

**Trauman kokenut lapsi koulussa,  
luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia**

**Pro gradu-tutkielma**

**Annamari Kinnunen**

**14464**

**Kasvatustieteiden tk**

**Kasvatustiede**

**Anneli Lauriala**

**Kevät 2012**

## **Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta**

Työn nimi: Trauman kokenut lapsi koulussa, luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia.

Tekijä: Annamari Kinnunen

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ\_x\_Laudaturtyö\_\_Lisensiaatintyö\_\_

Sivumäärä: 125

Vuosi: Kevät 2012

### **Tiivistelmä:**

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia trauman kokeneesta oppilaasta sekä hänen selviytymisensä tukemisesta. Teoriaosuudessa kuvataan trauman ja kriisin aiheuttamien stressireaktioiden ilmenemismuotoja ja vaikutuksia, lapsen selviytymiskeinoja sekä toimenpiteitä, joiden kautta luokanopettaja voi tukea lapsen selviytymistä. Tutkimus on laadullinen, tulkinnallinen tutkimus, jonka tavoitteena on opettajien kokemusten ja niistä muodostuneiden käsitysten kuvaaminen ja ymmärtäminen. Tutkimuksen aineisto on kerätty kyselylomakkeen ja teemahaastattelun avulla neljältä luokanopettajalta. Aineiston kautta etsitään vastausta seuraaviin tutkimuskysymyksiin: Miten luokanopettajat kuvaavat trauman kokenutta oppilasta? Mitkä tekijät vaikeuttavat oppilaan selviytymisen tukemista? Miten luokanopettajat kuvaavat omia tapojaan ja keinojaan tukea trauman kokenutta oppilasta? Aineiston analyysi on tehty teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla ja sitä ohjaa teoriaosuudessa määritellyt keskeiset käsitteet, kuten lapsen trauma, kriisi, suru ja selviytyminen. Aineiston teemoittelun kautta kuvataan tyypillistä käsitystä trauman kokeneesta oppilaasta ja hänen selviytymisensä tukemisesta.

Tutkimustulokset osoittavat trauman kokeneen oppilaan määrittävän joko häiritsevästi käyttäytyväksi tai sisäänpäinkääntyneeksi ja trauma vaikuttaa myös hänen koulusuoriutumiseensa, elämänhaluunsa ja sosiaalisiin suhteisiinsa. Selviytymisen tukeminen vaikeutuu opettajien koulutuksen puutteiden, työnkuvan laajenemisen, vaihtelovallisuuden ja tiedonkulkuongelmien vuoksi. Opettajat kuvaavat tukevana oppilasta tekemällä yhteistyötä avustajan, opettajatovereiden ja oppilaan vanhempien/hoitajien kanssa, asettamalla rajat, huolehtimalla turvallisuudesta ja arjen jatkumisesta, kohtaamalla oppilaan aidosti ja tasa-arvoisesti, rakentamalla luottamuksellista, hyväksyvää ja motivoivaa ilmapiiriä sekä turvautumalla tarvittaessa kurinpitotoimenpiteisiin ja ammattiauttajiin. Tulokset kertovat siitä, että trauman kokenut lapsi pyrkii pitämään tuskalliset ajatukset loitolla, salaamaan ongelmansa ja suojelemaan aikuisia. Ne kertovat myös itsesyytöksistä, vaihtoehtoisten toimintatapojen vähyydestä sekä kyvyttömyydestä ilmaista hätäänsä ja avuttomuuttaan muilla keinoilla kuin esimerkiksi aggressiivisuudella tai sulkeutumalla. Tulokset kertovat myös oppilaan tuen tarpeen tunnistamisen ja avun saannin viivästyttämisestä; varhaisessa vaiheessa kokemuksen käsittelyä ja lapsen luontaisia selviytymiskeinoja ei ole tuettu riittävästi, mikä johtaa oppilaan oireilun pitkittymiseen. Luokanopettajien peruskoulutukseen tulisi lisätä tietoa traumaattisista tapahtumista ja oppilaan selviytymisen tukemisesta. Tiedonjakamisen kautta varmistetaan tasavertainen kohtelu kaikille oppilaille. Lisäksi on kiinnitettävä huomiota myös resursseihin ja opettajan työhyvinvointiin, muun muassa työnohjauksen mahdollisuuteen. Opettaja tarvitsee työssään apua ja tuekseen moniammatillista yhteistyötä. Ilman opettajan jaksamista ei oppilaskaan voi saada tukea. Tarkastelun kohteeksi tulisi ottaa myös tiedonkulkuongelmat kodin ja koulun välillä sekä koulun sisäisessä ja viranomaisien välisessä viestinnässä. Koulu voi myös ennaltaehkäistä kriisien syntymistä tai niiden pahenemista kriisisuunnitelman avulla ja puuttamalla havaittuihin ongelmiin, kuten koulukiusaamiseen.

Avainsanat: trauma, kriisi, suru, selviytyminen

### **Muita tietoja:**

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi\_x\_

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi\_\_

(vain Lappia koskevat)

# SISÄLLYSLUETTELO

<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>4</b>
<b>2 TRAUMAATTINEN TAPAHTUMA LAPSEN ELÄMÄSSÄ.....</b>	<b>6</b>
2.1 Trauman ja kriisin määrittely.....	6
2.2 Traumaattinen tapahtuma vaiheittain etenevänä prosessina .....	10
2.3 Traumaattisen tapahtuman vaikutukset lapsen elämään.....	14
2.3.1 Lapsen reaktioihin vaikuttavat tekijät .....	14
2.3.2 Opettaja oppilaan reaktioiden tunnistajana .....	16
2.3.3 Traumaattisen tapahtuman vaikutusten ilmeneminen koulussa ...	19
2.3.4 Traumaattisen kokemuksen käsittelyn häiriintyminen .....	25
2.4 Lapsen selviytyminen traumaattisesta tapahtumasta .....	27
2.4.1 Selviytyminen, kulku kohti hyvinvointia ja tasapainoa .....	27
2.4.2 Ayalonin malli ihmisen selviytymiskeinoista .....	30
2.4.3 Oppilaan selviytymisen tukeminen koulussa .....	33
2.4.4 Lapsen luontaisten selviytymiskeinojen tukeminen koulussa .....	43
<b>3 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....</b>	<b>52</b>
3.1 Tutkimuskysymykset.....	52
3.2 Tutkimusaineisto ja sen analysointi.....	53
3.2.1 Tutkimusaineiston hankinta .....	53
3.2.2 Aineiston analyysi .....	53
3.3 Tutkimuksen luotettavuus .....	56
<b>4 TULOKSET .....</b>	<b>59</b>
4.1 Traumaattisen tapahtuman kokenut oppilas koulussa.....	59
4.1.1 Häiritsevästi käyttäytyvä oppilas .....	59
4.1.2 Sisäänpäinkääntynyt oppilas .....	64
4.1.3 Trauman vaikutus koulusuoriutumiseen .....	66
4.1.4 Trauman vaikutus elämänhaluun ja sosiaalisiin suhteisiin .....	68
4.2 Trauman kokeneen oppilaan selviytymisen tukeminen koulussa.....	71
4.2.1 Selviytymisen tukemista vaikeuttavat tekijät .....	71
4.2.2 Selviytymistä tukevat keinot.....	85
<b>5 JOHTOPÄÄTÖKSET TUTKIMUSTULOKSISTA.....</b>	<b>95</b>
<b>6 POHDINTA.....</b>	<b>105</b>
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>111</b>
<b>Liite 1 .....</b>	<b>120</b>
<b>Liite 2 .....</b>	<b>121</b>
<b>Liite 3 .....</b>	<b>123</b>

# 1 JOHDANTO

Vielä 1970-luvulla ei tiedetty, miten lapset kokevat traumaattiset tapahtumat. Lapsen oma sisäinen kokemus jätettiin huomiotta ja selviytymisen ajateltiin riippuvan hänen vanhempiansa selviytymisestä. Nevalaisen ja Niemisen (2010, 171-172) mukaan tuolloin luultiin, etteivät kriisitilanteet vaadi erityistoimenpiteitä eikä niitä tarvitse huomioida erityisesti koulussa. Traumaattisen tilanteen kokenut oppilas saatettiin lähettää koulusta kotiin kesken koulupäivän, sillä tapahtuman ajateltiin unohtuvan ajan myötä. Munnukka-Dahlqvistin (1997, 7) mukaan kiinnostus traumaattisia kriisejä kohtaan on lisääntynyt Suomessa 1990-luvulla. Aihe on tälläkin hetkellä ajankohtainen, sillä traumaattisen tapahtuman kokeneiden lasten määrä on lisääntynyt, ei vain Suomessa, vaan myös muualla maailmassa viime vuosina ja on hyvin epätodennäköistä, että määrä lähtisi laskuun. (Jaycox, Morse, Tanielian & Stein 2006, 7.)

Pojjulan (2007, 13) mukaan kriisin kokeneita lapsia on Suomessa vuosittain paljon, sillä noin 30000 lapselta hajoaa perhe ympäriltä vanhempien avioeron vuoksi. Kiusatuksi joutuu noin 9% peruskouluikäisistä. Noin 6500:sta vuosittain työpäikastaan irtisanotusta aikuisesta suurella osalla on lapsia, jotka myös kärsivät vanhempiensa/vanhempansa työttömyydestä. Lisäksi vuosittain yli 1000 itsemurhan tehneen suomalaisen lähiomaisista osa on lapsia, kuten myös henkirikosten, liikenneonnettomuuksien ja suuronnettomuuksien uhreista ja omaisista. Monenlaiset järkyttävät tapahtumat koskettavat näin ollen vuosittain koko koulua tai jotakin sen henkilökunnan jäsenistä tai oppilaista, sillä jokainen trauman kokeneista lapsista on jonkin kouluyhteisön jäsen joko tapahtumahetkellä tai sen jälkeen (Rautava 1998, 6, 27). Lasten ongelmien lisääntymisen aiheuttamasta huolesta kertoo sekin, että vuonna 2002 voimaan tulleissa koululakien muutoksissa (HE 205/2002) korostettiin lasten ja nuorten hyvinvoinnin vahvistamista vaikeuksien ennalta-ehkäisemisen ja varhaisen puuttumisen kautta. Tärkeänä nähtiin se, että koulussa pyritään edistämään oppilaiden oppimista sekä psyykkistä, fyysistä ja sosiaalista hyvinvointia.

Kriisin kokenut lapsi tarvitsee aikuisten ihmisten tukea selviytyäkseen vaikeasta elämäntilanteestaan. Vanhempien lisäksi esimerkiksi opettajat ovat avainasemassa avun tarpeen tunnistamisessa ja lapsen selviytymisen tukemisessa. Vanhemmat olettavatkin usein koulun kykenevän tarjoamaan lapselle tukea kriisitilanteessa ja sen jälkeen. (Jaycox yms. 2006, 6.) Lasten lisääntynyt psyykkinen pahoinvointi heijastuu Nevalaisen ja Niemisen (2010, 3, 64, 132) mukaan opettajan työnkuvaan niin, että psykologisen tietotaidon tarve on opettajan työssä nykyään suuri. Lasten ja nuorten vaikeudet näkyvät koulussa ja vaikuttavat koulun arkeen sekä toimintatapoihin. Opettajalla tulisi olla taitoa ja tietoa ottaa kaiken opetus- ja kasvatustyön lisäksi huomioon myös oppilaidensa vaikeudet. Opettajilta vaaditaan vuorovaikutusosaamista ja ”psykologista silmää” aiempaa enemmän.

Työn tuomat vaatimukset haastavat opettajan vaikean tehtävän eteen. Tutustuessani aihetta käsittelevään kirjallisuuteen sain sen käsityksen, että vaikka luokanopettajien koulutustaso on Suomessa korkea, se ei anna välttämättä välineitä selviytyä työn tuomista haasteista. Eräs haaste luokanopettajille muodostuu trauman kokeneen oppilaan avuntarpeen tunnistamisesta ja hänen selviytymisensä tukemisesta. Luokanopettajien peruskoulutus ei sisällä pakollisia psykologian opintoja, erityispedagogiikkaakin vain yhden pakollisen kurssin verran, joten tietotaito traumaattista tapahtumista ja niiden vaikutuksista lapseen sekä esimerkiksi hänen kouluasuoriutumiseensa voi olla luokanopettajalla vähäistä. Puute on hämmentävä, sillä traumaattiset kokemukset vaikuttavat lapsen elämään monella tavalla mahdollisesti pitkäänkin. Opettaja voi kokea avuttomuutta oppilaan oireilun vuoksi, jos hän ei tiedä, mistä on kysymys ja miten hänen tulisi toimia auttaakseen lasta selviytymään. Opettaja voi pohtia, toimiiko hän oikein, vai saako hänen toimintansa enemmän pahaa aikaan. Epävarmuus toimintatapojen vaikutuksista voi johtaa lopulta siihen, että opettaja jättää asioita tekemättä, jotta ei tekisi virheitä. (Nevalainen & Nieminen 2010, 20.) Työn tuomien uudenlaisten vaatimusten vuoksi opettajien koulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota oppilaiden ongelmiin puuttumiseen ja opettajien taitoihin tukea oppilaiden selviytymistä vaikeuksistaan (Kiviniemi 2000, 7, 46-48).

Aihetta käsittelevään kirjallisuuteen tutustuessani havaisin, että oppilaan selviytymisen tukeminen on haastava ja monitahoinen tehtävä. Kirjallisuudessa trau-

maattisia kokemuksia ja niiden vaikutuksia käsiteltiin yleensä koko luokkaa tai koulua kohdanneen kriisin näkökulmasta. Mielenkiintoni kohdistui kuitenkin yksittäisen oppilaan kokeman traumaattisen tapahtuman vaikutuksiin ja hänen selviytymisensä tukemiseen koulussa. Tutkimukseni tavoitteena on tuottaa tietoa luokanopettajien tueksi, jotta he pystyisivät tukemaan oppilasta traumaattisesta kokemuksesta selviytymisessä. Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata luokanopettajien käsityksiä traumaattisen tapahtuman kokeneesta oppilaasta ja hänen selviytymisensä tukemisesta koulussa. Tutkin luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia siitä, miten he kuvailevat trauman kokenutta oppilasta, millaiset tekijät heidän mielestään vaikeuttavat oppilaan selviytymisen tukemista koulussa ja millaisia keinoja he käyttävät tukiessaan oppilasta.

## **2 TRAUMAATTINEN TAPAHTUMA LAPSEN ELÄMÄSSÄ**

### **2.1 Trauman ja kriisin määrittely**

Oppilaan psyykkisen pahoinvoinnin ja oireilun aiheuttajaksi voi osoittautua traumaattinen elämäntapahtuma. Mitä traumaattisella tapahtumalla tarkoitetaan? Alkujaan trauma määriteltiin Poijulan (2007, 32, 39-40) mukaan poikkeukseksi, joka ei kuulunut ihmisen tavanomaiseen elämäntapahtumaan. Määrittely on kuitenkin harhaanjohtava, sillä ihminen voi elämänsä aikana joutua kohtaamaan monenlaisia vaikeuksia. Traumaattiset tapahtumat eivät myöskään tapahdu vain aikuisille. On havaittu, että ne ovat lapsuudessa melko yleisiä, sillä jopa yli 2/3 lapsista kokee vähintään yhden trauman ennen 16. ikävuottaan. Lasten riski kokea vakava traumaattinen tapahtuma onkin suurin verrattuna muihin ikäryhmiin, mutta siitä huolimatta lapsiin soveltuvaa hyväksi osoittautunutta trauman ja toipumisen teoriaa ei ole saatavilla.

Lapsuus on siis kriisialtista aikaa elämässä. Lasten alttius kriiseille johtuu siitä, että he ovat niin psyykkisesti, fyysisesti kuin emotionaalisestikin riippuvaisia perheestään ja heille läheisistä aikuisista. Traumaattisilla tapahtumilla on erityinen vaikutus lapsiin myös siitä syystä, että heidän psyykkiset puolustusmekanisminsa ovat vielä kehittymättömät. Puolustusmekanismit ja selviytymiskeinot karttuvat iän myötä ja lapsille ei ole ehtinyt kertyä riittävästi elämäkokemusta, jonka turvin he voisivat selviytyä haastavissa elämäntilanteissa. (Taipale 1998, 190.) Eri-tyisestä kriisialttiudesta huolimatta lapsiin sovelletaan aikuisten kriisiteorioita, sillä lapsia koskevaa hyvää kriisiteoriaa ei myöskään ole saatavilla. Kriisiteorioiden taustalla on ajatus siitä, että ihmistä autetaan tunnistamaan ja korjaamaan traumaattisen tapahtuman aikaansaamia vääristymiä hänen ajattelussaan, tunteissaan sekä käyttäytymisessään. Nykyisin käytetyin on integroitu kriisin teoria, jossa yhdistetään eri psykologian koulukuntien, kuten psykoanalyttiseen, systeemi- ja sopeutumis- sekä intersoonalliseen teoriaan pohjautuvia lähestymistapoja sekä menetelmiä. (Pojjula 2007, 28.)

Traumaattista tapahtumaa kuvataan kirjallisuudessa yhtäkkiseksi, arvaamattomaksi ja ennakoimattomaksi kokemukseksi, jossa ihminen kokee äärimmäistä stressiä, neuvottomuutta, pelkoa ja jopa kauhua (Jaycox ym. 2006, 7). Munnukka-Dahlqvistin (1997, 28-29) mukaan traumaattisen tapahtuman kokenut ihminen tuntee elämäntilanteensa ja perusturvallisuutensa horjuvan, sillä tapahtuma ja sen aiheuttamat reaktiot eivät ole ennustettavissa tai kontrolloitavissa. Tapahtuma saa ihmisen epätoivoiseksi. Hänen tulevaisuudenuskonsa horjuu. Ihminen voi kysellä, miten voi olla mahdollista, että tämä tapahtui juuri minulle. Poijulan (2007, 32, 39) mukaan traumaattisella tapahtumalla tarkoitetaan yksilön olemassaoloa tai turvallisuutta uhkaavaa tapahtumaa, jolloin ihmisen nykyiset voimavarat ja selviytymiskeinot eivät riitä tapahtuneen psyykkiseen kontrolloimiseen ja tilanteesta selviytymiseen. Voimavarojen ja selviytymiskeinojen riittämättömyydestä johtuen ihminen voi kokea itsensä avuttomaksi ja tapahtuma voi lamaannuttaa hänen toimintakykynsä. Avuttomuus ja lamaantuminen ei ilmene pelkästään konkreettisena toimintakyvyn puutteena, vaan ne voivat ilmetä myös sisäisenä tunteena. Traumanalla ei tarkoitetaakaan pelkästään traumaattista tapahtumaa, vaan myös sen vammauttavaa vaikutusta ihmisen psyykelle. (Nevalainen & Nieminen 2010, 171.)

Lapselle traumaattinen tapahtuma voi olla esimerkiksi oma tai läheisen ihmisen äkillinen vakava sairastuminen tai vammautuminen, läheisen kuolema, väkivallan ja seksuaalisen hyväksikäytön kohteeksi tai todistajaksi joutuminen sekä esimerkiksi luonnononnettomuuteen tai terroriteon kohteeksi joutuminen (Jaycox ym. 2006, 7). Rautavan (1998, 28) mukaan lapselle traumatisoivia tilanteita voivat olla myös vanhempien avioero tai alkoholismi. Trauma voi muodostua siis joko yksittäisen tapahtuman vaikutuksesta tai pitkän ajan kuluessa koettujen vaurioittavien kokemusten seurauksena.

Traumaattinen tapahtuma voidaan määritellä myös hyvin laajasti, jolloin sillä voidaan tarkoittaa Poijulan (1999, 187) mukaan mitä tahansa yhtä ihmistä, perhettä, ryhmää tai yhteisöä uhkaavaa tilannetta, joka aiheuttaa ihmiselle voimakkaita ja normaalia elämää häiritseviä reaktioita. Traumasta puhuttaessa onkin muistettava huomioida ihmisten yksilöllisyys. Jollekin ihmiselle tapahtuma voi olla traumaattinen, toiselle haaste, josta pääsee kohtuullisen helposti yli entistä vahvempana. Traumaattisten tapahtumien ja niiden aiheuttamien seurausten erilaisuudesta huolimatta vaikeita traumakokemuksia ei voida asettaa "pahemmuusjärjestykseen", vaan oleellista on se, millaisen merkityksen ihminen kokemukselleen antaa ja millaisia inhimillisiä seurauksia sekä heijastumia sillä on esimerkiksi lapsen elämään (Valtonen 1999:6, 14-15). Keskityn gradussani traumaattisiin tapahtumiin, jotka ovat sattuneet koulun ulkopuolella. Olen rajannut tutkimuksessani trauman määritelmän niin, että tarkoitan traumaattisella tapahtumalla lapsen kokemaa läheisen ihmisen kuolemaa, heitteillejättöä tai lapsen joutumista väkivallan kohteeksi.

Ihminen ei sopeudu traumaattisen tapahtuman aiheuttamiin muutoksiin hetkessä, sillä kokemuksesta ja sen pitkäaikaisista vaikutuksista toipuminen kestää todennäköisesti vuosia. Saari (2003, 15-16) kuvaakin trauman tarkoittavan tapahtumaa, jolla on ihmiseen voimakas ja pitkään jatkuva vaikutus. Poijulan (1999, 187) mukaan traumaattiset kokemukset ja niihin liittyvät muistot pysyvät ihmisen muistissa pitkään siitä syystä, että traumaattisten kokemusten muistiintallentumista vahvistavat stressihormonit, joita ihmisen elimistö alkaa erittää voimakkaasti stressaavissa tilanteissa. Tavalliset asiat ja kokemukset tallentuvat ihmisen muistiin



yleensä kielellisessä muodossa toisin kuin traumaattiset kokemukset, jotka voivat tallentua muistiin myös tunnetiloina, hajuina, ääninä, visuaalisina kuvina tai kinesteettisesti. Monipuolisesta muistiintallentumisesta johtuen, traumaattiset muistot voivat nousta ihmisen mieleen pelkän tapahtumasta muistuttavan äänen tai hajun seurauksena.

Traumaattinen tapahtuma koskettaa usein monia ihmisiä. Tapahtumalle eivät altistu pelkästään tilanteessa olleet henkilöt, vaan myös heidän läheisensä, vaikka he eivät konkreettisesti tilanteessa olisikaan olleet läsnä. Traumaattista tapahtumaa voidaan kuvata kehämäisenä ilmiönä, jonka sisemmillä kehillä olevat ihmiset ovat tapausta henkisesti lähimpänä. Ulkokehillä olevia ihmisiä traumaattinen tapahtuma ei juuri kosketa. Etäisyys traumaattiseen tapahtumaan voi olla kuitenkin henkisesti pitkä tai lyhyt. Esimerkiksi ulkomailla oleva ihminen, joka kuulee läheiselleen tapahtuneesta onnettomuudesta, voi olla henkisesti hyvinkin lähellä tapahtunutta ja tieto voi olla hänelle hyvin traumatisoiva. (Nurmi 2006, 162.)

Vaikeisiin elämäntapahtumiin liittyy myös kriisi-käsite. Poijula (2007, 28, 30) kuvaa kriisiä ihmisen elämän ratkaisevaksi käännekohdaksi, jonka aiheuttaa jokin uhka, menetys tai vaikeus. Kriisit jaotellaan kehityksellisiin ja traumaattisiin kriiseihin. Kehityskriisien aiheuttaja on jokin normaaliin ihmisen kypsyminenprosessiin kuuluva tekijä, mutta traumaattiset kriisit ovat seurausta ihmisen kokemasta traumaattisesta tapahtumasta. Traumaattisen kriisin muista kriiseistä erottaa esimerkiksi reaktioajasta, joka voi kestää vain muutaman päivän ja reaktiot ovat hyvin voimakkaita. Traumaattisten tapahtumien seurauksena ihmisen tulevaisuudenperspektiivi usein häviää. (Ruishalme & Saaristo 2007, 38.) Dyregrovin (1993, 20, 30) mukaan tulevaisuudenuskon katoamisen vuoksi lapsi voi kokea esimerkiksi opiskelun hyödyttämäksi. Hän voi pelätä tulevaisuutta ja odottaa uusia onnettomuuksia valppaana. Tulevaisuudenuskon elpymisen edellyttää kokemuksen käsittelyä, minkä seurauksena ihminen alkaa vähitellen nähdä tulevaisuutensa ennustettavana, toiveikkaana ja hallittavana. Aiheen rajauksen vuoksi en käsittele gradussani kehityskriisejä. Tietoa kehityskriiseistä löytyy esimerkiksi Poijulan Lapsi ja kriisi-kirjasta.

Vaikka traumaattinen tapahtuma aiheuttaakin ihmiselle murhetta ja tuskaa, se sisältää Poijulan (2007, 28, 32) mukaan aina taantumana lisäksi myös kasvun mahdollisuuden. Kriisin aiheuttama sekasortoinen tila ei tarkoita sitä, että sillä ei olisi alkua eikä loppua. Kriisi kestää yleensä vain tietyn ajan. Poijula kuvaakin kriisiä väliaikaiseksi hajaannuksen ja järkytyksen tilaksi. Traumaattisen tapahtuman ja kriisin käsitteisiin liittyvät mielikuvat eroavatkin siinä, että ihminen mieltää kriisiin helpommin positiivisen lopputuloksen mahdollisuuden. Kriisit kasvattavat ihmistä henkisesti, vaikka kriisin keskellä elävä ihminen ei sitä välttämättä heti oivallakaan.

## **2.2 Traumaattinen tapahtuma vaiheittain etenevänä prosessina**

Traumaattiset elämäkokemukset aiheuttavat ihmiselle traumaattisen kriisin, jota on kuvattu vaiheittain eteneväksi prosessiksi. Ruotsalainen sosiaalipsykiatri J. Cullberg on kehittänyt kriisimallin, jossa hän kuvaa kokemuksen käsittelyä ja selviytymisen etenemistä vaihe vaiheelta. Kriisimallia ei pidä kuitenkaan käsittää niin, että ihmisen on käytävä tietyt vaiheet läpi tietyssä järjestyksessä, jotta hän voisi toipua kokemuksistaan. Cullbergin (1991, 142) mukaan yksilöllisiä eroavaisuuksia ihmisten välillä löytyy vaiheiden etenemisjärjestyksestä, päällekkäisyydestä tai kestosta. Vaiheita voi olla jopa vaikea erottaa toisistaan. Yksilöllisistä eroista huolimatta vaiheiden kuvaamisesta on hyötyä ihmisen reaktioiden ymmärtämisessä. Opetustyötä ajatellen opettajan olisi tarpeellista tuntea traumaattisen kriisin vaiheet, vaikka aikuisten ja lasten kyky käsitellä kriisejä onkin erilainen. Vaiheiden tunnistaminen auttaa opettajaa hahmottamaan, missä vaiheessa oppilaan kriisin käsittely on menossa ja mitä on mahdollisesti vielä odotettavissa. Opettaja voi näin ennakoida lapsen reaktioita. Aikuinen voi kriisin vaiheiden määrittelyihin tutustumalla oppia ymmärtämään myös omia kriisireaktioitaan ja sen kautta paremmin lasten reaktioita. Munnukka-Dahlqvistin (1997, 8) mukaan traumaattisen kriisin ja henkisen tuen perusteiden tunteminen tulisi olla osa kansalaistaitoja.

Vaikeuksista selviytymisen päämääränä on löytää uudelleen sisäinen tasapaino ja onnellisuus. Kriisimallista käy ilmi, että kokemuksen käsittely ja työstäminen on selviytymisen edellytys, vaikka se vaatii aikaa ja voimia käsitellä tapahtuman he-

rättämiä ajatuksia ja tunteita. Vaikeiden kokemusten työstäminen ja niistä selviytyminen tapahtuu trauma- ja surutyön kautta. Esittelen seuraavaksi Culbergin kriisimallin sekä trauma- ja surutyön keskeiset piirteet. Traumaattisen kriisin käsitteilyprosessin neljä vaihetta Cullbergin mukaan ovat seuraavat:

### 1. Sokkivaihe

Heti traumaattisen tapahtuman jälkeen ihmisen mieli on sekaisin tapahtuneesta ja sitä on vaikea uskoa todeksi. Traumaattisen tapahtuman kokenut ihminen saattaa käyttäytyä ulospäin aivan kuten ennenkin, vaikka hänen sisällään vallitsisi täysi kaaos. Toisaalta ihminen voi sokissa käyttäytyä hyvin poikkeavasti tai jopa lamaantua täysin. Ihminen ei jälkeinpäin yleensä muista tässä vaiheessa hänelle annettuja ohjeita. Sokissa oleva ihminen ei myöskään tunne henkistä eikä fyysistä kipua. Sokkivaihe, joka kestää yleensä lyhyestä hetkestä muutamaan vuorokautteen, on ihmisen sisäänrakennettu puolustuskeino, joka suojelee ihmistä traumaattisessa tilanteesta liialliselta stressiltä. Jos ihminen ymmärtäisi heti esimerkiksi läheisensä kuoltua kaiken sen, mitä elämänmuutos tuo tullessaan, hän ei todennäköisesti kestäisi sellaista kuormitusta. (Cullberg 1991, 142-143.)

Opettaja ei ole yleensä läsnä traumaattisen kriisin sokkivaiheessa, sillä traumaattiset tapahtumat sattuvat useammin muualla kuin koulussa. Jos traumaattinen tapahtuma on sattunut koulussa, sokissa olevaa lasta ei saa lähettää yksin kotiin ilman aikuista, sillä hän ei pysty huolehtimaan itsestään. Lapsi voi käyttäytyä sokkitilanteessa kuten ennenkin, mutta hän voi olla myös itkuinen ja rauhaton. Sokissa oleva ihminen ei välttämättä kykene puhumaan kokemastaan. Keskustelemisen sijasta ihmiselle on tärkeää antaa turvaa, toisten ihmisten, kuten luokkatovereiden läsnäoloa ja läheisyyttä sekä kuunnella esimerkiksi rauhallista musiikkia. Sokissa olevan ihmisen on annettava olla myös yksikseen, mikäli hän niin haluaa. (Nevalainen & Nieminen 2010, 178-179.)

### 2. Reaktiovaihe

Sokkivaiheen jälkeen seuraa muutamasta viikosta kuukausiin kestävä reaktiovaihe, jolloin ihminen alkaa ymmärtää tapahtuneen. Hän puhuu yleensä mielellään kokemastaan ja pyrkii löytämään sille selityksen. Reaktiovaiheessa ihmisen puolustuskeinot ovat ahkerassa käytössä, mikä mahdollistaa todellisuuden kohtaami-

sen asteittain. Puolustuskeinoja, joita ihminen voi käyttää reaktiovaiheessa, ovat muun muassa taantumisen, tapahtuman kieltäminen tai järjeistäminen sekä tunteiden torjunta tai eristäminen. Ihmisen tunteet vaihtelevat surusta, pelosta ja syyllisyydestä katkeruuteen sekä vihaan. Tapahtuman herättämät reaktiot ilmenevät selvästi reaktiovaiheessa. Ihminen esimerkiksi itkee tai hän voi kärsiä myös fyysisistä oireista, kuten väsymyksestä, ruokahaluttomuudesta ja päänsärystä. (Cullberg 1991, 143-151.)

### 3. Läpityöskentelyvaihe

Läpityöskentelyvaiheen alkaminen traumaattisen kokemuksen jälkeen vaihtelee, sillä se voi alkaa muutaman viikon, kuukausien tai jopa vuoden kuluttua tapahtumasta (Poijula 2007, 34). Läpityöskentelyvaihe kestää yleensä muutamasta kuukaudesta vuoteen. Kriisin akuutti vaihe on ohi. Ihminen ymmärtää tapahtuneen ja hän pystyy ehkä jo hyväksymään muutoksen osaksi elämäänsä. Trauma ja sen aiheuttama suru ei kuitenkaan ole hävinnyt muistista, mutta ihminen näkee tulevaisuuteensa toiveikkaampana. (Cullberg 1991, 151.)

Nevalaisen ja Niemisen (2010, 180) mukaan lapsen mielialat voivat vaihdella läpityöskentelyvaiheessa rajusti. Hän voi olla välillä reipas ja käyttäytyä kuten ennenkin. Lapsen kiinnostus voi herätä koulutyötä ja kavereita kohtaan, mutta ajoittain traumaattisen kokemuksen tuottama suru ja ahdistus saavat hänessä yliotteen. Mielialojen vaihtelut johtuvat siitä, että traumaattisen tapahtuman jälkeen ihminen tekee traumatyötä sokki- ja reaktiovaiheen ajan. Vähitellen reaktio- ja läpityöskentelyvaiheen aikana tapahtuman ymmärtämisen ja hyväksymisen edetessä traumatyö alkaa väistyä surutyön tieltä ja menetyksen luonnollinen kaipaa-minen alkaa. Ihmisen ei ole mahdollista tehdä surutyötä ennenkuin hän on sopeutunut jossain määrin kokemaansa yllättävään tilanteeseen.

Munnukka-Dahlqvistin (1994, 32) mukaan suru- ja traumatyö ovat erillisiä ja erilaisia psyykkisiä prosesseja, vaikka niihin liittyykin samanlaisia piirteitä. Suru- ja traumatyön avulla ihminen voi eheytyä uudelleen sisäisesti. Suremalla ja hyväksymällä vähitellen tapahtuneen ihminen saa tunteen siitä, että hän pystyy vielä jatkamaan elämäänsä. Traumatyötä kuvataan ahdistavista ja tuskaa tuottavista kokemuksista selviytymiseksi. Tapahtuma tulee mieleen toistuvasti muistikuvina

ja painajaisina, jotka pakottavat ihmisen kohtaamaan tapahtuman ja sen aiheuttamat reaktiot yhä uudelleen. Jatkuvasti mieleen tunkeutuvat muistot ahdistavat ja pelottavat, minkä vuoksi hän saattaa vältellä traumasta muistuttavia tilanteita. Traumatyötä tekevä ihminen ei koe puhumista helpottavana, vaan se voi olla hänelle vaikeaa ja ahdistavaa. (Poijula 2007, 33, 117-118.)

Surutyötä voi sen sijaan voi kuvata menetyksen työstämiseksi (Munnukka-Dahlqvist 1994, 32). Golemanin (2000, 24) mukaan suru on hyödyllinen reaktio, sillä se auttaa ihmistä sopeutumaan traumaattisen tapahtuman tuomiin muutoksiin ja palauttamaan hyvinvoinnin vaikeiden elämäkokemusten jälkeen. Poijulan (2005, 18; 2007, 117-118) mukaan suru, joka tulee konkreettisimmin ilmi itkuna, koostuu voimakkaista ja pitkäkestoista mielihahan tunteista, asenteista ja käyttäytymisestä. Se on luonnollinen, terveellinen ja inhimillinen reaktio tai joukko reaktioita menetykseen tai tapahtumaan, joka aiheuttaa ihmiselle mielihapaa. Surutyötä tekevä ihminen, joka etsii tuskasta huolimatta lohtua muistoistaan, haluaa puhua menetyksestään muiden ihmisten kanssa. Hän voi nähdä myös lohduttavia unia surun kohteesta.

#### 4. Uudelleensuuntautumisvaihe

Viimeisenä vaiheena Cullbergin mallissa on uudelleensuuntautumisvaihe, jolloin ihminen on selvinnyt kokemastaan niin, että traumaattinen tapahtuma ei enää haittaa elämää ja ihminen pystyy ajattelemaan kokemaansa ilman tuskaa. Uudelleensuuntautumisvaiheessa ihminen alkaa kiinnostua uusista asioista ja hänen itsetuntonsa palaa vähitellen ennalleen. Hän näkee tulevaisuutensa valoisana ja elämisen arvoisena. (Cullberg 1991, 153-154.) Poijulan (2007, 34) mukaan uudelleensuuntautumisvaiheessa ihminen kokee tapahtuman muuttuneen arveksi, joka ei häviä, mutta ei kuitenkaan estä elämän jatkumista. Prosessin viimeistä vaihetta voikin luonnehtia traumaattisen kokemuksen käsittelyn ja selviytymisen tavoitteeksi, mutta samalla sitä voi kuvata jatkuvaksi vaiheeksi. Elämä traumaattisen kokemuksen jälkeen on erilaista kuin ennen traumaa. Tapahtuma on totta, se ei häviä eikä poistu ihmisen muistista. Tapahtuman aiheuttama suru ei myöskään häviä kokonaan elämästä, vaikka se muuttaakin muotoaan.

## 2.3 Traumaattisen tapahtuman vaikutukset lapsen elämään

### 2.3.1 Lapsen reaktioihin vaikuttavat tekijät

Olen kuvannut edellä traumaattisen kriisin vaihemallin ja sen etenemisen trauma- ja surutyön kautta. Vaiheista toiseen edetessään ihminen kokee monenlaisia tunteita ja ajatuksia. Reaktiot ovat seurausta siitä, että traumaattisten tapahtumien kokeminen aiheuttaa ihmiselle kielteistä, traumaattista stressiä ja fysiologisia sekä psyykkisiä jälkivaikutuksia. Ihminen ei myöskään reagoi vain siihen, mitä on tapahtunut, vaan myös omiin mielikuvuihinsa siitä, mitä olisi voinut sattua. (Saari 2003, 273.) Lapsen reaktioita ei pidä väheksyä, vaikka ne aikuisesta tuntuisivatkin ylimitoitetuilta tai liioittelulta tapahtumaan suhteutettuna, sillä Poijulan (2007, 19, 22, 25, 47) mukaan jo alakouluikäinen lapsi osaa asettua toisen ihmisen asemaan ja kuvitella mielessään, miltä traumaattinen tilanne tuntui havainnoitsijan, pahan-tekijän tai uhrin näkökulmasta. Kyky asettua toisen asemaan ja pohtia tapahtumaa eri näkökulmista on omiaan lisäämään traumaattisen kokemuksen aiheuttamaa tuskaa, vaikka se toisaalta edistää myös ihmisen toipumista.

Traumaattisten kokemusten vaikutukset ihmisen toimintakykyyn ja hyvinvointiin ovat yksilölliset. Lapsen reagoinnin laatuun ja keston vaikuttaa esimerkiksi menetyksen suuruus. Lapsi voi selvitä kriisistä kohtuullisen nopeasti tai tapahtumalla voi olla pitkäaikaiset vaikutukset lapsen elämään esimerkiksi tilanteissa, joissa lapsi on joutunut väkivallan uhriksi. (Viheriälä 2009, 153.) Reaktioihin vaikuttavat Saaren (2003, 252) mukaan myös lapsen rooli tapahtumien kulussa, onko lapsi ollut tapahtuman sivustaseuraajana, pääkohteena vai onko traumaattinen tapahtuma sattunut hänen läheiselleen. Se, millaisia reaktioita traumaattinen tapahtuma lapselle aiheuttaa, riippuu paljon myös siitä, onko lapsi voinut valmistautua tapahtumaan, kuten läheisen ihmisen kuolemaan. Valmistautumisen lisäksi lapsen reaktioiden laatuun ja keston vaikuttavat vanhempien ja muiden lapselle läheisten aikuisten, kuten opettajan, reaktiot sekä se, miten aikuiset kohtaavat hänet kriisitilanteessa, tukevatko he lasta kokemuksen käsittelyssä ja millaisia edellytyksiä he antavat lapselle tunteiden ilmaisuun ja työstämiseen. (Viheriälä 2009, 153-154.)

Saaren (2003, 252, 273) mukaan lapsen merkitysmaailman laajenemisen seurauksena lasten ja aikuisten kokemukset traumaattisen tapahtuman jälkeen alkavat muistuttaa yhä enemmän toisiaan. Hänen mielestään aikuisten ja lasten kriisireaktioiden ilmenemismuotojen ja käsittelytapojen välillä on hämmästyttävän paljon samanlaisia piirteitä. Tästä johtuen voisi päätellä, että lasten kyky käsitellä traumaattisia kokemuksia kehittyy jo hyvin varhain. Vastakkaista kantaa edustaa Poijula (2007, 36), jonka mukaan lasten kriisireaktiot eivät voi olla samanlaisia kuin aikuisten lasten kehitysvaiheesta ja vähäisestä elämäkokemuksesta johtuen.

Lasten ja aikuisten kriisireaktioiden eroavaisuuksista huolimatta aikuisen ei pidä mitätöidä ja väheksyä lapsen reaktioita. Dyregrov ja Raundalen (1997, 28) kirjoittavatkin, että lasten reaktiot ovat yhtä monimuotoisia ja kokonaisvaltaisia kuin aikuisten reaktiot. Aikuisten pitäisi ymmärtää myös se, että suru kestää kauan ja kasvaessaan lapsi ymmärtää kokemansa menetyksen aina uudella tavalla. Munukka-Dahlqvist (1997, 36) kirjoittaa, että traumaattiset tapahtumat vaikuttavat lapseen erityisen voimakkaasti, sillä heidän puolustusmekanisminsa ovat kehittymättömät ja lapsi ei välttämättä osaa käsitellä tapahtunutta verbaalisesti. Erityisen haavoittuvan lapsesta traumaattisille tapahtumille tekee myös se, että hän ei välttämättä ymmärrä tapahtunutta ja mielikuvitus voi tehdä tapahtumasta pahemman kuin mitä se todellisuudessa oli. Lapselle onkin tärkeää antaa totuudenmukaista tietoa tapahtuneesta, jotta hän ei täydennä tiedonpuutetta mielikuvituksellaan.

Lapset reagoivat kriiseihin yksilöllisesti ikänsä, kehitystasonsa ja temperamenttinsa mukaan. Se, miten lapsi ymmärtää esimerkiksi kuoleman riippuu hänen iästään ja kehitysvaiheestaan. Lapsi voi olla läheisensä kuoleman jälkeen jopa iloinen koulussa. (Nevalainen & Nieminen 2010, 178.) Aikuisia lapsen hilpeys voi hämmäntää. Epätavallinen reagointi johtuu siitä, että lapsen ajattelu on vielä niin konkreettisella tasolla myös traumaattisten tapahtumien kohdalla, että hän ei voi käsitellä kuoleman lopullisuutta. Vasta yli kymmenen vuotiaan lapsen ajattelu on niin abstraktilla tasolla, että hän voi ymmärtää kuoleman merkityksen. Lapsen ajattelu on myös lyhytjänteistä, minkä vuoksi hän ei kykene keskittymään samaan asiaan kovin pitkää aikaa. Tästä johtuen myös reagointi on hetkittäistä. Lapset ottavat todellisuuden vastaan vähitellen kuten aikuinenkin joutuessaan kriisiin. Tapahtuman ja sen seurausten vähitellen tapahtuva tiedostaminen ja ymmärtämi-

nen auttavat ihmistä kestämaan kriisin aikaansaamat elämänmuutokset. (Saari 2003, 33, 254-255, 273.)

