

**TRAUMAATTINEN KRIISI JA SIITÄ SELVIÄMINEN –  
OPETTAJIEN TYÖSSÄÄN SAAMIEN  
KOKEMUSTEN TARKASTELUA**

Marjukka Herajärvi  
Pro gradu -tutkielma  
Lapin yliopisto  
Kasvatustiede  
2015

## **Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta**

Työn nimi: Traumaattinen kriisi ja siitä selviäminen – opettajien työssään saamien kokemusten tarkastelua

Tekijä: Marjukka Herajärvi

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ\_X\_ Laudaturtyö\_\_ Lisensiaatintyö\_\_

Sivumäärä: 87, yksi (1) liite

Vuosi: 2015

### Tiivistelmä:

Kriisi ilmiönä on nykypäivän yhteiskunnassa ja kouluissa lähes arkipäivää. Opettaja kohtaa kriisejä omassa työssään ja on kriisin hetkellä myös oppijoiden tukena. Opettajat ovat merkityksellisessä roolissa traumaattisen kriisin, kuoleman, kohdanneen oppijan elämässä. Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkitaan traumaattisen kriisin kokemuksia opettajan työssä sekä kriiseistä selviytymisen kokemuksia. Traumaattinen tapahtuma on tässä tutkielmassa kuolema. Traumaattinen tapahtuma kohdataan yleensä yllätyksenä ja sitä leimaa akuuttisuus. Tapahtumaan liittyy suuri tunnejärkytys, joka ylittää voimavarat hetkellisesti.

Tutkimus tarttuu kuoleman problematiikkaan opettajien näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää millaisia kokemuksia opettajilla on kriisin kokeneen ihmisen kohtaamisesta ja tukemisesta sekä omasta selviytymisestään. Aineisto hankittiin haastatteleamalla yhdeksää eri opintoasteen opettajaa, joilla kaikilla oli pedagoginen pätevyys. Analyysimenetelmänä käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Opettajilla on voimavaroja omaan selviytymiseensä ja toisaalta he pystyvät tunnistamaan sen avun, jota he oman selviytymisen tukemiseen sillä hetkellä tarvitsevat. Ydinteemoja ovat tasapaino opettajan oman selviytymisen ja toisten selviytymisen tukemisen välillä sekä kohtaaminen. Opettajat kokivat omien valmiuksiensa olevan puutteelliset sen informaation suhteen, mitä kriisipsykologia tai pelkästään surevan kohtaaminen edellyttäisi. Kun opettajat saavat tarpeeksi tietoa ja asiantuntemusta kriisitilanteissa, heillä on paremmat valmiudet kohdata menetyksen kokenut oppija.

Avainsanat: traumaattinen kriisi, kuolema, suru, selviytyminen, kohtaaminen, sisällönanalyysi

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi\_\_

(vain Lappia koskevat)

## SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>3</b>
<b>3</b>	<b>KESKEISET KÄSITTEET JA TEOREETTINEN TAUSTA</b> .....	<b>4</b>
3.1	KRIISI JA SEN MUODOT .....	4
3.1.1	<i>Kuolema</i> .....	6
3.1.2	<i>Lapset ja kuolema</i> .....	9
3.2	KRIISIN ILMENEMINEN .....	10
3.2.1	<i>Kriisireaktiot</i> .....	10
3.2.2	<i>Suru</i> .....	12
3.4	KRIISISTÄ SELVIYTYMINEN .....	14
3.5	OPETTAJAN MERKITYKSELLISYYS KRIISIN HETKELLÄ .....	14
3.6	AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET .....	16
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>18</b>
4.1	FENOMENOLOGIA TUTKIMUKSEN LÄHESTYMISTAPANA .....	18
4.2	TUTKIMUSHENKILÖT .....	19
4.3	AINEISTON HANKINTA .....	23
4.4	SISÄLLÖNANALYYTTINEN TARKASTELU .....	26
4.5	TUTKIJAN PÄIVÄKIRJA .....	29
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	<b>30</b>
5.1	OPETTAJIEN KOKEMUKSIA KRIISIIN AJAUTUNEEN IHMISEN KOHTAAMISESTA .....	30
5.2	OPETTAJIEN OMAT KOKEMUKSET KRIISITILANTEESSA JA SEN SELVITTÄMISEKSI .....	40
5.3	OPETTAJIEN OMA SELVIYTYMINEN KRIISISTÄ .....	54
5.4	YDINTEEMAT .....	65
<b>6</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>70</b>
6.1	TULOSTEN YHTEENVETOA .....	72
6.2	TULOSTEN TARKASTELUA .....	75
6.3	JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA JATKOTUTKIMUSAIHEET .....	77
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>80</b>
	<b>LIITE 1. HAASTATELURUNKO</b> .....	<b>86</b>

## 1 Johdanto

Kriisi ilmiönä on nykypäivän yhteiskunnassa ja kouluissa lähes arkipäivää, ja opettaja voi olla kriisin kohdanneen lapsen tai nuoren ensimmäinen tuki. Pro gradu -tutkielmassani tutkin traumaattisen kriisin sekä kriiseistä selviytymisen kokemuksia opettajien kertomana. Traumaattinen tapahtuma kohdataan yleensä yllätyksenä ja sitä leimaa akuuttisuus. Tapahtumaan liittyy suuri tunnejärkytys, joka ylittää voimavarat hetkellisesti. Tällaisia tapahtumia voivat olla esimerkiksi läheisen kuolema, itsemurha lähipiirissä, vakava sairaus tai toimintakyvyn menetys, irtisanominen työstä ja väkivallankohteeksi joutuminen. Tässä tutkielmassa rajaan traumaattisen kriisin kuoleman kohtaamiseksi. Opettaja voi omassa työssään kohdata esimerkiksi työtoverin tai oppilaan/opiskelijan kuoleman.

Tässä työssäni tutkin koulu yhteisössä tapahtuneiden kuolemantapausten kohtaamisten kokemuksia. Tutkimuksen aihe liittyy läheisesti selviytymisen käsitteeseen, joka tarkoittaa kykyä vastata elämän paineisiin, kykyä selviytyä. Olen kiinnostunut opettajien kriisikokemuksista, koska koko yhteiskuntaa koskettavat kriisit, kuten koulusurmat ja väkivallanteot ovat lisääntyneet viime aikoina ja ne vaikuttavat voimakkaasti oppimisympäristöjen arkeen. Aihe koskettaa monia osapuolia, ja opettajien antamalla kokemustiedolla on merkitystä kriisitilanteeseen joutuvien auttamiseksi. Opettajien on vaikea auttaa traumaattisen kriisin kohdanneita, ellei heillä ole riittävästi tietoa siitä, mitä traumaattinen kokemus saa aikaan, ja miten siitä selviydytään. Tämän tutkimuksen tehtävänä on antaa tietoa siitä, miten opettajat kohtaavat menetyksen kohdanneen oppijan ja miten menetyksestä voidaan selvitä. Tätä tietoa voidaan hyödyntää opettajien koulutuksissa.

Jatkuva muutos yhteiskunnassa luo erilaisia odotuksia työyhteisöjen toiminnalle ja työntekijöiden työssä jaksamiselle. Kriisikokemuksia on tutkittu lasten ja nuorten näkökulmasta, mutta opettajan kokemuksia kriisitilanteissa on tutkittu yllättävän vähän. Opettaja joutuu kriisitilanteissa työnsä puolesta vastuuseen itsensä lisäksi oppijoista ja heidän hyvinvoinnistaan. Tämän vastuun kantaminen ja omasta hyvinvoinnista huolehtiminen tekevät surun keskellä opettajan työstä raskasta ja vaativaa. Opettajakin tarvitsee tukea jaksaaseen vaikeissa tilanteissa. Opettajan ei tarvitse selviytyä yksin ja opettaja saa tuntea olevansa heikko ja autettava.

