asian mukaisesti ja varmistan sen, että osallistujia ei voida tunnistaa valmiista tutkielmasta.

Voit kirjoittaa tilanteen kerronnallisesti, miten tilanne alkoi eteni ja päättyi. Mitä asioita sinä opettaja koit sen aikana. Kysymyksiin ei ole oikeita eikä vääriä vastauksia. Tutkijana olen kiinnostunut sinun kokemuksista ja ajatuksista tapaukseen liittyen.

Perustiedot

Opettaja kokemus vuosina:

Opetta kokemus tapauksen tai tapausten aikaan :

Milla luokka-asteella oppilas/oppilaat oli/olivat läheisen menetyksen aikaan:

Voit vastata alla oleviin kysymyksiin omassa kirjeessäsi.

Kerro kohdallesi sattuneesta tilanteesta, kun oppilas menetti läheisen?
Miten sait kuulla oppilaan läheisen menettämistä?

Kerro siitä, miten tuit oppilasta tilanteessa?
Voisitko kertoa keskustelustanne oppilaan kanssa tilanteeseen liittyen?
Miten keskustelitte kuolemasta oppilaan kanssa?
Koetko voineesi auttaa oppilasta hänen tilanteessa?
Miten oppilaan suru näyttäytyi?

Voitko kertoa miten tilanne näkyi oppilaan käyttäytymisessä?
Voisitko kertoa, miten tapahtuma vaikutti oppilaan koulutyöhön ja oppimiseen?

Miten muut oppilaat reagoivat tilanteeseen?
Keskustelitteko luokan kanssa yhteisesti tilanteesta?

Kertoisitko yhteistyöstä huoltajan/huoltajien kanssa tilanteeseen liittyen?
Voitko kertoa millaista tukea ja apua sinä sait tilanteeseen esimieheltä ja kollegoilta?
Olisitko kaivannut enemmän tukea? Millaista?

Oliko apunasi mitään ohjeita tai suunnitelmaa tällaista tilannetta varten, jota tilanteessa hyödynsit? Voisitko kertoa siitä?
Jos ei ollut koetko, että olisit kaivannut sellaista? Miksi?

Jos ajattelet tilannetta kokonaisuudessa näin jälkeen päin. Voisitko kertoa asioista, mitä olisit tehnyt toisin?

Haastateltavien etsintäkuulutus

Oletko ollut työurallasi tilanteessa, jossa oppilaasi on menettänyt hänelle läheisen ihmisen? Haluaisin kuulla tapauksesta sinun kertomanasi.

Olen maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija Lapin yliopistosta. Pro gradu -tutkielmani käsittelee oppilaan tukemista läheisen menetyksen ja surun kohdatessa. Tutkimukseni tarkoituksena on avata opettajien kokemuksia kyseisissä tilanteissa. Etsin tutkimukseeni opettajia, jotka työskentelevät tai ovat työskennelleet alakoulun vuosiluokilla 1–6.

Tutkimukseeni voi osallistua haastattelun avulla tai kirjoittamalla minulle kirjeen. Haastattelu tapahtuu sähköisesti ja sovitaan haastattelu-aika, joka sinulle sopii. Ohjeet ja kysymykset kirjeellä osallistumiseen lähetän sinulle, kun olet ottanut minuun yhteyttä.

Tutkimukseeni osallistuminen on vapaaehtoista ja pidän huolen siitä, että tutkimuksesta ei voida tunnistaa yksittäisiä osallistujia. Ota minuun yhteyttä suoraan yksityisviestillä tai sähköpostitse kommenttikentän sijaan. Sovitaan sitten tutkimukseeni osallistumisesta. Kirjoita viestiisi osallistutko tutkimukseeni haastattelun avulla vai kirjeellä.

Kevät on jo pitkällä ja tämä on varmasti kiireistä aikaa teille opettajille. Teen osallistumisestanne mahdollisimman mutkatonta ja joustavaa. Olisin kiitollinen ajastasi ja halukkuudestasi osallistua tutkimukseen.

Sähköpostiosoitteeni on vaholapp@ulapland.fi

Terveisin,
Valtteri Holappa