### **2.3.2 Opettaja oppilaan reaktioiden tunnistajana**

Opettajalla on tärkeä rooli traumaatisoituneen oppilaan selviytymisen tukijana. Pönkkö (2005, 74) kirjoittaa väitöskirjatutkimuksestaan, että vaikka kodilla on ensisijainen vastuu puuttua lapsen psyykkiseen pahoinvointiin, opettaja on usein se, joka huomaa ensimmäisenä oppilaan oireilun ja alkaa etsiä hänelle apua, sillä traumaattisen kokemuksen aiheuttamat reaktiot näkyvät koulussa ja vaikuttavat usein koulutyöskentelyyn. Opettajan voi olla joskus jopa helpompi tunnistaa avuntarve kuin lapsen vanhempien, sillä hänellä on luokassaan useita samanikäisiä lapsia, jolloin poikkeavuudet voivat tulla helpommin havaituksi vertailukohtien kautta (Fröjd, Kaltiala-Heino, Ranta, von der Pahlen & Marttunen 2009, 11).

Nevalainen ja Nieminen (2010, 3, 62, 64, 132) kirjoittavat, että opettajan työnkuva on ollut viimeisten vuosikymmenten ajan jatkuvassa muutoksessa esimerkiksi psykologisen tietotaidon tarpeen lisääntymisen vuoksi. Lasten ja nuorten psyykkisen pahoinvoinnin lisääntymisestä ja työnkuvan muuttumisesta huolimatta opettajan ei tarvitse osata, eikä hän edes saa tehdä diagnooseja oppilailleen tai alkaa hoitaa vakavia psyykkisiä sairauksia. Opettajan tulisi kuitenkin osata tunnistaa oppilaistaan vaaranmerkit ja huolestua, mikäli havaitsee oppilaan oireilevan ja kärsivän psyykkisistä ongelmista. Aikuisten ei tule odottaa, että lapsen ongelmat häviävät ajan myötä itsestään, vaan niihin tulee puuttua ja varmistaa, että lapsi saa tarvitsemansa tuen ja avun. Uusikylä (2006, 83) kirjoittaakin, että hyvällä opettajalla on taito tunnistaa ja nähdä oppilaidensa vaikeudet.

Opettajalla on siis vastuu varhaisesta puuttumisesta havaittuihin oppilaan ongelmiin ja varhaisen tuen aloittamisesta. Epävarmuudesta ja peloista huolimatta opettajan täytyy uskaltaa luottaa omiin kokemuksiinsa, silloin kun hän tuntee, että oppilaan oireilu vaatii tilanteeseen puuttumista ja avun hankkimista. Lapsen oireilun huomanneen aikuisen tulee auttaa lasta, sillä selviytymisen kannalta avuntarpeen varhainen havaitseminen ja tuen saaminen ovat ensiarvoisen tärkeitä. Varhainen tuki on lapsen tai nuoren sekä yhteiskunnan kannalta paras ratkaisu. (Vei-



vo-Lempinen 2009, 200, 212.) Oireiluun puuttuminen on lapselle merkki siitä, että hänestä välitetään, aikuiset ovat kiinnostuneita siitä, mitä hänelle kuuluu ja mitä hänen elämässään tapahtuu. Se on Lämsän (2009, 56) mukaan merkki myös siitä, että vaikeuksiin voi saada apua ja että lapsen ei tarvitse ratkaista ongelmiaan yksin.

Vaikka opettaja on kasvatus- ja opetusalan ammattilainen, oppilaan ongelmien tunnistaminen voi olla hänelle haastavaa työtä. Haastavan tunnistamisesta tekee se, että traumaattisen tapahtuman aiheuttamat oireet eivät välttämättä näy heti lapsessa, vaan ehkä vasta pitemmän ajan kuluttua. Tällöin oireilun syiden tunnistaminen muuttuu entistä hankalammaksi. Päälepäin ongelmia ja avuntarvetta ei ole myöskään aina helppo päätellä. Ammattitaitoinen opettaja kykenee ajan myötä oppilastuntemuksen lisääntyessä arvioimaan, onko esimerkiksi oppilaan levottomuuden syy normaaliin kehitykseen kuuluva kehityskriisi vai onko kyse traumaattisen kokemuksen aikaansaamasta kriisistä. (Nevalainen & Nieminen 2010, 61, 177.) Lämsän (2009, 56) mukaan perussääntönä voidaan pitää sitä, että opettajan on syytä huolestua, mikäli lapsen käyttäytyminen muuttuu äkisti, lapsi on ärtynyt, hermostunut ja eristäytyy toisista lapsista sekä näyttää masentuneelta tai ahdistuneelta.

Kriisien tunnistamisessa opettajaa auttaa valppaus havaita ja huomioida oppilaiden tuntemuksia. Lapsen kriisin tunnistamisen helppouteen koulussa vaikuttaa paljon myös se, missä traumaattinen tapahtuma on sattunut, onko se tapahtunut koulussa, kouluun liittyvässä tilanteessa vai täysin koulun ulkopuolella, kuten esimerkiksi kotona tai harrastuksissa. Opettajalle koulun ulkopuolella tapahtuneet kriisit ovat vaikeimmin tunnistettavissa. (Nevalainen & Nieminen 2010, 174-175.) Haasjoki ja Ollikainen (2010, 28) pohtivatkin, miten opettaja voi koulussa tunnistaa oppilaan, jonka alakuloisuus ja ahdistuneisuus ei ole normaaliin elämään kuuluvaa. Mistä opettaja voi tunnistaa oppilaan kärsivän traumaattisen kokemuksen aiheuttamasta ahdistuksesta, josta oppilas ei selviä omin voimin, vaan tarvitsee seliytymiseensä tukea? Millä tavalla traumaattisen tapahtuman vaikutukset ilmenevät lapsessa?

Avuntarpeen tunnistamista helpottaa myös traumaattisen tapahtuman aiheuttamien tyypillisten stressireaktioiden tunteminen ja tunnistaminen. Stressireaktioiden tunteminen on opettajalle erityisen tärkeää kahdesta syystä. Ensinnäkin koulussa voidaan olla Nevalaisen ja Niemisen (2010, 62, 174-175) mukaan täysin tietämättömiä oppilaan vaikeasta elämäntilanteesta, kuten esimerkiksi läheisen ihmisen kuolemasta. Opettajan tiedot oppilaan kokemasta traumaattisesta tapahtumasta ovat usein sen varassa, mitä oppilas tai vanhemmat siitä hänelle kertovat. Oppilas voi kertoa traumastaan opettajalle joko suoraan esimerkiksi keskusteluissa ja ainekirjoituksissa tai vihjaillen siitä peiteltysti, jolloin opettajan epäilykset oppilaan ongelmista ja avun tarpeesta heräävät.

Aina oppilas ei kerro kokemastaan traumaattisesta tapahtumasta edes peiteltysti, vaan yrittää salata sen, jolloin opettajan huoli herää yleensä oppilaan käytöksen tai olemuksen muuttumisen vuoksi. Koulupäivän aikana opettaja voi ihmetellä oppilaan oireilua ja miettiä, mistä kaikki johtuu. Tietämättömyyden vuoksi oppilaan koulumenestyksen heikkenemistä voidaan ihmetellä ja hänen käytöstään oudoksua. Häntä voidaan kohdella väärin. Stressireaktiot tunnistava opettaja ei tulkitse oppilaan käytöstä hätiköidysti laiskuudeksi, omituisuudeksi tai ilkeydeksi, vaan hän muistaa, että häiriökäyttäytymisen tai sopeutumattomuuden taustalla voi olla oppilaan kokema traumaattinen tapahtuma. Stressireaktioiden tunnistaminen auttaa opettajaa kiinnittämään huomiota oppilaan oireiluun varhaisessa vaiheessa ja sekä tukemaan häntä kokemuksen käsittelyssä. Tarpeen vaatiessa opettaja osaa hakea oppilaalleen myös koulun ulkopuolista apua, jotta tämä voisi selviytyä kokemastaan. (Nevalainen & Nieminen 2010, 62, 64, 174-176.)

Syy siihen, että oppilas ei kerro traumaattisista kokemuksistaan opettajalle, voi olla salailun lisäksi myös se, että lapselle tapahtuman verbaalinen käsittely voi tuottaa hankaluuksia ja hän ei välttämättä osaa oma-aloitteisesti kertoa ajatuksistaan ja tunteistaan (Nevalainen & Nieminen 2010, 179). Poijulan (2007, 70) mukaan traumat voivat olla myös niin varhain syntyneitä, että lapselle ei ole jäänyt niistä sanallisessa muodossa olevaa muistiaineesta, jolloin traumaattisesta kokemuksesta puhuminen on mahdotonta. Cullbergin (1991, 143-151) mukaan ihminen käyttää reaktiovaiheessa tilanteesta selviytymiseen puolustuskeinoja, kuten tunteiden torjuntaa tai järkeistämistä, minkä vuoksi reaktioita ei välttämättä

huomaa. Tiedostamattomien psyykkisten reagoititapojen avulla ihminen pyrkii suojelemaan minäänsä uhalta tai siihen kohdistuvan vaaran tiedostamiselta.

Dyregrovin (1993, 20-21, 24) mukaan tapahtumasta muistuttavien asioiden välttely voi johtua siitä, että lapsi pyrkii hallitsemaan tunteitaan ja ajatuksiaan. Lapsi ei halua puhua kokemastaan, sillä pelkää sen aiheuttamia reaktioita. Tunteiden ja ajatusten salaaminen voi johtua myös siitä, että lapsi pyrkii suojelemaan vanhempiaan tai muita läheisiään surultaan. Puuran (1998, 37) mukaan lapsi saattaa muunnella asioita keskusteluissa yleisesti hyväksytyyn muotoon suojellakseen aikuisia. Tämän vuoksi on tärkeää, että lapselle läheiset aikuiset keskustellessaan lapsen kanssa havainnoivat samalla hänen kehonkieltään ja käyttäytymistään, sillä sitä kautta aikuinen voi saada tärkeää tietoa lapsen kokemista tunteista.

Tyypillisten stressireaktioiden tunteminen on opettajalle tärkeää myös silloin, kun hän saa tiedon oppilaan kokemasta traumaattisesta tapahtumasta pian tapahtuneen jälkeen. Reagoititapojen tunteminen auttaa opettajaa ymmärtämään ja tukemaan oppilastaan paremmin. Opettaja, joka ei tunne traumaattisen tapahtuman aiheuttamia stressireaktioita ja niiden kestoa ei välttämättä osaa tukea oppilastaan eikä ymmärtää häntä empaattisesti. Opettaja voi myös syyllistyä oppilaan tuntemusten aliarviointiin ja traumaattisen kokemuksen vaikutusten mitätöintiin, mikä vaikeuttaa oppilaan selviytymistä kriisistä. (Saari 2003, 252.)

### **2.3.3 Traumaattisen tapahtuman vaikutusten ilmeneminen koulussa**

Haasjoen ja Ollikaisen (2010, 23) mukaan opettajan huoli herää yleensä oppilaan käytöksen tai olemuksen muuttumisen seurauksena, sillä vaikeat kokemukset näkyvät yleensä jollakin tavalla lapsessa. Lapsi ilmaisee tapahtuman aiheuttamia reaktioita myös tunteillaan, ajatuksillaan ja elimistöllään. Turusen ja Paimion (2009, 68) mukaan psyykkiset ja somaattiset jälkireaktiot, joita kutsutaan myös post-traumaattisiksi stressireaktioiksi, ovat luonnollinen tapa reagoida traumaattiseen tapahtumaan ja ne edesauttavat ihmisen toipumista sekä elämänhallinnan palautumista. Ne ilmenevät kahden vuorokauden kuluessa tapahtumasta ja kestävät yleensä 2-6 viikosta kuukausiin tai jopa vuosiin. Reaktiot ovat voimakkaimmillaan reaktiovaiheessa. Tavat, joilla lapsi ilmaisee traumaattisen kokemuksen

aiheuttamaa stressiä koulussa, vaihtelevat yksilöllisesti, mutta yleensä ne liittyvät jollakin tavalla hermostuneisuuteen, pelkotiloihin, surullisuuteen ja masentuneisuuteen (Jaycox 2006, 8). Esittelen seuraavaksi tyypillisiä reaktioita, joita traumaattisen tapahtuman kokeneella lapsella voi ilmetä koulussa.

Silloin kun traumaattinen tapahtuma ei ole sattunut koulussa, opettaja tapaa oppilaan yleensä reaktiovaiheessa lapsen palatessa takaisin kouluun. Lapsi alkaa vähitellen ymmärtää tapahtuneen todeksi ja hän pyrkii löytämään sille selityksen. Reaktiovaiheessa ihminen keskustelee yleensä mielellään kokemastaan, minkä vuoksi lapsi voi muuttua puheliaammaksi ja kysellä aikuisilta vaikeita kysymyksiä. Toisaalta jollekin lapselle traumaattisista kokemuksista puhuminen voi olla vaikeaa, sillä hän ei välttämättä osaa kuvata kokemuksiaan sanallisesti. (Jaycox 2006, 8.)

Reaktiovaiheessa myös lapsen tunteet vaihtelevat ja ne ovat yleensä helposti havaittavissa. Hän esimerkiksi itkee ja on ahdistunut. Opettaja voi huomata oppilaan mielialan vaihtelevan koulupäivän aikana iloisesta surulliseen, jopa tuskaiseen. Mielialan vaihtelu on tyypillistä lapsen surulle, kuten jo aikaisemmin totesin. (Nevalainen & Nieminen 2010, 178.) Surureaktiot ovat Poijulan (2007, 34) mukaan olennainen osa reaktiovaihetta ja niiden ilmenemismuodot sekä kesto ovat yksilöllisiä. Tyypillistä lapsen surulle on, että hän ilmaisee sitä ajoittain ja lyhyinä pätkinä kerrallaan. Lapsi voi olla iloinen ja touhukas, mutta hetken päästä itkuinen ja syrjäänvetäytyvä. Surun jaksottaisuus ei tarkoita kuitenkaan sitä, että lapsen suru olisi kestoltaan ja voimakkuudeltaan aikuisen surua laimeampaa, vaan se johtuu lapsen ajattelun lyhytjänteisyydestä. Surrestaan ihminen voi kokea murheen, tuskan ja kaipauksen lisäksi myös vihan tunteita. Heiskanen ja Salonen (1997, 120) kirjoittavat, että kielteisten tunteiden kokeminen on terve reaktio ja jopa välttämätöntä tunteiden tasapainon kannalta. Ihmisen on suunnattava vihan tunteensa ulospäin, jotta hän voisi vapautua niistä. Sureva lapsi purkaa todennäköisesti tunteitaan myös koulussa, jolloin opettajan olisi hyvä ohjata lasta tunteiden ilmaisussa. Lapsi voi tarvita neuvoja esimerkiksi kielteisten tunteiden ilmaisemisessa niin, että hän ei vahingoita toisia.

Opettaja voi havaita lapsen valittelevan toistuvasti huonovointisuuttaan ja esimerkiksi vatsakipua. Lapsi ilmaisee tällöin suruaan ja avuntarvettaan somaattisten oireiden, kuten esimerkiksi päänsäryn ja vatsavaivojen kautta. (Jaycox 2006, 8.) Lapsi voi turvautua tiedostamattaan somatisointiin, mikäli hän yrittää kätkeä surunsa tai hän ei osaa ilmaista sitä esimerkiksi itkemällä tai puhumalla. Psykkisen tuskän käsitteleminen fyysisinä oireina voi olla lapselle helpompaa, sillä vahvojen tunteiden kokeminen ja ilmaiseminen voi tuntua tuskalliselta, oudolta ja pelottavalta. (Erkkilä, Holmberg, Niemelä & Ylönen 2003, 23.) Morenin (1992, 53) mukaan surun ilmeneminen ruumiillisina oireina voi johtua myös siitä, että lapsi on ajautunut surun kieltämiseen ympäristön paineiden vuoksi. Lapselle on tärkeää antaa mahdollisuus surra, sillä hän voi kätkeä surunsa suojellakseen vanhempiaan tai kokiessaan, että hänen surulleen ei ole aikaa, tilaa eikä ymmärrystä. Poijulan (2005, 35) mukaan nyky-yhteiskunnassa vallitseva hektinen elämäntyyli edesauttaa surun ilmaisemisen välttämistä. Jos surulle ei löydy elämässä tilaa, ihminen voi ajautua surun kieltämiseen ja välttämiseen. Surua ei kuitenkaan voi paeta. Se on surettava läpi, jotta menetyksistä voi selvitä.

Somaattisten reaktioiden lisäksi tyypillistä on, että lapsi muuttuu traumaattisen tapahtuman jälkeen pessimistiseksi tulevaisuuden suhteen. Hän saattaa odottaa uusia onnettomuuksia valppaana. Opettaja voi huomata lapsen esimerkiksi säpsähtelevän pelokkaana. Maailma ei tunnu enää ennustettavalta, sillä elämän arvaamattomuus on liiankin totta lapsen elämässä. Opettajan huomio voi kiinnittyä myös siihen, että lapsen mielenkiinto on vähentynyt hänen aiemmin mukavina pitämiään asioita kohtaan. Hän ei löydä enää iloa vanhoista kiinnostuksenkohteistaan. Hän tuntee elämänsä merkityksettömäksi ja koulutyö turhaksi. (Nevalainen & Nieminen 2010, 172.) Ymmärtäessään elämän arvaamattomuuden lapsen itsetuottamus ja turvallisuudentunne voivat heiketä. Turvattomuus näkyy lapsen käyttäytymisessä korostuneena läheisyysdentarpeena tai pelkoina. Lapsi voi tulla erityisen riippuvaiseksi vanhemmistaan ja hän voi kokea ahdistusta erotilanteissa, kuten esimerkiksi ollessaan koulussa. (Saari 2003, 260-262.)

Traumaattisen kokemuksen jälkeen lapsi voi kärsiä siis voimakkaista pelkotiloista. Ne voivat ilmetä esimerkiksi sosiaalisten tilanteiden pelkona ja arkuutena. Lapsi voi ehdollistua peloille, jolloin kaikki traumaattisesta tapahtumasta muistut-

tavat ärsykkeet saavat hänet reagoimaan voimakkaasti. (Cohen, Mannarino & Deblinger 2006, 6.) Opettajan olisi hyvä tiedostaa traumaattisten kokemusten monipuolinen muistiintallentuminen, jotta hän osaisi ymmärtää ja toimia hienotunteisesti sekä rauhallisesti tilanteessa, jossa oppilaan muistot nousevat ennalta-arvaamattomasti pintaan. Monipuolisen muistiintallentumisen tiedostaminen voi auttaa opettajaa tunnistamaan oppilaan psyykkisen pahoinvoinnin taustalla olevia syitä. Opettaja voi esimerkiksi kiinnittää huomiota siihen, että poikkeavan käytöksen saa aikaan sama ärsyke. Jokin asia, ääni, haju tai sana voi laukaista oppilaan muistot ja kokemukset ilman, että oppilas itsekään niitä tiedostaa. (Poiijula 1999, 187-188.) Mikäli opettaja huomaa, että jokin asia laukaisee oppilaalla esimerkiksi vahvat pelkoreaktiot, opettajan olisi hyvä ottaa asia oppilaan kanssa puheeksi tai puhua epäilyksistään oppilashuoltoryhmälle, jotta saataisiin selville, millaista tukea oppilas tarvitsee kokemuksista selviytymiseen.

Traumaattisen tapahtuman aiheuttamat reaktiot ilmenevät yleensä lapsen kouluuoriutumisessa. Opettaja voi havaita esimerkiksi oppilaan poissaolojen lisääntyneen huomattavasti (Jaycox ym. 2006, 8). Myös Lämsän (2009, 55) mukaan avuntarpeesta kertoo esimerkiksi se, että lapsi kiusaa muita, on luvatta poissa koulusta tai laiminlyö koulutehtävänsä. Lapselle läheisten aikuisten on syytä puuttua asiaan, mikäli he havaitsevat lapsen elämäntilanteen vaikuttavan hänen toimintakykyynsä. Heikko kouluuoriutuminen on yksi voimakkaimmista kielteisistä seurauksista, joita traumaattiset elämäkokemukset aiheuttavat. Kouluvaikeudet voivat ilmetä oppilaassa keskittymiskyvyttömyytenä, häiriökäyttäytymisenä ja oppimisvaikeuksina. Traumaattisten tapahtumien vaikutukset oppilaan käytökseen ja työskentelyyn koulussa voivat johtua siitä, että ahdistavat muistikuvat häiritsevät ja passivoivat lasta niin, että hänen keskittymiskykynsä heikkenee ja oppiminen vaikeutuu tai hidastuu. Lapsi voi olla niin surullinen, ettei hän pysty olemaan läsnä, vaan hänen ajatuksensa harhailevat muissa kuin kouluasioissa. Koulutyössä tarvittava energian kuluu tällöin ahdistavien muistojen torjumiseen. (Jaycox ym. 2006, 8.)

Nevalainen ja Nieminen (2010, 177) kirjoittavat, että mikäli oppilaan kokema trauma havaitaan koulussa vasta lapsen koulumenestyksen heikennyttyä, on tilanne yleensä huolestuttavampi, sillä silloin lapsi on peitelty trauma ja se on toden-

näköisesti vaikeasti hoidettavissa. Mitä pidempään lapsi on ollut puhumatta kokemastaan, sitä vaikeampi siitä on puhua jatkossakaan. Trauma ikäänkuin koteloituu lapsen mieleen, mikä ei ole hyväksi, sillä se voi vaikuttaa hänen persoonallisuutensa kehitykseen. Persoonallisuuden kehityksen keskeneräisyydestä johtuen vaietusta traumasta voi tulla osa lapsen persoonaa, jolloin hän jäsentää maailmaa kriisin kautta. Ihanteellisinta olisikin, että traumaattista kokemusta käsiteltäisiin 1-3 vuorokauden kuluessa itse tapahtumasta.

Opettajan huoli voi herätä koulussa myös oppilaan häiriökäyttäytymisen vuoksi. Oppilas voi hakea opettajan huomiota jatkuvasti ja jos hän ei saa sitä positiivisin keinoin, seurauksena on, että hän alkaa hakea huomiota käyttäytymällä huonosti ja häiritsevästi. Häiriökäyttäytymisen taustalla voi olla oppilaan halu kokeilla, hyväksyykö opettaja hänet myös huonosti käyttäytyvänä (Nevalainen & Nieminen 2010, 71). Sigfrids (2009, 93) kirjoittaa, että häiritsevästi käyttäytyvä oppilas haastaa koulun toimintatavat, sillä ongelmakäyttäytymisen taustalla on usein lapsen avun tarve. Oppilas yrittää huomiotaherättävällä käytöksellä saada aikuiset huomaamaan hätänsä ja avuttomuutensa. Mutta osataanko oppilaan häiriökäyttäytymiseen puuttua oikein?

Lapsi saattaa kokea voimakkaita vihantunteita traumaattisen kokemuksen vuoksi. Aggressiivisuus voi ilmetä esimerkiksi rajuina leikkeinä, hallitsemattomina raivo-kohtauksina ja toisia vahingoittavina puheina tai tekoina. (Jaycox ym. 2006, 8.) Nevalaisen ja Niemisen (2010, 62-63, 65-66) mukaan lapsen aggressiivisuus voi ilmetä myös itsetuhoisuutena. Vihamielinen ja itsetuhoisen käytös voi kertoa lapsen kärsivän masennuksesta. Opettajan ei ole helppoa tunnistaa masennusta, sillä se ei välttämättä näy alakuloisuutena tai vetäytymisenä, vaan oppilas voi piilottaa masentuneisuutensa pelleilyn taakse. Joskus opettaja voi havaita oppilaan käytöksen muuttuvan hyvin poikkeavaksi. Oppilas esimerkiksi alkaa puhua sekavia, kärsii harhaluuloista tai tunneilmajujen muuttumisesta, kuten esimerkiksi äkillisistä hallitsemattomista naurukohtauksista. Tällöin voi olla kyse psykoottisesta käyttäytymisestä, jolloin oppilas on ohjattava saamaan nopeasti apua ammattiauttajilta.

Lapsen ja nuoren hyvinvoinnista kertoo paljon se, onko hänellä ystäviä. Traumaattisen kokemuksen jälkeen vaikeudet sosiaalisissa suhteissa esimerkiksi luokkatovereiden välillä ovat tyypillisiä. Lapsi voi sulkeutua ja eristäytyä omiin oloihinsa. (Jaycox ym. 2006, 8.) Vetäytyvä oppilas ei kiinnitä useinkaan opettajan huomiota samalla tavalla kuin häiritsevästi käyttäytyvä oppilas, koska hän ei häiritse oppituntia. Opettajan tulisi osata tunnistaa, onko vetäytyvä oppilas yksinviihtyvä persoona vai kärsiikö hän psyykkisistä ongelmista. Päälepäin sitä ei ole helppo päätellä, mutta oppilastuntemuksen lisääntyessä ammattitaitoinen opettaja pystyy arvioimaan tilannetta. Vetäytyvä oppilas, joka kärsii psyykkisistä ongelmista ilmaisee hätänsä yleensä ennemmin tai myöhemmin varovaisesti esimerkiksi sanomalla jotain poikkeavaa, mikä herättää opettajan huomion tai opettaja voi päätellä oppilaan hädän esimerkiksi ainekirjoituksista tai piirrustuksista. Rajut muutokset lapsen toverisuhteissa voivat johtua myös siitä, että hän alkaa hakeutua toisenlaisten kavereiden seuraan. Kaveripiirin muuttuminen voi olla sen seurausta, että traumaattisen kokemuksen aiheuttamat itsesyytökset ovat saaneet lapsen tuntemaan itsensä arvottomaksi ja kelvottomaksi, minkä vuoksi hän alkaa hakeutua kaveriporukkaan, joka vastaa hänen nykyistä kuvaa itsestään. (Nevalainen & Nieminen 2010, 61-62, 177.)

Kelvottomuuden tunteet ja itsesyytökset voivat jäädä aikuisilta huomaamatta. Saaren (2003, 254-255) mukaan lapset syyttävät usein itseään kokemastaan traumaattisesta tapahtumasta. Itsesyytökset johtuvat siitä, että lapsen ajattelu on konkreettista ja minäkeskeistä. Lapsi saattaa ajatella, että vaikeudet ovat hänen ajatustensa, tunteidensa tai tekojensa aiheuttamia, kuten esimerkiksi, että läheinen ihminen kuoli hänen ilkeyden tai pahojen ajatustensa vuoksi. Itsesyytösten pukeminen sanoiksi voi olla lapselle vaikeaa. Aikuisen tulisi ottaa ne puheeksi lapsen kanssa ja vapauttaa hänet niistä, jotta lapsi voisi selviytyä kokemastaan. (Dyregrov & Hordvik 1992, 45.)

Traumaattisen tapahtuman aiheuttamat reaktiot laimenevat yleensä läpityöskentelyvaiheessa, sillä silloin tapahtumasta on kulunut jo sen verran aikaa, että se on muuttunut lapselle siedettäväksi ja hän suuntaa katsettaan jo tulevaisuuteen. Tulevaisuudenuskon elpymisestä huolimatta traumaattinen tapahtuma ja sen aikaansaamat elämänmuutokset eivät häviä kokonaan lapsen muistista ja elämästä.



(Cullberg 1991, 151-153.) Opettajat eivät välttämättä osaa arvata, miten kauan tapahtuma voi vaikuttaa esimerkiksi lapsen koulunkäyntiin. Opetuksen omaksu- miskyky voi olla vakavasti heikentynyt vielä kaksi vuotta traumaattisen tapahtu- man jälkeen. Kouluvaikeuksia ei välttämättä myöhemmässä vaiheessa osata enää yhdistää lapsen kokemaan traumaattiseen tapahtumaan, jolloin oppilaan autta- minenkaan ei onnistu. (Rautava 1998, 10-11.) Opettajan on hyvä tiedostaa toipu- misprosessin hidas eteneminen ja ymmärtää se, että tapahtuman herättämät muis- tot, tunteet ja ajatukset voivat nousta pintaan pitkänkin ajan kuluttua itse tapahtu- masta. Kotona ja koulussa tulisi huomioida esimerkiksi tapahtuman vuosipäivät, sillä ne voivat olla lapselle erityisen vaikeita ja tapahtuman aiheuttamat oireet saattavat voimistua uudellen (Poijula 1999, 205).

### **2.3.4 Traumaattisen kokemuksen käsittelyn häiriintyminen**

Traumaattisen tapahtuman aiheuttamat reaktiot heikkenevät yleensä ajan kuluessa, mikä on olennaista ihmisen selviytymisen kannalta. Traumaattisen kokemuksen käsittelyprosessi voi kuitenkin häiriintyä herkästi ja jumittua johonkin vaiheeseen, jolloin post-traumaattiset stressireaktiot eivät heikkene ja pääty normaalisti, vaan kroonistuvat aiheuttaen ihmiselle aina vain uudenlaisia ongelmia. Normaali- en ja epänormaali- en PTSD-reaktioiden ero on niiden kestossa ja voimakkuudessa. Oi- reet, jotka kriisin alussa ovat olleet luonnollisia reaktioita, voivat pitkään jatku- esaan olla haitallisia ihmisen toipumisen kannalta. (Saari 2003, 74.)

Munnukka-Dahlqvistin (1997, 3) mukaan traumaattisen tapahtuman pitkäaikais- vaikutukset voivat ilmetä lapsessa epäluuloisuutena ja kyvyttömyytenä luottaa toisiin ihmisiin. Lapsi voi esimerkiksi vetäytyä ihmissuhteista. Poijulan (2007, 58) mukaan lapsi voi traumaattisen kokemuksen seurauksena myös taantua kehityk- sessään aikaisemmalle tasolle. Taantumisen taustalla voi olla lapsen toive siitä, että hän voisi palata takaisin aikaisempaan elämänvaiheeseen, jolloin kaikki oli vielä hyvin. Taantumisen seurauksena lapsi voi alkaa kastella alleen ja hänen mo- toriset taitonsa tai puhekykynsä voivat heiketä. Taantumisen lisäksi lapsi voi Saa- ren (2003, 264) mukaan kärsiä toistuvasti somaattisista vaivoista, kuten erilaisista särystä ja ruokahalun voimakkaasta vaihtelusta. Pitkäaikaisvaikutukset voivat joskus ilmetä jopa niin rajuina, että lapsen ruumiillinen kehitys hidastuu.

Äärimmillään pitkäaikaiset vaikutukset lapsen kehitykseen ilmenevät kroonisina post-traumaattisina stressioireina ja persoonallisuuden häiriöinä. Tällöin epäsuotuisa kasvuympäristö ja toistuvat traumaattiset kokemukset ovat olleet myötävaikuttamassa pitkäaikaisten vaikutusten muodostumiseen. (Munnukka-Dahlqvist 1994, 36-37.) Pitkäaikaisten jälkireaktioiden syntyyn vaikuttaa myös lapsen kehitysvaihe, perhetilanne sekä lapselle läheisten aikuisten kyky luoda turvallisuutta ja tukea lasta. Lapset eivät välttämättä saa riittävästi tukea traumaattisen tapahtuman jälkeen kokemusten käsittelyssä. Tuen ja käsittelyn puutteesta johtuen lapsi ei pysty toipumaan järkyttävistä kokemuksistaan ilman, että hänelle kehittyy pitkäaikaisvaikutuksia. (Saari 2003, 263-264.)

Käsittelyprosessin eteneminen voi loppua missä vaiheessa tahansa, mutta seuraukset ovat erilaisia eri vaiheissa. Mikäli juuttuminen tapahtuu jo sokkivaiheessa, traumaattisen kokemuksen psyykkinen käsittely jää kokonaan tekemättä. Ihminen voi torjua tai kieltää liian ahdistavan kokemuksen joko osittaista tai kokonaan. Traumaattisen kokemuksen unohtaminen aiheuttaa tulevaisuudessa jatkuvia ongelmia, sillä käsittelemättä jäänyt kokemus vaikuttaa tiedostamattomalla tasolla ihmisen elämässä. Selviytymisen edellytys kun on kokemuksen käsittely. (Saari 2003, 74-76.)

Käsittelyn keskeytyminen reaktiovaiheessa voi johtua siitä, että puolustusmekanismien, kuten torjunnan ja järkeistämisen käyttämisestä on tullut ihmiselle jatkuva reagoititapa, jolloin se estää ihmistä kokemasta todellisuutta. Puolustusmekanismien jatkuva käyttö estää toipumisen. (Ruishalme & Saaristo 2007, 90.) Reaktiovaiheessa tapahtuva jumittuminen ennustaa traumaperäisen stressihäiriön kehittymistä. Post-traumaattinen stressihäiriö syntyy, kun tapahtuman aiheuttamat voimakkaat reaktiot eivät heikkene ajan myötä, vaan kroonistuvat. Traumaperäistä stressihäiriötä on kahta lajia, akuuttia ja viivästynyttä. Akuutissa muodossa oireet jatkuvat voimakkaina yli kuukauden. Viivästyneessä muodossa oireet tuleva esille vasta noin puolen vuoden kuluttua itse tapahtumasta, mikä voi vaikeuttaa oireilun syyn selvittämistä ja avunsaantia. (Saari 2003, 77-79.) Poijulan (1999, 190-191) mukaan häiriö ei ilmene vain aikuisilla, sillä traumaattisen tapahtuman kokeneilla 7-8-vuotiailla lapsilla on havaittu aikuisten traumaperäistä stressihäiriötä vastaava

tila. Onneksi traumaattisen tapahtuman kokeneista kuitenkin vain osalle kehittyy post-traumaattinen stressihäiriö.

Stressihäiriö ei kehity minkä tahansa traumaattisen tapahtuman seurauksena, vaan tapahtumalle ja sen aiheuttamille reaktioille on olemassa tietyt kriteerit, joiden tulee täytyä, jotta voidaan sanoa henkilön kärsivän post-traumaattisesta stressihäiriöstä (Ks. Leppävuori 2009, 143, 152). Traumaperäisen stressihäiriön diagnoosi kuuluu alan ammattilaisille, mutta opettaja voi esittää huolensa, jotta oppilas pääsee asianmukaisiin tutkimuksiin ja varmistaa näin hänen avunsaantinsa. Poijula (1999, 198) kirjoittaakin traumaperäisen stressihäiriön tunnistamisen kuuluvan kriisivalmiussuunnitelman mukaiseen seurantaan, jolloin lapsi ja hänen vanhempansa on hyvä ohjata saamaan ammattiapua tapahtuneen käsittelyyn.

Post-traumaattinen stressihäiriö sisällytettiin kansainväliseen diagnoosiluokitukseen (DSM III) vuonna 1987 (Saari 2003, 77). Psykiatriassa diagnoosien teon perustana käytetään DSM-tautiluokitusta. Lyhenteen perässä oleva luku on järjestysnumero. Nykyisin on käytössä numero neljä. Diagnostisista kriteereistä kiinnostunut luokanopettaja voi tutustua post-traumaattisen stressihäiriön määrittelyihin lukemalla aiheesta esimerkiksi Suuronnettomuustilanteiden kriisityö-kirjan Suuronnettomuuspotilaan psykiatrinen konsultaatio-osiosta, jonka on kirjoittanut psykiatrian dosentti A. Leppävuori. Post-traumaattisen stressihäiriön kriteerien tunteminen voi auttaa opettajaa traumaperäisen stressihäiriö ja oppilaan avun tarpeen tunnistamisessa sekä avun hankkimisessa.

## **2. 4 Lapsen selviytyminen traumaattisesta tapahtumasta**

### **2.4.1 Selviytyminen, kulku kohti hyvinvointia ja tasapainoa**

Traumaattinen tapahtuma järkyttää ihmistä syvästi. Järkytyksestä ja ajoittaisesta lamaannuksestakin huolimatta ihmisellä on luontainen pyrkimys selviytyä vaikeista elämäkokemuksistaan. Selviytyminen ei ole helppoa eikä nopeaa, sillä traumaattisen tapahtuman aiheuttamiin muutoksiin sopeutuminen on haastava tehtävä. Elämänmuutoksien käsitteleminen ja hyväksyminen vaativat tavanomai-

sesta poikkeavia selviytymiskeinoja ja elämänhallintakykyä. (Saari 2003, 22-27.) Aikuinen voi helposti ajatella, että lapsella ei ole vähäisen elämäkokemuksen vuoksi juurikaan selviytymiskeinoja. Saaren (2003, 251) mukaan lapset voivat kuitenkin toipua aikuisia nopeammin ja paremmin traumaattisista tapahtumista, sillä heillä on uskomaton kyky työstää vaikeita kokemuksiaan. Lapsen selviytyminen edellyttää kuitenkin sitä, että läheiset aikuiset ihmiset antavat hänelle mahdollisuuden käsitellä kokemaansa ja tukevat lasta hänelle luontaisten selviytymiskeinojen käytössä.

Mitä selviytymisellä tarkoitetaan? Munnukka-Dahlqvistin (1997, 11, 42) mukaan selviytyminen on vaiheittain etenevää kulkemista kohti hyvinvointia ja tasapainoa. Selviytymisen edellytyksenä on, että ihminen pystyy hyväksymään tapahtuman aiheuttamat tunteet, on tietoinen tapahtuman aiheuttamista seurauksista ja että post-traumaattiset stressireaktiot heikkenevät vähitellen. Jotta ihminen voisi selviytyä kokemastaan traumaattisesta tapahtumasta, on hänen uskallettava käydä sitä läpi yhä uudelleen muistojen, ajatusten, mielikuvien ja tunteiden kautta. Ikonen (2000, 13) mukaan selviytyminen on ihmisen omakohtainen kokemus ja tuntemus omasta jaksamisestaan ja pärjäämisestään. Ikonen pitää selviytymistä näin ollen subjektiivisena ja kokemuksellisenä asiana. Ikonen määrittelee voi kritisoida siitä, etteikö selviytymisellä ole objektiivisempaa puolta. Oma kokemus selviytymisestä voi olla myös vain osa totuutta, sillä ihminen voi kriisin keskellä kieltää tapahtuneet tosiasiat ja väittää selviytyvänsä hyvin, vaikka läheisten ihmisten mielestä tilanne näyttäisi aivan toiselta. Poijulan (2007, 23) mukaan selviytymisen tarkoituksena on, että ihminen hyödyntää omat voimavaransa ja pyrkii minimoimaan traumaattisen tilanteen haittavaikutukset. Selviytyminen ei tarkoita sitä, että ihminen hallitsi tilanteen täysin, vaan että ihminen pyrkii tekemään jotain tilanteesta selviytymiseksi. Vaikka traumaattisen kokemuksen käsittely kuluttaa ihmisen voimavaroja ja aiheuttaa monenlaisia tuntemuksia, kuten alakuloisuutta, pelkoja ja ahdistuneisuutta, ne samalla myös kertovat toipumisen etenemisestä. Haasjoen ja Ollikaisen (2010, 23) mukaan huolestuttavaa onkin, jos ihminen ei näytä reagoivan millään tavalla kokemaansa traumaattiseen tapahtumaan.

Ihmisen selviytymistä edistäviä tekijöitä kutsutaan suojaaviksi tekijöiksi, joita lapsen persoonallisuudenpiirteistä ovat hyvä itseluottamus, usko omaan selviyty-

miseen ja sosiaalisuus sekä ulospäinsuuntautuneisuus. Hyvillä toverisuhteilla on tutkitusti lapsen selviytymistä edistävä vaikutus. Toverisuhteiden lisäksi lapsella tulisi olla hyvä suhde ainakin yhteen tai useampaan aikuiseen. Huumorintaju, itseenäisyys ja joustavuus sekä hyvä ongelmanratkaisukyky ovat myös hyödyllisiä piirteitä. Lisäksi lapsen selviytymistä traumaattisesta tapahtumasta edistää se, jos hän osaa pyytää ja vastaanottaa apua. (Poijula 1999, 194.)

Suuri merkitys selviytymisen kannalta on myös sillä, miten lasta kohdellaan traumaattisen tapahtuman jälkeen ja millaista tukea hän saa vanhemmiltaan tai muulta sosiaaliselta verkostolta. Saaren (2003, 251-252, 260-261) mukaan traumaattisten kokemusten käsittelykyky on lapsilla riippuvainen heille läheisten aikuisten käsittelykyvystä. Lapsen selviytyminen traumaattisesta kriisistä voi vaikeutua tai jopa estyä siitä syystä, että aikuiset aliarvioivat lasta esimerkiksi vähättelemällä hänen kykyään huomioida, ymmärtää ja käsitellä traumaattisia tapahtumia. Vanhemmat ja muut lapselle läheiset aikuiset voivat ajatella, että lapsi ei huomaa tai ymmärrä esimerkiksi perheen ahdistavaa ilmapiiriä tai vanhempien rajuja riitoja tai he ajattelevat lapsen unohtavan ne nopeasti. Lapsen puhumattomuus traumaattisesta kokemuksesta ei kuitenkaan merkitse unohtamista tai sitä, että lapsi ei ole ymmärtänyt tapahtumaa ja sen seurauksia. Todellisuudessa lapset yleensä huomaavat kaiken, mutta he eivät ilmaise sitä läheisilleen. Aikuiset voivat ajatella myös niin, että lapselle ei tarvitse kertoa totuutta. Salailun seurauksena lapsi voi turvautua omaan mielikuvitukseensa, jolloin tapahtuma voi värittyä niin, että se ei enää vastaa todellisuutta. Lapsi voi myös kuulla traumaattisen tapahtuman yksityiskohdat vierailta ihmisiltä, jolloin hänen luottamuksensa omiin vanhempiinsa horjuu tai jopa särkyä kokonaan.

Lapsen selviytyminen traumaattisesta tapahtumasta vaikeutuu myös silloin, jos esimerkiksi opettaja ei pysty hyväksymään lapsen reaktioita tai ei välitä tapahtuneesta. (Poijula 1999, 194-195.) Jos aikuiset hylkäsivät lapsen ymmärryksen, tunteiden ilmaisemisen ja käsittelyn aliarvioinnin ja tukisivat häntä riittävästi traumaattisten kokemusten käsittelyssä, selviytyminen olisi helpompaa. Läheisten tuen ja ymmärryksen puutteen lisäksi lapsen selviytymistä vaikeuttavat Poijulan (1999, 194) mukaan lapsen sisäänpääntyneisyys, aikaisempi ahdistuneisuus tai masennus. Riskitekijöitä ovat myös lapsen fyysinen vahingoittuminen tai hen-

genvaaran kokeminen. Lapsen yksinäisyys samoin kuin lapsen aiemmin kokemat vaikeudet ja vanhempien ongelmat, kuten esimerkiksi alkoholismi tai huonot kotioloit voivat myös vaikeuttaa selviytymistä.