Oma kiinnostukseni aihetta kohtaan heräsi työkokemukseni myötä. Olen kohdannut työssäni tanssinopettajana kriisitilanteita, joissa kokemukset ja avun saannin mahdollisuudet ovat vaihdelleet. Omat valmiuteni kriisin akuutissa vaiheessa perustuivat maalaisjärkeen, ja ensiarvoisen tärkeänä pidin tuolloin ammattilaisten ripeää toimintaa. Sain erilaisen kosketuksen aiheeseen työskennellessäni Oulun seudun ammattikorkeakoulun kriisityöryhmässä. Työryhmässä valmistelimme ja päivitimme kriisisuunnitelmaa, tiedotimme kriisisuunnitelmasta ja olimme kukin tahollamme työskentelyvalmiudessa kriisin yllättäessä.

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena on antaa opettajan kriisikokemuksille ja selviytymiskokemuksille pääpaino ja saada opettajien oma ääni kuuluviin. Pyrin haastattelujen avulla selvittämään menetyksen kokemuksen jälkeen syntyneitä tunteuksia ja selviytymiseen vaikuttavia seikkoja. En tavoittele tutkimuksellani yleistävyyttä, vaan annan painon jokaisen opettajan kokemuksille. Ajatuksenani on, että yksikin haastateltava voi tuottaa tärkeää tietoa tutkittavaan aihealueeseen.

## 2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimusaihetta miettiessäni minua kiinnosti kriisin kohdanneen henkilökohtaiset kokemukset ja tuntemukset kriisin ilmenemisen hetkellä, kokemuksen herättämät tunteet ja teot sekä selviytyminen. Tutkimusongelmani muotoutuukin tämän aiheen ympärille ja rajautuu opettajan kokemuksiin. Pääpaino pro gradu -tutkielmassani on haastattelujen avulla selvittää opettajan selviytymiseen vaikuttaneita seikkoja ja siihen liittyviä tuntemuksia. Merkityksellistä tutkimukseni kannalta on myös opettajuuden merkitys kriisien kokemisessa ja niistä selviytymisessä. Tutkimukseni tarkoituksena on näin ollen laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti kuvata todellista elämää ja todellisia kokemuksia (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 161). Tässä tutkimuksessani kriisikokemus on kuoleman kohtaaminen, joka voi olla esimerkiksi oppilaan/opiskelijan kuolema tai työtoverin kuolema. Kriisin kokemusta määrittelevät myös menetyksen käsittely oppijoiden kanssa sekä oppijoiden ja oman itsensä auttaminen tämän kriisin yli. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää opettajien kokemuksia kriisin kokeneen ihmisen kohtaamisesta ja tukemisesta sekä omasta selviytymisestä.

Olen muotoillut tutkimuskysymykset seuraavasti:

1. Millaisia kokemuksia opettajilla on kriisiin ajautuneen ihmisen kohtaamisesta?
2. Miten opettajat kuvaavat omia kokemuksiaan kriisitilanteessa ja sen selvittämiseksi?
3. Miten opettajat kuvaavat omaa selviytymistään kriisistä?

### **3 Keskeiset käsitteet ja teoreettinen tausta**

Suurin osa kriisejä käsittelevistä tutkimuksista keskittyy oppilaiden selviytymiseen, ja opettajien kokemuksia aiheesta on tutkittu yllättävän vähän. Dyregrovin (1994) ja Saaren (2008) teokset luovat perusteoreettisen taustan kriiseistä selviytymiseen ja kriisipsykologiaan. Saaren teos luo laajan katsauksen kriisien kokemisen maailmaan. Kuolema kriisinä luo omalta osaltaan vaatimukset teoreettiselle pohdinnalle. Kuoleman käsitteen kanssa yhdessä kulkee surun käsite, jota pohdin myös lasten kokemana.

Toinen teoreettista taustaa viitoittava tekijä on opettajuus ja sen tuomat vaatimukset myös oppijoiden selviytymiselle. Hammarlund (2004) tuo esille ihmisten välisen kohtaamisen merkityksen selviytymistä tukevana voimana. Kohtaaminen kuuluu voimakkaasti myös opettajien arkeen ja sen merkitys korostuu entisestään kriisin yllättäessä. Kohtaamisen luo edellytykset selviytymiselle.

Tässä luvussa perehdytään tarkemmin kriisin käsitteeseen ja kriisin erialisiin ilmenemismuotoihin. Lisäksi esille nousevat selviytymisen teoreettiset taustat ja opettajuuden merkitys selviytymiselle.

#### **3.1 Kriisi ja sen muodot**

Kun ihminen joutuu elämäntilanteeseen, jonka psyykkiseen hallitsemattomuuteen ja käsittelemiseen hänen aikaisemmat kokemuksensa ja keinonsa eivät riitä, hän ajautuu kriisiin. Kriisit voidaan jakaa kehityskriiseihin ja traumaattisiin kriiseihin. Kehityskriisit kuuluvat ihmisen normaalin kehityksen siirtymävaiheisiin, jolloin niiden tehtävänä on eri vaiheisiin liittyvän tehtävän toteuttaminen. Traumaattiset kriisit ovat taas odottamattomia ja yhtäkkiä eteen tulevia tapahtumia. (Saarelma-

Thiel 1994, 8; Nevalainen ja Nieminen 2010, 171.) Tutkielmassani käsittelen traumaattisia kriisejä ja jätän kehityskriisit työni ulkopuolelle.

Kriisit ovat kuuluneet ihmiselämään niin kauan kuin ihmissukua on ollut olemassa. Kriisiin joutuneiden ihmisten kohtaamisella on pitkät perinteet, olipa kyse kehityskriiseistä, tilanteen laukaisemasta tai esimerkiksi luonnonkatastrofien aiheuttamasta kriisistä. (Hammarlund 2004, 27.) Kriisi on uhka tai mahdollisuus, ratkaiseva käänne, äkillinen muutos tai kohtalokas häiriö. Tapahtumiin liittyy myös kyvyttömyys selviytyä tutuin ongelmanratkaisukeinoin, jotka kuuluvat vanhoihin toimintamalleihimme. (Saarelma-Thiel 1994, 7.) Koettelemukset aikaansaavat aina henkistä ja hengellistä epäjärjestystä, joko tilapäistä tai pysyvämpää (Laakso 2000, 11).

Tutkielmani lähtökohtana oleva traumaattinen kriisi määrittelee teoreettista taustaa. Tutkielmassani opettajien kriisikokemusten keskiössä ovat kuoleman kohtaaminen ja siitä selviytyminen. Traumaattista kriisiä leimaa akuuttisuus ja ennalta arvaamattomuus. Äkillisen traumaattisen kriisin jälkeen maailma ei tunnu enää ennustettavalta, ja kaikki asiat tuntuvat erilaiselta. Jopa ajankäsitys voi muuttua. Äkillisesti tapahtuva kriisi muuttaa maailmankuvaamme ja vaikuttaa voimakkaasti tapaamme toimia ja ajatella asioista. Selviytymisen keinot vaikuttavat siihen miten pysyviksi muuttuneet ajatukset jäävät. Trauma tarkoittaa varsinaisen tapahtuman lisäksi myös tapahtuman vammauttavaa vaikutusta ihmisen psyykeen ja se voi syntyä myös pitkän ajan kuluessa koettujen vaurioittavien kokemusten seurauksena. (Nevalainen ja Nieminen 2010, 171–172).

Traumaattiset tapahtumat ovat luonteeltaan sellaisia, että ne koettelevat ja muuttavat elämänarvoja. Tällaisille kriisille on myös tyypillistä, että kaikki tapahtuu nopeasti ja rajusti, ja siihen ei pysty psyykkisesti valmistautumaan. Traumaattinen tapahtuma on luonteeltaan sellainen, että emme pysty omalla käyttäytymisellämme tai toiminnallamme vaikuttamaan siihen, mitä tapahtuu. (Saari 2008, 22–27.) Traumaattinen kriisi poikkeaa muista kriiseistä siten, että kaikki tapahtuu ajallisesti tiivistetysti ja sen luonne on paljon rajumpi. Tämän johdosta syntyy



psykykinen kaaos, joka ilmenee tasapainottomuutena ja sekasortona. Tapah-tuma järkyttää, herättää pelkoa, vihaa, syyllisyyttä, turvattomuutta. Toisaalta kriisi sisältää riskien lisäksi myös kasvun mahdollisuuden. Tämä edellyttää kuitenkin, että saamme kriisissä apua ja tukea ja pystymme käsittelemään ongelmia luovasti ja omaperäisesti. (Ruishalme ja Saaristo 2007, 26–28.)

Traumaattisella tapahtumalla on monitahoinen psykologinen vaikutus ihmisiin ja uhriksi voi joutua monesta katsantokulmasta. Kriisin kokemuksen yhteydessä ihmiset eivät reagoi pelkästään siihen, mitä todella tapahtui vaan myös siihen mielikuvaan mitä olisi voinut tapahtua. Ei siis tarvitse itse olla osallisena tapahtumassa saadakseen psyykkisen vamman. Merkittäväksi joukoksi nousevat myös niin sanotut piilouhrit, joiden olisi pitänyt olla mukana esimerkiksi onnettomuuteen joutuneessa junassa tai bussissa. (Saari 2008, 36–38.) Kouluissa kohdataan traumaattisia kriisejä epäsäännöllisesti ja arvaamattomasti. Ne voivat koskea yksittäistä oppijaa tai opettajaa, useampaa henkilöä tai koko koulua ja sitä kautta myös koko maata. Koulumaailmaa koskevissa kriiseissä ovat osallisena myös Saaren (2008) mainitsevat piilouhrit. Kouluampumiset ovat vain yksi esimerkki siitä, miten selviytyneet oppijat ja opettajat kokevat olevansa piilouhreja. Myös oman koulu yhteisön ulkopuolella maailmalla tapahtuvat kriisit koskettavat ja voivat aiheuttaa kriisiytymistä. Tällöin opettajan rooli kriisin ja tuntemusten läpikäymisessä nousee merkittäväksi.

### **3.1.1 Kuolema**

Teoreettista taustaa viitoittava käsite tutkimuksessani on kuoleman kohtaaminen. Traumaattinen kriisi määrittyy tutkimuksessani kuoleman kohtaamiseksi ja opettajien omat kokemukset määrittelevät sen, millä tavoin he ovat kuoleman omassa työssään kohdanneet. Kuolema voi olla esimerkiksi oppijan kuolema, kollegan kuolema, oppijan vanhemman kuolema.

Kuolema ja suru koskettavat meitä kaikkia jossain vaiheessa elämäämme. Se on luonnollinen osa elämää, mutta siihen liittyy samalla paljon mystistä ja määrittelemätöntä. Kuolemaa voi tarkastella useasta eri näkökulmasta. Kuolemaan liittyy vahvasti filosofinen pohdinta, mutta myös kuoleman tarkastelu psykologian kautta tuo konkreettisuutta esimerkiksi menetyksen psyykkisten reaktioiden tarkasteluun. Oma tutkimustani viitoittaa aineiston kautta syntyvä kuoleman kohtaamisen merkitys opettajien omien kokemusten pohjalta. Haastateltavat opettajat määrittelevät sen, mistä näkökulmasta he itse kuoleman ovat kohdanneet ja miten he kuolemasta puhuvat.

Kuolema on läsnä arjessamme jatkuvan kuolemasta uutisoinnin kautta. Arkisessa elämässäkkin on vahvasti läsnä kuolema. Sodat, kouluampumiset ja onnettomuudet ovat vain esimerkkejä siitä, mitä lähes joka päivä mediasta kuulemme ja näemme. Tähän kaikkeen jo pieni lapsi kasvaa ja tottuu, ikään kuin turtuu. Jossain vaiheessa joukkoitsemurhauutiset eivät enää kosketa samalla tavalla, koska niistä on tullut arkipäiväisiä uutisia. Kuolema kuitenkin pysäyttää ihmisen totaalilla tavalla, kun se kohdataan läheisen menetyksenä. Kuolema saa tällöin toisenlaisen merkityksen. Kuolema voi myös repiä auki ihmisessä jotain sellaista, jota hän ei tiennyt edes olevan olemassa. Uudet ja oudot tunteet valtaavat ihmisen tai lamaannuttavat ja jähmettävät ihmisen kokonaan. Mikään ei kuitenkaan ole enää niin kuin ennen.

Hyvin monet ihmiset kokevat elämänsä aikana kuolemaan liittyvää ahdistusta. Ahdistus ilmenee ihmisissä eri tavoin, mutta tosi asia on kuitenkin se, että kuolema koskettaa aina pysyvästi. Österman (2002) tuo artikkelissaan esille kuolemaa ympäröivän hiljaisuuden, joka pitää kuolemasta kertovat puheet taustalla, ja siitä on syntynyt hiljainen selviytymisstrategia (Österman 2002, 13). Kuolemasta ei juurikaan puhuta ja siihen liittyy paljon sellaista, jota on vaikea käsittää ja käsitellä. Tämä ilmenee myös siten, että kuoleman kohdannutta on vaikea kohdata, eikä sanoja tilanteeseen löydy. Vältteleminen on helpompaa ja mieli ei joudu koetukselle vaikean asian edessä. Myös Ruth (1985) kuvaa kuoleman tiedostamisen välttelemistä ja kuolemasta puhumisen vaikeutta. Kuolema on tabu. Kuolemaa

itseä ei välttämättä pelätä, mutta monia järkyttää ajatus elämän loppumisesta ja luopumisen lopullisuudesta. (Ruth 1985, 113, 117.) Opettajat joutuvat omassa työssään kuitenkin rikkomaan kuolemaan liittyvän hiljaisuuden. Hiljaisuuden rikkoo opijoiden kanssa käyty selviytymisen prosessi, jossa kriisin läpikäyminen vaatii vuorovaikutusta ja puhumista. Kuoleman kohtaaminen opijoiden kanssa, pakottaa opettajan asettumaan auttajan rooliin ja puhumaan tapahtuneesta todenmukaisesti. Kuoleman ilmeneminen on sanoitettava ja siihen liittyvistä tunteista puhuttava. Merkitykselliseksi aineistossa ilmeni opettajien rooli todenmukaisen faktatiedon jakamisessa oppijoille ja muille asianosaisille. Opettajan on kerrottava tapahtuneesta useasti myös muillekin sidosryhmille, kuten opijoiden vanhemmille tai muille työkavereille. Opettaja voikin olla ensimmäinen ihminen, joka saa tiedon kuolemasta. Tämän tiedon jakaminen oman järkytyksen lisäksi voi olla haasteellista, ja siinä opettaja tarvitsee omia selviytymiskeinoja.