Aikaisemmat kriisit voivat siis joko vahvistaa tai vaikeuttaa kriisistä selviytymistä. Lapsen selviytymistä uudesta kriisistä ne voivat hidastaa silloin, jos aikaisempi kriisi on jäänyt käsittelemättä tai kriisit muistuttavat toisiaan. Toisaalta jos lapsi on saanut osakseen hyvää huolenpitoa ja tukea, aikaisemmat menetykset ovat voineet antaa hänelle selviytymiskeinoja ja tehdä hänestä kypsemmän ja kestävämmän. Aikaisempien kriisien perusteellinen käsittely voi vahvistaa ihmisen mahdollisuuksia selvitä uudesta kriisistä, sillä se lisää yleensä itseluottamusta ja uskoa omaan selviytymiseen. Aikaisemmat kriisit eivät todennäköisesti aktivoidu uudestaan, jos ihminen on uskaltanut niiden aikana kohdata tunteensa, ajatuksensa ja uskomuksensa. (Pojjula 1999, 194.)

Milloin ihmisen voidaan sanoa selviytyneen traumaattisesta tapahtumasta? Ihmisen voidaan katsoa selviytyneen traumaattisista kokemuksistaan silloin, kun tapahtumaan liittyvät tunteet ja muistot ovat muuttuneet kestettäviksi ja hallittaviksi. Traumaattisen tapahtuman aiheuttamat PTSD-oireet ovat silloin heikentyneet niin, että ne eivät enää häiritse ihmisen normaalia elämää. Ihminen ei myöskään tunne tapahtuneesta enää syyllisyyttä, vaan hänen itsearvostuksensa on palautunut ennalleen ja ihmissuhteet ovat tasapainossa. (Munnukka-Dahlqvist 1997, 11, 42.) Tällöin voidaan sanoa, että traumaattisen tapahtuman kokenut ihminen on edennyt selviytymisprosessissaan uudelleensuuntautumisvaiheeseen (ks. Cullbergin traumaattisen kriisin vaihemalli), jolloin trauma ei enää hallitse elämää, vaan hänen perusturvallisuutensa ja elämänhallintansa on palautunut ennalleen ja hän voi suunnata katsettaan tulevaisuuteen.

#### **2.4.2 Ayalonin malli ihmisen selviytymiskeinoista**

Olen esitellyt edellä suru- ja traumatyön traumaattisen kokemuksen käsittelyä sekä selviytymistä eteenpäin vievinä prosesseina. Suru- ja traumatyön tekeminen ei kuitenkaan onnistu ilman selviytymiskeinoja. Näitä selviytymiskeinoja kutsutaan coping-keinoiksi. Edellä olen maininnut, että reaktiovaiheessa ihmisen si-

säsyntyiset puolustuskeinot ovat ahkerassa käytössä. Selviytymiskeinot eivät ole samalla tavalla sisäsyntyisiä kuin puolustuskeinot, vaan ne kehittyvät iän ja elämäkokemuksen myötä. Selviytymiskeinot mahdollistavat tilanteen käsittelyn eri tavoilla. Niiden kautta ihminen voi saada eri näkökulmia vaikeuksien ymmärtämiseen ja hyväksymiseen sekä ongelmien ratkaisuun ja niistä selviytymiseen. Kriisistä selviytymisen kannalta olennaista onkin se, että ihminen osaisi käyttää mahdollisimman monenlaisia keinoja ja osaisi myös soveltaa niitä tilanteen vaatimusten mukaan. (Heiskanen & Salonen 1997, 143.)

Israelilainen kriisipsykologi O. Ayalon on laatinut kokonaisvaltaisen selviytymismallin siitä, miten ihmiset käsittelevät elämässään kohtaamiaan haasteita. Hänen selviytymismallinsa sisältää kuusi ulottuvuutta, joista jokainen kuvaa yhtä selviytymistapaa. Ayalonin (1995, 25, 29-30) mukaan ihminen käyttää kriisistä selviytymiseen yleensä useampaa selviytymiskanavaa. Kriisin kokenut henkilö voi myös vaihdella selviytymiskanaviaan eri tilanteiden mukaan. Ulottuvuudella Ayalon tarkoittaa sitä tapaa, jolla ihminen kohtaa sekä oman sisäisen että ulkoisen maailman. Ayalon on kehittänyt ulottuvuudet keskeisten psykologisten koulukuntien teorioiden pohjalta. Selviytymismallia on sovellettu esimerkiksi traumaattisia tapahtumia kokeneiden lasten auttamiseen. Mallin avulla voidaan saada selville, mitkä ovat ihmisen vahvat puolet ja millaisiin keinoihin hän turvautuu kriisitilanteessa. Näin henkilön selviytymisvoimavaroja voidaan kartuttaa ja kehittää. Mallin avulla häntä voidaan auttaa ja tukea yksilöllisesti selviytymään traumaattisista kokemuksista. Ayalonin selviytymismallin kuusi ulottuvuutta ovat seuraavat:

#### 1. Uskomukset:

Ensimmäisen ulottuvuuden juuret ovat humanistisessa psykologiassa. Henkisesti suuntautunut ihminen turvautuu vaikeissa elämäntilanteissa omiin arvoihinsa, ideologioihinsa ja uskontoonsa. Omien arvojensa ja uskomustensa avulla ihminen pyrkii löytämään elämäntarkoituksen ja pitämään toivoa yllä sekä luottamaan tulevaisuuteen. Uskomukset ja arvot vaikuttavat henkisesti suuntautuneen ihmisen elämän mielekkyyteen ja tapaan kohdata vaikeudet. (Ayalon 1995, 25-26, 28.)

## 2. Tunteet:

Selviytymismallin toinen ulottuvuus pohjautuu psykoanalyttiseen teoriaan. Ulottuvuus kuvaa emotionaalista selviytyjää, joka käyttää ennen kaikkea tunnekanavaansa hyödyksi kriisistä selviytymisestä. Emotionaalisia selviytymistapoja ovat siis tunteiden tunnistaminen ja ilmaiseminen sekä tunteiden alkuperän tiedostaminen. Tunteiden rehellinen ilmaiseminen ja tiedostaminen lievittää sekä stressiä että ahdistusta. Ensisijaisesti tunnekanavaansa selviytymisprosessissa käyttävä ihminen voi ilmaista tunteitaan myös ei-kielellisesti esimerkiksi piirtämällä tai kirjoittamalla. (Ayalon 1995, 26, 28.)

## 3. Sosiaalinen vuorovaikutus:

Kolmas ulottuvuus kuvaa sosiaalista selviytyjää. Ulottuvuus pohjautuu A. Adlerin yksilöpsykologiaan, joka korostaa sosiaalista suuntautuneisuutta ja ihmisten välistä vuorovaikutusta selviytymisen peruskeinona. Sosiaalisen selviytymiskanavaa käyttävä henkilö kuuluu erilaisiin ihmisryhmiin. Hänellä on toimivia ihmissuhteita, hän hakee tukea muilta ihmisiltä ja ottaa vastaan apua. Hän kokee huolenpidon saamisen ja avun antamisen tärkeäksi. Hän myös puhuu ja keskustelee vaikeuksistaan sekä traumaattisen kokemuksen aiheuttamista ajatuksistaan ja tunteistaan toisten ihmisten kanssa. (Ayalon 1995, 26, 28.)

## 4. Mielikuvitus:

Selviytymismallin neljäs ulottuvuus pohjautuu C. Jungin analyttiseen psykologiaan. Jung painottaa mielikuvituksen merkitystä ihmisen sisäisessä maailmassa. Luovia selviytymiskeinoja hyväksikäyttävä ihminen hyödyntää esimerkiksi mielikuvitustaan joko välttääkseen epämiellyttävien asioiden ajattelemista tai löytääkseen niihin ratkaisun. Mielikuvitus ja luovuus auttavat ihmistä löytämään uusia näkökulmia ongelmiin. (Ayalon 1995, 26, 28.)

## 5. Kognitiot:

Viides ulottuvuus perustuu kognitiiviseen psykologian suuntaukseen, joka korostaa tiedon käsittelyä, ajattelua, ymmärtämistä ja ongelmanratkaisua. Kognitiivisia keinoja käyttävä ihminen pyrkii ratkaisemaan ongelmansa hankkimansa tiedon avulla. Hän pohtii asioita itse ja tekee toimintasuunnitelmia sekä asettaa asioita



tärkeysjärjestykseen. Kognitiivisiin selviytymistapoihin turvautuva henkilö luottaa ongelmanratkaisukykyynsä vaikeissa tilanteissa. (Ayalon 1995, 27, 28.)

#### 6. Fysiologinen ulottuvuus:

Ayalonin selviytymismallin viimeinen ulottuvuus pohjautuu behaviorismiin. Behavioristit pyrkivät selittämään ihmisen käyttäytymistä ärsykkeiden ja reaktioiden kautta. Behaviorismia on usein kritisoitu siitä, että se mekanisoi liikaa ihmistä ja tekee hänestä vain ärsykkeisiin reagoivan olennon, jolla ei ole tahtoa, tunteita eikä motiiveja toimia tietyllä tavalla. Ayalonin mukaan fysiologinen selviytyjä etsii apua toiminnasta. Selviytymisessään hän käyttää apunaan muun muassa rentoutumista ja liikunnallisia harjoituksia. Joskus fysiologinen selviytyjä alkaa käyttää selviytymisensä tukena myös kyseenalaisia keinoja, kuten esimerkiksi huumaavia aineita tai lääkkeitä, jotka vievät ajatukset hetkellisesti pois ahdistusta tuottavasta asiasta, mutta eivät loppujen lopuksi edistä selviytymistä. (Ayalon 1995, 27-28.)

Ayalonin (1995, 29) mukaan selviytymismallin tarkoituksena on opettaa ihmisille erilaisia selviytymiskeinoja stressaavia elämäntilanteita varten. Ihminen saattaa kriisin keskellä menettää uskonsa omiin selviytymisvoimavaroihinsa tai hän voi juuttua käyttämään vain yhtä keinoa. Vaikeassa elämäntilanteessa olevaa ihmistä tulisikin rohkaista kokeilemaan uusia selviytymiskanavia. Uusien selviytymiskeinojen löytäminen vahvistaa ihmisen voimavaroja ja tukee hänen selviytymistään. Heiskanen ja Salonen (1997, 146-147) kirjoittavatkin, että parhaiten vaikeista elämäkokemuksista selviytyy sellainen ihminen, joka osaa käyttää hyödykseen samanaikaisesti useita eri selviytymiskeinoja.

### **2.4.3 Oppilaan selviytymisen tukeminen koulussa**

#### **Koulun oppilashuolto ja kriisisuunnitelma**

Niin kuin aiemmin totesin, lapset toipuvat aikuisia nopeammin traumaattisista kokemuksistaan, mikäli heillä on mahdollisuus käsitellä kokemaansa. Lapselle läheisillä aikuisilla, kuten esimerkiksi opettajalla, tulisi olla taitoa käsitellä tapahtunutta oppilaan kanssa. (Saari 2003, 252.) Miten opettaja voi tukea oppilaan selviytymistä koulussa? Rautavan (1998, 11, 40) mukaan traumatisoituneen oppilaan

selviytymisen tukemiseen on koulussa hyvät mahdollisuudet, sillä koulu on ainoa instituutio lastenneuvolan jälkeen, joka tavoittaa kerralla lähes koko lasten ikäluokan. Selviytymisen tukemisen mahdollistaa myös opettajan ja oppilaan välinen suhde, joka on usein läheinen ja pitkäaikainen. Opettaja tuntee oppilaansa yleensä hyvin, sillä he tapaavat lähes päivittäin jopa usean vuoden ajan. Oppilaan vaikean elämäntilanteen tunnistaminen ja hänen selviytymisensä tukeminen koulussa voi estää masennuksen tai jopa elämänhalun menetyksen. Jaycox ym. (2006, 11) sekä Openshaw (2011, 163-187) kirjoittavat, että oppilaan selviytymisen tukeminen koulussa on haastavaa, mutta tarpeellista työtä ja se edellyttää koulun henkilökunnalta yhteistyökykyä. Vain yhteistyötä tekemällä traumaattisen tapahtuman kokenutta lasta voidaan auttaa ja tukea koulussa.

Poijula (2007, 11-12) kirjoittaa, että lapsen kohdatessa kriisitilanteen, olisi hyvä, että apu tuodaan hänen omaan ympäristöönsä eli kotiin, päiväkotiin tai kouluun. Kriisiapu järjestetään kouluissa psykososiaalisen oppilashuollon kautta, eli sitä antavat kriisiryhmä, kouluterveydenhoitaja, lääkäri, koulupsykologi ja -kuraattori. Veivo-Lempisen (2009, 212) mukaan opettajan kannattaa ensiksi kertoa huolensa koulun oppilashuoltoryhmälle tai hakea apua erityisopettajalta, koulukuraattorilta tai -psykologilta tilanteissa, joissa opettaja ei tiedä oppilaan traumaattisista kokemuksista, mutta on huolissaan hänen oireilustaan ja avun tarpeestaan. Jos opettaja esimerkiksi epäilee oppilaan joutuneen väkivallan uhriksi tai todistajaksi perhepiirissä, opettaja voi aluksi tiedustella oppilaaltaan suoraan, pitävätkö hänen epäilyksensä paikkansa. Mikäli epäily vahvistuu todeksi, opettajan on hyvä keskustella asiasta oppilashuoltoryhmän kanssa. Oppilashuoltoryhmän kokouksessa pohditaan tilannetta ja oppilaan avun tarvetta. Kokouksessa sovitaan, miten asiaa lähdetään viemään eteenpäin. Tilanteessa, jossa oppilas on joutunut väkivallan kohteeksi kotonaan oppilashuoltoryhmän kesken sovitaan, kuka ottaa yhteyttä kotiin ja lastensuojeluun tai poliisiin. Oppilaalle tulee kertoa, että myös perheessä tapahtuva väkivalta on aina rikos. Väkivallan kohteeksi joutunut oppilas tarvitsee koulusta saatavan tuen lisäksi myös asianmukaista ammatti-apua. (Nevalainen & Nieminen 2010, 68-69.)

Opettajan kannattaa kertoa huolensa oppilashuoltoryhmälle myös tilanteissa, joissa opettaja tietää lapsen traumaattisista kokemuksista ja on huolissaan tuen riittä-

mättömyydestä, reagoinnin voimakkuudesta tai pitkittymisestä. Tilanteen arvioinnin ja vanhempien kanssa neuvottelun jälkeen oppilashuoltoryhmässä päätetään tarvittavista toimenpiteistä ja mahdollisen hoitoketjun käynnistämisestä oppilaan auttamiseksi. Joskus traumatisoituneen oppilaan ongelmat ovat niin vaikeat, että häntä ei voida tukea riittävästi yleisopetuksessa kolmiportaisen tukijärjestelmän, eli yleisen, tehostetun ja erityisen tukea kautta, jolloin oppilas voidaan tilanteen niin vaatiessa siirtää erityisluokalle tai erityiskouluun. (Pönkkö 2009, 136-137.) Jokainen traumaattisen tapahtuman vuoksi oireileva oppilas ei kuitenkaan ole erityisen tuen tarpeessa eikä hänen tukemisensa edellyttä siirtoa erityisluokalle tai -kouluun, vaan hänen selviytymistään voidaan edistää opettajan ja lapsen vanhempien/huoltajien sekä ammattiauttajien välisen yhteistyön kautta.

Oppilaan selviytymistä traumaattisesta kokemuksesta voidaan tukea kriisisuunnitelman ohjeiden pohjalta. Openshaw (2011, 163-187) kirjoittaa, että koulussa voidaan tukea traumaattisen tapahtuman kokenutta oppilasta vain valmistautumalla ennakolta kriiseihin. Jokaisessa koulussa tulisikin olla laadittu kriisisuunnitelma traumatisoivien tilanteiden varalle ja henkilökunnan tulisi olla tutustunut siihen perusteellisesti. Keskeinen vastuuhenkilö kriisitilanteissa on koulun rehtori. Toimintamalli pitää tehdä ennen kuin mitään traumaattista on tapahtunut, sillä kriisitilanteessa ei ole aikaa miettiä sopivia toimintatapoja. Suunnitelmaan tutustuttuaan opettajalla on kriisitilanteessa tai trauman kokeneen oppilaan kanssa työskennellessään edes jonkinlainen käsitys siitä, kuinka tilanteessa tulee toimia. Suunnitelmaan on hyvä kirjata muistiin keskeiset traumatisoivat tilanteet ja toimintaohjeet kyseisten tilanteiden varalle. Siihen tulee kirjata ylös myös eri henkilöiden vastualueet ja tehtävät kriisitilanteessa sekä keskeisten yhteistyötahojen yhteystiedot. Laaditut ohjeet voivat tuntua opettajasta itsestänselvyyksiltä, mutta kriisitilanteessa itsestänselvytydet usein unohtuvat, joten on parasta, että toimintatavat on kirjattu muistiin. Suunnitelman laatiminen ei kuitenkaan yksistään riitä, vaan kriisivalmiutta tulee pitää yllä kouluilla ja suunnitelma tulisi päivittää joka vuosi. (Nevalainen & Nieminen 2010, 172, 181.)

Ennakolta laaditut ohjeet takaavat myös sen, että jokainen traumaattisen tapahtuman kokenut oppilas saa tasavertaisen kohtelun kouluyhteisössä riippumatta siitä, kuinka kiireinen hänen opettajansa sattuu olemaan tai kuinka vaikeaa opettajalle

on käsitellä vaikeita elämäntapahtumia. Kriisissä oleva ihminen on hyvin herkässä mielentilassa, jolloin toimiminen ”toisella tavalla” kuin jonkin toisen oppilaan kohdalla on toimittu, saattaa haavoittaa oppilasta syvästi ja hän kokee olevansa eriarvoisessa asemassa. Kirjallinen kriisisuunnitelma vähentää myös koulun henkilökunnan kriisitilanteissa kokemaa avuttomuutta ja ahdistusta, koska he voivat suunnitelman avulla toimia ennalta laadittujen ja hyväksi havaittujen ohjeiden mukaan. Toimimalla suunnitelman mukaan opettaja tietää toimivansa hyväksytysti, vaikka hänen oma olotilansa olisikin sekava. (Penttilä 1994, 66.)

Nevalaisen ja Niemisen (2010, 181) mukaan kriisisuunnitelmaan tulisi sisällyttää toimintaohjeiden lisäksi myös ohjeet siitä, miten kriisitilanteita voi tunnistaa koulussa ja miten oppilaan oireilusta voi päätellä hänen kärsivän traumaattisen tapahtuman aiheuttamista stressireaktioista. Ajoissa havaittu avun tarve voi ehkäistä jopa kriisin syntymisen tai sen pahenemisen. Rautavan (1998, 6) mukaan koulun kriisisuunnitelmassa tulisikin huomioida kriisit myös yhteisötasolla, sillä yksittäistä oppilasta kohdannut kriisi, kuten esimerkiksi koulukiusaaminen, voi kehittyä vähitellen koko kouluyhteisön kriisiksi, ellei tapahtumiin puututa ajoissa.

Erityisen hyödyllinen kriisisuunnitelma on tilanteissa, joissa oppilaan kokema traumaattinen tapahtuma on sattunut koulussa tai koulussa ollaan tapauksesta muuten tietoisia. Traumaattista kokemusta voidaan tällöin käsitellä tuoreeltaan kriisisuunnitelmaan laadittujen toimintaohjeiden mukaan. Toimintaohjeet painotuvatkin koulussa tai koulumatkalla tapahtuneiden kriisitilanteiden käsittelyyn pian kriisin aiheuttaneen tapahtuman jälkeen. Olen kuitenkin jo edellä todennut, että opettaja ei välttämättä tiedä oppilaansa vaikeasta elämäntilanteesta mitään. Nevalaisen ja Niemisen (2010, 174-175) mukaan erityisesti koulun ulkopuolella tapahtuneet traumaattiset tapahtumat eivät tule opettajan tietoon heti, vaan ehkä vasta pitkän ajan kuluttua opettajan huolestuttua oppilaan oireilusta.

Tilanteet, joissa opettaja saa tietää oppilaan traumaattisesta kokemuksesta vasta pitemmän ajan kuluttua huolestuttuaan oppilaan oireilusta, vaativat usein erilaisia toimenpiteitä kuin kriisisuunnitelmaan laaditut toimintaohjeet, jotka on tarkoitettu enemmänkin ”tuoreen” kriisitilanteen käsittelyyn. Kriisisuunnitelman käytön haasteena voi nähdä sen, että se ei sisällä kovin pitkäjänteisiä toimintasuunnitel-

mia oppilaan selviytymisen tukemiseksi. Todellisuudessa opettajan on tehtävä oppilaan kanssa pitkään määrätietoista työtä, jotta tilanne normalisoituu. Kriisit eivät unohdu ihmisen mielestä lyhyen ajan kuluessa ja oppilas voi tarvita opettajaltaan tukea usean vuoden ajan selviytyäkseen traumaattisista kokemuksistaan. (Nevalainen & Nieminen 2010, 186.)

Kriisisuunnitelman toimintaohjeiden käyttäminen tilanteissa, joissa yksittäistä oppilasta on kohdannut kriisi, on haasteellista myös siitä syystä, että toimintaohjeet on laadittu usein sellaisia tilanteita varten, joissa traumaattinen tapahtuma on koulussa kaikkien tiedossa ja sitä käsitellään yhdessä oppilaiden ja koulun henkilökunnan kanssa (ks. Nevalainen & Nieminen 2010, 183-187). Salassapitovelvollisuutensa vuoksi opettaja ei voi kuitenkaan puhua yksittäisen oppilaan traumaattisista kokemuksista ilman lupaa esimerkiksi hänen luokkatovereilleen, joten tapahtuneen käsittely ja oppilaan selviytymisen tukemisen on tapahduttava koulussa hienovaraisesti. Millaisilla keinoilla opettaja voi tukea ja edistää oppilaansa selviytymistä vaikeasta elämäntilanteesta? Ennen selviytymistä tukevien keinojen esittelyä kerron kodin ja koulun välisen yhteistyön sekä ammattiavun tärkeydestä oppilaan selviytymisen tukemisessa.

### **Yhteistyö kodin ja koulun sekä ammattiauttajien välillä**

Kriisisuunnitelman ja oppilashuollon lisäksi oppilaan selviytymisen tukeminen vaatii kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Osapuolten tavoitteena tulisi olla pyrkimys toimia lapsen hyväksi ja tukea hänen kasvuaan sekä kehitystään. Kodin ja koulun välisen tiiviin yhteistyön kautta lapsen ongelmiin voidaan puuttua nopeasti ja hänen selviytymistään tukea entistä paremmin. Rimpelä (2008, 37) luonnehtii kodin ja koulun välisen yhteistyön olevan parhaimmillaan kasvatuskumppanuutta. Leinon (2009, 194-195) mukaan kasvatuskumppanuus edellyttää osapuolilta keskinäistä luottamusta, arvostusta, kunnioitusta ja avointa dialogia, jossa toista kunnellaan ja ymmärretään.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö ei ole sen tärkeydestä huolimatta aina ongelmallista. Ongelmien syynä voi olla jomman kumman osapuolen välinpitämättömyys lapsen oireilua kohtaan, erimielisyydet ongelmien aiheuttajista tai siitä, millaista

apua lapselle tulisi hankkia. Jos lapsen oireiluun ei suhtauduta vakavasti, hän voi joutua odottamaan apua jopa useita vuosia. Yhteistyön ongelmat voivat johtua myös syyllisyydentunteista, ahdistuksesta ja peloista, joita sekä vanhemmat että opettaja voivat kokea lapsen oireilun ja ongelmiin puuttumisen vuoksi. Huolestuttavinta on, jos kodin ja koulun väliset ristiriidat hidastavat tai jopa estävät lapsen avun saannin. (Lämsä 2009, 56; Lämsä & Kiviniemi 2009, 230.) Syyttelyn sijaan, yhteistyön pohjana tulisi olla lapsen etu ja hyvinvointi sekä tulevaisuudentoivon luominen. Oppilaan selviytymistä tukevan yhteistyön perustana tulisi olla pohdinnat siitä, miten molemmat osapuolet voivat yhdessä tukea ja auttaa lasta selviytymään vaikeuksistaan ja pääsemään elämässään eteenpäin. (Furman & Ahola 2007, 100-103).

Kodin ja koulun välisen yhteistyön sujumattomuus voi johtua myös siitä, että yhteydenpito on aloitettu vasta ongelmatilanteessa. Kuitenkin toimiva yhteistyö rakentuu tavallisessa koulun arjessa positiivisten ja kannustavien yhteydenottojen sekä säännöllisten tapaamisten myötä, jolloin myös vaikeiden asioiden käsitteleminen mahdollistuu ja helpottuu. (Lämsä & Kiviniemi 2009, 230-231.) Hyvän vuorovaikutuksen rakentaminen tavallisessa arjessa on tärkeää myös siitä syystä, että lapsen ongelmien ratkominen vaatii vanhempien ja koulun välistä luottamuksellista suhdetta. Se ei synny hetkessä ja sen rakentaminen vasta vaikeuksien ilmetessä on hyvin haastavaa. Ongelmien ratkaiseminen helpottuu, jos kodin ja koulun välillä vallitsee jo valmiiksi luottamuksellinen ilmapiiri. (Leino 2009, 196.)

Aina vanhempien ja opettajan antama tuki ei riitä oppilaan auttamiseksi. Näin voi käydä tilanteissa, joissa lapsen selviytymisen eteneminen pysähtyy ja oireilu pitkittyy. Opettajan on syytä hakea oppilaalle apua ammattiauttajalta, mikäli hän havaitsee oppilaan kärsivän hyvin voimakkaista tai pitkittyneistä traumaattisen tapahtuman aiheuttamista oireista, kuten esimerkiksi itsetuhoisuudesta, tai oppilaan kouluvaikeudet lisääntyvät merkittävästi traumaattisen tapahtuman jälkeen. Ammattiauttajan apu on tarpeen myös tilanteissa, joissa opettaja havaitsee oppilaan altistuvan jatkuvalla traumatisoitumiselle esimerkiksi perheväkivaltatilanteissa. (Haasjoki & Ollikainen 2010, 27.)

Lapselle läheisten aikuisten on siis huolehdittava, että traumaattisen tapahtuman kokenut lapsi ohjataan saamaan ammattiapua tilanteen niin vaatiessa (Cleve 2005, 224). Neuvojen ja tuen hakemista ammattiauttajilta ei pidä hävetä. Se on osa selviytymistä. Ammattiapuun turvautuminen antaa lapselle mallin siitä, että kenenkään ei tarvitse selviytyä yksin, vaan apua saa pyytää ja sitä on mahdollista saada. Asiantuntijoiden tehtävänä on tukea ja auttaa lasta pätevinä kriisityöntekijöinä sekä auttaa lapsen vanhempia ja lähisuhdeverkoston muita aikuisia, kuten esimerkiksi opettajaa, tukemaan lapsen selviytymistä. (Poijula 2007, 11-12.) Vaikka ammattiavun saanti on traumatisoituneelle oppilaalle usein välttämätöntä, Rautava (1998, 13) muistuttaa, että ammattiauttaja ei voi korvata opettajaa eikä poista hänen tärkeää rooliaan oppilaan selviytymisen tukijana koulussa. Tämä ei tarkoita sitä, etteikö opettaja saisi kääntyä ammattiauttajan puoleen vaikeissa tilanteissa, vaan sitä, että opettaja on vaikeuksissa olevalle oppilaalle korvaamaton tuki ja apu. Myös Veivo-Lempinen (2009, 209) kirjoittaa, että opettajan ei tule väheksyä itsensä, eikä oman toimintansa merkitystä oppilaan elämässä ja hänen selviytymisensä tukemisessa.

Miksi opettaja on oppilailleen tärkeä aikuinen ja tukija vaikeissa elämäntilanteissa? Ensinnäkin, koululla on tärkeä rooli jokaisen lapsen elämässä, sillä lapsi viettää siellä usein lähes kolmasosan päivästänsä. Jollekin lapselle koulu voi olla myös ainoa paikka, jossa hän voi kertoa omista ongelmistaan turvallisessa ympäristössä. (Dufva 2001, 5.) Myös Ahonen (2010, 124-128) kirjoittaa, että oppilaiden hyvinvointiin vaikuttaa koulun ilmapiirin ja kotoa saadun tuen lisäksi ratkaisevasti opettajalta ja tovereilta saatu tuki vaikeissa elämäntilanteissa. Opettajien ja ystävien tuki voi siis omalta osaltaan estää oppilaan eristäytymistä ja ehkäistä toivottomuutta sekä masennusta.

Koulu edustaa myös pysyvyyttä ja jatkuvuutta lapsen elämässä. Arkirutiinit vahvistavat turvallisuuden ja elämän jatkuvuuden tunnetta, mikä on tärkeää kriisitilanteessa lapsen selviytymisen kannalta. Opettaja on tärkeä auttaja myös siitä syystä, että hän tuntee oppilaansa hyvin, tietää luokkansa ilmapiirin ja sopivat tavat lähestyä oppilasta/oppilaita sekä käsitellä tapahtunutta. Opettaja on myös kasvatus- ja opetusalan asiantuntija, joten hänellä on taitoa toimia lasten kanssa. Yksikin hyvä ja turvallinen aikuissuhde voi olla ratkaiseva tekijä lapsen elämässä

ja hänen selviytymisessään. (Rautava 1998, 12, 33, 40.) Nevalaisen ja Niemisen (2010, 184) mukaan opettajalla on oppilaansa auttamiseen hyvät lähtökohdat siitäkin syystä, että ajoittaisista konflikteista huolimatta oppilaat yleensä arvostavat, luottavat ja turvautuvat opettajaansa vaikeina hetkinä.

### **Aito kohtaaminen, turvallisuuden ja toivon ylläpitäminen**

Jaycox ym. (2006, 11) kirjoittavat, että opettajalle traumaattisen tapahtuman kokeneen oppilaan selviytymisen tukeminen on haastavaa ja voimavaroja kuluttavaa työtä. Opettaja voi tuntea epävarmuutta ja pelkoa, osaako hän toimia oikein traumaattisen tapahtuman kokeneen oppilaan kanssa. Veivo-Lempisen (2009, 209) mukaan, vaikka työ tuntuisi opettajasta haastavalta, niin siitä huolimatta jo pienet asiat, joilla opettaja huomioi oppilastaan yksilöllisesti ja osoittaa välittämistä häntä kohtaan, luovat turvallisuudentunnetta ja tukevat oppilaan selviytymistä vaikeasta elämäntilanteesta.

Oppilaan selviytymisen tukeminen edellyttää ensinnäkin traumaperäisten stressireaktioiden ilmenemismuotojen ja traumaattisen kriisin vaiheiden tuntemista. Reaktioiden moninaisuuden ymmärtäminen auttaa opettajaa tiedostamaan oppilaan kokemusten pitkäaikaiset vaikutukset esimerkiksi koulutyöskentelyyn, sillä lapsi ei selviydy surustaan ja sopeudu traumaattisen kokemuksen aiheuttamiin muutoksiin hetkessä (Dyregrov & Raundalen 1997, 28). Stressireaktioiden tuntemisen lisäksi oppilaan selviytymisen tukeminen perustuu opettajan ja oppilaan väliseen aitoon kohtamiseen, mikä tarkoittaa sitä, että opettaja osoittaa välittävänsä oppilaistaan ja heidän jaksamisestaan aidosti. Opettaja, joka on kiinnostunut oppilaansa pärjäämisestä, puuttuu havaitsemaansa oireiluun ja hakee apua. Hänellä on halu tukea, kannustaa ja ohjata vaikeuksissa olevaa oppilasta. Mikäli opettaja on huolestunut oppilaan oireilusta, hänen on hyvä ottaa asia puheeksi oppilaan kanssa ja kertoa, että puheeksiottaminen johtuu siitä, että hän välittää oppilaastaan ja haluaa, että tämä saa tarvitsemansa avun. (Veivo-Lempinen 2009, 93-94; 2009, 206.)

Opettajan ja oppilaan välinen aito kohtaaminen ei ole mahdollista ilman molempuolista luottamusta. Luottamus ei synny itsestään ja hetkessä, vaan sen rakentuminen vaatii aikaa varsinkin silloin, kun toisena osapuolena on trauman ko-



kenut lapsi. Lapsen kokemukset ovat voineet tuhota hänen luottamuksensa aikuisiin ihmisiin esimerkiksi väkivallan vuoksi, joten vie aikaa, ennenkuin luottamus turvalliseen aikuiseen, kuten omaan opettajaan, syntyy. Jotta luottamuksellinen suhde rakentuisi, opettajan on tärkeää pitää antamansa lupaukset. Jos lupauksia ei jostain syystä voi pitää, tulee muutokset perustella oppilaalle, niin että hän ymmärtää, mistä tilanteesta on kyse. (Veivo-Lempinen 2009, 205.) Luottamuksen lisäksi oppilaan ongelmiin puuttuminen ja hänen selviytymisensä tukeminen vaatii opettajalta Nevalaisen ja Niemisen (2010, 62) mukaan empaattisuutta, eli taitoa ymmärtää oppilaan elämäntilannetta, ajatuksia ja tunteita sekä samaistua hänen asemaansa. Empaattinen opettaja osaa osoittaa vaikeassa elämäntilanteessa olevalle oppilaalle lämpöä, tukea ja hyväksyntää. Ymmärryksen ja myötätunnon osoittaminen onkin sitä, mitä traumaattisen tapahtuman kokenut oppilas tarvitsee selviytyäkseen kokemastaan.

Fibæk Laursenin (2006, 58) mukaan oppilaan selviytymisen tukeminen edellyttää opettajalta myös kykyä suhtautua oppilaisiinsa yksilöinä, ei luokkina. Oppilaiden yksilöllinen kohtaaminen voi olla opettajalle haastavaa, sillä hän on luokassa usein ainut aikuinen. Nevalaisen ja Niemisen (2010, 72-73) mukaan opettaja joutuu tekemään ratkaisut ongelmatilanteissa yleensä yksin ja nopeasti, jolloin toimintatavat ovat usein vaistonvaraisia. Luokkatilanteessa opettajalla ei ole välttämättä aikaa miettiä, toimiiko hän oikein vai väärin ja millaisia vaikutuksia toiminnalla on. Oppilaan selviytymisen kannalta olisi tärkeää, että opettajalla olisi aikaa pohtia omien toimintatapojensa hyötyjä ja haittoja. Toimintatapojen reflektointi ja tilanteiden ennakointi auttaisi opettajaa löytämään sekä oppilaan että koko luokan kannalta rakentavia ja tehokkaita menetelmiä. Aidosta kohtaamisesta haastavan tekevät myös suuret luokkakoot, sillä isoissa opetusryhmissä oppilaan yksilöllinen kohtaaminen on luonnollisesti vaikeampaa kuin pienemmissä ryhmissä.

Aidon kohtaamisen lisäksi traumaattisen tapahtuman kokenut lapsi tarvitsee tavalisia rutiineja ja arkisia toimintoja selviytyäkseen kokemuksistaan (Williams 2006, 68). Rutiinit ja rituaalit ovat oiva apu surun työstämisessä, sillä symboliset eleet ja teot lievittävät ahdistusta ja jännitystä. Arkiset rutiinit tukevat selviytymistä siksi, koska ne vahvistavat lapsen turvallisuuden- ja elämän jatkuvuuden tun-

netta. Koulutyö voi näin ollen olla kriisin keskellä elävälle lapselle terapeutista. (Simonen 2005, 32-33.) Pyykkö (1990, 61.) kirjoittaakin, että tarpeettomia muutoksia olisi hyvä välttää silloin, kun lapsi elää kriisin keskellä, sillä arkiset rutiinit tekevät lapsen elämästä ennustettavamman. Arkirutiinien säilyminen mahdollisimman ennallaan myös ylläpitää ihmisen sisäistä tasapainoa ja antaa voimaa selvitä vaikean kokemuksen yli.

Vaikka koululla on tärkeä merkitys lapselle elämänrytmin ylläpitäjänä, opettajan ei kuitenkaan pidä odottaa tai vaatia traumaattisen tapahtuman kokeneelta oppilaalta samanlaista suoriutumista koulussa kuin aiemmin. Traumaattisen kokemuksen aiheuttama suru ja elämänmuutokset voivat heikentää lapsen toimintakykyä ja jaksamista huomattavasti. Uupumuksesta ja suorituskyvyn laskusta huolimatta, opettajan on hyvä muistuttaa oppilastaan arkisten toimintojen, kuten esimerkiksi syömisen ja levon sekä liikunnan tärkeydestä ja kannustaa häntä pitämään huolta hyvinvoinnistaan kriisitilanteessakin. Hyvinvoinnin ylläpitäminen on tärkeää, sillä psyykkiseen työskentelyyn ei riitä voimia, jos ihminen ei syö eikä nuku riittävästi. (Haasjoki & Ollikainen 2010, 26.)

Oppilaan selviytymisen kannalta on tärkeää, että opettaja ei aliarvioi hänen ajatuksiaan, tunteitaan ja reagoinnin vahvuutta tai kestoja. Opettajan ei pidä myöskään epäillä oppilaan kykyä ymmärtää ja käsitellä traumaattisia kokemuksia. (Saari 2003, 252.) Aliarvioinnin lisäksi opettajan ei tule myöskään liioitella ja ennustaa traumaattisen tapahtuman vaikutuksia kauas lapsen tulevaisuuteen asti. Veivo-Lempinen (2009, 204) kirjoittaa, että liiallinen dramatisointi ei ole hyväksi lapsen kehitykselle ja toipumiselle. Tilanteen tai oppilaan kertomuksen provosointi voi särkeä opettajan ja oppilaan välisen luottamuksen ja pahimmassa tapauksessa yhteys katkeaa, jolloin myös oppilaan auttaminen käy hyvin vaikeaksi. Aliarvioinnin ja liioittelun sijasta opettajan tulisi Lämsän ja Kiviniemen (2009, 223) mukaan luoda toivoa ja tulevaisuudenuskoa surun ja vaikeuksien keskelle. Opettajan on osoitettava apua tarvitsevalle oppilaalle, että hän uskoo tämän kykyihin selvitä tapahtuneesta, vaikka lapsen selviytymiskeinot ovatkin vähäisestä elämäkokemuksesta johtuen niukemmat kuin aikuisilla. Selviytymisen päämääränä tulisi olla Cullbergin traumaattisen kriisin vaihemallin viimeinen vaihe, eli uudelleensuuntautumisvaihe, jolloin oppilas on toipunut kokemastaan niin, että se

ei enää haittaa elämää, vaan hän näkee tulevaisuutensa ennustettavana ja toiveikkaana.

#### **2.4.4 Lapsen luontaisten selviytymiskeinojen tukeminen koulussa**

##### **Keskustelut selviytymisen tukena**

Traumatisoituneen oppilaan selviytymisen kannalta on erityisen tärkeää tukea hänen voimavarojaan ja kartuttaa hänen selviytymiskeinojaan, jotta hän voi työstää kokemuksiaan eri tavoilla. Lapsen selviytymiskeinot eivät välttämättä ole riittävät traumaattisesta kokemuksesta selviämiseksi tai hän voi juuttua aikuisen tavoin käyttämään vain yhtä selviytymiskanavaa. Lapsi ei välttämättä osaa etsiä tietoisesti erilaisia keinoja käsitellä vaikeita kokemuksiaan, joten lapselle aikuisten tulee näyttää hänelle erilaisia ja hyväksyttäviä tapoja ilmaista itseään ja työstää kokemaansa. Lapsen selviytymisen kannalta olennaista onkin se, että hän löytää monipuoliset keinot käsitellä traumaattisia kokemuksiaan. (Saari 2003, 22-27, 267.)

Tilanteen käsittely erilaisten keinojen avulla yhä uudelleen on selviytymisen edellytys. Haasjoen ja Ollikaisen (2010, 28) mukaan traumaattisen tapahtuman onnistunut käsittely antaa lapselle rohkeutta, itsevarmuutta ja parhaimmillaan vahvistaa hänen uskoaan omaan selviytymiskykyynsä sekä opettaa hänelle tärkeitä selviytymiskeinoja tulevaisuutta varten. Cleven (2005, 224) mukaan lapsen voimavarojen ja selviytymiskeinojen tukeminen on tärkeää myös siitä siksi, että mikäli traumaattinen kokemus jää käsittelemättä, sen pitkäaikaiset vaikutukset voivat seurata lasta aikuisuuteen saakka. Voidakseen tukea lapsen selviytymistä vaikeista kokemuksista aikuisten on tunnettava lasten tyypilliset selviytymiskeinot ja tuettava sekä kannustettava häntä niiden monipuoliseen käyttämiseen. Miten lapsi käsittelee traumaattisia kokemuksiaan? Millaisia selviytymiskeinoja hänellä on? Miten opettaja voi vahvistaa ja kartuttaa oppilaan selviytymiskeinoja?

Puhuminen selviytymiskeinona on tärkeä myös lapselle, sillä Dyregrovin (1993, 68) mukaan lapsi jäsentää kokemuksiaan ja lisää ymmärrystään tapahtuneesta

kysymysten sekä keskustelujen kautta. Poijulan (2007, 11-12) mukaan lapsen selviytymistä edistää keskustelumahdollisuus omien vanhempien tai muiden lapselle tärkeiden aikuisten, kuten opettajan kanssa. Lapsen voi olla jopa helpompi puhua kriisistään ulkopuolisen henkilön kanssa, sillä se tuo tapahtumiin etäisyyttä. Simonen (2005, 32-33) kirjoittaa, että oppilasta tulisi rohkaista puhumaan traumaattisen kokemuksen aiheuttamista tunteista ja ajatuksista, sillä tapahtuneen käsittely tukee selviytymistä toisin kuin puhumattomuus, mikä on omiaan lisäämään lapsen itsesyytöksiä tapahtuneesta. Opettajan on tärkeää olla aidosti läsnä keskustelutilanteissa ja kuunnella, mitä oppilaalla on sanottavana.

Veivo-Lempisen (2009, 93-94; 2009, 197, 204) mukaan opettajan ja oppilaan välinen toimiva vuorovaikutus on osa aitoa kohtaamista. Se ei edellytä valmiita vuorosanoja ja tilanteiden suorittamista tietyn kaavan mukaan. Tärkeämpää on turvallisen ilmapiirin luominen, jossa jokainen voi olla oma itsensä ja tuntee olevansa arvostettu ja tärkeä. Lapsen toipumisen kannalta luokassa vallitsevalla avoimella ja välittävällä ilmapiirillä on tärkeä merkitys, sillä silloin lapsi ei todennäköisesti salaa kokemaansa, vaan hän uskaltaa kertoa myös ahdistavista kokemuksistaan ja peloistaan. Se, että luokassa jokainen oppilas voi olla oma itsensä ja kokea olevansa hyväksytty edellyttää Collinsin (1996, 131, 137, 181) mukaan myös sitä, että opettaja rohkaisee ujoa ja sulkeutunutta oppilasta osallistumaan luokan toimintaan ja ilmaisemaan itseään aluksi esimerkiksi pienemmissä ryhmissä. Turvallisessa ympäristössä oppilas uskaltautuu vähitellen harjoittamaan keskustelutaitojaan ilman pelkoa. Rohkaistuttuaan ilmaisemaan itseään arkisissa asioissa sulkeutunut oppilas voi vähitellen alkaa kertoa opettajalle myös esimerkiksi kiusaamisen kohteeksi joutumisestaan tai muista vaikeista elämäkokemuksistaan.

Erityisesti reaktiovaiheessa oppilaalla on tarve puhua kokemastaan myös koulussa. Oppilas voi kysellä kuolemasta, turvallisuudesta ja elämän hallittavuudesta, sillä traumaattinen kokemus, kuten läheisen ihmisen äkillinen kuolema, tuhoaa uskomukset elämän hyvydestä ja merkityksellisyydestä sekä tekee ihmisestä haavoittuvan. (Munnukka-Dahlqvist 1997, 68.) Traumaattisen tapahtuman kokeneen oppilaan lähestyminen voi tuntua vaikealle. Opettajaa voi askarruttaa, osaa-ko hän vastata oppilaan esittämiin vaikeisiin kysymyksiin. Kysymyksiä ei tulisi

kuitenkaan pelätä. Niihin on hyvä vastata rehellisesti, mutta kuitenkin tulevaisuuden toivoa luoden. (Haasjoki & Ollikainen 2010, 25-26.) Opettajan tulee osoittaa oppilaalle, että hän uskoo tämän kykyihin selvitä tapahtuneesta. Lapselle on hyvä kertoa, että monenlaisten tunteiden kokeminen ja ilmaiseminen traumaattisen tapahtuman jälkeen on luonnollista ja välttämätöntä toipumisen kannalta. Koskela (1994, 165) kirjoittaakin, että tärkeintä olisi luoda traumaattisen tapahtuman kokeneelle oppilaalle turvallinen ympäristö, jossa hän voi pohtia mieltä painavia asioita ääneen ja kertoa tutulle aikuiselle ajatuksistaan ja tunteistaan. Opettajan tehtävänä onkin rohkaista oppilasta puhumaan mieltä painavista asioista myös koulussa.

Keskustelutilanteita ei kuitenkaan pidä luoda väkisin, vaan aikuisen tulee odottaa ja kuunnella lasta silloin, kun lapsi on valmis keskustelemaan tapahtuneesta. Lapsi tarvitsee aikaa, jotta voisi ymmärtää tapahtuneen. Tilanteita, jossa aikuisen ja lapsen välinen aito keskustelu mahdollistuu luontevasti on esimerkiksi leikkitalanteessa tai taiteen parissa työskennellessä. Aikuisen on tärkeää kuunnella, keskittyä ja eläytyä empaattisesti. (Veivo-Lempinen 2009, 204.) Palosaaren (2007, 144-146) mukaan traumaattisen tapahtuman kokeneen ihmisen kanssa voi keskustella siitä, mitä todella on tapahtunut. Häneltä voi kysyä, miten hän sai tietää asiasta ja mitä hän oli juuri silloin tekemässä. Lasta voi rohkaista kertomaan siitä, millaisia ajatuksia ja tunteita tapahtuma on hänessä herättänyt ja miten hänen kehonsa on reagoinut tapahtuman jälkeen. Aikuiset voivat kertoa myös lapselle, miten voi auttaa itseään selviytymään kokemastaan ja kehottaa häntä esimerkiksi puhumaan, muistelemaan menetettyä läheistään, liikkumaan ja tekemään arkisia askareita surusta huolimatta.

Lapsen kanssa keskustellessa on otettava huomioon hänen ajattelun ja kielen kehitystaso, jotta lapsi ymmärtää varmasti, mitä aikuinen hänelle sanoo. Lapsen ajattelu on pitkään hyvin konkreettista, joten aikuisen tulisi välttää traumaattisista kokemuksista puhuttaessa liian abstraktien ilmaisujen käytä. Lapsi ei välttämättä ymmärrä niiden merkitystä tai hän ymmärtää ne väärin. Lapsi voi esimerkiksi kuvitella kuolleen ihmisen tulevan pian takaisin, jos hänelle kuvaillaan kuolemaa matkalle lähtemisenä tai uneen vaipumisena. (Poijula 2007, 94-98.)

## **Luovien menetelmien hyödyntäminen**

Openshaw (2011, 163-187) kirjoittaa, että traumaattisen kokemuksen jälkeen koulussa tulisi kiinnittää huomiota erityisesti siihen, että oppilaalla on mahdollisuus purkaa tapahtuman herättämiä ajatuksia ja tunteita turvallisessa ympäristössä myös koulussa. Oppilasta ei saa jättää yksin, vaan hän tarvitsee toisten ihmisten tukea ja läsnäoloa. Opettaja voi tukea traumaattisen tapahtuman kokeneen oppilaan selviytymistä auttamalla häntä työstämään kokemuksiaan myös luovien menetelmien avulla. Heiskasen (1997, 193) mukaan koulutyö tarjoaa monenlaisia mahdollisuuksia luovien keinojen, kuten kuvataiteen, leikin, liikunnan ja satujen käyttämiseen tunteiden käsittelemisessä ja ilmaisemisessa. Luovat menetelmät ovat useimmille lapsille mieluisia ja luontaisia tapoja ilmaista itseään ja käsitellä huoliaan, murheitaan ja pelkojaan.

Leikki on lapselle tärkeää ja kehitystä eteenpäin vievää toimintaa. Se on lapselle myös luontainen keino työstää traumaattisia kokemuksia. Leikin kautta lapsi toistaa tapahtunutta, käsittelee sen herättämiä tunteita ja ajatuksia, kuten avuttomuutta ja pelkoja sekä etsii ongelmiinsa ratkaisuja. Se voi olla lapselle ainoa keino purkaa kokemuksiaan, sillä hän ei välttämättä osaa kertoa kokemuksistaan sanallisesti. (Turunen 2004, 198.) Leikin on kuitenkin sisällettävä mielikuvitusta ja luovuutta, jotta se on lasta voimaannuttavaa ja hänen selviytymistään edistävää. Terapeuttinen voima piilee siinä, että leikissä lapsi käsittelee kokemuksiaan ottamalla eri rooleja ja tarkastelemalla tapahtumaa erilaisista näkökulmista. Arkielämän säännöt eivät leikkiä kahlitse, vaan lapsi voi käyttää vapaasti mielikuvitustaan ja etäännyttää itsensä traumaattisesta kokemuksesta sekä keksiä tapahtumalle erilaisia lopputuloksia. Eri rooleihin samaistumalla oppilas oppii tunnistamaan tunteitaan ja samaistumaan toisten ihmisten asemaan. Joskus voi käydä kuitenkin niin, että opettaja huomaa oppilaan toistavan traumaattista kokemustaan pakonomaisesti leikeissään. Pakonomaiset kertausleikit eivät edistä toipumista, sillä lapsi ei käytä niissä enää luovuuttaan ja mielikuvitustaan. Aikuisen tulisi auttaa lasta löytämään luovuutensa uudelleen ja muuttamaan pakonomaiset leikit sellaisiksi, että ne sisältävät uusia rooleja, näkökulmia ja vaihtelevia loppuratkaisuja. (Saari 2003, 264-265.)

Vaikka leikki on tärkeä osa lapsuutta, lasten psyykkisiin ongelmiin voi joskus liittyä kyvyttömyys leikkiä. Tällöin lasta tulisi rohkaista ja auttaa leikkimään tutustumalla esimerkiksi erilaisista elämäntilanteista kertovaan kirjallisuuteen, sillä se antaa lapselle virikkeitä ja ruokkii hänen luovuuttaan. Kirjallisuutta voidaan käyttää kouluissa terapeutisessa tarkoituksessa laajasti erilaisten oppilaiden kanssa, sillä saduilla on kasvattava ja hoitava vaikutus. Lapselle voi avautua kuullun kertomuksen kautta mahdollisuus tehdä trauma- ja surutyötään. Saduissa voidaan käsitellä monenlaisia traumaattisia kokemuksia, kuten esimerkiksi vanhempien päihdeongelmaa, väkivaltaisuutta, sairauksia tai kuolemaa. Roolihenkilöiden kautta lapsi voi oppia tunteiden ilmaisusta, hallinnasta ja vaikeista kokemuksista selviytymisestä arvokasta tietoa ikätasolleen sopivalla tavalla. Satuhahmojen iloihin ja suruihin samaistumalla lapsi ymmärtää tunteidensa olevan luonnollisia, hyväksyttäviä ja tarpeellisia selviytymisen kannalta. Sadut, joissa on onnellinen loppu, antavat lapselle myös toivon siitä, että vaikeuksista voi selvitä. (Mäki 2009, 77, 79, 83, 100.)

Cleve (2005, 224) kirjoittaa, että sadut ovat lapsen selviytymisen kannalta merkityksellisiä siksi, että esimerkiksi A. Lindgrenin saduissa kuvatuille lapsille mikään elämäntilanne ei ole niin vaikea, etteikö siitä selviäisi. Satujen parantava vaikutus lapsiin, jotka pyrkivät selviytymään vaikeuksistaan piilee siinä, että hahmot ovat elämänmyönteisiä ja luovat toivoa. Lindgrenin sadut ovat hyvä työkalu lapsille työstää traumoja. Esimerkkejä hyvistä kirjoista, joita opettaja voi käyttää työssään hyödyksi, löytyy muun muassa S. Mäen ja P. Arvolan toimittamasta *Tarina tukee lasta* -kirjasta sivuilta 100-101. Valmiin kirjallisuuden lisäksi opettaja voi kannustaa oppilasta käsittelemään kokemaansa ja ilmaisemaan suruaan kirjoittamalla. Vapaa kirjoittaminen voi olla kouluikäiselle lapselle tärkeä keino käsitellä, kuvata ja jäsentellä vaikeita kokemuksiaan. (Saari 2003, 267.) Ayalonin (1995, 55-56) mukaan kirjoittamisella voi olla ihmiselle terapeuttinen vaikutus, sillä sen kautta ihminen voi ulkoistaa ahdistavia kokemuksiaan ja muuntaa niitä kestettävämpään muotoon. Myös Mäki (2009, 246-247) kirjoittaa, että runojen tai kirjeiden kirjoittaminen voi tuoda lapselle uusia näkökulmia vaikeista elämäkokemuksista selviytymiseen. Läheisensä menettänyttä oppilasta voi rohkaista kirjoittamaan esimerkiksi jäähyväiskirjeen, jossa hän voi sanoa kuolleelle kaiken sen, mikä jäi sanomatta.

Jos puhuminen tai kirjoittaminen ei tunnu traumaattisen tapahtuman kokeneesta oppilaasta mieluisalta käsittelykeinolta, opettaja voi etsiä helpotusta oppilaalle asioiden työstämiseen muista luovista menetelmistä. Opettaja voi rohkaista häntä ilmaisemaan itseään kuvataiteen tai musiikin välityksellä, sillä ne ovat joillekin lapsille tärkeitä ja luontaisia itseilmaisun välineitä. Niiden kautta lapsi voi rohkaistua käsittelemään vaikeita ajatuksiaan ja tunteitaan sekä ilmaisemaan tapahtumasta hänelle olennaisia yksityiskohtia. Musiikki joko itsetuotettuna tai kuunneltuna on kuvataiteen lisäksi menetelmä, jota voi helposti hyödyntää koulussa oppilaan selviytymisen tukemiseksi. Opettajan olisi hyvä keskustella oppilaan kanssa siitä, mitä hän piirrustuksillaan tai esittämällään musiikilla tarkoittaa ja mitä hän niissä kuvaa. Näin opettaja voi käsitellä toipumisen kannalta olennaisia asioita lapsen lähtökohdista käsin. (Saari 2003, 266-267.)

Kuvataiteen ja musiikin lisäksi oppilaan selviytymistä voidaan tukea näytelmien ja käsinukke- sekä roolileikkien kautta. Erilaisten roolihenkilöiden elämäntilanteisiin samaistumalla oppilas voi rohkaistua käsittelemään vaikeita elämäkokemuksiaan. Kuvitellun roolihenkilön kautta omien ajatusten ja tunteiden ilmaiseminen voi olla helpompaa, mikä voi vapauttaa ja rohkaista myös ujon ja sulkeutuneen oppilaan ilmaisemaan itseään. Roolihahmojen kautta lapselle voi opettaa esimerkiksi vihantunteiden ilmaisemista niin, että hän ei vahingoita toisia ihmisiä tunteiden vallassa ollessaan. (Mäki 2009, 88; 2009, 256.) Ayalonin (1995, 78-79) mukaan näytelmät ja roolileikit ovat hyvä keino harjoitella myös empatiakykyä. Empatian lisäksi tapahtumien kulkua muuttamalla voidaan kehittää oppilaan mielikuvitusta, luovuutta ja ongelmanratkaisukykyä. Opettaja voi erilaisia luovia menetelmiä hyödyntämällä löytää traumaattisen tapahtuman kokeneelle oppilaalleen sopivat tavat purkaa tunteita ja ajatuksia. Sopivien käsittelykeinojen löytyminen rauhoittaa oppilasta ja koko luokan työskentelyä.

### **Häiriökäyttäytymiseen ja väkivaltaisuuteen puuttuminen**

Hyväksyttävien tunteiden ilmaisutapojen opettaminen ei ole oppilaalle aina helppoa. Lapsi voi yrittää selviyä vaikeista kokemuksistaan provosoivan käyttäytymisen eli tahallisen sääntöjen rikkomisen kautta (Pojjula 2007, 23). Oppilas on myös



voinut oppia ilmaisemaan tunteitaan käyttäytymällä häiritsevästi, aggressiivisesti tai väkivaltaisesti, jolloin uusien toimintatapojen oppiminen voi olla hidasta ja työlästä. Oppilaan häiriökäyttäytyminen tai väkivaltaisuus voi tehdä opettajan työstä stressaavan ja haastavan. Pönkön (2009, 136) mukaan opettaja voi helposti turvautua rangaistuksiin ja ajatella niiden ratkaisevan oppilaan ongelmat. Rangaistukset väkivaltaisesta tai toisia häiritsevistä käytöksistä ovat paikallaan, kunhan koulussa muistetaan puuttua myös häiriökäyttäytymistä ja väkivaltaisuutta aiheuttaviin tekijöihin. Aina kyse ei ole oppilaan ilkeydestä tai uppiniskaisuudesta, vaan oppilaan avun tarpeesta.

Rautavan (1998, 10) mukaan häiriökäyttäytymisen syy voi olla se, että lapsen kokemusten käsittelylle ei ole ollut aikaa eikä tilaa, jolloin hänen tunteensa purkautuvat aggressiivisuutena ja levottomuutena. Tilannetta rauhoittavat selkeät ja järjestelmällisesti noudatettavat rajat, sillä ne lisäävät oppilaan turvallisuudentunnetta ja edistävät hänen selviytymistään. (Nevalainen & Nieminen 2010, 71.) Häiriökäyttäytymisen kitkemisessä rangaistuksia ja kielteistä palautetta tehokkaampi keino voi olla positiivisen palautteen antaminen sekä huomion kiinnittäminen oppilaan vahvuuksiin ja osaamiseen. Myönteisten kokemusten ja positiivisen palautteen kautta opettaja voi vahvistaa oppilaan itsetuntoa ja luottamusta omiin voimavaroihinsa. Olennaista ihmisen selviytymisen kannalta onkin, uskooko hän omiin selviytymismahdollisuuksiinsa vai luovuttaako hän. (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008, 124.)

Oppilaan häiritsevä tai väkivaltainen käytös luo pelkoa ja turvattomuutta opettajan ja luokkatovereiden keskuuteen vaikuttaen joskus jopa koko koulun ilmapiiriin. Miten opettaja voi varmistaa oppilaidensa turvallisuuden kouluaikana ja samalla opettaa oppilasryhmää? Turvallisuuden edistämiseksi olennaista on avoimen ja välittävän ilmapiirin luominen kouluun. On tärkeää tehdä kaikille selväksi, että väkivaltaa ei hyväksytä missään muodossa, väkivaltaiset teot pitää ilmiäntä ja niihin tulee puuttua. Parhaiten kaikkien turvallisuus voidaan taata koulussa tekemällä ennaltaehkäisevää työtä ja puuttumalla havaittuihin ongelmiin. Pichlerin, Urbanin ja Bockewitzin (2005, 94) mukaan kouluväkivallan ennaltaehkäisemisessä ja kitkemisessä on olennaista sosiaalisten vuorovaikutustaitojen, tunteiden tunnistamisen ja soveliaiden ilmaisutapojen opettaminen kaikille oppilaille, mutta

erityisesti väkivaltaiselle oppilaalle. Oppilaille pitää kertoa, miksi toisia ei saa vahingoittaa ja miltä esimerkiksi lyöminen tai potkiminen toisesta ihmisestä tuntuu. Oppilaille on tärkeää kertoa, että väkivallan psyykkiset ja fyysiset vaikutukset sekä seuraukset voivat olla uhrille hyvinkin pitkäaikaiset.

Empatia-opetuksen lisäksi oppilaalle pitää näyttää vaihtoehtoisia käyttäytymistapoja tunteiden ilmaisuun ja stressin hallintaa. Miten opettaja voi opettaa oppilaalle hyväksyttäviä sosiaalisia taitoja? Hyväksyttävien sosiaalisten taitojen oppiminen tapahtuu mallioppimisen kautta. Oppilaalle on tärkeää kuvailta ja mallintaa opetteltavat taidot sekä harjoitella niitä hänen kanssaan yhä uudelleen. Oppilaalle tulee antaa palautetta, miten hän on onnistunut taitojen harjoittelussa ja niiden soveltamisessa käytäntöön, sillä positiivinen palaute ja kannustaminen edesauttavat sosiaalisten vuorovaikutustaitojen oppimista. Opettajan on myös hyvä keskustella oppilaan kanssa hänen muuttuneesta käytöksestään ja auttaa häntä huomaamaan sen tuomat mahdollisuudet ja vaikutukset. Sosiaalisten taitojen opettamisessa on tärkeää johdonmukaisuus ja pitkäjänteisyys, jotta oppilaan väkivaltainen käytös saadaan kitkettyä pois. Väkivaltaisen käytöksen hyväksymättömyys tulee olla voimassa luokkatilanteen lisäksi myös ruokailussa, välitunneilla ja vapaa-aikana. Tällöin myös kodin ja koulun välinen yhteistyö korostuu ja tulee välttämättömäksi. (Pichler ym. 2005, 94-96, 99.)

Nevalaisen ja Niemisen (2010, 62-63) mukaan jotkut aggressiiviset oppilaat ovat vaarallisia oppilaita. Tuhoavan käytöksen ensimmäiset merkit voivat olla näkyvisissä jo alakoulussa, mutta vaaran mahdollisuus on todellinen usein vasta yläkoulussa. Vaarallinen oppilas ei ole kuka tahansa aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas, sillä aidosti vaarallisia oppilaita on kouluissa vähän. Hänen käytöksensä ei ole välttämättä väkivaltaista, mutta hän tuntee syvää vihaa ja suunnittelee tuhoavia tekoja muita ihmisiä kohtaan. Vaarallinen oppilas tarvitsee lähelleen aikuisen, jonka kanssa hän voi keskustella ajatuksistaan. Oppilaan tuntemaa ihmisvihaa ja katkeruutta voidaan vähentää ja tuhoisia väkivaltaisia tapahtumia estää, jos vihan taustalla olevia tekijöitä saadaan purettua ajoissa. Tällaisissa tilanteissa opettajan tulee hankkia oppilaalleen ammattiapua kotoa ja koulusta annettavan tuen lisäksi.

Traumaattisen tapahtuman kokeneen oppilaan väkivaltaisuus ei ilmene aina vain toisiin ihmisiin kohdistuvina tekoina, vaan opettaja voi joskus huomata oppilaan olevan itsetuhoinen. Hän voi vihjailla itsemurhalla peitellysti tai se voi tulla ilmi myös suoraan oppilaan puhuessa aikeistaan tai uhatessaan vahingoittaa itseään. Opettajan on syytä suhtautua itsetuhoisuuteen aina vakavasti. Oppilaalta on kysyttävä suoraan itsemurha-aikeista ja -ajatuksista, mikäli on syytä epäillä sellaisia suunnitelmia. Itsemurha-aikeista kysyminen antaa hänelle mahdollisuuden keskustella ajatuksistaan ja pahasta olostaan. Opettajan tulee kertoa itsetuhoisuudesta oppilaan vanhemmille ja oppilashuollon työntekijöille, vaikka oppilas kieltäisi kertomasta. Vaitiolovelvollisuus ei sido opettajaa tilanteessa, jossa on kyse kuolemanvaarasta. Opettajan on myös huolehdittava, että itsetuhoinen oppilas saa ammattiapua. (Nevalainen & Nieminen 2010, 67-68.)

Oppilaan väkivaltainen käytös voi joissain tapauksissa olla merkki myös siitä, että lapsi on itse joutunut väkivallan uhriksi tai oppinut, että ongelmat ratkotaan väkivallan avulla. Mikäli oppilaan puheiden, olemuksen tai käytöksen perusteella opettajan on syytä epäillä, että oppilas on joutunut väkivallan uhriksi, opettajan on puututtava asiaan viipymättä ja selvitettävät, pitävätkö hänen epäilyksensä paikkansa. Opettajalla on velvollisuus tehdä lastensuojeluilmoitus, mikäli hän havaitsee, ettei lapsesta huolehdita tai että hänen kotiolonsa ovat uhka lapsen hyvinvoinnille ja kehitykselle. Opettajan tekemän ilmoituksen jälkeen lastensuojeluviranomaiset tarkastavat tilanteen ja päättävät jatkotoimista, mikäli ne nähdään tarpeellisiksi. (Veivo-Lempinen 2009, 212.)

## 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUKSEN TO- TEUTUS

### 3.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia traumaattisen tapahtuman kokeneesta oppilaasta ja hänen selviytymisensä tukemisesta koulussa. Työssäni on piirteitä fenomenografiasta. Fenomenografinen lähestymistapa on saanut alkunsa 1970-luvulla F. Mertonin tutkimuksista. Lähestymistapa mahdollistaa tutkimuksen kohteena olevan ilmiön ja siihen liittyvien käsitysten ymmärtämisen, kuvailemisen ja analysoinnin. (Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 67.) Fenomenografisen tutkimuksen mukaan ihmisten käsitykset samastakin asiasta voivat olla hyvin erilaiset ja muuttuvat, vaikka on olemassa vain yksi maailma, josta ihmiset muodostavat käsityksiään asioista ja ilmiöistä (Metsämuuronen 2000, 22). Nummenmaan & Nummenmaan (2002, 68-69) mukaan ihmisten käsitysten ajatellaan muodostavan sillan yksilön ja ympäröivän maailman välille. Fenomenografisen tutkimuksen kohteena onkin usein ihmisten arki ajattelu ja se, miten maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa.

Vaikka työssäni on piirteitä fenomenografiasta, se ei puhtaasti ole fenomenografinen työ, onhan siinä piirteitä myös fenomenologiasta. Työni on laadullinen, muutamaaan tapaukseen pohjautuva tulkinnallinen, kuvaamiseen ja ymmärtämiseen tähtäävä tutkimus, joka kohdentuu opettajien kokemuksiin ja niiden pohjalta muodostuneisiin käsityksiin trauman kokeneesta oppilaasta. Pyrin tutkimuksessani vastaamaan seuraaviin asettamiini tutkimuskysymyksiin:

1. Miten luokanopettajat kuvaavat trauman kokenutta oppilasta?
2. Mitkä tekijät vaikeuttavat oppilaan selviytymisen tukemista?
3. Miten luokanopettajat kuvaavat omia tapojaan ja keinojaan tukea trauman kokenutta oppilasta?

## **3.2 Tutkimusaineisto ja sen analysointi**

### **3.2.1 Tutkimusaineiston hankinta**

Keräsin tutkimusaineiston eri puolilla Suomea työskenteleviltä neljältä luokanopettajalta. Tein tutkimusprosessini aluksi kyselylomakkeen (Liite1), jossa oli kymmenen avointa kysymystä tutkimuksen kohteena olevasta aiheesta. Laadin kyselylomakkeen avoimet kysymykset tutkimuskysymyksistä luomieni kolmen teeman pohjalta.

Tutkimuskysymysten pohjalta luodut teemat ovat:

1. Traumaattisen kokemuksen vaikutusten ilmeneminen oppilaassa.
2. Selviytymisen tukemista vaikeuttavat tekijät.
3. Lapsen selviytymisen tukeminen koulussa.

Kyselylomakkeiden vastauksiin tutustuttuani pohdin, mitä tarkentavia kysymyksiä haluaisin esittää tutkimushenkilöille, jotta saisin mahdollisimman tarkan kuvan tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Tarkentavista kysymyksistä koostin teemahaastattelurungon (Liite2), jonka pohjalta tein haastattelut. Kahden aineistonkeruumenetelmän käyttö merkitsi sitä, että tutkimuksessani aineiston hankinta ja sen käsittely kietoutuivat yhteen. Aineiston analyysi siis ohjasi osittain myös aineiston keruuta. Hakala (2008, 169) kirjoittaakin, että tutkijalta vaaditaan aineiston analysointiosaamista jo aineistonkeruuvaiheessa. Kahden eri aineistonkeruumenetelmän käyttö mahdollisti myös kattavan ja syvän aineiston saamisen tutkimuksen kohteena olevasta aiheesta.

### **3.2.2 Aineiston analyysi**

Aineiston analyysin tein sisällönanalyysin avulla. Tuomen ja Sarajärven (2009, 95-98, 101, 103-104, 111) mukaan kirjallisia dokumentteja voidaan analysoida sisällönanalyysillä systemaattisesti ja objektiivisesti. Sen kautta pyritään yksinkertaistamaan aineistoa yhdistelemällä, luokittelemalla ja järjestelemällä se teemojen

mukaan, jotta tutkijan olisi mahdollista löytää aineiston erityispiirteet ja merkitykselliset teema-alueet. Sisällönanalyysi voidaan toteuttaa joko aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Aineiston analyysissä olen käyttänyt teorialähtöistä sisällönanalyysia. Teorialähtöisessä analyysissä päättely on deduktiivista ja analyysi pohjautuu esimerkiksi johonkin teoriaan, käsitejärjestelmään tai malliin, jonka perusteella tutkimuksessa määritellään tutkimuksen kannalta keskeiset käsitteet. Tutkittava ilmiö määritellään jonkin entuudestaan tunnetun tiedon mukaisesti. Teorialähtöistä aineiston analyysia ohjaa näin ollen valmis kehys. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 101-104, 111.) Tutkimuksessani aineiston analyysiä ohjaa tutkimustehtävistä luodut teemat ja tutkimuksen teoriaosuudessa määritellyt keskeiset käsitteet, kuten lapsen trauma, kriisi, suru ja selviytyminen.

Tutkimusaineiston keräämisen jälkeen litteroin haastattelut nauhoilta kirjalliseen muotoon. Litteroitua aineistoa kertyi 63 sivua. Litteroinnin jälkeen kirjoitin aineiston puhtaaksi tutkijankielelle, jolloin muokkasin tekstin murreilmaisut yleiskieliseen muotoon ja muutin joitakin lauserakenteita ymmärrettävämmiksi sekä häivytin tekstistä tunnistettavuuden. Joihinkin lauseisiin jouduin lisäämään yksittäisiä sanoja, jotta lauseen ymmärrettävyys säilyi myös asiayhteydestä irrotettuna. Lisätyt sanat olen merkinnyt tekstiin sulkujen sisään. Pienistä välttämättömistä muutoksista ja lisäyksistä huolimatta olen pyrkinyt säilyttämään ilmaisun sisällön ja merkityksen samana. Esitän yhden esimerkin litteroidun aineiston muuttamisesta tutkijankielelle.

Haastateltavan alkuperäinen ilmaisu nauhalla:

*”No tietenki minun pittää, siis minun pittää olla sillätavalla koko ajan valppaana, että mie niinkö seuraan ja niinkö tämä tapauski, joka oli sellanen oikeen levoton mulla, niin mie tuln heti ku kello soi, niin mie olin monesti niitä jo vastassa.”*

Alkuperäinen ilmaisu muutettuna tutkijankielelle:

*”Minun pitää olla koko ajan valppaana ja seurata (kyseistä oppilasta). Koska hän oli hyvin levoton, olin oppilaita vastassa heti kellon soidessa.”*

Muokattuani litteroidut haastattelut tutkijankielelle erottelin tekstistä kaikki trauman vaikutusten ilmenemiseen ja oppilaan selviytymisen tukemiseen liittyvät

asiat. Kaikki muut asiat olen jättänyt pois tästä tutkimuksesta. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 92) kirjoittavatkin, että laadullisessa tutkimuksessa aineisto sisältää aina useita mielenkiintoisia ennalta-arvaamattomia asioita ja näkökulmia tutkittavaan kohteeseen. Kaikkia näitä asioita tutkija ei voi kuitenkaan tutkia yhdessä tutkimuksessa, vaan hänen on jätettävä loput mielenkiintoiset aineistosta nousevat näkökulmat odottamaan seuraavaa tutkimusta. Aineistoa läpikäydessäni huomasin, että siinä on melko vähän ylimääräistä materiaalia, eli sellaista tietoa, joka ei olisi liittynyt trauman vaikutusten ilmenemiseen tai oppilaan selviytymisen tukemiseen. Ylimääräisen materiaalin vähäisyys johtui uskoakseni siitä, että kyselylomakkeen ja teemahaastattelun kysymykset olivat sellaisia, että ne toivat vastauksen asettamiini tutkimusongelmiin. Myös haastattelutilanteessa keskustelu eteni johdonmukaisesti aiheessa pysyen, vaikka haastattelun tekemisestä minulla ei ollut kovin paljon aikaisempaa kokemusta.

Keräämästäni 63 sivun aineistosta tehdystä taulukosta tuli pitkä, joten jaoin sen kolmeen osaan hallittavuuden parantamiseksi. Taulukon ensimmäiseen osioon kokosin luokanopettajien käsityksiä siitä, millainen traumaattisen tapahtuman kokenut oppilas on koulussa, eli miten trauman vaikutukset näkyvät oppilaassa. Toiseen osioon kokosin luokanopettajien käsityksiä oppilaan selviytymisen tukemiseen vaikuttavista tekijöistä ja kolmanteen osioon opettajien käyttämiä keinoja. Aloittaessani aineiston analyysin teon erottelin ensimmäiseksi aineistosta jokaisen merkitysyksikön, eli tutkimustehtävien kannalta merkitykselliset alkuperäisilmaukset erilleen ja kokosin nämä merkitysyksiköt taulukkoon. Alkuperäisistä ilmauksista muodostin pelkistettyjä ilmauksia. Muodostin alkuperäisestä ilmauksesta pelkistetyn ilmauksen esimerkiksi näin:

Alkuperäinen ilmaus:

*”Huomasin, että tämä oppilas alkoi piirtää minulle uhkaavia piirrustuksia, joihin hän nimesi toisia luokkakavereita.”*

Pelkistetty ilmaus:

*”Opettajan havainnot oppilaan uhkaavista piirrustuksista.”*

Merkitysyksiköiden erottelun ja pelkistettyjen ilmausten muodostamisen jälkeen tein taulukkoon yhdistävän luokan edellä esitellyistä teemoista. Näiden teemojen alle aloin ryhmitellä pelkistettyjä ilmauksia niin, että samaa tarkoittavat ilmaukset ovat allekkain taulukossa. Samaa tarkoittavista pelkistetyistä ilmauksista muodostin alaluokkia, joille annoin niiden sisältöä kuvaavat nimet. Tuomen ja Sarajärven (2009, 93, 100-101) mukaan kategorioiden muodostaminen on aineiston analyysin kriittisin vaihe, sillä tutkija tekee oman tulkintansa perusteella päätelmät siitä, mitkä ilmaisut kuuluvat samaan tai eri kategoriaan. He kirjoittavat, että aineiston analysoinnissa on kyse keksimisen logiikasta, jossa tutkija löytää oman ymmärryksensä avulla aineistosta erilaisia teemoja. Analysoinnin edetessä tutkijan on myös päätettävä, hakeeko hän aineistosta samanlaisuutta vai erilaisuutta. Olen pyrkinyt kuvaamaan aineiston teemoittelun kautta tyypillistä käsitystä siitä, miten opettaja kuvailee traumaattisen tapahtuman kokemusta oppilasta, mitkä tekijät vaikeuttavat oppilaan selviytymisen tukemista ja miten opettaja pyrkii tukemaan oppilaan selviytymistä koulussa.

Analyysin seuraavassa vaiheessa yhdistin samansisältöiset alaluokat toisiinsa, ja muodostin niistä yläluokkia. Yläluokat nimesin myös niiden sisällön perusteella. Esimerkki tekemästani aineiston analyysistä löytyy liitteistä nro 3. Aineiston järjestely ja analyysi oli välillä työlästä ja haastavaa, mutta toisaalta se oli hyvin palkitseva ja mielenkiintoinen vaihe tutkimusprosessissa. Tutkimustulokset ja niistä tehdyt päätelmät perustuvat keräämääni aineistoon. Olen elävöittänyt tulososuuden tekstiä liittämällä mukaan otteita kyselylomakkeista ja haastatteluista. Otteet olen merkinnyt joko K1, 2, 3 ja 4 tai H1, 2, 3, ja 4 riippuen siitä, onko ote poimittu kyselylomakkeesta (K) vai haastattelusta (H). Numero kirjaimen perässä tarkoittaa tutkimushenkilöä, joita oli neljä.

### **3.3 Tutkimuksen luotettavuus**

Tutkimukseni ei esittele vain yhden koulun opettajien käsityksiä, vaan neljän eri ikäisen ja eri puolella Suomea työskentelevän luokanopettajan henkilökohtaisia käsityksiä ja kokemuksia traumaattisen tapahtuman kokemuksesta oppilaasta ja hänen selviytymisensä tukemisesta koulussa. Sain tiedon aiheesta kiinnostuneista luokanopettajista alalla työskentelevien tuttavieni välityksellä keskusteluissa, jois-



sa kerroin heille pro graduni aiheesta. Otin yhteyttä kyseisiin luokanopettajiin ja he olivat suostuvaisia osallistumaan tutkimuksen tekoon, vaikka kertoivatkin olevansa kiireisiä työn vuoksi. Kiireistään huolimatta he kokivat tutkimukseen osallistumisen olevan mahdollisuus kertoa luokanopettajan työn arjesta ja työssä ilmenevistä vaikeuksista sekä epäkohdista, joihin he haluaisivat parannusta. Tutkimukseeni osallistuminen oli siis vapaaehtoista, mikä on tärkeää tutkimuksen luotettavuuden säilymisen kannalta. Osallistumisen vapaaehtoisuudella voi osaltaan varmistaa sen, että tutkimushenkilöt sitoutuvat aineistonkeruun vaatimaan vaivannäköön ja luovuttavat käyttööni todenmukaista tietoa.

Tutkimuksen luotettavuutta kuvaa ja määrittelee validiteetti-käsite. Validiteetilla tarkoitetaan tutkimusmenetelmän kykyä mitata tarkoitettuja asioita niin, että tulokset olisivat mahdollisimman luotettavat (Metsämuuronen 2003, 35). Keräsin aineiston kahdella tutkimusmenetelmällä, ensin kyselylomakkeella ja sitten teemahaastattelulla. Kyselylomakkeen kautta sain ”alku”tietoa aiheesta. Luokanopettajien vastausten kautta oli helppo pohtia lisä- ja tarkentavia kysymyksiä, jotta saisin vastauksen tutkimuskysymyksiini. Kyselylomakkeen kysymysten laatiminen oli aluksi haastavaa työtä. Laatimieni kysymysten onnistuneisuus selvisi vasta lukiessani luokanopettajien vastauksia. Huomasin, että jotkut vastaajista olivat ymmärtäneet osan kysymyksistä toisin kuin olin tarkoittanut, mutta kahden aineistonkeruumenetelmän käyttö mahdollisti sen, että pystyin haastattelussa palaamaan epäselväksi jääneeseen kysymykseen, tarkentamaan sitä ja saamaan siihen vastauksen.

Hirsijärvi, Remes ja Sajavaara (2004, 182-193) kirjoittavatkin, että hyvän ja tarkoituksenmukaisen kyselylomakkeen laatiminen voi olla aloittelevalle tutkijalle vaativa tehtävä. He kehottavat testaamaan lomakkeen kysymysten ymmärrettävyyttä ennen aineistonkeruuta muutaman koehenkilön avulla. Itse en käyttänyt koehenkilöitä, mutta luetin kysymykset opiskelutoverillani läpi ja pyysin häneltä kommentteja kysymysten loogisuudesta ja ymmärrettävyydestä. Kyselylomakkeen lisäksi haasteita riitti myös haastattelutilanteessa. Haastatelllessani luokanopettajia huomasin, että aloittelevana tutkijana ja vähäisen haastattelukokemuksen vuoksi oli vaikeaa pysyä tarkkaavaisena koko pitkän haastattelun ajan. Huomasin jälkepäin, että olisin voinut tarkentaa monia kysymyksiä lisää, mikä tarkkaavai-

suuden herpaantumisen vuoksi jäi tekemättä. Haastattelutilanteen jälkeen huomaisin myös sen, että joku luokanopettajista kertoi ja kuvaili keskustelun kohteena olevaa aihetta monisanaisemmin, kun taas toinen kertoi asiat tiivistetysti pääpiirteittäin.

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei yleensä ole tulosten yleistettävyys, vaan tutkimuksen kohteena olevan ilmiön tarkka kuvaaminen ja analysointi. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, joten tuloksia ei voi yleistää, mutta ne kertovat ajankohtaista tietoa luokanopettajien käsityksistä ja kokemuksista. Tuloksista tekemäni päätelmät perustuvat aineistoon ja relevantteihin lähteisiin. Hirsjärvi ym. (2004, 151-156) kirjoittavatkin, että laadullisen tutkimuksen lähtökohtana ei ole teorian tai hypoteesien mittaaminen, vaan aineiston monipuolinen tarkastelu. Vaikka laadullisessa tutkimuksessa ei tavoitella tilastollista yleistettävyttä, on analyysin tarkkuus ja täsmällisyys tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeitä. Tutkimusaineistoa on käsiteltävä huolellisesti luotettavuuden takaamiseksi. Aineistoa ei voi antaa muiden ihmisten käsiin eikä sitä voi muunnella. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonyymius tulee myös säilyttää. En kirjoita tutkimushenkilöistä nimellä ja olen muuttanut tai poistanut tekstistä tunnistettavuutta lisäävät yksityiskohdat, kuten henkilön iän, ammatin, sukupuolen tai paikkakunnan nimen, jotta ne eivät paljasta luokanopettajien ja heidän kuvailemiensa oppilaiden henkilöllisyyttä. Tulokset-osiossa käyttämäni suorat lainaukset olen numeroinut tunnistamisen välttämiseksi. Hirsjärven ym. (2004, 216) mukaan tutkimuksen tulee olla myös toistettavissa niin, että muutkin kuin tutkimusentekijä päätyisivät samoihin tuloksiin. Toistettavuutta, eli kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia kutsutaan reliaabeliudeksi. Luetin analyysin ulkopuolisella henkilöllä ja pyysin häneltä kommentteja analyysin loogisuudesta ja ymmärrettävyydestä, jotta saisin analyysistä mahdollisimman objektiivisen.

Eskolan & Suorannan (1998, 181, 214) mukaan tutkimuksen luotettavuutta lisää se, jos tuloksissa ei ilmene ristiriitaisuuksia. Tutkimukseni tulokset tukivat aikaisemmissa tutkimuksissa saatuja tuloksia ja tuloksissa ei myöskään ilmennyt ristiriitaisuuksia. Olen myös pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksessani mahdollisimman tarkasti tutkimusprosessin kulun. Tulokset-osiossa olen liittänyt tekstiin otteita luokanopettajien vastauksista. Suorat lainaukset rikastuttavat ja elävöittävät teks-

tiä ja niiden kautta lukijalla on mahdollisuus itse havaita otteiden sekä niistä tehtyjen tulkintojen välinen yhteys.

## **4 TULOKSET**

### **4.1 Traumaattisen tapahtuman kokenut oppilas koulussa**

#### **4.1.1 Häiritsevästi käyttäytyvä oppilas**

Tutkimukseni teoriaosuudessa kuvasin Cullbergin mallin avulla traumaattisen tapahtuman käsittelyä vaiheittain eteneväksi prosessiksi. Kokemuksen käsittelyn prosessiluonteisuus ilmeni myös luokanopettajien vastauksissa heidän kuvatessaan trauman kokenutta oppilasta. Luokanopettajien käsitykset ja kuvailut traumaattisen tapahtuman kokeneesta oppilaasta sopivat erityisesti luvussa 2.2 esittelemäni Cullbergin mallin reaktiovaiheeseen, mutta joukossa oli myös mainintoja sokkivaiheelle tyypillisistä reaktioista. Se, että luokanopettajat kuvailivat ennenkaikkea reaktiovaiheen aikana ilmeneviä oireita liittyä siihen, että traumaattisen tapahtuman vaikutukset ovat silloin selkeimmin havaittavissa. Kyse on myös siitä, että luokanopettajat eivät useinkaan ole läsnä itse traumaattisessa tapahtumassa, eivätkä ole tekemisissä oppilaan kanssa vielä sokkivaiheessa, sillä traumaattiset tapahtumat sattuvat useammin muualla kuin koulussa (Nevalainen & Nieminen 2010, 178-179).