Vanhan kansan elämässä kuolema on ollut luonnollinen osa arkipäiväistäkin elämää, ja siihen liittyvät toiminnot ovat olleet vakiintuneita yhteisiä käytänteitä. Kuolema tapahtui yleensä kotona läheisten läsnä ollessa, ja kuoleman kautta kohdattua surua käsiteltiin yhdessä läheisten kanssa. Kuoleman saattoi ennen kohdata kuka tahansa iästä riippumatta, ja lapsikuolleisuus olikin suuri. (Poijula 2002, 14 ja Ruth 1985, 114.) Nykyisin kuolemasta on tehty eristetty ja laitostainen tapahtuma, jossa yhä harvemmin ollaan läheisinä läsnä. Kuolemaa pelätään, ja siihen liittyvät keskustelut ovat vaienneet vuosien saatossa tai keskusteluissa on nykyisin keskiössä eutanasia eli armokuolema. Kuolema pyritään näissäkin keskusteluissa liittämään johonkin käsitteeseen, joka tekee keskusteluista helpommin lähestyttävempiä. Kuolemiseen liittyy myös teknistämistä, jonka kautta laitoksissa tapahtuvat kuolemat vapauttavat läheiset vastuusta ja jättävät vastuun asiantuntijoille (Ruth 1985, 114).

### 3.1.2 Lapset ja kuolema

On merkityksellistä huomioida, että kuolemaan liittyvät psyykkiset reaktiot ovat erilaisia riippuen siitä, minkä ikäinen kuoleman kohtaa. Lapsen kohdatessa läheisen kuolema, on syytä pohtia miten lapsi kuoleman ylipäättään ymmärtää. Vaikka omassa tutkimuksessani kuoleman kohtaamisen keskiössä ovat opettajat, on tässä tarpeellista luoda katsaus myös lasten tapaan kohdata kuolema. Osa tutkimukseni opettajista on joutunut omassa työssään kohtaamaan lapsia, jotka ovat kohdanneet kuoleman. Tämä kokemus on myös opettajalle kriisi, ja hän toimii työssään tukena surevalle lapselle. Tällöin opettajan on oltava tietoinen siitä, miten lapsi kuoleman ja surun kohtaa. Lapsi kokee kuoleman kokonaisvaltaisemmin kuin aikuinen, mutta turvallisessa ilmapiirissa koettuna minuuksa saa rakennusaineita ja positiivinen elämänusko pääsee kehittymään (Ruth 1985, 128). Lapselle on tyypillistä kieltää kuolema ja sen peruuttamattomuus. Vaikka lapsi kahden - kolmen vuoden iässä alkaa hahmottaa kuoleman merkitystä, ei kuoleman pysyvyyttä osata vielä käsitellä. On aikuisen tehtävä puhua kuolemasta todenmukaisesti, vaikka aikuinen joutuukin paljastamaan myös oman avuttomuutensa. (Hägglund 1991, 183–184.)

Persoonallisuuden rakenne ja emotionaalinen sidonnaisuus ympäristöön ovat erilaisia eri ikäkausina. Esimerkiksi varhaislapsuudessa äidin menettäminen on niin totaalista, että lapsi ei välttämättä ymmärrä edes menetyksen lopullisuutta. Lapsuudessa kehittyneet kaikkivoipaisuuden mielikuvat suojaavat lasta menetyksen hetkellä täydelliseltä tuhoutumiselta, mutta kuitenkin on selvää, että pieni lapsi tarvitsee enemmän tukea selvitäkseen ahdistuksesta, kuin nuori tai aikuinen. Lapsen surua on tarkasteltava kahdelta eri kantilta. Toisaalta lapsen persoonalliseen kykyyn kohdata suru, mutta myös se, miten lapsi pystyy omat voimavaransa hyödyntämään, on merkityksellistä. (Hägglund 1991, 171–177.) Käsitellen lapsen selviämistä surusta laajemmin tutkimuksessani, mikäli aineistosta tulee esille kuoleman kohtaamisen merkitys lapsen opettajana, ja jos opettajat kokevat lapsuuden antavan merkityksiä omalle kokemukselleen.

### 3.2 Kriisin ilmeneminen

Ihminen kokee elämänsä aikana erilaisia kriisejä, kuten kehitys kriisejä ja traumaattisia kriisejä. Tässä pro-gradu -tutkielmassani opettajan kohtaamat kuolemantapaukset ovat luonteeltaan traumaattisia kriisejä. Traumaattinen kriisi on aina yllättävä ja sen luonteeseen kuuluu ennalta arvaamattomuus. Toisaalta opettajat kokivat myös oppijoiden sairastumisen kautta kohdattua kuolemaa, jolloin kyseessä ei varsinaisesti ole traumaattinen kriisi. Kuolema kohtaaminen ja oman oppijan menetys on kuitenkin aina yllättävä ja opettajaan jälkensä jättävä tapahtuma. Opettajien omat kokemukset ovat määritelleet kriisin ilmenemistä.

Kriisissä on tunnistettavissa usein samanlaisia, toistuvia syklejä. Kriisi etenee vaiheittain ja vaiheista on tunnistettavissa sokki, reaktiovaihe, korjaamisvaihe ja uudelleen suuntautumisen vaihe. Kriisin päättymisen ajankohta ei ole määriteltävissä, sillä kriisin läpikäymisen katsotaan vaikuttavan koko loppuelämän. (Cullberg 1993, 22–23; Erjanti ja Paunonen-Ilmonen 2004, 20–21.)

#### 3.2.1 Kriisireaktiot

Kriisin tapahduttua ihminen reagoi tapahtuneeseen joskus yllättävälläkin tavalla. Kriisireaktiot vaihtelevat kokijasta ja hänen elämäkokemuksestaan johtuen. Traumaattisen tapahtuman jälkeen on kuitenkin tunnistettavissa yhtäläisyyksiä ihmisten tavoissa reagoida ja selviytyä kriisistä. Kriisireaktioilla on selvä yhteys surureaktioihin, joita käsittelin aiemmin. Traumaattisesta kokemuksesta selviämiseen ja uudelleen orientoitumiseen vaikuttaa kriisin jälkityön onnistuminen. Jälkityö luo perustan normaalin elämän jatkamiselle ja omien voimavarojen hyödyntämiselle selviytymisen keinona. Jälkityö on eri kriisireaktioiden läpikäymistä kokijan omista lähtökohdista käsin. Kriisireaktioiden myötä käynnistyvät myös erilaiset reagointi- ja käsittelymallit, jotka auttavat selviytymisessä (Saari 2008, 41). Kriisireaktiot ovat osa tutkielmani viitekehystä, sillä selviäminen liittyy kriisireaktioiden läpikäymiseen. Tutkielmassani kriisireaktioita ja selviytymiseen vaikuttavia tekijöitä on haasteellista erottaa toisistaan, sillä ne liittyvät läheisesti toisiinsa.

Kriisiprosessin jumiuduttua johonkin tiettyyn reaktiovaiheeseen, selviytyminen vaikeutuu, josta syntyy pitkäkestoisia seuraamuksia (Saari, Kantanen, Kämäräinen, Parviainen, Valoaho ja Yli-Pirilä 2009, 54).

Kriisireaktiot jaetaan yleisesti neljään eri vaiheeseen. Ensimmäinen reaktio traumaattisen tapahtuman jälkeen on psyykinen sokki. Sokkireaktiolle on tyypillistä, että mieli suojaa sellaiselta tiedolta ja kokemukselta, jota se ei pysty ottamaan vastaan. Sokkivaihe kestää yleensä muutamasta tunnista vuorokauteen. (Saari 2008, 42.) Sokkivaiheessa ihminen ei välttämättä halua tai osaa puhua tapahtuneesta. Tällöin toisten ihmisten läheisyys ja läsnäolo ovat parasta hoitoa. (Nevalainen ja Nieminen 2010, 179.) Opettajat toivat haastatteluissaan esille epäuskon tunteet heti tapahtuneen kriisin jälkeen. Tunteet liittyvät traumaattisen kriisin sokkivaiheeseen, jolloin ihminen ei vielä ymmärrä mitä oikeastaan on tapahtunut. Sokkivaiheeseen voi liittyä tapahtuneen kieltäminen, jolloin ihminen voi lamaanua. (Vartiovaara 2000, 154.) Opettajat tarvitsivat faktatietoa varmistuakseen tapahtuman olleen totta. Epäuskon tunteet liittyvät sokkivaiheeseen ja avaavat psyykelle tietä asian käsittelyyn. Tosiasioiden kautta tapahtunutta voi lähteä käsittelemään ja tapahtumat löytävät oikeat mittasuhteet. Kuten Saari (2004) tuo myös teoksessaan esille, sokkivaiheessa kuulemamme tai kokemamme ei tunnu todelta. Tällöin mieli suojaa kokijaa sellaiselta tiedolta tai kokemukselta, jota se ei pysty ottamaan vastaan eikä kestä. (Saari 2004, 42.)

Sokkivaihetta seuraa reaktiovaihe, jolloin vaara ja uhkatilanne ovat jo ohi, ja ihminen tuntee olevansa turvassa. Reaktiovaiheessa tullaan tietoisiksi tapahtuneesta ja sen merkityksestä omalle elämälle. Tietoisuuden myötä tulevat tunteet, kuten suru, viha, aggressio, pelko, tyhjyyden tunne, ahdistus ja syyllisyydentunteet. Reaktiovaiheelle on ominaista voimakkaat somaattiset reaktiot, kuten vapina, pahoinvointi, kuvotus, sydänvaivat, lihassäryt, huimaus ja väsymys. Reaktiovaihe kestää yleensä kahdesta neljään päivään. (Saari 2008, 52–60.) Reaktiovaiheessa kriisin kokenut yleensä puhuu mielellään kokemastaan tai käyttää esimerkiksi piirtämistä kokemisen läpikäymiseen (Nevalainen ja Nieminen 2010, 179).

Kriisin työstämis- ja käsittelyvaiheessa traumaattisen kokemuksen käsittelyprosessi muuttaa luonnettaan. Tällöin tapahtuneesta ei haluta puhua ja mieli alkaa sulkeutua. Kokemuksen käsittely kääntyy sisäänpäin ja jatkuu omassa mielessä. Tämä tapahtuu noin kolme vuorokautta tapahtuman jälkeen. Tälle vaiheelle tyypillistä on halu olla yksin ja ihminen saattaa täysin vetäytyä ihmissuhteista ja muista sitoumuksista. Tyypillistä on myös tavallisen joustokyvyn häviäminen ja ärtyisyys. (Saari 2008, 60–64.) Yksi tärkeä selviytymisen keino on hiljaisuus ja yksinolo. Kriisin kohdannut voi tietoisesti etsiä jotain paikkaa, missä hän pystyy olemaan yksin. Yksinolon tarkoituksena on selkiyttää omaa tilannetta ja hakea etäisyyttä itse kriisiin. Itsekseen ollessa on mahdollisuus kuulla omia ajatuksia ja kokea tunteitaan tai tyhjentää pää ajatuksista ja vain olla. (Ruishalme ja Saaristo 2007, 92–93.)

Traumaattisen tapahtuman viimeisenä käsittelyvaiheena on uudelleen orientoitumisen vaihe. Tapahtuneen hyväksymisen kautta alkaa sopeutuminen tapahtuman tuottamiin muutoksiin. Luopumisen ja surun kautta avautuu tilaa uudelle. Toivottu lopputulos on, että kokemuksesta tulee tietoinen ja levollinen osa omaa itseä. Tapahtumaa ja kokemusta voi ajatella tuntematta voimakasta ahdistusta. (Saari 2008, 67–68.). Tilanteeseen sopeutuminen ja sen työstäminen vaativat yhdessä tehtyjä muisteluita. Tämän kautta tapahtuneesta tulee osa elämää ja omaa itseä. Tapahtuma ei katoa mielestä, mutta siitä tulee osa kokijan arkielämää.

### **3.2.2 Suru**

Kuolemaan liittyy aina surun kokemus. Suru on jokaisen omakohtainen kokemus menetyksestä, ja surusta seuraamat tunteet ovat yksilöllisiä. Poijula (2002) kuvaa surua menetyksen aiheuttamaksi epämieluisaksi olotilaksi, jota seuraa voimakas ja pitkäkestoinen mielihahan tunne. Surun kohdatessaan ihminen voi kokea sellaisia tunteita, joita hän ei ole aikaisemmin kokenut, jolloin tunteet voivat olla hämmentäviä. Surun myötä reaktiot ovat hyvin yksilöllisiä ja niihin vaikuttavat

surevan persoonallisuus, aikaisemmat menetykset, menetyksen laatu, saama tuki tai tuen puute. Suremista voi kuvata myös matkaksi, joka on pelottava ja tuskallinen. Tämän mielikuvan taustalla on ajatus, että sureva säilyttää kiintymyssi-teen kuolleeseen, ja surun myötä tämä kiintymyssuhde vain muuttuu. (Poijula 2002, 18–21.)

Suruun sopeutuu ajan myötä, ja suru muuttaa muotoaan. Ikävä ja kaipaus eivät koskaan lopu, mutta ikävän kanssa oppii elämään. Suruun sopeutuminen tapahtuu niin sisäisesti kuin ulkoisesti. Alussa sopeutuminen on välittömästi tapahtuvaa, lyhyen aikavälin sopeutumista. Ajan myötä sopeutuminen on jatkuvaa menetyksen kanssa elämistä, jolloin menetyksestä syntyvä energia kanavoidaan oikealla tavalla. Sopeutumisen myötä sureva määrittelee itseään uudestaan. Suruaika on aina yksilöllinen, mutta sen voi myös ajatella kestävän läpi elämän. Menetykset herättää hyvin ristiriitaisia tunteita Jos näitä tunteita on mahdollista käsitellä rauhassa, surun vaiheet eivät välttämättä ilmene kovin voimakkaana. (ks. esim. Ruth 1985, Poijula 2002.)

Surureaktiot ovat samankaltaisia, kuin kriisireaktiot. Sokki ja tapahtuneen tajuminen seuraavat toisiaan ja surevan uudelleen muotoutuminen leimaa suruprosessia. Surureaktion ensimmäinen vaihe on sokki, jolloin tapahtunutta pyritään välttämään kaikilla tavoin. Tällöin sureva kokee epätodellisuuden tunteita ja voi olla poissa oleva. Sokkivaiheessa on tavanomaista kokemus olla ruumiinsa ulkopuolella, jolloin tapahtunutta tarkkailee epäuskon vallassa. Sokkivaiheen jälkeen seuraa realiteettien kohtaaminen, jolloin tunteet eri muodoissaan nousevat pintaan eri voimakkuuksin. Tapahtunut tajutaan todelliseksi ja sen kautta pohditaan myös omaa elämää suhteessa menetykseen. Elämän normalisoitumisen myötä alkaa uudelleen muotoutumisen vaihe, jolloin surulle on löytynyt paikka, ja suru muuttaa muotoaan. Normaalit voimat voivat palata takaisin, mutta suru saapuu hetkittäin. Kuolleeseen suhtaudutaan positiivisesti ja suhteet myös muihin ihmisiin muotoutuvat tämän myötä uudelleen. (Poijula 2002, 50–51.)