Tutkimustulosten mukaan traumaattinen tapahtuma näkyi koulun arjessa monella tavalla oppilaan käytöksen ja olemuksen muutoksina. Luokanopettajat kertoivat, että oppilaassa tapahtuva muutos oli usein äkillinen. Hän muuttui yllättäen hiljaisemmaksi, passiivisemmaksi, ahdistuneeksi, pelokkaaksi tai alkoi käyttäytyä häiritsevästi tai huomiota herättävästi. Joskus muutos tapahtui vahitellen. Saamani tutkimustulokset tukevat Dufvan (2001, 30) esittämää näkymystä siitä, että opettajan tekemät päätelmät ja arviot esimerkiksi oppilaan kokemasta väkivallasta

perustuvat yleensä lapsen käyttäytymisen muuttumiseen, sillä trauman kokeneen oppilaan reaktiot ilmenevät usein selkeimmin juuri käyttäytymisessä. Dufvan lisäksi myös Nevalainen ja Nieminen (2010, 177) kirjoittavat, että oppilaan aikaisemman käytöksen äkillinen muutos viittaa traumaattiseen kriisiin. Haastattelemani luokanopettajat kuitenkin korostivat, että heidän mielestään opettajan oli tärkeää välttää hätiköityjen päätelmien tekoa ja esimerkiksi oppilaan käytöksestä tehtyjen johtopäätösten tuli perustua vahvaan oppilastuntemukseen. Eräs luokanopettaja sanoikin osuvasti, että opettajan tulee muistaa, että persoonallisuudenpiirteiltään vetäytyvä ja ujo oppilas on vetäytyvä traumasta selvittyäänkin. Oppilaan persoonallisuutta ja trauman aiheuttamia seuraamuksia ei siis tulisi sekoittaa toisiinsa.

Traumaattisen tapahtuman kokenut oppilas määrittyi luokanopettajien vastauksissa joko häiritsevästi käyttäytyväksi tai sisäänpäinkääntyneeksi oppilaaksi. Ilmenemismuotojen vastakohtaisuus ja kahtiajako oli heidän työkokemuksensa perusteella selvästi havaittavissa, vaikka yksilöllisiä eroavaisuuksia reaktioissa oppilaiden välillä olikin olemassa. Trauman vaikutusten ilmenemismuotojen päinvastaisuudesta kertovat myös aihetta käsittelevät aikaisemmat tutkimukset. Dufva (2001, 27, 46) kirjoittaa, että hänen tutkimustulostensa mukaan perheväkivallan vaikutukset ilmenevät lapsen elämässä joko kaaoksena, eristäytymisenä tai yksinäisyyteen vetäytymisenä. Dufvan mukaan väkivallan kokeminen ilmenee koulussa lapsen tunne-elämän muutoksina, kuten häpeänä, pelkoina ja itsesyytöksinä sekä tuhoavana käyttäytymisenä, kuten ilkivaltana ja vahingontekoina sekä väkivallan normalisointina. Myös Puura (1998, 61) kirjoittaa tutkimustuloksissaan, että opettajien kertomusten mukaan masennuksesta kärsivä oppilas voi olla koulussa levoton tai välinpitämätön.

Millainen häiritsevästi käyttäytyvä oppilas on luokanopettajien käsityksen mukaan? Luokanopettajat kuvailivat häiritsevästi käyttäytyvää oppilasta aggressiiviseksi, huomionhakuiseksi, stressaantuneeksi ja ylivilveäksi. He kertoivat aggressiivisuuden ilmenevän toisten oppilaiden kiusaamisena ja arvaamattomana sekä enakoimattomana käytöksenä, kuten äkillisenä väkivaltaisuuksena opettajaa tai toisia oppilaita kohtaan. Luokanopettajat kertoivat havainneensa, että oppilaan reaktiot, kuten esimerkiksi raivokohtaukset, saattoivat laueta yllättäen ja ne liittyivät tois-

tuvasti samaan asiaan. Jokin asia tai tapahtuma muistutti oppilasta traumaattisesta tapahtumasta ja sai hänet reagoimaan voimakkaasti. Myös Cullberg (1991, 151) kirjoittaa läpityöskentelyvaiheen aikana ilmenevästä tunteiden vaihtelusta, johon reaktioiden yhtäkkinen laukeaminen liittyy.

Oppilaan yllätyksellinen käytös herätti pelkoa ja turvattomuutta niin oppilaissa kuin opettajassakin. Väkivaltaisuus ei luokanopettajien kertoman mukaan ilmennyt vain heitä itseään tai toisia oppilaita kohtaan, vaan oppilas saattoi raivon vallassa särkeä ja tuhota koulun tai luokkatovereiden omaisuutta. Hän ei kyennyt hillitsemään tunteitaan, puheitaan eikä tekemisiään varsinkaan suuttuessaan. Traumaattisen kokemuksen aiheuttamaa aggressiivisuutta käsittelin luvuissa 2.3.3 ja 2.4.4, joten luokanopettajien kokemukset oppilaan häiritsevästä, aggressiivisesta ja jopa väkivaltaisesta käytöksestä tukevat teoriaosuudessa esittelemiäni tutkimuskirjallisuuteen perustuvia käsityksiä oppilaan reaktioista traumaattisen kokemuksen jälkeen. Dufvan (2001, 46) mukaan aggressiivinen ja väkivaltainen käyttäytyminen on tyypillistä esimerkiksi perheväkivallasta kärsivälle lapselle. Oppilas voi purkaa kodin väkivaltaisen ilmapiirin aiheuttamia tunteita koulussa tuhoavan käyttäytymisen kautta. Dufvan mukaan oppilaan tuhoava käytös voi kohdistua joko häntä itseään, toisia ihmisiä, eläimiä tai tavaroita kohtaan. Dufvan lisäksi myös Carlson (2000, 326) kirjoittaa, että väkivallan näkeminen aiheuttaa kouluikäisillä lapsilla levottomuutta, aggressiivisuutta ja tottelemattomuutta sekä väkivaltaa hyväksyviä asenteita.

Vastauksissa korostui myös se, että väkivaltaisuus ei ilmennyt pelkästään tekoina, vaan myös puheina, jotka sisälsivät ajoittain silmitöntä uhkailua, vihaa ja uhoamista toisia ihmisiä kohtaan. Eräs luokanopettaja kuvailikin aggressiivisen oppilaan toimintaa ja puheita yliampuviksi. Vastauksista kävi ilmi, että luokanopettajat joutuvat kokemaan työssään myös tappamisella uhkailua. Tappouhkauksista kertoi  $\frac{3}{4}$  opettajasta. Opettajat kuvailivat kokemuksiaan näin:

K1: *”Minulla oli oppilas, joka uhkaili minua: Isä tulee ja ampuu sinut!”*

H3: *”Oppilaalla oli sellaista aikuisiin kohdistuvaa silmitöntä uhkailua, ne oli aivan hulluja ne puheet, kuten että hän kairaa minut avantoon. Oppilas uhkaili minua myös puukko- ja silmänkaivamisjutuilla.”*

H2: *”Kun tutkailin (päiväkirja-) merkintöjä, niin löysin sieltä merkinnän, kun olin kirjoittanut muistiin, että tämä kyseinen oppilas aikoo tuoda haulikon kouluun seuraavana päivänä ja ampua minut.”*

Tappamisella uhkailu ei kohdistunut pelkästään opettajaan, vaan osansa saivat myös luokkatoverit, josta eräs luokanopettaja kertoo seuraavasti:

H2: *”Huomasin, että oppilas alkoi piirtää minulle sellaisia piirrustuksia, joihin hän nimesi luokkakavereitaan. Hän oli piirtänyt sinne esimerkiksi erään toverinsa pää irti ja se punainen verinen pää oli kuvassa hänen kädesään.”*

H2: *”Oppilas toi kerran puukon kouluun. Hän sanoi, että hän otti puukon mukaan varmuuden vuoksi. Onneksi toiset oppilaat tulivat kertomaan siitä minulle.”*

Vastauksista ilmeni, että traumaattisen tapahtuman kokeneen oppilaan käytös aiheutti oppilaan luokkatovereille stressiä ja pelkoja. Toisissa oppilaissa syntynyt pelko ja levottomuus lisäsi myös opettajan huolta ja vaikeutti hänen työtään entisestään. Eräs luokanopettaja kuvaili oppilastovereiden tuntemuksia näin:

H3: *”Koska oppilaan traumatisoituminen näkyy joka tapauksessa luokassa, niin kyllähän se silloin väistämättä herättää myös ajatuksia ja tunteita niissä toisissa oppilaissa. Se on hyvin stressaavaa, se on lapsille ahistavaa. Joillekin ”kovanaamoille” se on todella hauskaa, kun siellä joku riehuu. Ne ajatukset on sellaisia, että miksi tuo aina lyö, miksi tuo... Ihmetystä, pelkoa ja jopa kauhua se luo, se tietämättömyys (oppilaan toiminnan syistä). Ne todellakin pohtivat niitä asioita ja miettivät, että miksi meidän pitää olla tuommoisen kaveri, joka käyttäytyy tuolla tavalla.”*

Luokanopettajat kuvailivat oppilaan häiriökäyttäytymistä aggressiivisuuden lisäksi myös huomionhakuiseksi. He kertoivat, että traumaattisen tapahtuman kokenut

oppilas yrittää hakea huomiota keinolla millä hyvänsä luokkatovereita ja heidän opiskeluaan häiriten, levottomuutta lietsoen sekä opettajan työtä vaikeuttaen esimerkiksi työrauhan ylläpitämisessä. Luokanopettajien mukaan huomionhakuinen oppilas ei hallinnut puheitaan eikä toimintaansa, vaan hän melusi tunnilla koko ajan, koska hän ei kestänyt hiljaisuutta. Hiljaisuus ahdisti oppilasta, koska silloin mieltä painavat ajatukset tulivat hänen mieleensä. Oppilas yritti pitää ahdistavat muistot loitolla häiritsevän käytöksen avulla. Hän myös laiminlöi koulutehtävien teon. Aika kului koulussa häiritsemiseen ja riehumiseen.

Häiritsevästi käyttäytyvä oppilas oli luokanopettajien kokemuksen mukaan usein myös stressaantunut. Vastauksissa kuvailtiin trauman aiheuttavan oppilaille sekä psyykkistä että fyysistä stressiä, kuten ahdistusta ja jopa oman identiteetin hämärtymistä. Stressaantuneisuus saattoi luokanopettajien mukaan ilmetä myös perfektionismina ja pettymysten sietokyvyn puutteena. He kertoivat traumaattisen tapahtuman kokeneen oppilaan haluavan suoriutua kaikesta hyvin, koska hän pelkäsi epäonnistumista ja sen tuottamaa mielipahaa. Pettymysten sietokyvyn puuttumista kuvailtiin eräässä vastauksessa seuraavasti:

*K4: ”Meillä on ollut sääntö, että jos pelissä ilkkuu toista, buuaa tai käyttäytyy asiattomasti, joutuu jäähylle. Oppilas joutui jäähylle. Tätä hän ei kestänyt. Hän otti isoja jääkimpaleita ja alko heitellä niitä muita oppilaita kohti. Hän huusi ja raivosi niin, että suusta pääsitunnistamattomia sanoja. Hän potki pihan kalusteita ja leikkivälineitä, huusi, raivosi ja katkoi pensaiden oksia. Hän potki seinä ja toisten oppilaiden kenkiä.”*

Stressaantuneisuus ilmeni luokanopettajien kokemuksen mukaan oppilaalla myös ylivireytenä tai jännittyneisyytenä. He kertoivat traumaattisen tapahtuman kokeneen oppilaan tarkkailevan ympäristöään koko ajan korostetun valppaana ja varuillaan. Vastauksista käsi ilmi, että varuillaanolo liittyi uhatuksi tulemisen kokemukseen ja pelkoihin, joita traumaattinen tapahtuma oli lapselle aiheuttanut. Oppilas ei luokanopettajien mukaan uskaltanut keskittyä ja rentoutua oppitunnilla ylivireyden, varuillaanolon ja pelkojen vuoksi. Oppilaan ylivireys ja erityinen valppaus mahdollisten uhkien varalta on tyypillistä trauman kokeneelle lapselle Neväläisen ja Niemisen (2010, 172) mukaan. Ylivireyden lisäksi myös traumaattisen

kokemuksen aiheuttamat pelot voivat Cohenin ym. (2006, 6) mukaan aiheuttaa lapselle voimakkaita reaktioita ja heikentää hänen suoriutumistaan esimerkiksi koulussa.

#### **4.1.2 Sisäänpäinkääntynyt oppilas**

Luokanopettajat kuvasivat vastauksissaan traumaattisen tapahtuman kokenutta oppilasta häiritsevästi käyttäytyvän lisäksi sisäänpäinkääntyneeksi. Sisäänpäinkääntyneisyys ilmeni luokanopettajien mukaan eri asteisena sulkeuneisuutena, jollakin traumaattisen tapahtuman kokeneella oppilaalla jopa mutismina. On hyvä, että luokanopettajat kuvailivat traumaattisen tapahtuman kokenutta oppilasta sisäänpäinkääntyneeksi ja sulkeutuneeksi, sillä se kertoo siitä, että he ovat tunnistaneeet sulkeutuneisuuden voivan johtua muustakin kuin lapsen persoonallisuudesta. Sulkeutuneen oppilaan vaikeuksien tunnistaminen ei ole opettajalle helppoa, sillä oppilas ei välttämättä kiinnitä opettajan huomiota, koska hän ei häiritse oppituntia (Nevalainen & Nieminen 2010, 61).

Luokanopettajien mielestä oppilaan sisäänpäinkääntyneisyys ja sulkeutuneisuus johtuivat siitä, että oppilas ei pystynyt tuomaan pahaa oloaan julki, eikä ilmaiseemaan tunteitaan ja ajatuksiaan muuten kuin käpertymällä itseensä. Sisäänpäinkääntyneisyyden ja sulkeutuneisuuden vuoksi vastavuoroinen kommunikointi oppilaan kanssa oli opettajien mukaan vaikeaa, joskus jopa mahdotonta. Luokanopettajat kuvailivat vastauksissaan, kuinka sulkeutuneeseen oppilaaseen ei saanut mitään kontaktia, sillä hän ei vastannut kysymyksiin, ei osallistunut luokan toimintaan eikä tunnin kulkuun. Koulutyöskentely ei myöskään sujunut sisäänpäinkääntyneeltä oppilaalta, sillä hän oli aina ”omissa maailmoissaan”. Sulkeutuneisuuden vuoksi opettaja ei tiennyt oppilaan mielipiteistä ja ajatuksista mitään. Luokanopettajat kuvailivatkin vastauksissaan sulkeutunutta lasta passiiviseksi oppilaaksi. He kertoivat hänen salailevan ja piilotelevan tuotoksiaan, joten opettajan oli vaikea saada selville, oliko oppilas ymmärtänyt opeteltavia asioita tai tehnyt tehtäviään vai ei.

Vastauksista ilmeni, että luokanopettajat kokivat rauhattoman luokkatilanteen erityisen haastavana vuorovaikutusympäristönä. Opettajan ja sulkeutuneen oppi-



laan välinen keskustelu oli mahdollista ainoastaan rauhallisessa tilanteessa ja ympäristössä, jossa oppilas koki olonsa turvalliseksi. Siellä oppilas saattoi yllättäen alkaa puhua opettajalleen. Ajoittaisesta keskusteluyhteydestä huolimatta luokanopettajat kertoivat vastauksissaan, että sulkeutunut oppilas saattoi salata ongelmansa ja muunnella tosiasioita hyväksyttävään muotoon. Hän halusi salata surunsa ja vaikeutensa opettajaltaan. Ongelmien salailu aikuisilta ja tosiasioiden muuntelu tulee esille myös Puuran (1998, 37) tutkimuksessa. Hän kirjoittaa, että suojelukseen aikuisia surultaan traumaattisen tapahtuman kokenut lapsi saattaa pyrkiä salaamaan vaikeutensa esimerkiksi muuntelemalla tosiasioita keskusteluissa niin, että ongelmat eivät paljastu.

Sulkeutuneisuuden ja passiivisuuden lisäksi sisäänpäinkääntynyt oppilas oli luokanopettajien mukaan myös yksinäinen, sillä hän eristäytyi toisten oppilaiden seurasta. Luokanopettajien kuvailut oppilaan sulkeutuneisuudesta ja yksinäisyydestä ovat tyypillisiä reagoititapoja traumaattisen tapahtuman kokeneelle lapselle. Jaycox ym. (2006, 8) kirjoittaa, että lapsi voi sulkeutua ja vetäytyä ikätovereiden seurasta sekä eristäytyä omiin oloihinsa traumaattisten kokemusten seurauksena. Jaycoxin lisäksi myös Carlson (2000, 326) kirjoittaa, että esimerkiksi perheväkivallan näkemisen vaikutukset sosiaaliseen kehitykseen ilmenevät kouluikäisillä lapsilla vuorovaikutuksen vähenemisenä ja sisällön köyhtymisenä omien ikätovereiden kanssa. Vapaaehtoisesta yksinäisyydestä huolimatta luokanopettajat kertoivat havainneensa oppilaan kärsivän turvattomuudesta, mikä ilmeni esimerkiksi korostuneena läheisyydenkaipuuna opettajaa kohtaan. Turvaton oppilas etsi kaipaamaansa läheisyyttä ja turvaa luotettavalta aikuiselta. Turvattomuus ilmeni oppilaassa myös ahdistuneisuutena, pelkoina ja jännittyneisyytenä, jota kuvattiin eräässä vastauksessa seuraavasti:

*K2: ”Epäilykseni (oppilaan vaikeuksista) heräsivät oppilaan muututtua hiljaisemmaksi, syrjäänvetäytyväksi ja passiiviseksi. Hän oli myös pelokas ja ahdistunut. Poissaolojakin hänellä oli silloin tällöin. Kun neuvoisin häntä tehtävissä, hänen kätensä alkoivat täristä. En ymmärtänyt mistä nämä huomaamani seikat voisivat johtua.”*

Ahdistuneisuus, pelokkuus ja jännittyneisyys johtuivat luokanopettajien mukaan siitä, että oppilaan psyykinen hyvinvointi ja tasapaino oli järkkynyt traumaattisten kokemusten seurauksena. Vastauksista ilmeni, että luokanopettajat olivat myös huomanneet oppilaan pelkojen lisääntyneen tilanteissa, jotka muistuttivat häntä traumaattisesta tapahtumasta ja joissa oppilas koki olonsa uhatuksi. Psykkisen pahoinvoinnin ilmeneminen oppilaalla turvattomuutena, ahdistuneisuutena, pelkoina ja jännittyneisyytenä käy ilmi myös Ahosen (2010, 124) tutkimuksesta, jossa hän kirjoittaa, että suomalaisten oppilaiden psykososiaalista hyvinvointia heikentävät ja oppilaiden kuvaamat psykosomaattiset oireet liittyivät muun muassa alakuloisuuteen, hermostuneisuuteen sekä pelkoon ja jännittyneisyyteen.

#### **4.1.3 Trauman vaikutus koulusuoriutumiseen**

Luokanopettajat kertoivat vastauksissaan, että heidän työkokemuksensa mukaan traumaattisen tapahtuman kokenut oppilas kärsii paljon kouluvaikeuksista. Niitä ilmeni sekä häiritsevästi käyttäytyvällä että sisäänpäinkääntyneellä ja sulkeutuneella oppilaalla. Kouluvaikeudet ilmenivät luokanopettajien mukaan oppilaalla keskittymiskyvyttömyytenä ja oppimisvaikeuksina. Kouluvaikeuksien ilmenemisestä keskittymis- ja oppimisvaikeuksina traumaattisen tapahtuman kokeneella oppilaalla kirjoittaa myös Jaycox ym. (2006, 8). Tutkimustulokseni tukevat myös Dufvan (2001, 25) esittämää näkemystä siitä, että oppilaalla ilmenee kouluvaikeuksista väkivaltakokemusten jälkeen. Dufvan lisäksi myös Carlson (2000, 326) kirjoittaa, että traumaattisen kokemuksen, kuten esimerkiksi väkivallan todistajaksi joutuminen, aiheuttaa kouluikäisille lapsille oppimisvaikeuksia.

Luokanopettajien mielestä oppilaan kokema traumaattinen tapahtuma näkyi monella tavalla koulutyöskentelyssä. Kokemukset heikensivät hänen oppimiskykyään ja ne saattoivat pahimmillaan jopa pysäyttää opintojen etenemisen. Oppilaalla saattoi olla esimerkiksi niin vaikeita pakkoliikkeitä, että hänen koulutyöskentelynsä vaikeutui sen vuoksi. Luokanopettajien vastauksista kävi ilmi, että yleensä traumaattinen tapahtuma ja sen vaikutukset oppilaan elämään kuitenkin enemmän hidastivat kuin estivät oppimista. Oppilaan vaikeudet koulutyöskentelyssä vaativat opettajalta toimenpiteitä, kuten esimerkiksi muutosten tekemistä opetuskäytänteissä. Oppilaalle joutui usein antamaan myös tukiopetusta. Trauman kokenut

oppilas saattoi käsitellä traumaattisia kokemuksiaan myös eri oppiaineissa, mikä oli luokanopettajien mukaan hyvä asia, mutta vaati heiltä ennakkovalmistautumista, jotta he voisivat keskustella oppilaan kanssa hänen tuotoksistaan. Eräs luokanopettaja kirjoitti oppilaan työstävän traumaattista kokemustaan oppiaineissa seuraavasti:

*K4: ”Oppilas työstää asioitaan koulussa useilla elämän alueilla. Hänellä voi olla tapahtuneeseen liittyviä pelkoja, jotka näkyvät kuvataiteentuotoksissa, kirjoitelmissa ja puheissa. Jos oppilas on nähnyt esimerkiksi tappamista, ne tulevat hänen tekemiin kuviin aseina, kuolemana ja maailman loppumisena.”*

Kouluvaikeudet eivät haitanneet ja hidastaneet vain traumaattisen tapahtuman kokeneen oppilaan oppimista, vaan ne vaikuttivat paljon myös luokanopettajan työskentelyyn ja toisten oppilaiden oppimiseen esimerkiksi työrauhan ja ajankäytön kautta. Luokanopettajat kertoivat, että heidän aikansa saattoi kulua oppitunnilla opetuksen sijasta keskittymiskyvyttömän oppilaan auttamiseen, jolloin toiset oppilaat jäivät opetuksessa eriarvoiseen asemaan. Vastauksista kävi ilmi, että ajoittain myös työrauhan ylläpitämiseen tuhlaantui oppitunnista paljon aikaa oppilaan levottomuuden ja häiritsevän käytöksen vuoksi. Eräässä vastauksessa oppilaan häiritsevästä käytöksestä kirjoitettiin näin:

*K2: ”Oppilaan on vaikea keskittyä koulussa, hän on levoton ja hän tekee mitä vain saadakseen opettajan huomion, hän esimerkiksi kiljuu, huutaa, äänтелеe ja tönii oppitunnilla.”*

Vaikka keskittymis- että oppimisvaikeuksia ilmeni sekä häiritsevästi käyttäytyvällä että sulkeutuneella oppilaalla, aiheutuivat ne eri syistä. Häiritsevästi käyttäytyvällä oppilaalla kouluvaikeudet johtuivat levottomuudesta ja opiskeluun tarkoitettun ajan kulumisesta riehumisesta ja toisten oppilaiden sekä opetuksen häirintään. Hän ei jaksanut keskittyä koulutehtävien tekemiseen eikä opetukseen. Hänen ajatuksensa harhailivat muissa asioissa tai hän touhusi muuta. Oppilaalla ei ollut motivaatiota käydä koulua. Luokanopettajien käsityksen mukaan trauman aiheuttama levottomuus vaikeutti, hidasti ja joskus jopa esti oppimasta.

Sisäänpäinkääntyneellä oppilaalla kouluvaikeudet johtuivat sulkeutuneisuudesta ja passiivisuudesta sekä motivaation puuttumisesta. Oppilas saattoi myös kieltäytyä koulutyöskentelystä. Kuten edellä jo totesin, opettaja ei saanut oppilaan sulkeutuneisuuden vuoksi häneen ajoittain mitään kontaktia. Salailun ja piilottelun seurauksena oppilas ei suostunut näyttämään opettajalleen kotitehtävien vastauksia tai sitä, mitä oli tehnyt oppitunnin aikana, jolloin myös palautteen antaminen ja oppimisen seuraaminen oli haastavaa.

#### **4.1.4 Trauman vaikutus elämänhaluun ja sosiaalisiin suhteisiin**

Kouluvaikeuksien lisäksi luokanopettajat kertoivat vastauksissaan, että traumaattisella tapahtumalla on vaikutus oppilaan elämänilon ja -halun katoamiseen sekä sosiaalisiin suhteisiin oli kyseessä sitten häiritsevästi käyttäytyvä tai sulkeutunut oppilas. Elämänilon ja -halun katoaminen ilmeni oppilaassa tutkimustulosten mukaan luovuttamisena ja lamaantumisenä. Luokanopettajat kertoivat havainneensa, että oppilaan luovuttaminen oli usein huonon itsetunnon seurausta, sillä hän koki olevansa hylätty, eikä uskonut enää omiin mahdollisuuksiinsa selvitä vaikeuksista. Vastauksista ilmeni, että oppilas saattoi kokea elämäntilanteensa niin vaikeaksi ja selviytymispyrkimyksensä turhiksi, joten hän alistui kohtaloonsa ja lakkasi yrittämästä selviytyä kokemuksistaan.

Luokanopettajat olivat havainneet, että oppilas saattoi luovuttaa myös sen vuoksi, että hänen ahdistuksensa oli kasvanut niin suureksi, että mielenkiinto elämään katoaa. Mielenkiinnon häviäminen elämästä näkyi oppilaan tavoitteellisuuden vähentymisenä. Hän piti esimerkiksi opiskelua hyödyttömänä. Eräässä vastauksessa luovuttamisen syyksi arveltiin myös itsesyytökset, joita oppilas tunsi traumaattisen kokemuksen vuoksi. Carlsonin (2000, 326) mukaan kouluikäisellä lapsella traumaattisen kokemuksen aiheuttamat emotionaaliset vaikutukset voivat ilmetä hämmennyksenä, pelkoina, masennuksena ja hän voi kärsiä huonosta itsetunnosta sekä itsesyytöksistä. Lapsi voi tuntea tapahtuneen vuoksi myös häpeää. Luovuttaessaan oppilas saattoi luokanopettajien mukaan menettää myös elämänhalunsa. Elämänhalun menettäminen saattoi johtaa itsetuhoisiin ajatuksiin, uhkaksiin ja tekoihin. Tutkimustulokseni tukevat myös Cohenin ym. (2006, 10-11) esittämää näkemystä siitä, että lapsi voi kärsiä itsetuhoisuudesta traumaattisen

kokemuksen jälkeen, sillä tapahtuma ja sen aiheuttamat muutokset sekä riittävän tuen puute voivat saada lapsen ahdistuksen ja epätoivon kasvamaan niin suureksi, että hän ei näe elämäänsä enää elämisen arvoisena. Luokanopettajat kertoivat itsetuhoisuudesta näin:

H2: *”Oppilas uhkasi, että hän menee linja-auton alle.”*

H3: *”Esimerkiksi tällainen tapaus, että lapsi lähtee juoksemaan välitunnilla kohti tietä. Lapsi ei pysähdy, se juoksee, juoksee ja juoksee ja opettaja saa sen sitten kiinni jossakin siellä tunnelin yläpuolella. Onneksi se ei ehtinyt mennä autotielle.”*

Nevalaisen ja Niemisen (2010, 61-62, 177) mukaan traumaattisen kokemuksen jälkeen lapsen sosiaalisissa suhteissa voi tapahtua rajuja muutoksia, kuten myös teoriaosuuden luvussa 2.3.3 kirjoitin. Sosiaalisten suhteiden muutokset tulivat ilmi myös luokanopettajien vastauksissa. Traumaattisen tapahtuman vaikutus oppilaan sosiaalisiin suhteisiin ilmeni luokanopettajien mukaan sekä negatiivisesti että positiivisesti, mutta useammin vaikutus oli kielteinen. Kielteinen vaikutus johtui siitä, että oppilaan traumaattisten kokemusten vaikutukset heijastuivat luokan yleiseen vuorovaikutukseen luokanopettajien mukaan niin, että lapsen levottomuus häiritsi koko luokan toimintaa, sillä seurauksella että esimerkiksi riidat oppilaiden välillä lisääntyivät. Oppilaan käytös aiheutti luokassa myös yleistä rauhattomuutta ja turvattomuutta.

Vaikutus sosiaalisiin suhteisiin ilmeni syrjintänä ja hyljeksintänä traumaattisen tapahtuman kokeneen oppilaan omituisuuden vuoksi oli hän sitten häiritsevästi käyttäytyvä tai sisäänpäinkääntynyt. Oppilaan käytöksen ja olemuksen muuttuminen traumaattisen kokemuksen vuoksi ihmetytti luokanopettajien mukaan luokkatovereita. Erityisesti hämmennystä aiheutti oppilaan muuttuminen sulkeutuneeksi. Lapset saattoivat myös syyllistää itseään siitä, jos he eivät saaneet itse selvyyttä tai vastausta toveriltaan. Luokanopettajien mukaan toisten oppilaiden ihmettely oppilaan oireilusta johtui siitä, että salassapitosäännösten vuoksi luokkatoverit eivät tieneet oppilaan traumaattisista kokemuksista mitään, eli he eivät tieneet mitään syytä oppilaan käytöksen ja olemuksen muutokselle.

Syrjintä ilmeni eristämisenä toisten joukosta. Oppilasta ei esimerkiksi huolittu ryhmään mukaan vapaaehtoisesti passiivisuuden tai häiriökäyttäytymisen vuoksi. Koska traumaattisen tapahtuman kokeneet oppilaat eristettiin ryhmän ulkopuolelle, he olivat koulussa usein keskenään ja keksivät luokanopettajien mukaan mitä ihmeellisempiä tempauksia. Luokanopettajien kertoman mukaan oppilasta eivät syrjineet pelkästään toiset oppilaat, vaan hyljeksintään ja leimaamiseen osallistui-  
vat myös luokkatovereiden vanhemmat, jotka tietämättömyyksissään tai ennakkoluulojensa vuoksi saattoivat leimata oppilaan ”sairaaksi” tai kummalliseksi ja antaa hänelle jopa diagnoosin. Vanhemmat saattoivat sanoa lapselleen, että et saa olla sen oppilaan kanssa, koska hän on sellainen. Oppilaat saattoivat koulussa kertoa julkisesti trauman kokeneen oppilaan kuullen syyksi vanhempien kiellon, jonka vuoksi he eivät ottaneet tätä kyseistä oppilasta mukaan leikkeihin. Luokanopettajat kertoivat kokemuksistaan näin:

H4: *”Hän on todella paljon yksin. Mun mielestä pahinta oli se, kun vanhemmat sanoivat lapsilleen, että ette saa olla sen oppilaan kanssa. Oppilaat saattoivat sanoa, että en voi olla sinun kanssa, koska isä ja äiti ovat kieltäneet. Vanhemmat tietysti kuulivat niitä juttuja, mutta kun eivät he voi tietää kaikkia tapahtumien syytä, niin sitten kaikki sellaiset hyvät kaverit häviävät. Sitten nämä traumatisoituneet lapset ovat monesti keskenään, kun niillä ei ole niitä ns. peruskavereita. Olen monesti kauhulla katsonut, kun ne ovat vaan keskenään ja ne keksivät ihan älyttömiä juttuja.”*

H3: *”Erään alan ammattilaisen lapsi sanoi minulle, että kotona sanottiin, että jos se oppilas on semmonen ja semmoinen, se siis sanoi diagnoosin sille (oppilaalle), niin eihän se voi edes olla kenenkään kanssa. Kyllä ne ovat niin syrjittyjä lapsia. Ei nykylapset, eikä ne ole varmaan ennenkään, ei ne hyväksy niitä, ei niitä hyväksytä.”*

Eristämisen lisäksi traumaattisen tapahtuman kokenut oppilas joutui luokanopettajien mukaan helposti myös kiusaamisen kohteeksi silloin kun opettaja ei ollut paikalla. Oppilaasta saatettiin tehdä luokassa myös syntipukki. Häntä syytettiin aiheettomasti sellaisestakin, mitä hän ei ollut tehnyt. Luokanopettajat kertoivat vas-

tauksissaan, että heidän täytyi tehdä jatkuvasti paljon töitä sen eteen, että traumaattisen tapahtuman kokenutta oppilasta ei syrjittäisi, kiusattaisi eikä hyljeksittäisi koulussa kokemuksen aiheuttaman reagoinnin vuoksi. Heidän mielestään oli tärkeää edistää hyväksyvän ilmapiirin muodostumista luokkaan, jolloin kaikkia ihmisiä arvostettaisiin heidän erilaisuudestaan huolimatta.

Negatiivisista vaikutuksista huolimatta aineistossa korostettiin, että oppilaan oireilulla saattoi olla myös positiivinen vaikutus luokkayhteisöön, mutta se riippui paljon luokasta. Vaikka trauman kokenut lapsi häiritsi oireilullaan muita oppilaita, hän saattoi silti saada paljon tukea ja apua luokkakavereiltaan. Osa trauman kokeneen lapsen luokkatovereista saattoi olla hyvin empaattisia, myötätuntoisia ja tukea-antavia häntä kohtaan. Oppilaan traumaattisilla kokemuksilla saattoi näin ollen olla myös luokkahenkeä edistävä vaikutus ja lapset oppivat samalla empatiakykyä sekä huolen kantamista toisista ihmisistä.

## **4.2 Trauman kokeneen oppilaan selviytymisen tukeminen koulussa**

### **4.2.1 Selviytymisen tukemista vaikeuttavat tekijät**

#### **Luokanopettajakoulutuksen puutteet**

Luokanopettajat kertoivat vastauksissaan tekijöistä, jotka vaikeuttivat traumaatisoituneen oppilaan selviytymisen tukemista koulussa. Avuntarpeen tunnistamista, selviytymisen tukemista ja ammattiavun hankintaa vaikeuttivat niin opettajan tietotaitoon liittyvät seikat kuin monet käytännön asiatkin. Vastauksista kävi ilmi, että mikäli selviytymisen tukemista vaikeuttavia tekijöitä kasautui, opettaja oli vaarassa uupua. Luokanopettajat kertoivat, että mikäli opettaja uupuu työssään, hän ei jaksakaan huolehtia vaikeassa elämäntilanteessa olevan oppilaan jaksamisesta. Erityisenä haasteena ja oppilaan selviytymisen tukemista vaikeuttavana tekijänä luokanopettajat kokivat sen, että heidän peruskoulutuksensa ei ollut antanut valmiuksia traumatisoituneen oppilaan selviytymisen tukemiseen. Heidän mielestään luokanopettajien peruskoulutukseen tulisi lisätä pakollisia psykologian ja erityypedagogiikan opintoja, sillä traumatisoituneiden lasten lukumäärä ei ollut

heidän kokemuksensa mukaan ainakaan vähentynyt, vaan pikemminkin lisääntynyt heidän työuransa aikana. Erityispedagogiikan opintojen tarpeellisuudesta ovat kirjoittaneet myös Lämsä & Kiviniemi (2009, 220). Heidän mielestään luokanopettaja tarvitsee erityispedagogista tietoutta työssään päivittäin, joten opintoja tulisi sisällyttää aikaisempaa enemmän myös luokanopettajien peruskoulutukseen.

Valmiuksien puutteesta johtuen luokanopettajat kertoivat kokevansa hämmennystä, epätietoisuutta ja neuvottomuutta sekä osaamattomuutta oppilaan huoltaherättävän oireilun vuoksi. Tietotaidon puutetta ja opettajan kokemaa neuvottomuutta kuvailtiin vastauksissa näin:

*K3: ”Käytännössä en ole saanut luokanopettajaksi opiskellessani minkäänlaisia valmiuksia toimia traumaattisen tapahtuman kokeneen oppilaan kanssa. Täydennyskoulutuksesta olen saanut jonkin verran keinoja toimia kyseisten oppilaiden kanssa. Eniten on ollut hyötyä työssäoppimisesta. Koen, että omat tiedot ja taidot ovat keskinertaiset.”*

*K2: ”Koulutukseni ei ole antanut minkäänlaisia valmiuksia kyseessä oleviin tilanteisiin. Ei meillä esimerkiksi opinnoissa puhuttu asiasta yhtään mitään, ei käyty läpi sellaisia asioita, että miten pitäisi suhtautua trauman kokeneeseen oppilaaseen.”*

*K4: ”Luokanopettajakoulutuksessa en saanut aiheeseen liittyvää käytännön tietoa. Taitoni perustuvat ainoastaan siihen, mitä kirjoista luin erityisopetuksen opintoja suorittaessani.”*

*K1: ”Luokanopettajakoulutus 1980-luvulla ei valmiuksia juuri antanut. Työ monissa erilaisissa kouluyhteisöissä on antanut valmiuksia.”*

*H4: ”Ne oppilaat, jotka minulla ovat olleet, niin kyllä ne saattaisivat saada paljon parempaa ammattiapua erityisluokalla tai erityiskoulussa, kuin mitä me (naurattaa) tavalliset ”pulliaiset” yritämme siellä normaalikoulussa ohjata niitä niillä vähäisillä tiedoilla, mitä meillä on. Kollegoilta olen saanut jotain neuvoja, mutta*



*hekin ovat usein avuttomia, kun eivät osaa tai tiedä tarpeeksi, koska emme ole psykologeja vaan opettajia.”*

Tutkimustulokseni luokanopettajakoulutuksen puutteista tukevat Naukkarisen (3/2005) tutkimuksessaan esittämiä käsityksiä siitä, että opettajat kokevat, että peruskoulutus ei ole antanut heille riittävästi välineitä selvitä työn tuomista haasteista. Opettajat tuntevat Naukkarisen mukaan avuttomuutta juuri psykologian ja psykiatrian alueella lasten ja nuorten psyykkisen hädän lisääntyessä. He kokevat, että heillä ei ole tarpeeksi taitoa kohdata ja tukea oppilaita näiden sosiaalisissa ongelmissa. Naukkarisen lisäksi myös Dufva (2001, 33, 42-43) kirjoittaa tutkimustuloksissaan siitä, että koulun työntekijät eivät ole saaneet peruskoulutuksessaan riittävästi tietoa esimerkiksi väkivallan tunnistamisesta koulussa ja sen vaikutuksista lapseen sekä koulutyöskentelyyn. Koulutuksen sijasta he olivat saaneet tietoa ensisijaisesti lukemalla alan kirjallisuutta ja keskustelemalla kollegojensa kanssa sekä täydennyskoulutuksista, mutta Dufvan mukaan 25% vastaajista kertoi, etteivät he olleet saaneet mistään mitään tietoa. Suurin osa näistä 25% vastaajista oli opettajia, minkä perusteella Dufva toteaa, että erityisesti opettajat eivät ole saaneet peruskoulutuksessaan tietoa perheväkivallasta ja sen vaikutuksista lapsen ja nuoren elämään.

Rautavan (1998, 10) mukaan, opettaja voi uupua työssään, sillä hän joutuu kohtaamaan päivittäin oppilaansa reaktiot ja hänellä ei välttämättä ole tietoa, miten tilanteissa tulisi toimia. Rautavan mukaan opettajankoulutus ei valmista opettajaksi opiskelevia kohtaamaan työssään oppilaiden psykososiaalisia ongelmia tai kriisejä. Tutkimustulokseni ovat luokanopettajakoulutuksen puutteiden suhteen yhtenevät myös Virtasen (2003, 31) pro gradussaan esittämien näkemysten kanssa. Hänen tutkimustuloksensa osoittavat, että luokanopettajat kokivat tärkeänä sen, että opiskelun aikana pohdittaisiin, miten he itse kohtaavat vaikeita tilanteita, sillä omien selviytymiskeinojen läpikäyminen ja tiedostaminen auttaa luokanopettajaa tukemaan oppilaitaan vaikeina hetkinä. Luokanopettajat toivoivat myös, että koulutus sisältäisi ohjeistuksia siitä, miten he voisivat tukea lasta koulussa erilaisissa elämäntilanteissa.

Sen lisäksi, että luokanopettajat eivät olleet saaneet tietoa traumaatisoituneen oppilaan selviytymisen tukemisesta opiskeluaikanaan, oli tietotaidon hankkiminen työssä ja työn ohessa heidän mielestään vaikeaa tiedonsaantiväylien ja -keinojen vähyyden vuoksi. Tietotaidon kartuttaminen työn ohessa oli luokanopettajien mielestä haastavaa myös siksi, että heidän työaikansa ei tahtonut nytkään riittää opetus- ja kasvatustyö lisäksi myös oppilaan selviytymisen tukemiseen. Esimerkiksi aiheeseen liittyvän kirjallisuuden lukeminen oli vaikeaa, jopa mahdotonta muiden työkiireiden ja -paineiden lisäksi. Vastauksista kävi ilmi, että luokanopettajat pyrkivät lisäämään tietotaitoaan keskustelemalla ja jakamalla kokemuksiaan sekä tekemällä yhteistyötä työtovereidensa kanssa, vaikka työtoveritkin olivat usein avuttomia ja neuvottomia haastavissa työtilanteissa. Eräs luokanopettaja kuvaili tiedonsaannin vaikeutta näin:

H4: *”Noh, (tiedonsaanti on) ihan äärettömän vaikeata! Siis alussa minä olin ihan ihmeissäni, että mistä voin saada tietoa. Sitten vaan pitää kysellä työkavereilta tai psykologilta, että hei, mulla on tällanen juttu, mitä tämä voisi tarkoittaa, mitä voisin tehdä. Aina ei kyllä kehtaa kuormittaa muita, koska kaikilla muillakin opettajilla on niitä omia juttuja. Sitten pitää yrittää lukea siihen aiheeseen liittyvää mahdollisimman tuoretta kirjallisuutta. Sitäkään ei välttämättä kyllä kauheasti ole, niitä voi olla ihan vain muutama kirja, jos niitäkään. Aika vähän niitä keinoja saada tietoa loppujen lopuksi on. Sitten se, että yrittää tavata esimerkiksi erityisluokanopettajia tai erityisopettajia vaikka palaavereissa tai koulutuksissa ja imeä sieltä sitä tietoa ja kysellä.”*

Koulutuksen puutteiden ja tiedonhankintavaikeuksien vuoksi luokanopettajat kertoivat vastauksissaan, että heidän tuli selvitä maalaisjärkensä ja työkokemuksen tuoman ymmärryksen pohjalta. Vastauksista kävi ilmi, että heidän mielestään pidempään opettajana työskennelleellä henkilöllä oli enemmän tietotaitoa ja osaa mista tukea traumaattisen tapahtuman kokenutta oppilasta, sillä työkokemus toi varmuutta ja uskallusta toimia haastavissa tilanteissa. Luokanopettajat kuvailivat työkokemuksen merkitystä traumatisoituneen oppilaan selviytymisen tukemisessa näin:

K1: *”Ainoastaan pitkä työkokemus on opettanut, miten uskaltaa toimia tietyissä tilanteissa. Työ monissa erilaisissa koulu-yhteisöissä on antanut niitä valmiuksia. Eniten on ollut hyötyä työssäoppimisesta.”*

H2: *”Tämän ikäisenä sitä uskaltaa olla omien mielipiteidensä kanssa vahvana myöskin vanhemmille. Enää ei ole semmoista (tunnetta), että voinko tai uskallanko sanoa. Sitä ajattelee, että näin muuten asia on.”*

Tutkimusta varten haastattelemieni luokanopettajien välillä ei kuitenkaan ilmennyt minkäänlaista eroa siinä, millaiset taidot heillä oli tukea oppilasta selviytymisessä, vaikka heidän kokemuksensa opettajana toimimisesta vaihteli kolmesta vuodesta 23 vuoteen. Jotta voisi saada selville, pitävätkö luokanopettajien käsitykset työkokemuksen tuomasta tietotaidosta ja varmuudesta paikkansa, tulisi tutkia suurempi määrä eri ikäisiä luokanopettajia. Jätän sen tehtävän seuraaville pro gradu-tutkielman tekijöille.