### 3.4 Kriisistä selviytyminen

Yleispätevää hoitoa kriiseistä selviytymiseen ei ole olemassa. Jokaisen kriisin kokijan omat lähtökohdat vaikuttavat selviytymiseen ja vaikeuksien selvittämisen on aina lähdettävä ihmisestä itsestään. (Vartiovaara 1996, 219.) Kriisistä selviytymisessä on kysymys jälkityöstä, joka voi toteutua monella eri tavalla. Kriisin hetki ei riitä määrittelemään kokemusta, vaan tähän liittyy voimakkaasti kokemuksen jälkeen syntyvät tunnereaktiot ja niiden työstäminen.

Traumaattisen kriisin luonne vaikuttaa kriisin kokemiseen ja siitä selviytymiseen. Traumaattisesta tapahtumasta selviytyminen vaatii usein sosiaalisen verkoston, ulkopuolisen avun sekä omien henkilökohtaisten voimavarojen hyödyntämistä. Jälkityössä apuna voi olla lähimmäinen tai ulkopuolinen ammattilainen. Auttajan tehtävä ei siis ole ensisijaisesti ohjata kriisiin joutunutta uuteen elämään, vaan pikemminkin olla läsnä ja kuunnella siihen saakka, kunnes hän pystyy hyödyntämään omia voimavarojaan. (Hammarlund 2004, 62–64.)

Hammarlund (2004) tuo teoksessaan esille toisten ihmisten tuen merkityksen elämisen voimavarana. Ihminen tarvitsee elämässä jaksamiseen muilta vahvistusta ja tunteiden pukeminen sanoiksi auttaa selviytymisessä. On merkittävää, onko kriisin kohdanneella itsellään sellaisia voimavaroja, joita hän voi käyttää tai onko hänellä lähimmäisiä, jotka pystyvät olemaan tukena kriisin hetkellä. Yksinäisyyden tunne, yksin omien ajatusten kanssa jääminen voi estää ihmistä vaikean kokemuksen jälkeen löytämästä itseään uudelleen (Hammarlund 2004, 33).

### 3.5 Opettajan merkityksellisyys kriisin hetkellä

Lapsi tapaa opettajaansa enemmän kuin ketään muuta kodin ulkopuolista aikuista. Opettaja auttaa, antaa ohjeita ja opastaa elämän kiperissä kysymyksissä. Ennen kaikkea hän on normaalin aikuisen malli. Opettaja voi olla turva, jonka luo

voi hakeutua, kun tuntuu kurjalta. Opettaja on oppilaalle aina uusi mielenkiintoinen ihmiskontakti, johon voi peilata omia asenteitaan ja arvojaan. (Nevalainen ja Nieminen 2010, 69–70.) Nykyaikana joillekin lapsille ja nuorille koulu voi olla turvallisempi paikka kuin koti (Kilpimaa 2008, 87). Kasvatuksen tehtävänä on Puolimatkan mukaan auttaa lasta elämään läpi menetyksen, surun, pettymyksen ja epäoikeudenmukaisuuden kokemuksien siten, että lopulta hän tunteiden dynamiikan mukaisesti kokee myös lohdutusta, iloa ja mielekkyyttä. (Puolimatka 2004, 314–315.) Kriisin hetkellä opettajan rooli tässä kasvatustehtävässä korostuu voimakkaasti. Opettaja on läsnä oppilaidensa arjessa myös järkyttävän tapahtuman hetkellä ja hän näin ollen auttaa oppilaita kohtaamaan kärsimystä ja siihen liittyviä tunteita.

Dyregrovin (1994) mukaan kriisissä auttavien ryhmään tulee kuulua henkilökuntaa, jolla on tietoa ja kokemusta lasten kanssa työskentelemisestä. Lasten on saatava omat tukihenkilönsä ja tukihenkilön pysyminen samana auttaa lasta luottamaan ulkopuoliseen henkilöön. (Dyregrov 1994, 156.) Opettaja voi toimia tällaisena tukihenkilönä, jonka lapsi tai nuori jo entuudestaan tuntee. Tutun opettajan läheisyys ja tuki auttavat lasta kohtaamaan kriisistä syntyneitä tunteita turvallisessa seurassa. Dyregrovin (1994) mukaan kriisissä auttavien ryhmään tulee kuulua henkilökuntaa, jolla on tietoa ja kokemusta lasten kanssa työskentelemisestä. Lasten on saatava omat tukihenkilönsä ja tukihenkilön pysyminen samana auttaa lasta luottamaan ulkopuoliseen henkilöön. Tällöin voidaan puhua oppilaantuntemuksesta, jonka avulla opettajalla on mahdollisuus oppijan persoonallisen kehityksen edistämiseen ja seuraamiseen (Kansanen 2004, 42). Käytännössä tämä tarkoittaa mahdollisuutta nähdä selkeästi millaisia oppijat juuri sillä hetkellä ovat. Opettajalla on ainutlaatuinen mahdollisuus ohjata oppijoiden kehitystä suotuisaan suuntaan jokaisen oppijan riittävän tuntemuksen avulla. (Takala 1965, 11.) Opettajilla on hyvät lähtökohdat auttamiseen, sillä he tuntevat kunkin oppilaan ja hänen persoonallisuutensa. Opettajilla on myös kokemusta oppilaiden mukaan saamisesta ja erilaisista ilmaisutavoista, joita on mahdollista käyttää kriisien hetkellä. (Dyregrov ja Raundalen 1997, 15–16.)

Opettajuus on kasvatustehtävä myös nuorten ja aikuisten oppijoidenkin kohdalla. Opettajuuden ja kasvatustehtävän muoto vain muuttuu. Haastatellut opettajat kokivat olevansa jollain tasolla vastuussa oppijoidensa selviytymisestä, vaikka kyseessä olisikin aikuisia ihmisiä. Opettajat voivat luottaa aikuisen selviytymisen voimavaroihin voimakkaammin, kuin lapsen selviytymiseen. Opettajan ja oppijan välinen vuorovaikutus on aina kaiken oppimisympäristöissä toteutuvan kanssakäymisen ydin, olkoon vastassa minkä ikäisiä oppijoita tahansa. Opettajan ja oppijan välille on rakennettava vuorovaikutussuhde, jonka avulla mahdollisuus luoda kehitykselle turvaliset olosuhteet.

### **3.6 Aikaisemmat tutkimukset**

Kriisiin ja kuolemaan liittyviä aiheita ovat omissa tutkimuksissaan käsitelleet myös Huhtinen (2005) ja Uusitalo (2006). Huhtinen (2005) tutki kuoleman kohtaamiseen kasvamista. Tutkimuksen tehtävänä on kuvata hoitoalan opiskelijoiden kokemuksia kuolemasta ja sitä, mitä nämä kokemukset merkitsevät heille niin ihmisenä, kuin hoitajana. Uusitalo (2006) tutki aiheita itsemurhamenetyksen kokijoiden näkökulmasta. Oma tutkimukseni poikkeaa edellisistä tutkimuksista kuitenkin siinä, että tutkin aiheita opettajien näkökulmasta ja opettajuus antaa tutkimuksessani merkityksen kriisikokemukselle. Opettajan kokemuksia kriisitilanteissa on tutkittu melko vähän. Yhteistä omassa tutkimuksessani ja Huhtisen (2005) sekä Uusitalon (2006) tutkimuksissa on kuitenkin se, että ne käsittelevät kuoleman kohtaamista ja siihen liittyviä tunteita ja selviytymistä. Kasvatustieteelliset tutkimukset, joissa käsitellään kuolemaa, liittyvät usein peruskoulumaailmaan. Oma tutkimukseni sijoittuu eri oppiasteille ja opettajat opettavat kaiken ikäisiä.

Nyppeli (2000) tutki pro gradu -tutkielmassaan opettajien kokemuksia traumaattisen kriisin kohdatessa luokkaa. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettajat käsitelivät oppilaan kuolemaa ja mitä tukea he omaan selviytymiseensä

saivat. Opettajien kokemusten kautta tuli esille, että kuolema on osa kouluelämää. Läsnä on suru, pelko ja myös toivo. Oman tutkimukseni myötä jään kuitenkin pohtimaan, onko opettajilla kyvykkyyttä kohdata sureva ja saavuttaa rakentava vuorovaikutuksen tila.

Kantokari (2005) ja Aurinkovuori (1998) tutkivat pro gradu -tutkielmissaan opettajien kriisikokemuksia. Tärkeäksi seikaksi koko kouluyhteisön selviämässä nousi asioiden tiedostaminen ja tosiasioiden näkeminen. Tähän liittyy opettajan itsetuntemus sekä omien selviytymiskanavien tunnistaminen. Aurinkovuoren (1998) pro gradu -työssä opettajien selviytymiskeinot olivat lähinnä oman pään ja ajatusten selvittelyä tavalla tai toisella, ja opettajat tuntuivat jääneen yksin kriisinsä kanssa. (Aurinkovuori 1998, 71.)

## 4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus on toteutettu laadullisin menetelmin. Laadullisen tutkimuksen suhde teoriaan on se lähestymistapa, jonka kautta itse omaa tutkimustani käsittelen. Teoria on tutkimuksessani viitekehys, jonka kautta peilaan tuloksia. Teorialla on myös vastakkainen suhde aineistoon. Oma aineistoni antaa teoreettisia lähestymiskulmia tutkimukseeni ja käsittelen tuloksia koko ajan teorian kautta. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2012, 20) tuovat esille, tutkimustulokset eivät ole mitenkään erillisiä suhteessa teoriaan tai tutkimusmenetelmään. Lisäksi tutkijan oma tulkinta ja näkökulma vaikuttavat tulosten ja teorian vuoropuheluun.

Aineiston kerääminen ja analysoiminen tuotti tutkimuksessani sellaisia ajatuksia ja näkökulmia, joita en ollut kohdannut tutkimuksen alussa. Näihin näkökulmien valintaan liittyi oma esiyymmärrykseni tutkittavasta ilmiöstä. Minulla on tutkijana kokemusta kriisin kohtaamisesta opettajana ja nämä kokemukset auttoivat minua tutkittavan ilmiön ymmärtämisessä. Toisaalta esiyymmärrys oli alussa teoriaa viitoittava seikka, mutta aineiston läpikäyminen irrotti minut ennakkokäsityksistä ja loi pohjan viitekehysten muokkaamiselle.

### 4.1 Fenomenologia tutkimuksen lähestymistapana

Vaikka tutkimukseni ei varsinaisesti edusta fenomenologista tutkimussuuntausta, tunnistan omassa ajattelussani fenomenologiselle ajatustavalle ominaisia piirteitä. Omalle tutkimukselleni on merkityksellistä juuri fenomenologian mukainen kokemusten merkityksellisyys ja niiden erityislaatuisuus kokijan kannalta. Fenomenografian ja fenomenologian yhteys tulee aina esille tutkimussuuntauksien tarkastelussa. Törmään tähän itsekin omassa tutkielmassani. Fenomenologia saa sijaa erityisesti pohtiessani ihmiskäsitystä ja kokemusten ainutlaatuisuutta

ihmisen elämismaailmassa. Omalle tutkimukselleni on olennaista juuri kokemusten merkityksellisyys ja niiden erityislaatuisuus kokijan kannalta. Kokemuksia tulee kunnioittaa ja ne ovat kokijan kannalta ainutlaatuisia, arvokkaita elämyksiä.

Niikko (2003) tuo myös esille fenomenografian ja fenomenologian huomion suuntautumisen juuri yksilön minään, havaintoihin ja ajatteluun. Tutkimuksen keskiössä on molemmissa metodeissa on tutkimuksen ilmiöiden psyykkiset luonteet, kuten tunteet, ajattelu, mielikuvat. Nämä kaikki syntyvät välittöminä kokemuksina. Tällöin voidaan puhua kokemusmaailmasta, ihmisten sisistä tiloista, jotka syntyvät kokemusten pohjalta. Erona fenomenografiassa ja fenomenologiassa on se, että fenomenografia pyrkii kuvaamaan yksilön todellisuutta ja maailmaa sellaisena, kuin tutkittava joukko sen siinä hetkessä käsittää. Fenomenologia puolestaan tutkii maailmaa myös tutkijan näkökulmasta. (Niikko 2003, 12–15.) Oman tutkimukseni kannalta onkin syytä pohtia sitä, voivatko molemmat tavat ja näkökulmat olla läsnä tutkimuksessa. Tutkijan oma näkökulma ja tutkittavien kokemusten myötä syntyvä yhteys voivat mielestäni molemmat olla tutkimuksessa läsnä, jos ne tuodaan selkeästi esille. Fenomenologia ja fenomenografia eivät toisaalta kohtaa tutkimusmetodeina tosiansa, kun puhutaan fenomenologian filosofisista tulkinnoista, sillä fenomenologia sisältää useita eri filosofisia suuntauksia. Fenomenologia on oppi siitä, mitä ihmisenä oleminen on. (Niikko 2003, 21.) Fenomenografian avulla koen itse tutkijana saavani mahdollisuuden päästä sellaiselle tutkimuksen alueelle, jossa tutkittavien käsityksille heidän kokemuksistaan anetaan arvo ja tutkitaan ilmiötä kokijan näkökulmasta. Näin kokijan todellisuus tulee esille.

## 4.2 Tutkimushenkilöt

Haastattelin tutkimukseeni yhdeksää opettajaa. Haastateltavista kaksi työskenteli kriisin sattuessa peruskoulun rehtorina, joista toinen teki myös opetustyötä. Yksi opettaja työskenteli ala-koulun opettajan, yksi taiteen perusopetusta antavassa oppilaitoksessa, yksi kansalaisopistossa ja yksi ammatillisena opettajana

toisella asteella. Lisäksi yksi opettaja työskenteli teatterissa ja kaksi opettajaa kulttuurikeskuksessa. Opettajat edustivat laaja-alaisesti eri ikäluokkien opettamista. Nuorimmat oppijat olivat alakoululaisia, ja mukana oli myös yläkoululaisia, nuoria, aikuisia ja eläkeläisiä. Opettajat ovat saaneet koulutuksen opettamiseen ja omaavat pedagogisen pätevyyden toimia omassa työssään. Koulutustausta vaihteli opistoasteelta aina yliopistokoulutuksen saaneisiin. Neljä opettajista oli hankkinut maisterin tutkinnon yliopistosta, kaksi opettajaa oli valmistunut ammatikorkeakoulusta ja neljä oli käynyt toisen asteen koulutuksen. Kaikki opettajat kertoivat osallistuneensa jatkokoulutukseen tai täydennyskoulutukseen oman ammattitaidon ylläpitämiseksi tai pätevyyden hankkimiseksi ja päivittämiseksi. Opettajien työkokemus vaihteli kymmenestä vuodesta yli kolmeenkymmeneen vuoteen. Lyhyen aikaa työelämässä olleita opettajia ei haastateltavissa ollut ollenkaan.