Keinojen ja tietotaidon puutteen vuoksi luokanopettajat kokivat, että heidän ammattitaitonsa joutui ajoittain kyseenalaistamisen kohteeksi. He kertoivat, että ammattitaidon kyseenalaistuminen ei johtunut vain omasta kriittisyydestä ja pelosta, kuinka selvitä työssä, vaan se kyseenalaistui myös oppilaiden ja heidän vanhempiensa taholta. Opettajan ammatillisen itsetunnon heikkenemistä on tutkinut Haikonen (1999, 30). Hän kirjoittaa, että opettajan valmiuksien ja häneen kohdistuvien vaatimusten välinen ristiriita aiheuttaa uhan opettajan ammatti-identiteetille.

Vastauksista kävi ilmi, että riittämättömydentunne ja itsesyytökset traumatisoivat oppilaan selviytymisen tukemisen vuoksi olivat tuttuja tunteita opettajille. Työ oli heidän mielestään henkisesti raskasta. Oppilaan kokemat asiat saattoivat olla niin rankkoja, että niiden ymmärtäminen ja tiedostaminen vaati opettajaltakin paljon aikaa ja voimavaroja. Riittämättömyyden- ja syyllisyydentunteet vaikeuttivat luokanopettajien mukaan osaltaan oppilaan selviytymisen tukemista ja edesauttoivat opettajan uupumista. Työn henkistä rasittavuutta lisäsivät myös opettajan tietotaidon ja työn tuomien haasteiden ristiriitaisuus. Luokanopettaja saattoi olla hyvin uupunut pyrkiessään hoitamaan kaikkia tehtäviä, joita työ hänel-

tä edellytti. Haastattelemani luokanopettajat kuvailivat vastauksissaan työn henkistä rasittavuutta näin:

H2: ”*Monesti olin (työpäivän jälkeen) aivan puhki. Kun tulin koulusta kotiin, en jaksanut muuta kuin laittaa sohvalle maata ja toivoa että mitään ei tapahtuisi.*”

H4: ”*Se henkinen rasitus tulee esille ehkä enempi sitten, kun kohtaa sen lapsen kahdestaan tai sitten kun tapaa vanhempia ja puhutaan sellaisista todella vaikeista asioista. Tai jos se lapsi muistelee ja kertoo itkien niitä kokemiaan juttuja. Ne on aika rankkoja asioita ja tilanteita. Varsinkin kun kuuli, mitä se lapsi on joutunut kokemaan elämässään. En ollut varautunut siihen, että se lapsi on oikeasti ollut heitteillä ja asunut kadulla, ei ole saanut ruokaa ja sitä on pahoinpidelty. On ollut todella rankkaa käsitellä ne asiat itse mielessään, ettei ala itseäkään syyttää, jos ei edisty näissä koulujutuissa, että ei (huokaisee) ole itse se ainut ihminen, joka sitä lasta auttaa.*”

Luokanopettajien käsitykset uupumista aiheuttavista tekijöistä ja työn henkisestä rasittavuudesta ovat yhteneväiset Mäen (2009, 79) esittämien ajatusten kanssa, kun hän kirjoittaa, että opettajan uupuminen on seurausta muun muassa opetettava olevista suurista oppilasryhmistä, työssä vallitsevasta kiireestä ja koulutuksen puutteista selvitä työn haastavimmissa tilanteissa. Opetusryhmien koon merkitys käy ilmi myös Koskelan (2009, 235) tutkimustuloksista, kun hän toteaa, että pienet ryhmät edistävät sekä oppilaiden hyvinvointia että opettajan jaksamista ja hänen mahdollisuuttaan tukea vaikeuksissa olevia oppilaita. Opettajalla on yleensä halu auttaa oppilaitaan, mutta hänen aikansa ja voimavaransa eivät siihen välttämättä riitä. Nevalainen ja Nieminen (2010, 186) kirjoittavat, että opettaja voi kokea syyllisyyttä ja epäillä, ettei ole tehnyt riittävästi lapsen hyvinvoinnin eteen tai osannut auttaa, kohdella sekä tukea oppilastaan oikein. Oman syyllisyydentunteen käsittelyn kautta opettaja voi ymmärtää paremmin oppilaan kokemaa syyllisyyttä tapahtuneesta ja tukea häntä paremmin tapahtumasta selviytymisessä. Haasjoki ja Ollikainen (2010, 29) muistuttavat, että yksittäinen koulun työntekijä ei voi kuitenkaan tehdä kaikkea oppilaan auttamiseksi.

Nevalaisen ja Niemisen (2010, 185-186) mukaan opettajan kokema henkinen rasitus voi olla seurausta riittämättömyyden- ja syyllisyydentunteen lisäksi myös siitä, että oppilaan kokeman trauman selvittelyyn osallistunut opettaja traumatisoituu itsekin jonkin verran eläytyessään empaattisesti lapsen kokemiin tapahtumiin, sen herättämiin tunteisiin ja ajatuksiin. Oppilaan traumaattisten kokemusten kautta opettaja tulee tietoiseksi elämän yllätyksellisyydestä ja arvaamattomuudesta. Hän voi murehtia oppilaan kohtaloa niin paljon, että hänen työkykynsä vaarantuu. Opettaja ei saa kuitenkaan tunteita kokiessaan ja näyttäessään menettää toimintakykyään, sillä se heikentää lapsen turvallisuudentunnetta. Nevalaisen ja Niemisen mukaan sijaistraumatisoituminen voi ilmetä myös niin, että opettaja muuttuu piittaamattomaksi apua tarvitsevaa oppilastaan kohtaan yrittäessään kovettaa mieltään oppilan traumaattisten kokemusten vaikutuksilta itseensä. Heidän mielestään opettajalla tulisikin olla mahdollisuus käsitellä kokemuksiaan tarpeen vaatiessa esimerkiksi kriisipsykologiaan erikoistuneen ammattilaisen kanssa, jotta tällaisilta tilanteilta vältyttäisiin.

Luokanopettajat kuvailivat vastauksissaan, että tunne työajan riittämättömyydestä työn tuomiin haasteisiin johtui tietotaidon puutteen lisäksi myös siitä, että traumatisoitunut oppilas ja hänen vaikeutensa oli otettava huomioon koulussa kaikissa asioissa ja tilanteissa. Oppilaan tukeminen oli luokanopettajien kokemuksen mukaan jokapäiväistä, jatkuvaa ja arkisiin toimintoihin liittyvää työtä. He kokivat uuvuttavana sen, että heidän tulee koko ajan auttaa, olla valppaana ja läsnä yhdelle oppilaalle, kun luokassa voi olla yli 20 muuta oppilasta, jotka myös tarvitsevat opettajaa. Eräs luokanopettaja kuvaili traumatisoituneen oppilaan selviytymisen tukemista näin:

H4: ”No ei se (traumatisoituneen oppilaan selviytymisen tukeminen koulussa) mene todellakaan kyllä missään sivussa. Mitä mulla on ollu näitä oppilaita, niin siitä asiasta (eli traumasta ja sen vaikutuksista lapseen) ei pääse yhtään eroon. Trauma näkyy koko ajan sen oppilaan käytöksessä ja olemuksessa ja muistuttaa siitä, mitä se oppilas on joutunut kokemaan. Henkisesti se oli ihan äärettömän raskasta. Jos pystyy valitsemaan, tuleeko minun luokaani trauman kokenut oppilas vai ei, niin jos on itsellä muutenkin rankka elämäntilanne, niin kyllä sitä tekee kaikkensa, ettei sellainen (oppilas) tulisi luokkaan.”

Luokanopettajat kokivat uuvuttavana ja oppilaan tukemista vaikeuttavana tekijänä myös sen, että heidän täytyi olla jatkuvasti huolissaan ja varuillaan, jotta mitään kamalaa ei päässyt tapahtumaan. Oppilaan jatkuvan vahtimisen ja turvallisuudesta huolehtimisen vuoksi luokanopettajat kertoivat joutuneensa ajoittain luopumaan välitunneistaan sen vuoksi, että heidän piti varmistaa oppilaidensa turvallisuus olemalla paikalla pitkään tunnin loppumisen jälkeen ja jo ennen seuraavan oppitunnin alkua. Jatkuva varuillaan olo ja huoli turvallisuudesta johtui trauman kokeneen oppilaan mahdollisesta itsetuhoisuudesta tai epäilyksistä, että hän voisi vahingoittaa toisia oppilaita koulussa. Mikäli opettajan ei tarvinnut pelätä turvallisuuden vaarantuvan, hänen välituntinsa saattoivat kulua oppilaan asioiden hoitamiseen niin, että opettajalle ei jäänyt lainkaan hengähdystaukoa.

Tutkimustulokseni tukevat Naukkarisen (5/2005) esittämiä näkemyksiä siitä, että opettajat kokevat uuvuttavana sen, että yksi oppilas voi viedä oppitunnilla kaiken huomion ja mikäli he ovat luokassa ainoita aikuisia, niin he eivät voi lähteä selvittämään tilannetta luokan ulkopuolelle. Opettajat kokevat, että heidän työaikansa kuluu levottomien ja häiritsevästi käyttäytyvien oppilaiden ohjaamiseen, jolloin toiset oppilaat joutuvat eriarvoiseen asemaan ja tulevat laiminlyödyiksi ajan ja resurssien puutteen vuoksi. Naukkarisen mukaan opettajat kokevat uuvuttavana myös turvallisuudesta huolehtimisen, sillä ajoittain toisten oppilaiden suojeleminen yhden oppilaan aggressiivisuudelta on haastavaa. Myös Syrjäläinen (2002, 80-81, 89-90) esittää tutkimustuloksissaan näkemyksensä siitä, että opettajan työtä vaikeuttaa ja hänen uupumistaan lisää työn pirstaleisuus, hallitsemattomuus ja jatkuva keskeneräisyys. Ne heikentävät opettajan työmotivaatiota ja uskoa oman työn kannattavuuteen. Työn hallitsemattomuuteen liittyy myös se, että opettaja joutuu olemaan jatkuvasti valppaana ja vahtimaan oppilaitaan, jotta mitään ei pääse tapahtumaan. Syrjäläisen mukaan jatkuva varuillaanolo uuvuttaa opettajaa ja vaikeuttaa hänen opetus- ja kasvatustyötään. Opettajan työssään kokeman riittämättömydentunteen ja kiireen vaikutukset käyvät ilmi myös Koskelan (2009, 143) tutkimustuloksista. Hän kirjoittaa, että opettaja joutuu kiireen vuoksi lykkäämään oppilashuoltotyöhön kuuluvia tehtäviä.

Aineistosta käy ilmi, että varuillaanoloon ja turvallisuudesta huolehtimiseen liittyi myös pelko, jota luokanopettajat ajoittain kokivat työssään tukiessaan traumaattisen tapahtuman kokeneen oppilaan selviytymistä. Pelko vaikeutti selviytymisen tukemista ja se myös edisti opettajan työuupumuksen kehittymistä. Vastauksissa pelon ei kuvattu niinkään johtuvan esimerkiksi oppilaan väkivaltaisuudesta ja uhkailevasta käytöksestä, vaan luokanopettajien kertomuksista ilmeni, että pelko liittyi usein epävarmuuteen, jota he kokivat käyttämistään toimintavoista. Eräissä vastauksessa kerrottiin pelosta näin:

H2: ”*Kuulin erään opettajatoverini kertovan, että hänellä on vieläkin tallessa erästä oppilasta koskevat merkinnät ja vanhemmille välitetyt viestit. Hän ei ole uskaltanut tuhota niitä (viestejä). Hän aikoo odottaa niin kauan, että oppilas on suorittanut oppivelvollisuutensa ja vasta sen jälkeen hän aikoo tuhota ne. Hän on säilyttänyt viestit lukkojen takana kaiken varalta sen vuoksi, että hän voi tarvittaessa oman selustansa turvata niiden avulla. Muuten hänellä ei olisi mitään todistusaineistoa.*”

Luokanopettajien kokemaan neuvottomuuteen ja riittämättömyudentunteeseen liittyy myös yksinäisyys ja tuen puute, jota Rileyn (2011, 44-45) mukaan opettaja usein työssään kokee ja mikä on omiaan lisäämään hänen riskiään uupua. Opettaja tuntee olevansa tilanteessa yksin, jos esimerkiksi koulukuraattorin tai koulupsykologin apua ei ole helposti saatavilla. Nevalaisen ja Niemisen (2010, 73) mukaan kiireen vuoksi toimintatapojen reflektointi ei onnistu oppitunnin aikana, ja välitunnilla opettajat eivät useinkaan ehdi jakaa kokemuksiaan työtovereidensa kanssa. Opettaja voi kokea jatkuvan kiireen, yksinäisyyden ja tuen puutteen hyvin uuvuttavana, jos hän ei voi käsitellä päivän tapahtumia opettajatovereidensa kanssa. Opettajan jaksamisen kannalta yhteistyö ja keskustelut työtovereiden kanssa sekä oppilashuoltohenkilöstön kanssa olisivatkin hyvin tärkeitä, mikä käy ilmi myös Koskelan (2009, 145) tutkimustuloksista.

### **Luokanopettajien työnkuvan laajeneminen**

Luokanopettajat kokivat, että heidän saamansa koulutus ei vastannut opettajan nykyistä työnkuvaa eikä antanut valmiuksia selvittää niistä haasteita, joita he työs-

sään päivittäin kohtasivat. Tietotaidon puutteiden lisäksi vastauksissa korostui, että traumaattisen tapahtuman kokeneen oppilaan selviytymisen tukeminen vaikeutui luokanopettajan työnkuvan jatkuvan laajenemisen vuoksi. Työnkuva laajeni työn muutosten ja sen mukanaan tuomien haasteiden ja velvoitteiden seurauksena, mutta myös ulkoapäin, yhteiskunnan taholta tulevien vaatimusten vuoksi. Luokanopettajat kokivat, että heidän tulisi olla samanaikaisesti monen eri alan asiantuntijoita. Eräs luokanopettaja kuvaili tuntemuksiaan näin:

*K2: ”Opettajan työ on nykyään kuluttavaa ja he alkavat olla väsyneitä. Opettajan tulisi olla nykyään yhtäaikaan terveydenhoitaja, lääkäri, poliisi, psykologi, äiti, isä, mummo ja pappa jne...”*

Työnkuvan laajenemisen seurauksena kiire ja stressi opettajan työssä lisääntyivät. Stressaantuessaan ja uupuessaan opettaja ei tutkimustulosten mukaan jaksanut kantaa huolta vaikeuksissa olevan oppilaan pärjäämisestä ja jaksamisesta. Luokanopettajat kertoivat, että trauman kokeneen oppilaan selviytymisen tukeminen edellyttää sitä, että opettaja jaksaa työssään. Tällöin myös yksityiselämän merkitys työpaineiden lisäksi korostui ja vaikutti oppilaan selviytymisen tukemiseen. Eräs luokanopettaja kirjoittikin näin:

*K1: ”Mikäli itsellä on omassa elämässä paljon vaikeuksia, ei oikein jaksa kohdata oppilaan traumojakaan.”*

Luokanopettajien käsitys työnkuvan jatkuvasta laajenemisesta sekä työn haasteiden ja ammattitaidon välisistä ristiriidoista tukee Syrjäläisen (2002, 66, 94) esittämiä tutkimustuloksia, joissa hän esittää näkemyksensä siitä, että opettajan työnkuva on laajentunut merkittävästi viimeisten vuosikymmenten aikana. Hän kuvaa yhteiskunnan taholta koululaitosta ja opettajan työtä kohtaan asetettuja tavoitteita ja vaatimuksia ylimitoitetuiksi. Syrjäläisen mukaan opettajan tulisi olla joka alan asiantuntija, jotta hän pystyisi vastaamaan kaikkiin työn tuomiin haasteisiin. Ristiriita omien valmiuksien ja työn vaatimusten välillä voi uuvuttaa opettajan. Vastavalmistuneelle opettajalle työn arki ja sen tuomat vaatimukset, edellytykset ja odotukset voivatkin olla suuri yllätys tai jopa pettymys. Syrjäläisen lisäksi myös Koskela (2009, 248) kirjoittaa tutkimustuloksissaan, että opettajankoulutuksen



tulisi seurata ja vastata työnkuvan muutoksiin, jotta työn tuomiin haasteisiin voitaisiin varautua ja valmistautua jo opiskeluaikana.

Työajan riittämättömyys työtehtävien hoitamiseen lisäsi luokanopettajien kokemaa riittämättömyyden tunnetta. He kertoivat, että he eivät ehdi tehdä kaikkia työn edellyttämiä tehtäviä, jolloin työn ja vapaa-ajan erottaminen käy entistäkin vaikeammaksi. Työnkuvan muutoksen vuoksi heidän työaikansa kului usein kaikkien muuhun kuin opettamiseen. Traumatisoitunut oppilas kulutti niin paljon opettajan voimavaroja, että toiset oppilaat jäivät väistämättä epätasa-arvoiseen asemaan. Luokanopettajat kertoivat, että koulutyöskentely sujui ajoittain täysin traumatisoituneiden oppilaiden ehdoilla. Toisten oppilaiden oli vain luovuttava ja sopeuduttava tilanteisiin sekä siihen, että trauman kokenut oppilas vaati suurimman osan opettajan huomiosta.

Luokanopettajien kokemus työajan riittämättömyydestä työtehtävien hoitamiseen tukee Syrjäläisen (2002, 80, 83) esittämiä näkemyksiä siitä, että opettajan uupumisriski kasvaa jatkuvasti lisääntyvän työmäärän seurauksena. Opettajan työ määrä kasvaa esimerkiksi psyykkisesti pahoinvoivien oppilaiden auttamisen vuoksi. Syrjäläisen mukaan työmäärän lisääntymisestä huolimatta opettajalle ei välttämättä anneta eikä järjestetä minkälaisia lisäresursseja, jotta hän voisi selvitä työssään uupumatta. Lisäresurssien, kuten esimerkiksi koulunkäyntiavustajan saaminen luokkaan on opettajan työssäjaksamisen kannalta erittäin tärkeää.

### **Vaitiolovelvollisuuden ja tiedonkulkuongelmien tuomat haasteet**

Luokanopettajien mukaan trauman kokeneen oppilaan selviytymisen tukeminen voi vaikeutua myös vaitiolovelvollisuuden ja tiedonkulkuongelmien vuoksi, sillä opettaja ei voi kertoa toisille oppilaille eikä heidän vanhemmilleen traumatisoituneen oppilaan taustoista eikä käyttäytymisen mahdollisista syistä. Luokanopettajien mukaan toisten oppilaiden reaktiot vähenisivät, mikäli heille voisi kertoa oireilevan oppilaan käytökseen johtaneista syistä. Tiedon avulla traumaattisen tapahtuman kokenut oppilas voisi luokanopettajien mukaan saada myös enemmän tukea ja ymmärrystä luokkatovereiltaan. Eräässä vastauksessa tilannetta kuvattiin näin:

H4: ”Toisaalta, olen monesti ajatellut, että se on vähän huono juttu, että ne toiset oppilaat eivät tiedä sen (trauman kokeneen oppilaan) taustoja. Ei niiden tarvitsisi tietää kaikkea, mutta se helpottaisi opettajan työtä, että ne tietäisi jotakin, jotta ne toiset oppilaat pystyisivät ymmärtämään, miksi se yksi oppilas käyttäytyy sillä tavalla kuin käyttäytyy. Ne toiset oppilaat voisivat tällöin myös auttaa paremmin sitä trauman kokenutta oppilasta. En tarkoita sitä, että niille pitäisi kertoa, että tätä lasta on mukiloitu pienenä tai hakattu, mutta jotenkin niille voisi kertoa, että tällä oppilaalla on ollut vaikeata lapsuudessa. Ja kertoa niille toisille oppilaille, että joistakin sen lapsen kokemuksista voi johtua se, että hän vielä harjoittelee esimerkiksi sitä, miten ilmaistaan pahaa oloa, saako esimerkiksi lyödä vai eikö saa lyödä.”

Vastauksista kävi myös ilmi, että yhteistyö koulun ja sosiaalialan ammattilaisten välillä ei ollut aina ongelmaton juuri vaitiolovelvollisuuden ja salassapitosäädösten tuomien haasteiden vuoksi. Keskustelutilanteissa saattoi käydä jopa niin, että toinen osapuoli unohti opettajan vaitiolovelvollisuuden ja piti itsestäänselvyytenä, että opettaja oli velvollinen kertomaan huomaamiaan ongelmia oppilaasta, mutta hän itse ei luovutanut vaitiolovelvollisuuteen vedoten minkäänlaista tietoa, joka olisi helpottanut opettajan työtä. Haastavana tekijänä yhteistyössä luokanopettajat kokivat myös sen, että ajatukset ja auttamiskeinot eivät aina kohdanneet eri tahojen välillä ja konkreettisuus, jota opettajan työssä tarvittiin, saattoi neuvojen antajilta välillä unohtua.

Myös Dufva (2001, 36) esittää tutkimustuloksissaan näkemuksensä siitä, että vaitiolovelvollisuuteen ja salassapitosäädöksiin liittyvät haasteet vaikeuttavat yhteistyötä vaikeuksissa olevaa oppilasta auttavien tahojen välillä. Dufvan mukaan koulun henkilökunta koki vaikeaksi erityisesti sen, mitä he saavat sanoa ja kenelle ja mitkä asiat ovat sellaisia, että niistä täytyy ehdottomasti kertoa jollekin, mutta kenelle. Yhteistyötä Dufvan mukaan vaikeutti myös se, että opettajat eivät välttämättä tienneet, kenelle kuuluu ensisijainen vastuu puuttua havaittuihin ongelmiin ja ottaa ne esille sekä se, että muut viranomaiset saattoivat unohtaa koulun olevan yhteistyökumppani tällaisissa asioissa, vaikka koululla on tärkeä merkitys lapsen elämässä ja hänen hyvinvointinsa ylläpitämisessä.

Luokanopettajat kertoivat, että tiedonkulku eri instanssista toiseen kangerteli salsapitovelvollisuuden vuoksi. Oman haasteensa tiedonkulkuun toi luokanopettajien mukaan myös se, että oppilaan vanhemmat eivät välttämättä antaneet lupaa siirtää tietoa opettajalle, koska he eivät ymmärtäneet opettajan olevan vaitiolovelvollinen. Oppilaan tuen saanti saattoi viivästyä koulussa sen vuoksi, että kukaan ei kertonut opettajalle oppilaan vaikeasta elämäntilanteesta. Eräs luokanopettaja kertoi kokemuksistaan näin.

*K2: ”Puoli vuotta myöhemmin oppilaan vanhempi kertoi, että lapsi oli joutunut seksuaalisen hyväksikäytön kohteeksi. ...Enää en ihmetellyt, miksi hänellä saattoi olla tehtävät tekemättä tai miksi hän myöhästyi koulusta jne. Olisi ollut hyvä tietää aikaisemmin, jotta olisimme osanneet suhtautua oppilaaseen eri tavalla.”*

Jotta opettaja voisi auttaa ja tukea oppilastaan, hänen olisi siis tiedettävä oppilaan traumaattisista kokemuksista ja niiden syistä sekä tapahtuman vaikutuksista lapsen elämään. Tietämättömyys saattoi luokanopettajien mukaan aiheuttaa sen, että oppilasta kohdeltiin väärin ja hänen oireiluaan ei ymmärretty koulussa oikealla tavalla, vaan se saatettiin tulkita esimerkiksi laiskuudeksi. He kertoivat tiedonsiirron tärkeydestä näin:

*K2: ”Miten opettaja auttaa lasta tai toimii lapsen parhaaksi, jos opettajalle ei kerrota, millainen kriisi lapsen kotona on ja kuitenkin opettaja näkee lapsen oireilevan, että jotain on huonosti.”*

*H4: ”On erittäin hyvä, että opettaja tietää myös niistä taustoista, että osaa sitten tukea oppilasta itse niissä jutuissa, että jos lasta on esimerkiksi vaikka pahoinpidelty pienenä niin jos opettaja tietää sen, niin se ymmärtää, miksi se oppilas saattaa esimerkiksi hakata toisia lapsia. Opettaja sitten ymmärtää, että se oppilaan käytös johtuu niistä sen kokemuksista ja osaa toimia silloin oikein ja osaa auttaa oikein.”*

Tiedonsaannin vaikeus ilmeni jo aikaisemmassa luvussa 4.1, jossa esitin tutkimustulosten perusteella näkemyksen siitä, että traumaattinen kokemus ilmenee

koulussa sekä oppilaan käytöksen että olemuksen muuttumisena ja oppilaassa tapahtuneet muutokset voivat olla ainoa tiedonlähde opettajalle, minkä vuoksi hän huolestuu oppilaan oireilusta ja havaitsee hänen avuntarpeensa. Tiedonkulun vaikeudet käyvät ilmi myös Dufvan (2001, 29-30, 43) tutkimuksesta, sillä hän kirjoittaa, että luokanopettaja voi olla täysin tietämätön oppilaan traumaattisista kokemuksista. Hänen tutkimuksestaan käy ilmi, että suurin osa väkivaltatilanteista tulee opettajan tietoon lapsen kertomana tai toiselta koulun työntekijältä, ei siis lapsen vanhemmilta tai muilta lasta auttavilta tahoilta. Tiedon puutteen vuoksi luokanopettajat muodostavat käsityksensä traumaattisen tapahtuman kokeneesta oppilaasta työkokemuksensa ja omien havaintojensa perusteella ja heidän tekemät päätelmät sekä arviot oppilaan kokemasta väkivallasta perustuvat useimmin lapsen käyttäytymisen muuttumiseen.

Edellä mainitut tekijät, kuten luokanopettajien tietotaidon puuteet, työnkuvan muutokset, ristiriidat työn asettamien vaatimusten ja omien valmiuksien välillä sekä vaihtoehtoisuuden tuomat haasteet vaikeuttavat luokanopettajien mukaan traumatisoituneen oppilaan selviytymisen tukemista. Mikäli vaikeuttavia tekijöitä kasautuu, opettaja on vaarassa uupua työn tuomien haasteiden ja oman tietotaidon sekä omien voimavarojen ristiriidan seurauksena. Syrjäläisen (2002, 66-67) mukaan työuupumuksella tarkoitetaan vakavaa ja kroonista työhön liittyvää stressioireyhtymää, joka kehittyy työn vaatimusten ylittäessä opettajan omat voimavarat ja valmiudet. Työstä suoriutuminen vaatii siis enemmän valmiuksia kuin mitä opettajalla on tuolloin käytettävissään. Työuupumuksesta kärsivälle opettajalle on tyypillistä jatkuva väsymys ja kyynisyys työtään kohtaan. Rileyn (2011, 44-45) mukaan työn aiheuttama stressi voi pitkään jatkuessaan hoitamattomana uuvuttaa opettajan kokonaan, minkä vuoksi avun tarpeessa oleva oppilas ei välttämättä saa tarvitsemaansa tukea tai avun saanti viivästyy. Luokanopettajien työssäjaksamiseen tulisikin kiinnittää erityistä huomiota, sillä työssään hyvinvoiva opettaja jak-saa myös olla kiinnostunut oppilaidensa jaksamisesta ja tukea vaikeuksissa olevaa oppilasta selviytymään kokemuksistaan, mikä käy ilmi myös Koskelan (2009, 250) tutkimustuloksista.

## 4.2.2 Selviytymistä tukevat keinot

### Yhteistyö ja ammattiapu

Vaikka aineistosta käy ilmi, että jokaisella luokanopettajalla on oma persoonallinen tyyhinsä tukea trauman kokenutta oppilasta, voi silti vastauksista havaita kaikille vastanneille yhteisiä piirteitä, joita tässä luvussa kuvaan. Traumaattisen tapahtuman kokeneen oppilaan selviytymisen tukeminen koulussa oli tutkimustulosten mukaan jokapäiväistä, jatkuvaa ja arkisiin toimintoihin liittyvää työtä. Luokanopettajat kertoivat vastauksissaan, että oppilaan auttaminen ja tukeminen oli usein konkreettista työtä ja avun tarve liittyi yleensä mielipahan kokemiseen, ilmaisemiseen ja tunteiden hallintaan. Tunteidenhallintavaikkeudet ovat tyypillisiä traumaattisen tapahtuman kokeneelle oppilaalle. Peltokorven (2007, 27) väitöskirjatutkimuksen mukaan oppilas, joka ei osaa tunnistaa ja nimetä omia tunteitaan voi purkaa niitä hallitsemattomasti.

Vastauksissa kuvailtiin henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman tekoa ”helpoksi” tehtäväksi verrattuna siihen, mitä kaikkea muuta esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevan trauman kokeneen oppilaan kanssa joutui tekemään koulupäivien aikana. Jatkuva auttaminen, neuvominen ja samoihin asioihin puuttuminen tuntui luokanopettajista usein turhauttavalta. Erityisen turhauttavaksi he kokivat sen, kun huomasivat toistuvasti, että oppilas ei ymmärtänyt tai uskonut neuvoja, ohjeita ja kieltoja. Opettajat kokivat työn turhauttavana myös siksi, että traumatisoituneen oppilaan selviytymisen tukeminen oli niin hidaskäyttöinen ja haastava prosessi ja vaati pitkäjänteistä työtä, että edistysaskelia ei välttämättä huomannut pitkään aikaan. Eräs luokanopettaja kuvaili tilannetta näin:

H4: *”Aiheuttaa muutoksia opettajan työhön! Siis aika paljon. Siis aivan kaikissa asioissa se pitää ottaa huomioon. Sitten joutuu... ähhh (huokaisee), tapaamaan psykologia, kuraattoria ja pitämään niiden kanssa palaverieita. Ja täytyy pitää tapaamisia vanhempien kanssa. Kaiken tämän lisäksi vielä koulupäivän jälkeen on iso juttu, siis se, että olla vanhempiin yhteydessä ja kertoa, että hei, tänään sattui tällöistä ja tällöistä, eli se tiedottaminen.”*

H4: ”Mun mielestä kuitenkin esimerkiksi ”Hoiksit” on tosi pieni juttu, vaikka niihin menee aikaa ja vaikka niitä päivitetään ja pidetään palaavereita. Kaikkein suurin työllistäjä on se, mitä kaikkea sen lapsen kanssa koulupäivän aikana tehdään...sidotaan siltä kengännauhoja ja kun se saa raivokohtauksia niin lähetään luokasta pois selvittämään niitä, että se on joka tunti, joka hetki.. Mitä mulla on ollu näitä oppilaita, niin siitä asiasta (traumasta ja sen vaikutuksista lapseen) ei pääse yhtään eroon, se näkyy koko ajan sen oppilaan käytöksessä ja olossa ja muistuttaa siitä, mitä se oppilas on joutunut kokemaan.”

Traumatisoituneen oppilaan selviytymisen tukeminen koulussa vaatii toimenpiteitä ja selviytymistä edistävien keinojen käyttöä. Millaisia keinoja luokanopettajat kertoivat käyttäneensä luokka- ja opetustilanteissa tukiessaan trauman kokenutta oppilasta? En keskity tutkimustuloksissani siihen, millaista auttamispolkua kyseiset luokanopettajat ovat käyttäneet ja käyneet läpi hakiessaan apua sekä tukea traumatisoituneelle oppilaalleen. Koulun yleisen auttamispolun olen kuvannut jo teoriaosuudessa luvussa 2.4.3, joten niiden tietojen lisäksi kuvaan nyt keinoja, joita luokanopettajat kertoivat vastauksissaan käyttäneensä selviytymisen tukemisessa. Vastauksista kävi ilmi, että luokanopettajien käyttämät keinot keskittyivät yhteistyön tekemiseen eri osapuolten välillä ja turvallisuuden sekä työrauhan säilyttämiseen luokassa. Vastauksista ilmeni empaattinen ja ymmärtäväinen suhtautuminen oppilaan oireilua kohtaan ja vahva halu auttaa, mikäli siihen oli mahdollisuus.

Ensisijainen keino luokanopettajien mielestä oli yhteistyön tekeminen koulunkäyntiavustajan, opettajatovereiden sekä oppilaan vanhempien/huoltajan kanssa. Erityisen tärkeänä tekijänä oppilaan selviytymisen tukemisessa luokanopettajat pitivät yhteistyötä koulunkäyntiavustajan kanssa. Luokanopettajat kuvailivat koulunkäyntiavustajan tarvetta suureksi ja hänen läsnäoloaan luokassa jopa välttämättömäksi silloin, kun luokassa oli traumatisoitunut oppilas. He pitivät tärkeänä oppilaan selviytymisen tukemista edistävänä tekijänä myös sitä, että opettaja ja koulunkäyntiavustaja ovat tietoisia hoidon etenemisestä. He korostivat tiedonsiirron tärkeyttä myös opettajan tai koulun vaihtuessa.

Luokanopettajien mukaan koulunkäyntiavustajan tuli olla myös pitkäaikainen, empaattinen ja ymmärtäväinen, sillä oppilas hyötyi ihmissuhteiden pysyvyydestä ja hyvästä avustaja-oppilas-suhteesta. Ihmissuhteiden pysyvyys lisäsi luokanopettajien mukaan oppilaan turvallisuuden tunnetta. Aina koulunkäyntiavustajan saaminen ei ollut helppoa. Luokanopettajat kertoivat vastauksissaan, kuinka paljon heidän työtaakkaansa ja toisten oppilaiden kärsimystä lisäsi se, että resurssit saattoivat olla niin huonot, että koulunkäyntiavustajaa ei ollut mahdollista saada luokkaan.

Opettajan ja koulunkäyntiavustajan välisen yhteistyön lisäksi luokanopettajat kokivat tärkeäksi oppilaan selviytymisen kannalta sen, että he tekevät yhteistyötä opettajaveroidensa kanssa. He kyselivät työtovereiltaan neuvoja, miten tulisi toimia huolta herättävissä tilanteissa. Vastauksista ilmeni, että työyhteisöltä saatu apua ja tuki oli tärkeää vaikeina hetkinä. Työtoverit olivat opettajille usein henkellinen tuki, jolle pystyi kertomaan huolet ja murheet sekä jakamaan uuvuttavat työasiat. Työtoverit auttoivat myös ihan konkreettisesti työtehtävien hoitamisessa tilanteen niin vaatiessa esimerkiksi silloin, kun opettajan voimat alkoivat loppua.

Yhteistyötä kodin ja koulun välillä luokanopettajat kuvailivat vastauksissaan hyvin tärkeäksi erityisesti kriisitilanteissa ja niiden jälkeen oppilaan selviytymisen tukemisessa. Heidän mielestään yhteistyö vanhempien kanssa sujui yleensä ongelmitta, mutta he mainitsivat myös tapauksista, joissa lapsen avuntarve oli huomattu koulussa, mutta vanhemmat kielsivät tosiasiat, jolloin myös lapsen avunsaanti viivästy. Opettajan merkitys lapsen elämässä oli suuri ja hän saattoi olla myös se henkilö, jolle ensimmäisenä ilmoitettiin traumaattisesta tapahtumasta. Eräs luokanopettaja kuvaili tapahtunutta näin:

*K1: ”Itselläni oli oppilas, joka uhkaili minua: 'Isä tulee ja ampuu sinut.' Eräänä iltana, hyvin myöhään puhelin soi. Lapsen äiti soitti. Hän kertoi, että lapsen isä oli tappanut itsensä ja lapsi halusi nyt soittaa opettajalle. Järkyttävästä tapahtumasta oli kulunut vasta 1-2 tuntia. Keskustelin puhelimesta pitkään oppilaani kanssa.”*

Luokanopettajat kertoivat, että oppilaan selviytymisen tukemista helpotti myös se, että oppilaan ja hänen vanhempiensa/huoltajiensa kanssa oli hyvä sopia toimintatavoista ja käytänteistä, kuten esimerkiksi siitä, millä tavalla tapahtuneesta voi kertoa luokassa salassapitovelvollisuusasiat huomioonottaen. Keskustelut toimintatavoista olivat luokanopettajien mielestä erityisen tärkeitä silloin, kun trauma aiheutti suuria muutoksia lapsen käyttäytymiseen ja olemukseen sekä kouluuoriutumiseen. Saamani tutkimustulokset yhteistyön tärkeydestä oppilaan selviytymisen tukemisessa tukevat Koskelan (2009, 182) ja Dufvan (2001, 36) esittämää näkemystä kodin ja koulun välisen yhteistyön tärkeydestä kriisitilanteessa ja sen jälkeen. Dufvan mukaan esimerkiksi oppilaan kokeman perheväkivallan selvittely vaatii koulun työntekijöiden ja eri auttajatahojen välistä yhteistyötä. Myös Jaycox ym. (2006, 11) kirjoittavat, että oppilaan selviytymisen tukeminen edellyttää koulun henkilökunnalta yhteistyökykyä, sillä vain yhteistyötä tekemällä traumaattisen tapahtuman kokenutta lasta voidaan auttaa ja tukea koulussa.

Luokanopettajat pitivät oppilaan selviytymisen tukemisessa tärkeänä myös sitä, että oppilas tuli ohjata ammattiauttajalle, mikäli tilanne niin vaati. Kodin ja koulun sekä ammattiauttajien välisen yhteistyön tärkeydestä olen kirjoittanut luvussa 2.4.3, joten luokanopettajien käsitykset yhteistyön tärkeydestä ovat yhteneväiset tutkimuskirjallisuuteen pohjautuvien keinojen kanssa. Luokanopettajat olivat huomanneet uransa aikana, että harva traumatisoitunut lapsi selvisi kokemuksistaan ilman terapiaa. Heidän kokemuksensa mukaan opettaja oli usein ensimmäinen ihminen, joka huolestui oppilaasta ja alkoi hakea hänelle ammattiapua. Luokanopettajat kokivat varhain aloitetun tuen ja pitkäaikaisen ohjauksen olevan ensiarvoisen tärkeää oppilaan selviytymisen kannalta. Ammattiavun hankkiminen ei ollut luokanopettajien kokemuksen mukaan aina helppoa. Vastauksista kävi ilmi, että välillä opettajan täytyi olla hyvin periksiantamaton avun hankkimisessa oppilaalleen. Eräs luokanopettaja kertoi kokemuksistaan näin:

*K4: ”Yritimme koulun puolelta saada hänet heti terapiaan, koska hänen käytöksensä oli todella aggressiivista ja yllätyksellistä. Terapiaan hän ei päässyt, koska vanhempia tuettiin. Kolmen vuoden jälkeen, kun teräaseet tulivat uhkauksiin mukaan saimme terveyskeskuspsykologin päätöksen terapian tarpeellisuudesta.”*



Ammattiavun saannin haasteista on kirjoittanut myös Rautava ja Rutanen (1997, 7). Heidän käsityksensä mukaan monet opettajat ovat jääneet vaille tukea, kun he ovat yrittäneet saada apua terveydenhuollosta tai ohjata lasta ja hänen perhettään saamaan ammattiapua. Lapsi ei ole välttämättä voinut saada nopeaa apua jonojen tai ajanvarauskäytäntöjen vuoksi, jolloin myös ongelmat ovat pitkittyneet ja monimutkaistuneet.

### **Turvallisuudesta huolehtiminen ja rajojen asettaminen**

Tutkimustulosten mukaan traumatisoituneen oppilaan tukeminen on koulussa hyvin pitkälti sitä, että opettaja on koko ajan varuillaan, huolehtii kaikkien oppilaiden turvallisuudesta ja pyrkii ennakoimaan ongelmatilanteen sekä minimoii vaaratekijät. Vastauksista ilmeni, että traumatisoituneen oppilaan käytös herätti usein pelkoa toisissa oppilaissa ja heidän vanhemmissaan. Luokanopettajat pitivät tärkeänä, että kaikki vakavamman tilanteet ja tapahtumat kirjattiin muistiin, jotta heillä oli todistusaineistoa tapahtumista, mikäli niitä sattuisi joskus tarvitsemaan. Luokanopettajat kertoivat turvallisuuden ylläpitämisestä näin:

H2: *”Kyllähän minä panin sakset ihan piiloon. Siellä (luokassa) ei ollut mitään tämmösiä (välineitä), että jos se (oppilas) tulee luokkaan, niin ettei se pystyisi vaikka saksilla toisille (oppilaille) tekemään jotakin. Sellaiset asiat piti siis miettiä etukäteen.”*

H3: *”Siis ihan oikeasti pitää olla esimerkiksi käsityötunneilla varovainen...se on kuitenkin käsitöissä ihan normaalia, että silloin kun siellä veistetään ja vuollaan, niin siellä on puukot tottakai esillä ja taltat, ja taltat ovat ihan yhtä teräviä.”*

Turvallisuuden ylläpitäminen tarkoitti luokanopettajien mukaan myös sitä, että traumatisoituneelle oppilaalle oli tärkeää asettaa turvalliset ja selkeät rajat. Oppilaan selviytymisen tukeminen ja turvallisuuden ylläpitäminen vaati myös kurinpitotoimenpiteiden käyttöä, silloin kun oppilas ei noudattanut sovittuja sääntöjä, vaan rikkoi rajoja ja uhkasi toisten oppilaiden turvallisuutta. Oppilaan osallistumisesta oppitunneille tai välitunneille täytyi välillä rajoittaa toisten oppilaiden työrauhan tai turvallisuuden takaamiseksi. Luokanopettajat kertoivat, että traumati-

soitunut oppilas häiritsi välillä niin paljon opetusta, että hänet oli pakko siirtää opiskelemaan toiseen tilaan. Eräessä vastauksessa kuvailtiin tapahtumia näin:

K4: *”Uhkaavien tapahtumien (jääkimpaleiden heittäminen toisia oppilaita kohti) jälkeen oppilas oli seuraavat kaksi viikkoa rinnakkaisluokassa ”rauhottumassa”. Rinnakkaisluokkaan tehty siirto rauhoitti tilannetta omassa luokassa. Siirto oli välttämätön, sillä muuten oman luokan toiset oppilaat eivät olisi uskaltaneet tulla kouluun.”*

Vastauksista ilmeni kurinpitotoimenpiteiden syyksi se, että tavalliset keinot eivät tehonneet traumatisoituneeseen oppilaaseen. Puhuminen ei auttanut, vaan oppilasta oli esimerkiksi pideltävä kiinni, jotta hän ei olisi satuttanut toisia oppilaita. Eräs luokanopettaja kertoi kokemuksistaan näin:

H2: *”Kyllä minulla muutaman kerran tuli semmoinen tilanne, että minun piti kertoa kaikille karjaista oppilaalle, että ymmärrätkö sinä. Silloin aattelin, että hyvänen aika sentään... Vasta sitten, kun minä huusin, niin oppilas sanoi, että ymmärrän. Silloin minä ajattelin, että onko tosiaan niin, että vain huuto tehoaa. Tuntui että tavallinen järkipuhe ei auttanut mitään, vaikka kuinka yritti. Normaalit keinot ovat jo menettäneet merkityksensä, todennäköisesti. Vaikka minäkään en yleensä huuda. Loppujen lopuksi minä harvoin huudan.”*

H2: *”Tilanne oli se, että hän ei jaksanut käyttäytyä kunnolla luokkaretkellä. Jouduin pitämään sen 'aisoissa' koko ajan, jouduin pitämään siitä ihan kiinni. Jouduin lopulta sanomaan hänelle, että jos sinä et lopeta tätä, niin minä en voi ottaa sinua seuraavalla kerralla mukaan, koska minulle on 21 muuta oppilasta valvottavana, niin minä en pysty pitämään vain yhtä käsipuolella, että minun täytyy huolehtia muistakin.”*

Rajat, tavallinen arki ja rutiinien jatkuminen edistivät oppilaan selviytymistä ja lisäsivät hänen turvallisuudentunnettaan. Rutiinien välttämättömyys ilmeni tutkimustuloksissa myös niin, että luokanopettajien piti säilyttää opetustyyhinsä ja toimintatapansa samanlaisena koko ajan. Mitään tavallisuudesta poikkeavaa ei koulussa voinut tapahtua, sillä muuten työskentelymahdollisuus ja luokkarauha

hävisi pitkäksi aikaa. Rajojen asettamiseen ja arjen jatkumiseen liittyen luokanopettajat korostivat vastauksissaan myös sitä, että oppilaan selviytymisen kannalta oli tärkeää ohjata ja kasvattaa oppilaita vastuullisuuteen omasta toiminnasta. Eräs luokanopettaja kertoi koulun toimenpiteistä vastuullisuuden lisäämiseksi näin:

H2: ”*Erityisopettajan kanssa oli puhetta, että ensi vuonna ottaisimme käytäntöön sellaisen tavan, että opettaja kirjaa tapahtumat ylös omaan päiväkirjaansa, mutta lisäksi kyseisten (tapahtumassa osallisena olleiden) oppilaiden (jotka osaavat kirjoittaa) täytyy kirjoittaa tapahtumat ylös omaan vihkoonsa, eli mitä ovat tehneet tai sanoneet ja laittaa nimensä alle. Se on usein niin, että oppilas kertoo kotona oman versionsa tapahtumista. Tämä tapa vois auttaa, koska he joutuisivat heti koulussa miettimään, että miten ne (tapahtumat) ihan tarkalleen ottaen meni.*”

Rajojen asettaminen ja niistä kiinnipitäminen oli luokanopettajien mielestä välillä vaikeaa ja vaati opettajalta johdonmukaisuutta sekä kärsivällisyyttä. Vaikka työ on opettajalle haastavaa, se on ensiarvoisen tärkeää oppilaan selviytymisen kannalta. Myös Nevalainen ja Nieminen (2010, 71) kirjoittavat rajojen asettamisen tärkeydestä ja tavallisen arjen jatkumisesta, sillä ne tekevät lapsen elämästä ennustettavamman ja edistävät näin hänen selviytymistään traumaattisesta tapahtumasta.

### **Luottamuksen rakentaminen ja oppilaan motivointi**

Kurinpitoimenpiteistä huolimatta tutkimustuloksissa korostui empaattisuus traumaattisen tapahtuman kokenutta oppilasta kohtaan. Tutkimustulosten mukaan oppilas tarvitsi välittämistä, tukea ja turvaa opettajaltaan. Luokanopettajien mielestä oli tärkeää osoittaa empaattisuutta ja ymmärtäväisyyttä oppilaalle hänen tunnereaktioidensa, ahdistuksensa sekä koulumotivaation heikkenemisen vuoksi. Heidän käsityksensä mukaan traumaattisen tapahtuman kokenutta oppilasta ei saanut esimerkiksi pakottaa tilanteisiin, joissa hän ahdistui tai pelkäsi. Pakottaminen olisi luokanopettajien mukaan vain lisännyt oppilaan ahdistusta ja monimutkaistanut ongelmia sekä rikkonut opettajan ja oppilaan välistä luottamusta. Empaattisuuden merkitystä oppilaan selviytymisen tukemisessa korostavat myös Ne-

valainen ja Nieminen (2010, 62), sillä ymmärryksen, hyväksynnän ja tuen osoittaminen antaa trauman kokeneelle oppilaalle tunteen siitä, että opettaja uskoo hänen kykyihinsä selviytyä.

Luokanopettajat pitivät tärkeänä oppilaan selviytymistä tukevana keinona yhteistyön ja turvallisuudesta huolehtimisen lisäksi oppilaan ja opettajan välistä aitoa kohtaamista. Heidän käsityksensä mukaan traumaattisen tapahtuman kokenut oppilas tarvitsi aitoutta, eli luonnollisia ja teeskentelemättömiä toimintatapoja ja kanssakäymistä. Luokanopettajien mukaan oppilas tunnisti helposti, oliko kohtaaminen aitoa vai teeskenneltyä, kuka hänen jaksamisestaan oli aidosti kiinnostunut ja kuka hänestä oikeasti välitti. Tutkimustulosten mukaan trauman kokeneen oppilaan selviytymistä tuki luottamuksellisen suhteen rakentaminen opettajan ja oppilaan välille. Luottamuksen merkitys korostui luokanopettajien käsityksen mukaan erityisesti tilanteissa, joissa opettaja pyrki rakentamaan keskusteluyhteyttä sulkeutuneeseen oppilaaseen. Eräs luokanopettaja kirjoitti, että ahdistuneen ja sulkeutuneen oppilaan selviytymisen tukemisessa ensisijainen tavoite on päästä lasta lähelle ja saada hänet luottamaan aikuiseen.

Aidon kohtaamisen tärkeyttä trauman kokeneen oppilaan selviytymisen tukemisessa korostaa myös Veivo-Lempinen (2009, 93-94; 2009, 205-206). Hän kirjoittaa, että oppilaan selviytymistä edistää opettajan vilpitön ja välittävä suhtautuminen oppilastaan kohtaan sekä se, että oppilas voi luottaa opettajaansa. Luokanopettajat kertoivat trauman kokenutta oppilastaan kohtaan osoittamastaan empatiisuudesta ja luottamuksen rakentamisesta näin:

*K4: ”Mielestäni on tärkeää, että kertoo sille oppilaalle, että sinä olet aivan ihana ihminen, olet todella mukava ja kiva. Ja se, että sanoo sille oppilaalle, että meillä kaikilla ihmisillä on välillä todella huonoja hetkiä ja pahoja päiviä ja että kun sillä oppilaalla paha mieli, niin opettaja silti tykkään siitä. Ja kun kertoo sille lapselle, että raivokohtauksista huolimatta se on todella mukava ihminen.”*

*K4: ”Sille lapselle on hyvä kertoa myös se, että minä autan sinua ja en koskaan hylkää sinua, että voit aina tulla kysymään minulta apua ja neuvoja. Sanoin hänelle, että meidän täytyy opetella sinun kanssasi sellaisia taitoja, että miten sinä*

*voisit selvittää niistä vihanpurkauksista tai jostain vastaavasta. Sille lapselle pitää kertoa, että hänellä vaan kestää taitojen opetteluun enemmän aikaa kuin näillä muilla luokkatovereilla ja on hyvä jutella siitä, että mistä se voi johtua.”*

Luokanopettajien mukaan traumaattisen tapahtuman kokeneen oppilaan välittäminen sisälsi empaattisuuden ja aidon kohtaamisen sekä luottamuksellisen suhteen rakentamisen lisäksi myös motivointia, innostamista ja kannustamista. Motivointi tarkoitti luokanopettajien mukaan oppilaan kehumista silloin, kun siihen oli vähänkin aihetta. Heidän mielestään jokaisesta oppilaasta, häiritsevästi käyttäytyvästäkin, löytyi positiivisia piirteitä ja ominaisuuksia, joita oli hyvä tuoda julki ja vahvistaa. Positiivisen palautteen antaminen oli luokanopettajien mukaan tärkeää, sillä erityisesti koulussa häiritsevästi käyttäytyvä trauman kokenut oppilas sai usein paljon pelkästään negatiivista huomiota ja palautetta.

Motivoinnin merkitys korostui luokanopettajien mukaan erityisesti sellaisissa tilanteissa, joissa oppilaan traumaattiset kokemukset vaikuttivat hänen kouluasuoriutumiseensa. Heidän mielestään opettajan oli tärkeää innostaa oppilastaan opiskelemaan ja tekemään koulutehtäviään jonkin oppilaalle tärkeän ja häntä kiinnostavan, kuten esimerkiksi harrastukseen liittyvän asian avulla. Motivointi edisti luokanopettajien mukaan trauman kokeneen oppilaan kouluasuoriutumista ja keskittymiskykyä. Motivoinnilla oli heidän mielestään oppilaan selviytymistä edistävä, itsetuntoa ja lapsen selviytymiskeinoja vahvistava sekä tulevaisuudenuskoa lisäävä vaikutus.

### **Oppilaiden tasa-arvoinen kohtelu**

Luokanopettajien mielestä opettajan tuli kohdella kaikkia oppilaitaan tasa-arvoisesti. Tasa-arvoisuus tuli huomioida myös työskentelytavoissa. He kertoivat, että ryhmätöiden tekeminen aiheutti hankalia tilanteita luokkaan, sillä kukaan ei olisi halunnut ottaa ryhmäänsä traumatisoitunutta oppilasta hänen aikaansaamattomuuden, passiivisuuden, sulkeutuneisuuden tai häiriökäyttäytymisen vuoksi. Luokanopettajat korostivat, että heidän mielestään sellaista toimintaa tuli välttää, mikä sai oppilaan ajattelemaan, että hän on jotenkin poikkeava toisiin oppilaisiin verrattuna. Oppilaiden tasa-arvoisuus tarkoitti luokanopettajien mukaan myös sitä,

että luokassa oli samat säännöt kaikille oppilaille. Näin opettaja pystyi ehkäisemään kateuden ja syrjinnän syntymistä luokkatovereiden välille. Kateuden ilma-  
piirin ja syrjimisestä ehkäiseminen oli oppilaan selviytymisen kannalta tärkeää,  
sillä trauman kokenut oppilas tarvitsi myös luokkatovereiden tukea ja sosiaalisia  
suhteita voidakseen toipua kokemastaan. Vastauksissa kuvailtiin poikkeavaksi  
leimaamista ja kateuden syntymistä näin:

K4: *”Se, mitä siellä luokassa tehdään, pitää yrittää tehdä niin, ettei niille muille  
oppilaille tule sellainen olo, että opettaja jotenkin ”lellii” tätä kyseistä henkilöä.”*

H3: *”Nehän on viisaita lapsia monesti, ne kyllä huomaa, että opettaja käsittelee  
heitä ihan eri tavalla ja eivät välttämättä ymmärrä sitä yhtään.”*

H4: *”Monesti voi tulla sellainen tilanne, että muut ajattelee, että miksi tuon oppi-  
laan ei tarvitse tehdä tuota tai miksi tuo saa lähteä tunnilta esimerkiksi johonkin  
muuhun luokkaan tai käytävälle tekemään. Tai jos se oppilas menee erityisopetta-  
jalle tai psykologille tai jollekkin muulle, ni toiset oppilaat helposti ajattelevat,  
että se pääsee helpommalla.”*

Oppilaiden tasa-arvon korostamisesta huolimatta luokanopettajat pitivät tärkeänä  
osoittaa traumatisoituneelle oppilaalle myös erityistä huomiota, jotta hän tuntisi  
olevansa hyväksytty traumastaan huolimatta. Luokanopettajien mukaan erityiset  
huomionosoitukset voivat olla pieniä asioita, kuten se, että opettaja esimerkiksi  
kyselee oppilaan kuulumisia, eli juttelee myös muista kuin vain kouluasioita. Op-  
pilaiden yksillöllisen kohtaamisen tärkeydestä on kirjoittanut myös Fibæk Laur-  
sen (2006, 58), jonka mukaan oppilaan selviytymisen tukeminen edellyttää opetta-  
jalta taitoa suhtautua oppilaisiinsa yksilöinä, ei luokkina, vaikka se voikin olla  
opettajalle usein haastavaa.

Luokanopettajat kirjoittivat vastauksissaan, että keskustelut oppilaalle tärkeistä  
asioista ja kuulumisten kyselyt ovat tärkeitä oppilaan selviytymisen kannalta. Eräs  
luokanopettaja kuvaili keskustelun merkitystä oppilaan selviytymisen kannalta,  
että keskustelemalla toiminnan syistä pääsee sinne ”taakse”. Heidän mielestään oli  
tärkeää kuunnella oppilaan omia kertomuksia ja selityksiä hänen toimintansa syis-  
tä. Keskustelujen avulla opettaja oppi ymmärtämään oppilastaan, hänen käyttäy-

tymistään ja tunteitaan sekä motiivejaan. Eräissä vastauksissa keskustelemisen ja kuuntelemisen merkitystä kuvailtiin näin:

H2: *”Paljonhan lapset salaavat asioita, mutta niillä saattaa aina sitten jossakin kohtaa lipsahtaa esimerkiksi, että kotona on niin vaikeata.”*

H4: *”Ne oppilaat, jotka ovat kokeneet jotain traumaattisia tapahtumia, niin niiden kanssa kun juttelee enemmän, niin sieltä oppilaan käyttäytymisen taustalta saattaa löytyä jotain ihan ihmeellisiä juttuja. Syyt voivat olla niin ihmeellisiä, että ei niitä välttämättä tajua.”*

Vaikka keskustelut olivat luokanopettajien mielestä yleensä rakentavia ja tärkeitä oppilaan selviytymisen kannalta, saattoivat ne esimerkiksi häiritsevästi käyttäytyvän oppilaan kanssa tuntua ajoittain ajanhukalta ja turhilta. Keskustelut muuttuivat turhauttaviksi, koska aihe oli yleensä aina sama ja mikään ei näyttänyt tuottavan tulosta. Luokanopettajien mukaan turhauttavimmat keskustelut käsittelivät käytöstapoja. Keskustelun tärkeyttä selviytymisen tukemisessa korostaa myös Palosaari (2007, 144-146). Lapselta voi kysellä tapahtumasta, hänen tunteistaan, ajatuksistaan ja reaktioista. Oppilaan kuuntelemisessa on Veivo-Lempisen (2009, 204) mukaan keskeistä se, ettei opettaja yritä luoda väkisin keskustelutilanteita, vaan odottaa ja kuuntelee herkällä korvalla, mitä lapsella on hänelle sanottavaa. Aikuisen tulee odottaa tilannetta, jolloin lapsi on valmis keskustelemaan tapahtuneesta. Lapselle sopivan keskustelutilanteen ja ajan odottelu ei kuitenkaan merkitse sitä, etteikö opettaja voisi kysyä oppilaaltaan kuulumisia ja tunteita aikaisemminkin.

## **5 JOHTOPÄÄTÖKSET TUTKIMUSTULOISTA**

Etsin aineistosta vastauksen asettamiini kolmeen tutkimuskysymykseen, jotka käsittelivät luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä trauman kokeneesta oppi-

laasta, selviytymisen tukemista vaikeuttavia tekijöitä ja luokanopettajien käyttämiä keinoja. Luokanopettajat kuvailivat traumaattisen tapahtuman kokenutta oppilasta häiritsevästi käyttäytyväksi ja sisäänpäinkääntyneeksi. Heidän käsityksensä mukaan traumaattinen kokemus vaikutti myös oppilaan koulumenestykseen, elämänhaluun ja sosiaalisiin suhteisiin. Aloittaessani gradun tekemisen taustatiedon ja teoreettisen viitekehyksen pohjalta luomani ennakko-oletukseni oli, että luokanopettajat kertoisivat minulle traumaattisen tapahtuman kokeneen oppilaan olevan alakuloinen, surullinen ja itkuinen. Aineisto tarjosi trauman kokeneesta oppilaasta kuitenkin paljon laajemman ja monipuolisemman kuvan. Luokanopettajien kuvailut trauman kokeneesta oppilaasta kertovat sitä, millaista tukea oppilas tarvitsisi ja mistä hän on jäänyt paitsi.

Oppilaan käyttäytymisen ja olemuksen muutokset voivat kertoa traumaattisen kokemuksen aiheuttamasta levottomuudesta ja vihasta. Jaycox (2006, 8) kirjoittaa, että lapsi saattaa kokea voimakkaita vihantunteita traumaattisen kokemuksen jälkeen ja ne voivat ilmetä rajuina leikkeinä, hallitsemattomina raivokohtauksina ja toisia vahingoittavina puheina tai tekoina. Vaikka vihan kokeminen ja ilmaiseminen on traumaattisen tapahtuman jälkeen tyypillistä, minut yllätti silti luokanopettajien kertomukset oppilaan väkivaltaisuudesta. Erityisesti ihmetystä aiheutti se, että kolme neljäsosaa luokanopettajista kertoi saaneensa oppilaalta tappouhkauksia. Uhkailun kohteena olivat joskus myös oppilaan luokkatoverit. Tappouhkausten yleisyys hammensi sen vuoksi, että tutkimukseni kohteena oli alakoulussa työskentelevät luokanopettajat, joiden oppilaat ovat yleensä 7-12-vuotiaita lapsia.

Hämmentävää oli myös havaita, että pieni lapsikin voi kärsiä itsetuhoisuudesta. Oppilas, joka uhkailee itsemurhalla, kärsii todennäköisesti myös itsesyytöksistä tapahtuneen vuoksi. Saaren (2003, 254-255) mukaan lapset syyttävät usein itseään kokemastaan traumaattisesta tapahtumasta ja ajattelevat, että vaikeudet ovat heidän ajatustensa, tunteidensa tai tekojensa aiheuttamia. Luokanopettajat kertoivat melko vähän oppilaan itsesyytöksistä verrattuna esimerkiksi siihen, kuinka paljon he kuvailivat oppilaan aggressiivisuutta. Voi pohtia, eikö oppilailla ollut itsesyytöksiä, vai ovatko ne niin vaikeasti havaittavissa, ettei opettaja ollut niitä useinkaan huomannut. Itsesyytösten pukeminen sanoiksi voi olla lapselle vaikeaa, minkä vuoksi aikuisen tulisikin ottaa ne puheeksi lapsen kanssa ja vapauttaa hänet



niistä, jotta lapsi ei menettäisi elämänhaluaan ajatellessaan olevansa syyllinen kokemiinsa tapahtumiin (Dyregrov & Hordvik 1992, 45).

Luokanopettajien käsitykset saavat pohtimaan, johtuvatko häiriökäyttäytyminen, sisäänpäinkääntyneisyys ja elämänhalun menettäminen vaihtoehtoisten toimintatapojen ja keinojen vähydestä tai kyvyttömyydestä ilmaista hätäänsä ja avuttomuuttaan esimerkiksi verbaalisesti. Eikö oppilas uskalla vai eikö hänellä ole mahdollisuutta eikä keinoja ilmaista todellisia tunteitaan. Mielenkiintoista on, että luokanopettajat eivät kuvailleet vastauksissaan niinkään tyypillisiä suruun liittyviä tunteita, kuten alakuloisuutta tai itkuisuutta, vaan kuvaukset liittyivät aggressiivisuuteen ja pelokkuuteen, joiden ei heti ymmärrä johtuvan traumaattisen tapahtuman aiheuttamasta surusta. Dyregrov (1993, 21) kirjoittaa, että lapsen rauhattomuuden ja levottomuuden syy voi olla se, että hän yrittää pitää tuskaa aiheuttavat ajatukset loitolla. Lapsi voi pelätä ongelmiansa paljastumista ja pyrkii suojelemaan aikuisia, vaikka tilanne pitäisi olla päinvastoin.

Tunteiden piilottaminen ja niistä puhumattomuus voi liittyä Cullbergin (1991, 143-151) mukaan myös reaktiovaiheen puolustuskeinojen, kuten tunteiden torjunnan käyttöön tai Poijulan (2007, 33, 117-118) mukaan oppilaan tekemään traumatyöhön. Traumatyötä tekevä ihminen ei koe menetyksestä puhumista helpottavana, vaan se voi olla hänelle vaikeaa ja ahdistavaa. Surun ja ahdistuksen kätkeminen voi johtaa somatisointiin, eli ahdistuksen ilmaisemiseen fyysisten kipujen kautta. Mielenkiintoista oli, että kuitenkin vain yhdessä vastauksessa mainittiin oppilaan kärsivän fyysisistä kivuista. Mainintojen vähyys voi kertoa siitä, että oppilaat ovat uskaltaneet käsitellä suruaan ja ilmaista itseään muilla tavoilla kuin oireilemalla fyysisesti. Toisaalta kyse voi olla myös siitä, että somaattisia reaktioita ei ole osattu koulussa liittää traumaattisen kokemuksen aiheuttamiksi oireiksi.

Luokanopettajien kuvailut oppilaan käyttäytymisen ja olemuksen muutoksista voivat kertoa myös siitä, että oppilaan tuen tarvetta ei ole tunnistettu varhaisessa vaiheessa ja avun saanti on sen vuoksi viivästynyt. Oppilaan luontaisia selviytymiskeinoja ei ole pystytty tukemaan riittävästi, jolloin kokemuksen käsittely on voinut jäädä vähälle tai juuttua johonkin vaiheeseen. Traumaattisen kokemuksen käsittelyn epäonnistumisen ja tuen riittämättömyyden seurauksena oppilas voi olla

turhautunut ja toivoton, minkä vuoksi hänen toimintansa on yliampuvaa, kontrolloimatonta ja jopa itsetuhoista. Sigfridsin (2009, 93) mukaan ongelmakäyttäytymisen taustalla on usein lapsen avun tarve, sillä hän yrittää huomiotaherättävällä käytöksellään saada aikuiset ymmärtämään hätänsä. Avuntarpeen tunnistamisen viivästyminen on valitettavaa, mutta myös ymmärrettävää, sillä oppilaan ongelmien havaitseminen ei ole opettajalle helppoa varsinkaan tilanteissa, joissa hänelle ei ole kerrottu oppilaan vaikeasta elämäntilanteesta. (Ks. Nevalainen & Nieminen 2010, 74-75.)

Tiedonkulkuongelmat, tuentarpeen tunnistamisen viivästyminen ja avun riittämättömyys voivat johtaa oireilun pitkittyessä kouluvaikeuksiin, joista myös luokanopettajat kertoivat. Aineistosta kävi ilmi, että monella oppilaalla oireilu oli jatkunut pidemmän aikaa, jopa useamman vuoden ajan. Kouluvaikeudet ovat kyllä tyypillisiä traumaattisen tapahtuman jälkivaikutuksia, mutta Nevalaisen ja Niemisen (2010, 177) mukaan, jos oppilaan avuntarve huomataan vasta koulusuoriutumisen heikennyttyä on tilanne jo vaikea, sillä silloin varhainen puuttuminen ei ole toteutunut eikä oppilas ole saanut riittävästi tukea aikuisilta kokemuksesta selviytymiseen. Koulumenestyksen heikkeneminen ja poissaolot voivat Puuran (1998, 61) mukaan joissain tapauksissa kertoa myös oppilaan masennuksesta.

Dufvan (2001, 45-46) mukaan mallioppiminen ja tunteiden heikko hallintakyky ovat keskeisiä tekijöitä väkivaltakäyttäytymisessä. Vaikka lapsi yrittää selviytyä kokemuksistaan provosoivan ja jopa väkivaltaisen käyttäytymisen kautta, on hänen selviytymisensä kannalta olennaista, että hän ilmaisee ja käsittelee kaikenlaisia kokemuksen aiheuttamia ajatuksia ja tunteita. Tunteiden torjuminen ja hallintakyvyn heikkous saattavat aiheuttaa ihmiselle vakavia mielenterveydellisiä ongelmia. Heiskanen ja Salonen (1997, 120) kirjoittavatkin, että traumaattisen tapahtuman jälkeen kielteisten tunteiden kokeminen ja ilmaiseminen on terve reaktio ja jopa välttämätöntä tunteiden tasapainon kannalta. Vihaa tulisi kuitenkin ilmaista hyväksyttävillä keinoilla, niin ettei vahingoita toisia. Oppilaan tulisi saada apua tunteidensa ilmaisuun ja hallintaan, sillä ne ovat Liffin (2003, 30) mukaan olennaisia taitoja selviytymisen kannalta. Vaihtoehtoisten toimintatapojen omaksuminen kehittää myös ongelmanratkaisukykyä ja sosiaalisia taitoja, jolloin haastavissa tilanteissa oppilaan ei tarvitse enää turvautua väkivaltaan, vaan hän voi

ilmaista itseään muilla keinoilla. Ongelmien varhaisen tunnistamisen ja riittävän tuen antamisen kautta oppilaan oireilun pahentuminen ja pitkittyminen voitaisiin estää. Viheriälä (2009, 153-154) kirjoittaakin, että lapsen reagointiin vaikuttaa ratkaisevasti se, miten läheiset aikuiset tukevat häntä kokemuksen käsittelyssä ja millaisia edellytyksiä he antavat lapselle tunteiden ilmaisuun ja työstämiseen.

Luokanopettajien mukaan traumatisoituneen oppilaan selviytymisen tukeminen ei ollut helppo, nopea eikä yksiselitteinen tehtävä, vaan sen onnistuminen riippui monesta tekijästä. Hämmästyttävää oli, että jokainen luokanopettaja kertoi, että luokanopettajakoulutus ei ollut antanut minkäänlaisia valmiuksia traumatisoituneen oppilaan tukemiseen. Haastattelin tutkimustani varten neljää eri ikäistä opettajaa. Jopa 2000-luvulla luokanopettajaksi valmistunut haastateltavani kertoi, että koulutus ei ollut antanut kyseisiin tehtäviin minkäänlaisia valmiuksia. Jokaisen opettajan vastauksessa korostui, että tilanteista on selvittävä maalaisjärkensä avulla, jolloin työkokemuksesta on tällaisissa tilanteissa valtava hyöty. Työkokemuksen hyödyllisyydestä voisi päätellä, että nuori opettaja uupuu helpommin. Toisaalta nuorikin opettaja voi epävarmuudestaan huolimatta osata tukea samalla lailla kuin pitkään opettajana ollutkin. Nuoret opettajat saattavat olla myös innokkaampia tiedonhankkijoita, sillä he ovat ehkä sisäistäneet ja omaksuneet ajatuksen elinikäisestä oppimisesta vahvemmin kuin vanhemmat opettajat. Aineistosta käy kuitenkin ilmi, että hätäännys, epävarmuus ja riittämättömyyden tunne ovat nuorella opettajalla tavallisempia tunteita kuin vanhemmilla opettajilla.

Tiedon lisääminen peruskoulutukseen ei ole uusi esitys, vaan siitä on kirjoittanut muun muassa Williams (2006, 68). Hänen mielestään vain tiedon jakaminen traumaattisista kokemuksista ja niiden vaikutuksista lapseen mahdollistaa sen, että opettaja voi tukea lasta selviytymisessä. Rautava (1998, 40) kirjoittaa, että opettajien tietotaidon lisäämisessä merkittävä koulutuksellinen haaste on opettajien peruskoulutuksen kehittäminen niin, että se tarjoaisi valmiuksia kriisitilanteiden ehkäisyyn ja kohtaamiseen. Rautavan lisäksi tietotaidon tärkeydestä ovat kirjoittaneet myös Nevalainen ja Nieminen (2010, 172). Heidän mielestään opettajan on mahdollista auttaa ja tukea oppilastaan silloin, kun opettaja tuntee kriisipsykologian perusteita. Ilman tietoa kriisin aiheuttamista reaktioista opettaja ei voi ymmärtää traumatisoitunutta oppilastaan, hänen ajatuksiaan, tunteitaan,

kokemuksiaan eikä sitä, millaiset vaikutukset traumaattisella tapahtumalla voi olla ihmisen elämään. Myös Dufva (2001, 49) kirjoittaa, että väkivallan ja sen seurausten tunnistamiseen sekä esilleottamiseen liittyvät teemat tulisi sisällyttää opettajien peruskoulutukseen.

Tiedonjakaminen on tärkeää ei vain ongelmien varhaisen tunnistamisen vuoksi, vaan myös siksi, että sitä kautta voidaan varmistaa tasavertainen kohtelu kaikille oppilaille. Tiedonpuutteen vuoksi on vaarana, että trauman kokeneet oppilaat ovat eriarvoisessa asemassa eri kouluilla, sillä heidän opettajansa toimivat oman kokemuksensa, "maalaisjärkensä" ja kasvatuksellisten periaatteidensa mukaan. Voi olla sattumaa, että jollakin opettajalla "maalaisjärki" neuvoo toimimaan juuri oikein, mutta toisella se ei välttämättä neuvokaan tai se neuvoo jopa käyttäytymään niin, että se vain pahentaa lapsen tilannetta. Tarvitaan siis tietoa, miksi pitää olla toimia tietyllä tavalla. Opettajan tulisi tietää syyt ja seuraukset, jotta hän jaksaisi toimia oikein. Dufva (2001, 43) kirjoittaaakin, että tiedon jakaminen on tärkeää, sillä koulun työntekijän toiminta perheväkivallasta saadun tiedon jälkeen on suuressa määrin riippuvainen hänen omista tiedoistaan ja taidoistaan. Huolestuttavaa hänen mielestään oli, että hänen tutkimukseensa vastanneista koulun työntekijästä 82% kertoi seuraavansa tilannetta, mikäli lapsi tai nuori kertoo heille kokemastaan perheväkivallasta. Tilanteen seuraaminen on muiden toimenpiteiden ohella hyvää ja tarpeellista, mutta ainoana keinona riittämätön. Jos asiasta tietoinen koulun työntekijä ei puutu havaitsemiinsa ongelmiin, sillä voi olla kohdalokkaat seuraukset oppilaan elämään. Oppilas kertoo vaikeuksistaan sille, johon hän luottaa. Luottamus murenee, jos aikuinen ei reagoi, hae hänelle apua eikä tue häntä selviytymisessä. Lapsi ja nuori voi selviytyä hyvinkin rankoista kokemuksistaan, jos hänellä on yksikin pitkäaikainen, luotettava ja turvallinen aikuiskontakti.

Gradun alussa ajatukseni oli, että riittää jos opettajille jaetaan lisää tietoa traumaattisista tapahtumista, niiden seurauksista ja vaikutuksista sekä oppilaan selviytymisen tukemisesta, mutta nyt aineiston analyysin ja tulosten jälkeen ymmärrän, että kyse on paljon laajemmasta ja monimutkaisemmasta asiasta. Luokanopettajien kuvailemat oppilaan selviytymisen tukemista vaikeuttavat tekijät, kuten työn henkisestä rasittavuudesta ja resurssipulasta johtuva ammattitaidon kyseenalais-

tuminen, riittämättömyyden tunne ja itsesyytökset sekä työajan riittämättömyys kaiken välttämättömän hoitamiseen kertovat siitä, että ongelmaa ei ratkaista pelkästään lisäämällä opettajille tietoa siitä, kuinka he voisivat tukea koulussa paremmin traumatisoitunutta oppilasta. Tarvitaan monenlaisia toimenpiteitä tiedon lisäämistä väheksymättä ja unohtamatta. Ongelman monitahoisuudesta kertovat myös luokanopettajien kuvailut oppilaan jatkuvasta tuentarpeesta arkisissa asioissa ja turvallisuuteen liittyvästä huolesta sekä varuillaaolosta. Pelkkä opettajan tietotaidon lisääminen ei siis riitä, vaan on kiinnitettävä huomiota myös resursseihin ja opettajan työhyvinvointiin. Myös Koskela (2009, 248) kirjoittaa tutkimustuloksissaan, että opettajan työn kuormittavuuden vähentäminen edellyttää monenlaisia toimenpiteitä.

Tutkimustulosten perusteella ei voi myöskään ajatella niin, että opettaja tukee apua tarvitsevaa oppilasta yksin. Dufva (2001, 43) kirjoittaa, että opettaja ei voi hoitaa opetus- ja kasvatustyönsä ohella koko prosessia, vaan hänen tehtävänä on puuttua varhaisessa vaiheessa havaitsemiinsa ongelmiin ja viedä asia eteenpäin koulun toimintamallin mukaisesti esimerkiksi koulun oppilashuoltoryhmälle käsiteltäväksi. Tämän lisäksi opettajan tulee myös omalta osaltaan tukea ja edistää oppilaan selviytymistä koulussa. Resurssien lisääminen onkin hyvä keino edistää opettajan työssäjaksamista. Opettaja tarvitsee työhönsä apua ja tuekseen moniammatillista yhteistyötä, koska luokassa voi olla monta eri tavalla haasteellista ja apua tarvitsevaa oppilasta. Moniammatillista työtä tehdään luokanopettajien mukaan jo nyt ja sen merkitys on suuri opettajille. Dufvan (2001, 49) mukaan opettajien on mahdotonta vastata oppilaiden moninaisiin tuen tarpeisiin ilman taustatukea, joten yhteistyön tulisi olla ongelmaton ja joustavaa.

Selviytymisen tukemiseen liittyvät vaikeudet ja ongelmat eivät siis ratkea yksin opettajan toimilla. Voimavarojen rajallisuudesta johtuen opettajan ei myöskään pidä kuvitella olevansa kaikkivoipa, ei tosin myöskään voimaton tai kyvytön kohtaamaan tukea tarvitsevan oppilaansa. Opettajalla tulisi olla Veivo-Lempisen (2009, 211) mukaan rohkeutta tunnistaa omat voimavaransa, tunnustaa oma rajallisuutensa ja avun tarpeensa. Haasjoen ja Ollikaisen (2010, 29) mukaan opettaja voi jäsenellä tilannetta ja sen aiheuttamaa turhautuneisuutta määrittelemällä itselleen selväksi omat rajansa: mikä on opettajan vastuu oppilaan hyvinvoinnista,

mitä hän voi ja mitä ei voi tehdä oppilaan hyväksi, keitä muita ihmisiä tarvitaan oppilaan ongelman ratkaisemiseen ja miten opettaja saa välitettyä tiedon näille tahoille, jotta oppilas saa tarvitsemansa avun. Tunne siitä, että voi vaikuttaa omaan työhön, hallita sitä sekä raja työn ja vapaa-ajan välillä voivat suojata opettajaa työuupumukselta. Opettajan on myös tärkeää pysähtyä ja miettiä, mistä hän itse saa apua, jos huomaa, että omat voimat alkavat loppua.

Tutkimustuloksista käy ilmi, että luokanopettajat olivat huolestuneita tiedonkulun ongelmien vaikutuksista oppilaan selviytymisen tukemiseen. Tiedonkulun ongelmat tulevat esille myös Dufvan (2001, 29, 43, 49) esittämässä tutkimustuloksissa. Hänen esittää, että kodin ja koulun sekä koulun sisäisessä että viranomaisten välisessä tiedonkulussa on ongelmia, jotka tulisi ottaa tarkastelun kohteeksi, jotta vaikeuksissa olevan oppilaan selviytymistä voitaisiin tukea koulussa paremmin. Dufvan saamien tutkimustulosten mukaan esimerkiksi lastensuojelun työntekijät ilmoittivat perheväkivallasta kuraattoreille, psykologeille ja terveydenhoitajille (82%) useammin kuin opettajille (12%). Dufva haluaakin herätellä ihmisiä tutkimuksensa avulla pohtimaan, miten näissä tilanteissa voidaan varmistaa se, että tarpeellinen tieto kulkee myös lapsen tai nuoren opettajalle? Entä kuinka tieto opettajalta hänen huolestaan ja havainnoistaan välittyy oppilashuollon henkilöstölle ja missä vaiheessa tämän tulisi tapahtua? Dufvan saamien tutkimustulosten mukaan tiedonkulkuun tarvitaan selkeämpiä ohjeita ja toimintamalleja. Yhteistyön kehittäminen esimerkiksi tiedonkulun ongelmien osalta olisi tarpeellista, jotta ei kävisi niin, että salassapitovelvollisuudesta kärsii loppujenlopuksi eniten oppilas.

Tiedonkulun ongelmat johtuivat luokanopettajien mukaan osittain eri auttajatahojen salassapitovelvollisuudesta. Vaitiolo-velvollisuuden tuomat haasteet tulivat kuitenkin eniten esille luokanopettajien kertoessa traumaattisen tapahtuman kokeneen oppilaan syrjimisestä koulussa. Mielenkiintoista oli, että luokanopettajien kertoman mukaan oppilaan syrjimiseen osallistuivat luokkatovereiden lisäksi myös jotkut vanhemmat. Kertooko syrjivien vanhempien ja oppilaiden käytös empatiakyvyn puutteesta vai siitä, että he eivät salassapitovelvollisuuden vuoksi tiedä syitä ja taustoja oppilaan käytökselle ja käyttäytyvät sen vuoksi syrjivästi.

Vai onko vanhempien käytöksen taustalla oman lapsen suojeleminen ja hänen turvallisuutensa varmistaminen?

Tutkimustulosten perusteella voi sanoa, että selviytymisen tukemista vaikeuttavien tekijöiden minimoimiseen ja poistamiseen tulisi käyttää aikaa ja voimavaroja, sillä ilman opettajan jaksamista ei oppilaskaan voi saada tukea. Lapsi ei selviä yksin traumaattisista kokemuksistaan, vaan tarvitsee pitkään aikuisen tukea kokemuksen käsittelyssä. Opettajan jaksamisen tärkeydestä kirjoittaa myös Syrjäläinen (2002, 66-67, 91) tutkimuksessaan. Hänen näkemyksensä on, että mikäli opettaja uupuu työssään, myös oppilaiden hyvinvointi heikkenee, sillä uupunut opettaja voi muuttua oppilaitaan kohtaan etäiseksi ja kylmäksi. Opettajan jaksamisesta huolehtiminen on tärkeää. Nevalaisen ja Niemisen (2010, 71) mukaan tilanne, jossa lapsen kotitausta on ongelmallinen ja opettaja on uupunut, eikä jaksakaan kohdata työssään oppilaan ongelmia, voi olla tuhoisa lapsen kannalta, sillä hän oppii, ettei aikuisilta saa tukea vaikeassa elämäntilanteessa. Varhainen puuttuminen huoltaherättäviin asioihin, suurempien ongelmien kehittymisen estäminen ja tuen antaminen on lapsen elämän ja koko yhteiskunnan kannalta tärkeää (Veivo-Lempinen 2009, 200, 212).

Luokanopettajat kertoivat tukevansa traumatisoitunutta oppilasta koulussa opettajan ja avustajan sekä opettajatovereiden että kodin ja koulun välisen yhteistyön kautta. Tärkeiksi keinoiksi luokanopettajat kokivat turvallisten ja selkeiden rajojen asettamisen, arkisten toimintojen jatkumisen, turvallisuudesta huolehtimisen, aidon kohtaamisen, luottamuksellisen suhteen rakentamisen keskusteluille ja hyväksyvän ilmapiirin luomisen sekä oppilaan motivoinnin. Tarvittaessa he kertoivat käyttävänsä myös kurinpitotoimenpiteitä ja kääntyvänsä ammattiauttajan puoleen. Luokanopettajat pitivät tärkeänä tasa-arvoista kohtelua, mutta toisaalta myös erityisen huomion antamista oppilaille. Tasa-arvoisuuden ja yksilöllisyyden vaatimukseen liittyy haasteita, sillä miten yksi opettaja voi esimerkiksi isossa oppilasryhmässä taata tasa-arvoisen, mutta toisaalta yksilöllisen kohtelun jokaiselle oppilaalleen.

Luokanopettajien kuvaamat keinot olivat monipuolisia, tarpeellisia ja ne osoittivat, että heillä on halu ja pyrkimys auttaa tukea tarvitsevaa oppilasta. Keinot oli-

vat myös hyvin yhteydessä siihen, millaiseksi he kuvailivat trauman kokemusta oppilasta. Luokanopettajien kuvailut heidän käyttämistään keinoista sisälsivät useimmat teoraosuudessa luvuissa 2.4.2, 2.4.3 ja 2.4.4 kuvaamani oppilaan selviytymistä tukevat keinot. Monipuolisuudestaan huolimatta keinot eivät sisältäneet traumaattisen kokemuksen käsittelyn tukemiseen liittyviä toimenpiteitä. Luokanopettajat eivät maininneet esimerkiksi luovien menetelmien käytöstä tunteiden tunnistamisessa ja traumaattisen kokemuksen käsittelyn tukemisessa. Dyregrov (1993, 98) kirjoittaa, että opettajilla on yleensä halua ja tahtoa auttaa oppilaitaan vaikeissa tilanteissa, mutta heiltä puuttuu usein tietoa ja puitteet toimia. En kysynyt tarkoituksella kyselylomakkeessa enkä haastattelussa kokemuksen käsittelyn tukemisesta, koska halusin tietää, miten luokanopettajat määrittelevät, mitä selviytymisen tukeminen heidän mielestään on.

Pojjula (2005, 18-21, 31-34) kirjoittaa, että 1900-luvulla vallitsi ”vanha” surukäsitys, jonka mukaan surevan ihmisen on katkaistava kiintymyssiteensä menetettyyn henkilöön, jotta sureminen etenisi onnistuneesti ja surusta voisi toipua. Vanhaa surukäsitystä on kuvattu unohtamisen teoriaksi. Unohtaminen ei kuitenkaan edistä selviytymistä, sillä surevalla ihmisellä on tarve muistella menetettyä. Muistelu ja kokemuksen läpikäyminen on selviytymisen edellytys, sillä se tekee menetyksestä vähitellen kestettävän ja ymmärrettävän. Uuden surukäsityksen mukaan sureva säilyttää kiintymyssiteen esimerkiksi kuolleeseen läheiseensä. Läheisen menettäminen ei merkitse tärkeän suhteen loppumista, vaan se muuttuu mielikuvan tasolla säilyväksi suhteeksi. Ihmisen ei tarvitse unohtaa menetettyä ja entistä elämäänsä, vaan hän saa säilyttää muistonsa läpi elämän.

Kokemuksen käsittelyn tukemiseen tulisikin koulussakin kiinnittää huomiota, sillä se on selviytymisen edellytys. Koulussa on myös hyvät mahdollisuudet tukea oppilasta vaikeiden elämäkokemusten käsittelyssä. Olen kuvannut näitä keinoja luvussa 2.4.2 ja 2.4.4. Käsittelyn tukeminen koulussa edellyttää kuitenkin sitä, että opettajalle kerrotaan, että selviytymisen edellytyksenä on kokemuksen käsittely ja työstäminen. Mikäli lapsi ei käsittele traumaattista kokemustaan, voi käydä niin, että myöhemmät vastoinkäymiset murtavat henkilön selviytymiskeinot ja romahduttavat hänen hyvinvointinsa (Ruishalme & Saaristo 2007, 86).



## 6 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena on ollut kuvata luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä traumaattisen tapahtuman kokeneesta oppilaasta ja hänen selviytymisensä tukemisesta koulussa. Tavoitteenani on ollut tuottaa aiheesta tietoa luokanopettajien työn tueksi, jotta he voisivat tukea oppilastaan selviytymään kokemuksistaan. Tutkimukseni teoriaosuudessa olen käsitellyt traumaattista tapahtumaa ja sen vaikutuksia lapsen elämään sekä lapsen selviytymisen tukemista koulussa. Tuloksissa olen vastannut keräämäni aineiston avulla asettamiini tutkimustehtäviin. Tutkimustehtävät käsitelivät luokanopettajien käsityksiä siitä, millainen traumaattisen tapahtuman kokenut oppilas heidän käsityksensä ja kokemuksensa mukaan on koulussa, millaiset tekijät heidän käsityksensä mukaan vaikeuttavat oppilaan selviytymisen tukemista ja miten he ovat tukeneet oppilasta selviytymisessä.

Aineiston yleinen viesti on se, että traumatisoituneen oppilaan avuntarpeen tunnistaminen ja hänen selviytymisensä tukeminen on luokanopettajalle haastavaa, raskasta ja aikaa vievää työtä. Luokanopettajien kuvailut trauman kokeneesta oppilaasta olivat jopa hämmentäviä esimerkiksi oppilaan väkivaltaisuuden vuoksi. Kuvailut kertovat trauman aiheuttamista rajuista elämänmuutoksista, joihin sopeutuminen on hidasta ja vaikeaa. Selviytymisen tukeminen ei ollut vaikeaa vain oppilaan haastavien reaktioiden vuoksi, vaan se vaikeutui luokanopettajien mukaan myös monien käytännön asioiden, kuten tiedonkulun ongelmien ja resurssien riittämättömyyden vuoksi. Suurin osa näistä vaikeuttavista tekijöistä kuuluivat niihin, jotka joko hidastivat tai jopa estivät oppilaan selviytymisen tukemisen koulussa. Luokanopettajille selviytymisen tukemista vaikeuttavien tekijöiden kanssa kamppailu oli ”arkipäivää”.

Vaikeuttavien tekijöiden runsaus hämmensi. Niitä lukiessa ymmärsin, miten monitahoisesta asiasta on kyse. Tarvetta ei ole vain tiedon jakamiselle. Trauman kokeneen oppilaan selviytymisen tukeminen on kuin palapeli, jossa jokainen pala lomittuu ja vaikuttaa toiseen palaseen. Ironisesti voi ajatella, että jos pelkääntään lisätään luokanopettajien tietomäärää aiheesta, mutta samalla ei anneta hänel-

le apua, saatetaan vain pahennetaan tilannetta. Voisi todeta, että tieto lisää tuskaa. Resurssien lisääminen voi olla vaikeaa taloudellisten rajoitteiden vuoksi, mutta voi kysyä, riittävätkö rahat siihen, että trauman kokenutta oppilasta ei tueta selviytymään kokemastaan. Lapsi selviytyy aikuisen tuella. Mitä siitä seuraa, jos tukea ei ole saatavilla? Millaisista rahoista silloin puhumme tilanteen korjaamiseksi verrattuna siihen, mitä varhainen puuttuminen tulisi maksamaan. Esteiden poistaminen on hidasta, mutta kannattavaa ja palkitsevaa niin oppilaan, opettajan kuin yhteiskunnankin kannalta.

Oli ilo huomata, että luokanopettajilla oli halu auttaa vaikeuksissa olevaa oppilasta. Heidän käyttämänsä keinot olivat tarpeellisia ja hyviä, mutta kokemuksen käsittelyn tukeminen jäi vähäiseksi. Nevalainen ja Nieminen (2010, 45) kehottavatkin opettajia välillä pysähtymään ja miettimään, minkälaiset vaikutukset toisella toiminnalla voisi olla tässä tilanteessa ja sen jälkeen. Omien toimintatapojen ja niiden vaikutusten pohdiskelu eri näkökulmista on ihmissuhdetyötä tekeväille heidän mukaansa erityisen tärkeää. Suurta hyötyä luokanopettajalle voisi olla myös työni teoriaosuudessa esittelemästäni O. Ayalonin (1995) kehittämästä selviytymismallista, jossa kuvataan kuutta erilaista selviytymiskanavaa, joita myös lapset käyttävät. Eri ulottuvuuksiin tutustumalla luokanopettajat voisivat tunnistaa oppilaastaan sellaisia ominaisuuksia ja vahvuuksia, joiden hyväksikäyttäminen edistäisi hänen selviytymistään kriisistä. Selviytymismallin avulla opettajat voisivat tarjota vaihtoehtoisia keinoja tunteiden ja kokemusten käsittelyyn, sillä erilaisien kanavien käyttöä toipumisen tukena voi myös opetella. Selviytymismallin hyödyntäminen on haasteellinen tehtävä opettajalle, mutta toisaalta hän oppii vuosien kuluessa tuntemaan oppilaansa muutenkin melko hyvin, joten välttämättä tämä ei vaadi lisätyötä. Asian voi ajatella myös niin, että mallin avulla kriisin keskellä elävää oppilasta voi tukea juuri niistä vahvuuksistaan käsin, jotka opettaja tiedostaa lapsessa olevan. Näin he pystyisivät tukemaan oppilastaan paremmin hänen selviytymisessään.

Olen pohtinut useaan otteeseen prosessin aikana, miten luokanopettaja selviää työssään jatkuvan työnkuvan muutoksen ja monipuolistuvien haasteiden kanssa. Miten opettajan voimat riittävät kaiken muun työn ohella myös trauman kokeneen oppilaan tukemiseen? Monissa kouluissa kärsitään edelleenkin esimerkiksi koulu-

kuraattorin tai -psykologin palveluiden puutteesta. Mikäli oppilashuollon palvelut eivät ole nopeasti apua tarvitsevan oppilaan saatavilla, varhainen puuttuminen ongelmiin ja laajempien vaikeuksien ennalta-ehkäiseminen vaikeutuu ja hidastuu. Jotta ongelmiin voitaisiin puuttua varhain, tarvitaan moniammatillista osaamista sekä koulun ja kodin yhteistyötä lapsen kasvun ja kehityksen hyväksi. (Komonen, 2004, 102-103.) Aineistosta käykin ilmi, että työn haastavuuden, henkisen kuormituksen ja riittämättömyyden tunteen vuoksi opettaja on vaarassa uupua. Työssäjaksamisesta on kuitenkin pidettävä huolta, sillä myös oppilaiden hyvinvointi heikkenee opettajan uupuessa. Haasjoki ja Ollikainen (2010, 14) kirjoittavat, että voidakseen tunnistaa oppilaidensa vaikeudet ja edistää hyvän oppimisympäristön kehittymistä, opettajan on huolehdittava omasta mielenterveydestään ja työssäjaksamisestaan. Uupumisen merkit on siis otettava vakavasti.

Työn haastavuuden ja uupumisriskin vuoksi olisi tärkeää, että luokanopettajilla olisi mahdollisuus edistää hyvinvointiaan ja työssäjaksamistaan esimerkiksi työnohjauksen kautta, jossa opettaja voisi käydä läpi työn ja työolosuhteiden herättämiä ajatuksia ja tunteita, kuten avuttomuutta ja neuvottomuutta. Työnohjaus tukee Veivo-Lempisen (2009, 217-218) mukaan myös opettajan ammatillista kasvua ja se on parhaimmillaan ennaltaehkäisevää toimintaa. Dufvan (2001, 49) mukaan työnohjaukseen tulee satsata aiempaa enemmän rahaa, sillä sen järjestäminen on ollut opettajien kohdalla vähäistä. Työnohjauksen vähäisestä käytöstä opettajien keskuudessa on kirjoittanut Dufvan lisäksi myös Syrjäläinen (2002, 123).

Vaikka selviytymisen tukeminen on haastavaa työtä, trauman kokenutta lasta täytyisi kuitenkin tukea myös koulussa, sillä lapsi viettää siellä suuren osan päivästänsä. Koulun merkitystä lapsen elämässä ei voi väheksyä. Dufvan (2001, 37, 42, 49-50) mukaan kouluissa on mahdollista tunnistaa ongelmat ja puuttua niihin varhain, mikäli opettajille ja muille koulun työntekijöille jaetaan tietoa ja annetaan lisäresursseja selvittää työn tuomista haasteista. Dufvan mukaan koulun pienilläkin teoilla tai sanoilla voi olla suuri merkitys oppilan selviytymisen ja jaksamisen kannalta. Traumaattisen tapahtuman yhtäkkisyydestä ja ennalta-arvaamattomuudesta johtuen, opettajan olisi hyvä puhua lasten kanssa kaikista elämän osa-alueista, myös vaikeista tapahtumista, joita ihminen voi kohdata.

Lapsille tulisi korostaa, että vaikeistakin tilanteista voi selviytyä ja että apua saa pyytää ja sitä on myös saatavilla. Heitä olisi hyvä rohkaista puhumaan omista asioistaan, tunteistaan sekä ajatuksistaan. Esimerkiksi perheväkivallasta ja sen vaikutuksista tulisi keskustella koulussa lasten ja nuorten kanssa, jotta he uskaltaisivat kertoa vaikeuksistaan.

Koulussa olisi tärkeää pohtia, miten se voi tukea oppilaiden selviytymistä kriisitilanteessa ja sen jälkeen? Miten koulu voi tukea oppilaan kriisin käsittelyä? Mitkä tekijät tukevat oppilaiden mielenterveyden myönteistä kehitystä? Miten koulun työntekijät voivat tukea oppilaiden mielenterveyttä ja jaksamista? Millä tavalla koulu pyrkii tukemaan oppilaiden välisten sosiaalisten tukiverkostojen muodostumista? Mielenterveyden ongelmia ehkäisevällä työllä on positiivinen vaikutus koulun ilmapiiriin, mielenterveyden edistäminen koulussa voi olla hyvinkin yksinkertaista toimintaa kuten esimerkiksi se, että opettaja kysyy oppilailtaan onko kaikki kunnossa, jos opettaja esimerkiksi huomaa, että oppilaan motivaatio koulunkäyntiin on hiipunut huomattavasti. (Haasjoki & Ollikainen 2010, 14-15.)

Luokanopettajien kertomukset oppilaan syrjimisestä saivat pohtimaan kiusaamisen ennaltaehkäisyn merkitystä traumaattisesta kokemuksesta selviytymisessä. Osa traumaattisista tapahtumista voi saada alkunsa koulussa, kuten koulukiusaaminen ja sen seuraukset. Koulukiusaaminen traumatisoi sen kohteeksi joutunutta pitkään. Kiusaamiseen liittyy myös koston mahdollisuus, mikä voi tulla ilmi esimerkiksi julmana väkivaltana, kuten valitettavissa kouluammuskeluissa on tapahtunut. Kiusaamiseen tulee puuttua heti. Se pitää saada loppumaan, jotta se ei ehdi aiheuttaa uhriksi joutuneelle pahempaa traumatisoitumista. Opettaja voi omalla toiminnallaan sekä tekemällä yhteistyötä psykososiaalisen oppilashuollon ja oppilaiden vanhempien kanssa vaikuttaa koulukiusaamiseen paljon (Nevalainen & Nieminen 2010, 187-189). Koulun pitää näin ollen kiinnittää huomiota sellaisten kriisien ennaltaehkäisyyn, joihin se voi vaikuttaa. Kriisien ennaltaehkäisyssä koulun kriisisuunnitelman laadinta on ehdottoman tärkeää. Kaikki kriisit eivät ole koulun ehkäistävissä, mutta monen kriisin paheneminen on ennaltaehkäistävissä puuttamalla napakasti havaittuihin ongelmiin ja tukemalla oppilasta kokonaisvaltaisesti. Varhaisen puuttumisen kautta voidaan estää myös tilanteen kärjistyminen useampaa ihmistä koskevaksi kriisiksi. Kriisin onnistunut käsittely voikin par-

haimmillaan vahvistaa ihmisen uskoa omaan selviytymiskykyyn ja opettaa tärkeitä selviytymiskeinoja tulevaisuutta varten (Haasjoki & Ollikainen 2010, 28).

Tutkimusprosessin aikana mieleeni nousi monenlaisia kysymyksiä. Tutkimisen arvoisia kysymyksiä olisivat esimerkiksi, miten oppilaan väkivaltaisuus ja luokanopettajan saamat tappouhkaukset vaikuttavat työhön ja työssäjaksamiseen. Milaista pelkoa luokanopettaja kokee työssään ja mistä hänen pelkonsa johtuu? Mielenkiintoista olisi tarkastella myös sitä, miten luokanopettajat tukevat Suomeen muuttaneita pakolaisia, joilla on traumaattisia kokemuksia esimerkiksi sodan vuoksi. Miten koulu voi tukea tällaista oppilasta, kun erityisenä haasteena on usein vielä kieliongelma. Samasta aiheesta on kirjoittanut myös Penttilä (1994, 40), että suomeen muuttaneet pakolaiset, sodan kokeneet ja jopa kidutetut lapset tai kidutettujen vanhempien lapset ovat todellinen haaste suomalaisessa koulussa opettajille ja koko kouluyhteisölle. Koulun tulisi olla valmis auttamaan oppilasta hänen kriisissään. Koulun tulisi tiedostaa omat toimintamahdollisuutensa ja toimintatapansa tukiessaan kriisin kokenutta oppilasta/oppilaita.

Olen kokenut aiheen tärkeäksi ja mielenkiintoiseksi, mutta samalla myös hyvin haastavaksi. Haastavan aiheesta on tehnyt sen henkinen rasittavuus myös tutkimuksen tekijälle. Lisäksi on ollut uuvuttavaa huomata, ettei kyse ole yksinkertaisesti hoidettavasta ongelmasta, vaan monimutkaisesta ja monitahoisesta asiasta, jossa moni aluksi mitättömältä tuntunut asia vaikuttaakin valtavasti arjessa oppilaan selviytymisen tukemiseen. Tutkimusprosessini alussa vaikeuksia tuotti tuoreen ja relevantin kirjallisuuden löytäminen. Sain kuitenkin tutkimusprosessin kuluessa ilokseni huomata, että viimeisen kahden vuoden aikana on ilmestynyt useita aihetta käsitteleviä kirjoja, kuten esimerkiksi Nevalaisen ja Niemisen kirjoittama Opettajan psykologia-kirja, johon jokaisen opettajan olisi hyvä tutustua. Tutkimuksen aihe tuntuu olevan tällä hetkellä ajankohtainen.

Keräsin tutkimustani varten aineiston kyselylomakkeella ja haastatteluilla. Mielestäni aineiston kerääminen kahdella tavalla muutaman kuukauden välein antoi aineistolle sellaista syvyyttä ja sisältöä, jota ei yhdellä aineistonkeruukerralla olisi tavoittanut. Analysoin aineiston sisällönanalyysillä, joka oli mielestäni toimiva, mutta tosin ensikertalaiselle haastava menetelmä. Eniten haastetta tuotti

luokkien yhdistäminen ja luokille kuvaavien nimitysten antaminen niin, että tutkimuksen luotettavuus säilyisi ja luokanopettajien käsityksistä tekemäni tulkinnat olisivat mahdollisimman relevantteja ja loogisia.

Tutkimukseni tulokset eivät tietysti ole laadullisen tutkimuksen tapaan laajasti yleistettävissä. Vaikka pro gradu-tutkielmani ei toisikaan varsinaisesti mitään uutta sanottavaa trauman kokeneen oppilaan selviytymisen tukemisesta, niin tutkimustulokseni antavat kuitenkin ajankohtaista ja monipuolista tietoa luokanopettajan työn arjesta ja työnkuvan laajenemiseen sekä oppilaan selviytymisen tukemiseen liittyvistä haasteista. Koen, että tutkimukseni tärkein anti on se, että luokanopettaja ei selviydy yksin muun työnsä ohella trauman kokeneen oppilaan selviytymisen tukemisesta, vaan tarvitaan monialaista ja -ammattillista yhteistyötä lapsen auttamiseksi. Nyt tutkimusprosessin lopussa huomaa tutkimukseni puutteet, kuten aiheen rajaamisen haastavuuden. Yhteen tutkimukseen ei voi mahduttaa kaikkia aiheeseen liittyviä näkökulmia, minkä aloitteleva tutkija huomaa usein vasta tutkimusprosessinsa loppusuoralla. Tutkimuksen tekeminen on valintoja. Kun ottaa jotain mukaan tutkimukseen, tulee samalla rajanneeksi jotain pois. Tutkimukseni puutteet vievät toisaalta tutkimuksen tekoa eteenpäin, sillä ne antavat aiheita seuraaville gradun tekijöille.

## LÄHTEET

Ahonen, A. K. 2010. Psychosocial Well-being of Schoolchildren in the Barents Region. A Comparison from the Northern Parts of Norway, Sweden and Finland and Northwest Russia. Tampere: Juvenes Print.

Ayalon, O. 1995. Selviydyn! Yhteisön tuki ja selviytyminen. Jyväskylä: Gummerus.

Carlson, B. E. 2000. Children Exposed to Intimate Partner Violence. Research Findings and Implications for Intervention. *Trauma, Violence & Abuse*, 1(4), 321-342. A Review Journal.

Cleve, E. 2005. Pidä isää kädestä! Kaksivuotias kriisiterapiassa. Vantaa: Dark.

Cohen, J. A., Mannarino, A. P. & Deblinger, E. 2006. Treating trauma and traumatic grief in children and adolescents. New York: The Guilford Press.

Collins, J. 1996, *The quiet child*. London: Cassell.

Cullberg, J. 1991. *Tasapainon järkkyyessä*. Keuruu: Otava.

Dufva, V. 2001. What's troubling the child? Domestic violence as seen by workers in schools. Helsinki: Monila.

Dyregrov, A. 1993. *Lapsen suru*. Jyväskylä: Gummerus.

Dyregrov, A. & Hordvik, E. 1992. Sisarusten surutyö. Teoksessa T. Manneri (toim.) *Vaiettu suru. Lapsen kuolema ja perheen tukeminen*. Helsinki: Painopörsäsi. 44-49.

Dyregrov, A. & Raundalen, M. 1997. *Sureva lapsi ja koulu*. Jyväskylä: Gummerus.

Erkkilä, J., Holmberg, T., Niemelä, S. & Ylönen, H. 2003. Surevan lapsen kanssa. Jyväskylä: Gummerus.

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

Fibæk Laursen, P. 2006. Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen. Keuruu: Otava.

Fröjd, S., Kaltiala-Heino, R., Ranta, K., von der Pahlen, B. ja Marttunen, M. 2009. Nuorten ahdistuneisuus ja päihteiden käyttö. Tietoa vanhemmille ja nuorten kanssa työskenteleville aikuisille. Jyväskylä: Gummerus.

Furman, B. & Ahola, T. 2007. Onnistuminen on joukkuelaji. Helsinki: Lyhytterapiainstituutti.

Goleman, D. 2000. Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva. Keuruu: Otavan Kirjapaino.

Haasjoki, E. & Ollikainen, T. 2010. Mikä sun mieltä painaa? Kriisit nuoruudessa ja mielenterveyden tukeminen koulussa. Turku: Hansaprint Direct.

Haikonen, M. 1999. Konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Hakala, J. T. 2008. Uusi graduopas. Melkein maisterin entistä ehompi niksikirja. Helsinki: Yliopistopaino.

HE 205/2002. Hallituksen esitys Eduskunnalle laeiksi perusopetuslain, lukiolain, ammatillisesta koulutuksesta annetun lain sekä ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain 11 & 16 §:n muuttamiseksi.



Heiskanen, T. 1997. Johtolankoja selviytyistaitoihin. Teoksessa: T. Heiskanen & M. Vallisaari (toim.) Elämäntaidon ja selviytymisen kirja. Porvoo: WSOY. 273-301.

Heiskanen, T. & Salonen, K. 1997. Miten hoidan mielenterveyttäni. Jyväskylä: Gummerus.

Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Gummerus.

Ikonen, T. 2000. Tuhkasta uusi elämä. Selviytymisen teoreettiset ja käytännölliset lähtökohdat. Helsinki: Yliopistopaino.

Jaycox, L. H., Morse, L. K., Tanielian T. & Stein, B. D. 2006. How schools can help students recover from traumatic experiences. A tool kit for supporting long-term recovery. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajakoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (OPERO) selvitys 14. Helsinki: Hakapaino.

Komonen, K. 2004 Peruskoulu lasten ja nuorten syrjäytymisprosessissa. Teoksessa: P. Puurunen & A.-M. Röpelin (toim.) Arvot, aatteet ja auttamisen arki. Juhlakirja professori Juha Hämäläisen täyttäessä 50 vuotta 10.2.2004. 95-105.

Koskela, P. 1994. Koulu, sukulaiset ja vapaaehtoiset auttajina. Suurperheen omakotipalon seuraukset. Vapaaehtoisauttajan näkökulma. Teoksessa T. Heiskanen (toim.) Takaisin elämään. Henkinen tuki ja onnettomuudet. Porvoo: Kirjapaino tt. 161-169.

Koskela, T. 2009. Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsityksen mukaan. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Painosalama.

Leino, S. 2009. Koulu ja perhe – vuorovaikutuksella tuloksiin. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Juva: PS-kustannus. 189-197.

Leppävuori, A. 2009. Suuronnettomuuspotilaan psykiatrinen konsultaatio. Teoksessa A. Leppävuori, S. Paimio, T. Avikainen, T. Nordman, K. Puustinen & M. Riska (toim.) Suuronnettomuustilanteiden kriisityö. Helsinki: Tammi. 143-152.

Liff, S. B. 2003. Social and Emotional Intelligence: Applications for Developmental Education. Journal of Developmental Education. Volume 26 (3), 28-34.

Lämsä, A.-L. 2009. Lasten ja nuorten suhde kouluun. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Juva: PS-kustannus. 33-57.

Lämsä, A.-L. & Kiviniemi, L. 2009. Toivo kaikkien voimavarana. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Juva: PS-kustannus. 223-234.

Metsämuuronen, J. 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Methelp.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.

Moren, R. 1992. Suru ei ole psykiatrinen sairaus. Teoksessa T. Manneri (toim.) Vaiettu suru. Lapsen kuolema ja perheen tukeminen. Helsinki: Painopörssi. 53-54.

Munnukka-Dahlqvist, M. 1994. Traumaattiset kriisit, selviytyminen ja auttaminen. Teoksessa T. Heiskanen (toim.) Takaisin elämään. Henkinen tuki ja onnettomuudet. Porvoo: Kirjapaino tt. 13-61.

Munnukka-Dahlqvist, M. 1997. Selviytyminen traumaattisesta kriisistä. Porvoo: Kirjapaino tt.

Mäki, S. 2009. Satu auttaa oppimaan erityisluokassa. Teoksessa S. Mäki & P. Arvola (toim.) Tarina tukee lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan II. Porvoo: WS Bookwell. 77-115.

Mäki, S. 2009. Sanataide herättää tunteet ja unelmat. Teoksessa S. Mäki & P. Arvola (toim.) Tarina tukee lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan II. Porvoo: WS Bookwell. 220-253.

Mäki, S. 2009. Itsetuntoa ja inspiraatiota draamasta. Teoksessa S. Mäki & P. Arvola (toim.) Tarina tukee lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan II. Porvoo: WS Bookwell. 254-269.

Naukkarinen, A. 2005. Laatuja yleisopetukseen vai erityisopetukseen? Erityisopetuksesta vuosina 1997-2004 tehtyjä tutkimuksia. Monisteita 3/2005. Helsinki: Opetushallitus.

Naukkarinen, A. 2005. Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Monisteita 5/2005. Helsinki: Opetushallitus.

Nevalainen, V. & Nieminen, A. 2010. Opettajan psykologia. Helsinki: Edita Prima.

Nummenmaa, A. R. & Nummenmaa, T. 2002. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY. 66-76.

Nurmi, L. 2006. Kriisi, pelko, pakokauhu. Helsinki: Edita Prima.

Openshaw, L. L. 2011. School-based support groups for traumatized students. *School Psychology International*, 32, 163-187.

Palosaari, E. 2007. Lupa särkyä. Kriisistä elämään. Helsinki: Edita Prima Oy.

Peltokorpi, E.-L. 2007. Yhtä kaikki yksinäisen – Tutkimus alkuopetuksen oppilaiden emotionaalisesta hallinnasta. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Penttilä, E. 1994. Turvallinen koulu. Juva: WSOY.

Pichler, R., Urban, A. & Bockewitz, L. 2005. The Teaching of Violence Prevention in a School Setting – What Can Be Done? Teoksessa K. Sexton-Radek (toim.) *Violence in Schools. Issues, Consequences, and Expressions*. Westport, Conn.: Praeger. 91-102.

Pojjula, S. 1999. Lasten traumat ja niiden hoito. Teoksessa J. Sinkkonen & P. Pihlaja (toim.) *Ulos umpikujasta. Miten auttaa tunnehäiriöistä lasta?* Porvoo: WSOY. 187-207.

Pojjula, S. 2005. *Surutyö*. Jyväskylä: Gummerus.

Pojjula, S. 2007. *Lapsi ja kriisi, selviytymisen tukeminen*. Helsinki: Kirjapaja.

Puura, K. 1998. What children tell and adults notice. *Psychiatric Disturbances Among Finnish Children*. University of Tampere. Vammala: Vammalan kirjapaino.

Pönkkö, M.-L. 2005. Erityisoppilaan psykiatrinen hoitoketju. Hoitoketjun tarpeen ja toiminnan monitahoarviointi. Väitöskirja. Acta Universitatis, D 867. Oulun yliopisto.

Pönkkö, M.-L. 2009. Perheen mahdollisuudet saada lapselle ja nuorelle ammat-  
tiapua. Teoksessa M.-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja  
nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Juva: WS Bookwell. 135-143.

Pyykkö, A. 1990. Kriisit kasvun lähteenä, kirja kasvamisesta ja kasvattamisesta.  
Helsinki: Oy Finn Lectura.

Rautava, M. (toim.) 1998. Koulun kriisitoimintamalli – tukiaineisto peruskoulu-  
jen, lukioiden ja ammattioppilaitosten kriisityön kehittämiseen. Itsemurhien eh-  
käisyprojektin toimintamalleja 6/97. Aiheita 43/97. Helsinki: Stakesin monista-  
mo.

Rautava, M. & Rutanen, M. 1997. “Kukaan ei voi auttaa mua...” : lasten kriisit -  
haaste alueelliselle yhteistyölle. Tampere: Stakes.

Riley, P. 2011. Attachment Theory and the Teacher-Student Relationship. A prac-  
tical guide for teachers, teacher educators and school leaders. Abingdon; New  
York: Routledge.

Rimpelä, M. 2008. Oppilashuolto kouluhyvinvoinnin ytimenä. Teoksessa M.  
Suortamo, H. Laaksola & J. Välijärvi (toim.) Opettajan vuosi 2008-2009. Teema-  
na hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus, 13-53.

Ruishalme, O. & Saaristo L. 2007. Elämä satuttaa. Kriisit ja niistä selviytyminen.  
Helsinki: Tammi.

Saari, S. 2003. Kuin salama kirkkaalta taivaalta. Kriisit ja niistä selviytyminen.  
Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Sigfrids, A. 2009. Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa T. Saloviita (toim.)  
Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Juva: WS  
Bookwell. 91-109.

Simonen, K. 2005. Koulu on keidas kriisin kokeneelle lapselle. Pelastakaa Lapset-lehti 1: 32-33.

Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampere: Juvenes-Print – Tampereen yliopistopaino.

Taipale, V. 1998. Lasten mielenterveystyö. Porvoo: WSOY.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.

Turunen, M-M. 2004. Lapsen kaltoinkohtelun psyykkisistä seurauksista. Teoksessa A. Söderholm, R. Halila, S. Kivitie-Kallio, J. Mertsola & S. Niemi Lapsen kaltoinkohtelu. Keuruu: Otava. 187-201.

Turunen, L. & Paimio, S. 2009. Kriisityö sairaalassa – esimerkkinä Töölön sairaala. Teoksessa A. Leppävuori, S. Paimio, T. Avikainen, T. Nordman, K. Puustinen & M. Riska (toim.) Suuronnettomuustilanteiden kriisityö. Helsinki: Tammi. 66-78.

Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä: Gummerus.

Valtonen, S. 1999. Opettaja ja kärsivä lapsi. Opettaja 6, 14-15.

Veivo-Lempinen, L. 2009. Matka koulukiusatusta erityisopettajaksi. Teoksessa M.-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Juva: Bookwell. 85-95.

Veivo-Lempinen, L. 2009. Nuoren aito kohtaaminen. Teoksessa M.-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Juva: Bookwell. 197-213.

Veivo-Lempinen, L. 2009. Auttajan työhyvinvointi. Teoksessa M.-L. Lämsä (toim.) *Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin*. Juva: Bookwell. 215-221.

Viheriälä, L. 2009. Lasten psykososiaalinen auttaminen suuronnettomuustilanteessa. Teoksessa A. Leppävuori, S. Paimio, T. Avikainen, T. Nordman, K. Puustinen & M. Riska (toim.) *Suuronnettomuustilanteiden kriisityö*. Helsinki: Tammi. 153-156.

Williams, M. B. 2006. How Schools Respond to Traumatic Events: Debriefing, Interventions and Beyond. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 12 (1-2), 57-81.

Virtanen, A. E. 2003. *Miten tukea lasta surussa? : fenomenologinen tutkimus opettajien kokemuksista*. Pro gradu-tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

## **Liite 1**

### **Pro gradu -tutkielman aineistonkeruun kyselylomake**

#### **Trauman kokenut lapsi koulussa, luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia**

**Tekijä: Annamari Kinnunen, KTK, Lapin yliopisto**

Pohdi ajatuksiasi ja kokemuksiasi aiheesta ja vastaa vapaasti kirjoittaen oheisiin kysymyksiin. Mikäli annettu vastaustila ei riitä, voit jatkaa vastaustasi paperin kääntöpuolelle tai lisäpaperille. Muistathan numeroida vastuksesi silloin selkeästi.

1. Mikä on sukupuolesi \_\_\_\_\_ ja ikäsi? \_\_\_\_ 2. Kauanko olet ollut opettajana? \_\_\_\_\_
  
3. Mitä trauma mielestäsi tarkoittaa?
  
4. Miten traumaattiset kokemukset näkyvät mielestäsi oppilaassa?
  
5. Miten oppilas selviytyy mielestäsi traumaattisesta tapahtumasta?
  
6. Miten traumaattisen tapahtuman kokeneen oppilaan selviytymistä tulisi mielestäsi tukea koulussa? Millaisia keinoja opettajilla on käytettävissä?
  
7. Onko koulussasi laadittu kriisisuunnitelma? Miten sitä pidetään yllä?
  
8. Onko koulutuksesi antanut sinulle mielestäsi riittävät valmiudet toimia trauman kokeneen oppilaan kanssa? Onko sinulla riittävästi tietoa, taitoa ja voimavaroja?
  
9. Koetko tarvitsevasi apua, koulutusta tai lisää tietoa? Pitäisikö opettajan työhön tai luokanopettajien peruskoulutukseen kohdistaa muutoksia? Jos, niin millaisia?
  
10. Voit halutessasi kertoa esimerkin trauman kokeneesta oppilaasta ja hänen selviytymisensä tukemisesta koulussa. Kuvaile tilannetta, toimintatapoja ja tapahtuman herättämiä ajatuksia sekä tunteita.

Kiitos vaivannäöstä ja vastauksistasi!



## Liite 2

### Teemahaastattelun runko

#### Traumaattisen tapahtuman kokeneen oppilaan avun tarpeen tunnistaminen

- Miten opettaja havaitsee, että oppilaalla on jokin ”pielessä”, siis oppilaan avuntarpeen? Huomaako opettaja sen heti vai vasta ajan kuluessa?
- Minkälainen käsitys opettajalla on traumaattisen tapahtuman kokeneesta oppilaasta? Millainen hän on opettajan mielestä?
- Miten opettaja saa selville oppilaan käytöksestä, mikä on tahallista häiriökäyttäytymistä tai keskittymiskyvyttömyyttä ja mikä johtuu esimerkiksi lapsen kokemasta traumasta?

#### Lapsen selviytymisen tukeminen koulussa

- Mitä traumaattisen tapahtuman kokeneen oppilaan selviytymisen tukeminen on koulussa? Mitä se käytännössä tarkoittaa?
- Miten opettaja voi tukea traumaattisen tapahtuman kokenutta oppilasta koulussa?
- Näkeekö opettaja oppilaan pyrkivän itse tukemaan omaa selviytymistään, esimerkiksi oman toiminnan kautta?
- Millaista työtä oppilaan selviytymisen tukeminen on?
- Mitkä tekijät vaikeuttavat ja mitkä edistävät oppilaan selviytymisen tukemista?
- Mikä selviytymistä tukevista keinoista on parhain?
- Mistä opettaja saa tietoa, miten lapsen selviytymistä olisi parasta tukea?
- Millaisia muutoksia vaikeuksissa olevan oppilaan selviytymisen tukeminen aiheuttaa luokassa?
- Onko oppilaan selviytymisen tukeminen tuonut minkäänlaisia myönteisiä muutoksia kouluun, opettajan työhön, luokan ilmapiiriin jne...?

#### Kriisisuunnitelman teko

- Mitä kriisisuunnitelma sisältää?
- Miten kriisisuunnitelma tehdään?

- Mitä kriisisuunnitelmassa sanotaan traumasta ja kriisistä?
- Mitä päivittäminen tarkoittaa?
- Ovatko kriisisuunnitelman ohjeet hyödyllisiä ja toimivia traumaattisen tapahtuman kokeneen oppilaan tukemisessa opettajan mielestä?
- Onko kriisisuunnitelmassa opettajan mielestä puutteita?
- Pitävätkö opettajat kriisisuunnitelmaa tarpeellisena? Miksi?

### **Opettajan reaktiot**

- Millaisia ajatuksia oppilaan oireilu herättää opettajassa?
- Millaisia tunteita oppilaan oireilu herättää opettajassa?

### **Luokkatovereiden reaktiot**

- Millaisia ajatuksia oppilaan oireilu herättää toisissa oppilaissa?
- Millaisia tunteita opettaja havaitsee luokkatovereiden kokevan?
- Miten oppilaan traumaattiset kokemukset vaikuttavat luokan ihmissuhteisiin?
- Miten luokkatoverit suhtautuvat oppilaan oireiluun?

### **Opettajan jaksaminen**

- Mistä opettaja saa tukea lapsen selviytymisen tukemiseen?
- Mitkä ovat opettajan voimavarat? Mikä auttaa opettajaa jaksamaan?
- Mitkä seikat kuormittavat opettajaa eniten lapsen selviytymisen tukemisessa?
- Miten työtoverit suhtautuvat?

### Liite 3

#### Esimerkki aineiston analyysin teosta

Yhdistävä luokka	ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	Alaluokka	Yläluokka
Lapsen trauman tunnistaminen koulussa.	<p>-Ei niistä (<i>trauman kokeneista oppilaista</i>) koskaan tiedä yhtään.</p> <p>-Ne eivät hallitse itseään yhtään.</p> <p>-Ei niistä koskaan tiedä yhtään, (<i>mitä ne saattavat tehdä</i>).</p> <p>-Onhan nämä trauman kokeneet lapset niin arvaamattomia, että nehän saattaa olla ihan...</p> <p>-Ne voi karkailla.</p> <p>-Eihän niiden aivoituksista tiedä ollenkaan, että mitä ne tekevät.</p> <p>-Välitunnit ja kaikki, nehän on ihan arvoituksia (<i>oppilaan käytöksen ennalta-arvaamattomuuden vuoksi</i>).</p>	<p>-Oppilaan arvaamattomuus.</p> <p>-Oppilas ei hallitse itseään.</p> <p>-Oppilaan käytöksen ennakoimattomuus.</p> <p>-Oppilaan arvaamattomuus.</p> <p>-Oppilaan taipumus karkailla.</p> <p>-Oppilaan käytöksen ennakoimattomuus.</p> <p>-Välituntien haasteellisuus oppilaan ennalta-arvaamattoman käytöksen vuoksi.</p>	Arvaamattomuus	
	<p>-Hän otti isoja jääkimpaleita ja alkoi heitellä niitä muita oppilaita kohti.</p> <p>-Hän huusi ja raivosi niin, että suusta pääsivät unnistamattomia sanoja. Hän potki pihan kalusteita ja leikkivälineitä, huusi, raivosi ja katkoi pensaiden oksia. Hän potki seiniä ja toisten oppilaiden kenkiä.</p> <p>-Oppilas voi olla aggressiivinen.</p> <p>-Pahaa oloa puretaan ulos riehumisella.</p> <p>-Yleensä monesti ne on ulospäin jotenki niin sanottuja häiriköitä, aggressiivisia</p> <p>-Oppilas kiusaa muita.</p>	<p>-Oppilaan aggressiivinen käyttäytyminen muita oppilaita kohtaan.</p> <p>-Oppilaan hallitsematon tunteenpurkaus.</p> <p>-Oppilaan aggressiivisuus</p> <p>-Pahan olon purkaminen riehumisella.</p> <p>-Häiritsevä ja aggressiivinen käytös.</p> <p>-Koulutovereiden kiusaaminen.</p>	Väkivaltaisuus	

	<p>-Hän on yleensäkin aggressiivinen.</p> <p>-Oppilaan käytös oli todella aggressiivista ja yllätyksellistä</p> <p>-Eräskin oppilas riitatilanteen päätteeksi potkaisi ison ja paksun oven hajalleen, ihan säpäleiksi.</p>	<p>-Oppilaan yleinen aggressiivisuus.</p> <p>-Oppilaan aggressiivisuus.</p> <p>-Käytöksen yllätyksellisyys ja ennakoimattomuus.</p> <p>-Oppilaan tuhoava käytös.</p>		Aggressiivisuus
	<p>-Kyllä siinä on ero, minkälaisilla asioilla ne uhkailevat tai mitä ne aikovat tehdä.</p> <p>-Lapsi tekee semmoista silmitöntä, ihan tyhmää.</p> <p>-En minä oikein osaa sanoa, <i>(miten normaalin ja epänormaalinn toiminnan erottaa)</i>, mutta jotkut toimet ovat vain sellasia, että epäilykset heräävät heti, että mikä tällä oppilaalla on taustalla.</p> <p>-Se on siis niin silmitöntä, että kyllä siinä on ero minun mielestä.</p> <p>-Traumatisoitunut oppilas, joka käyttäytyy häiritsevästi, niin kyllä sitä leimaa sellainen silmittömyys ja semmoinen, että millään ei ole mitään tolkkua.</p> <p>-Ei normaali lapsi niin tyhmiä puhu, eikä se uhkaile niin tyhmillä asioilla.</p> <p>-Kyllä ne on niin yliampuvia ne toiminnat.</p> <p>-Traumaattisella lapsella on minun mielestä aivan älyttömiä ne jutut.</p>	<p>-Normaalien ja trauman kokeneiden lasten tekojen ja uhkausten erilaisuus.</p> <p>-Lapsen trauman havaitsemisen helppous lapsen toiminnan ollessa täysin järjetöntä.</p> <p>-Opettajan epäilysten herääminen oppilaan toiminnan seurauksena.</p> <p>-Trauman kokeneen ja normaalin lapsen käytöksessä ero.</p> <p>-Silmittömyys.</p> <p>-Käytös hallitsematonta.</p> <p>-Tyhmät puheet ja uhkailut.</p> <p>-Oppilaan yliampuva toiminta.</p> <p>-Oppilaan tekojen älyttömyys.</p>	Silmittömyys	

	<p>-Itselläni oli oppilas, joka uhkaili minua: ”Isä tulee ja ampuu sinut.”</p> <p>-Niin, sehän on ihan uhkaava esimerkiksi se tappamisella uhkailu.</p> <p>-Sellainen aikuisiin kohdistuva silmitön uhkailu, ne on aivan hulluja ne puheet... että kairaan avannon ja pistän sinut sinne avantoon, puukkojuttuja ja silmänkaivamista ja mitä kaikkea.</p> <p>-Tämä kyseinen oppilas toi kerran puukon kouluun. Oppilas sanoi, että hän otti puukon mukaan varmuuden vuoksi.</p> <p>-Viime vuonna minä huomasin, että tämä oppilas alkoi piirtämään minulle semmoisia piirrustuksia, joihin hän nimesi toisia luokkakavereita.</p> <p>-Hän oli piirtänyt sinne esimerkiksi erään oppilaan pää irti ja se punainen verinen pää oli kuvassa hänen kädessään.</p> <p>-Kun tutkailin (<i>päiväkirjamerkintöjä</i>), niin löysin sieltä merkinnän, kun olin kirjoittanut muistiin, että tämä kyseinen oppilas aikoo tuoda haulikon kouluun seuraavana päivänä ja ampuu minut.</p>	<p>-Opettajan uhkaileminen tappamisella.</p> <p>-Muiden uhkailu tappamisella.</p> <p>-Aikuisiin kohdistuva silmitön uhkailu.</p> <p>-Oppilas uhkailee väkivallalla.</p> <p>-Puukon tuominen kouluun.</p> <p>-Puukon tuominen kouluun varmuuden vuoksi.</p> <p>-Oppilaan huomiotaherättävät piirrustukset.</p> <p>-Luokkatoverien kuvaaminen piirrustuksissa.</p> <p>-Väkivaltaiset piirrustukset.</p> <p>-Luokkatoverin tappamisen kuvaaminen piirrustuksessa.</p> <p>-Oppilaan uhkaus tuoda ase kouluun.</p> <p>-Oppilaan uhkaus ampuu opettaja.</p>	<p>Opettajan ja luokkatoverien uhkaileminen tappamisella</p>	
--	---	---	--	--