Opettajat ovat sijoittuneet eri opintoasteille ja edustavat näin ollen laaja-alaisesti koko opintopolkua. Näillä eri opintoasteilla oppijat ovat eri-ikäisiä ja edustavat näin ollen elinikäistä oppimista. Kaksi opettajista työskenteli kriisin sattuessa yhtenäisessä peruskoulussa, jossa edustettuina ovat ala- ja yläkoulu. Lisäksi yksi opettaja työskenteli alakoulussa. Taiteen perusopetusta antavassa oppilaitoksessa työskenteli yksi opettaja. Ammatillisella toisella asteella, kansalaisopistossa sekä teatterissa työskenteli kussakin yksi opettaja. Kulttuurikeskus oli kahden opettajan työpaikkana.

Taulukko 1. Opettajien työpaikat ja opettajien määrät.

<b>OPPILAITOS</b>	<b>OPETTAJIEN MÄÄRÄ</b>
Alakoulu + yläkoulu	2
Alakoulu	1
Taiteen perusopetusta antava oppilaitos	1
Ammatillinen toinen aste	1
Kansalaisopisto	1
Teatteri	1
Kulttuurikeskus	2
Yhteensä 7 oppilaitosta ja 9 opettajaa	

Haastateltavat valikoituivat satunnaisotannalla sekä omia kontaktejani hyödyntäen. Laitoin noin sadalle eri opintoasteen opettajalle haastattelupyynnön sähköpostitse, joista yhdeksän vastasi myöntävästi haastattelupyyntöni. Näistä kuitenkin yhden opettajan haastattelu peruuntui aikataulujen vuoksi. Edellytyksenä tutkimukseen osallistumiselle oli se, että opettajien työhistoriassa oli kriisikokemus. Annoin opettajille mahdollisuuden jakaa kokemuksia myös kirjoitelman avulla, mutta kaikki tutkimukseen osallistuneet valitsivat mieluummin haastattelun. Yhden opettajan haastattelu oli tehty jo maaliskuussa 2011, kun keräsin aineistoa kasvatopsykologian pro seminaarityöhöni. Kyseinen opettaja antoi luvan käyttää aineistoa myös kandidaatin tutkielmassa ja pro gradu -tutkielmassa. Neljä haastatelluista oli itselleni osittain tuttuja oman työhistoriani kautta, ja yksi opettaja valikoitui hänen kanssaan käytyjen keskustelujen perusteella, joissa tuli esille hänen kokemuksensa kriiseistä eri vaiheissa opettajan työuraa.

Opettajien kokemukset kuoleman kohtaamisesta vaihtelivat luonteeltaan. Kolme opettajista oli kokenut oppijan itsemurhan, yksi opettaja työkaverin tapaturmaisen kuoleman sekä oppijan kuoleman, kaksi oppijan vanhemman kuoleman, lisäksi



kolme opettajista kohtasi oppijan menetyksen sekä yksi opettaja kertoi kokemuk-  
sistaan oppijan lapsen kuolemasta. Opettajat sivusivat omassa puheessaan mui-  
takin kokemuksiaan kuoleman kautta tapahtuneesta menetyksestä, mutta pu-  
heessa korostuivat merkittävästi mainitut kuolemaan liittyvät kokemukset. Olen  
numeroinut vastaajat juoksevilla numeroinnilla 1–9, opettajien lukumäärän mu-  
kaan. Olen luokitellut menetykset taulukkoon 2.

Taulukko 2. Opettajien työssään kokemat kuolemantapaukset.

opettaja	kollegan kuolema	oppijan kuolema	oppijan vanhemman kuolema	oppijan lapsen kuolema	oppijan itsemurha
OPE1	x	x			
OPE2			x		
OPE3		x			
OPE4		x			
OPE5		x		x	
OPE6					x
OPE7					x
OPE8					x
OPE9			x		

### 4.3 Aineiston hankinta

Tutkin aihetta haastattelemalla yhdeksää opetustyötä tekevää henkilöä heidän kokemuksistaan kriisistä ja siitä selviytymisestä. Ensimmäinen haastattelu tapahtui 14.3.2011, jolloin hankin aineistoa omaan kasvatopsykologian pro seminaarityöhöni. Opettaja antoi jo tuolloin luvan käyttää haastattelua kandidaatin työssäni, sekä pro gradu -tutkielmassani. Viimeiset haastattelut tapahtuivat tammi-kuussa 2015. Yksi haastattelu tapahtui parihaastatteluna, koska opettajat olivat toimineet työparina kriisin sattuessa. Toive parihaastatteluun tuli heiltä itseltään. Pisin haastattelu kesti 2 tuntia 25 minuuttia ja lyhin haastattelu kesti 36 minuuttia. Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä noin 9 tuntia. Litteroin kaikki haastattelut ja litteroitua tekstiä syntyi yhteensä yli 90 sivua.

En halunnut rajata tutkimustani perusopetuksen piiriin. Opettajalla voi tutkielmassani käsittää kaikki opetustyötä tekevät henkilöt, jotka ovat siihen koulutuksen saaneet, esimerkiksi luokanopettajat, ammatilliset opettajat, yliopisto-opettajat, vapaan sivistystyön opettajat jne. Käytin aineiston hankinnassa teemahaastattelua ja tarpeen mukaan myös avointa haastattelua. Haastatteluista selkeästi kolme muuttui luonnollisesti teemahaastattelusta syvähaastatteluksi, jossa olin tutkijana enemmän kuuntelijan roolissa, ja haastateltavat saivat vapaasti kertoa omista kokemuksistaan. Syvähaastattelu muistutti myös joissakin tapauksissa yhteistä vuorovaikutustilannetta, jossa haastateltavan ja itseni välille syntyi luottamuksellinen ja avoin keskusteluyhteys. Koen kuitenkin tutkijana haastavaksi luokitella haastatteluja tarkasti teema- tai syvähaastatteluihin, sillä haastatteluissa oli usein piirteitä molemmista tavoista. Usein opettajalle henkilökohtaiseksi muodostuneet kokemukset nousivat esille vapaana puheena ja keskusteluna, jolloin olimme syvähaastattelun ytimessä. Kuten Lehtomaa (2009) tuo esille artikkelissaan, fenomenologisessa ymmärtämisessä on parhaimmillaan kyse hetkelisistä ja jälkiä jättävistä kohtaamisista. Tutkijalla on oltava ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä, jolloin on mahdollisuus saavuttaa koskettava kohtaaminen ihmisten välillä. (Lehtomaa 2009, 192.) Haastattelutilanne oli parhaimmillaan tällainen kos-

kettava kohtaaminen, jossa koin tutkijana pääseväni osaksi haastateltavan kokemuksia. Opettajat kertoivat vapaasti ja avoimesti omista kokemuksistaan, eikä minun tutkijana tarvinnut esittää montaa aiheeseen liittyvää lisäkysymystä.

Kriisiä käsittelevän tutkimuksen pitää olla hienovaraista ja haastateltavan tunteet huomioonottavaa. Haastattelun tarkoituksena ei ole repiä auki vanhoja haavoja, vaan pikemminkin olla eheyttävä kokemus. Haastattelut toteutettiin enimmäkseen teemahaastatteluna. Teemahaastattelu on metodi, jossa haastattelija ja haastateltava keskustelevat tutkittavasta aiheesta melko avoimesti. Haastattelu etenee teemakohtaisesti, vaikkakin myös teemoista poikkeaminen on ajoittain sallittua. (Hirsjärvi ja Hurme 1998, 25) Tässä tutkimuksessa teemahaastattelua varten on muotoiltu etukäteen valmiita kysymyksiä, joiden tavoitteena on saada haastateltavaa kertomaan kokemuksistaan kriisin hetkellä. Teemahaastattelu sopii hyvin aineistonhankintamenetelmäksi, kun tutkitaan tunnelautuneita ja emotionaalisesti arkoja aiheita. (Hirsjärvi ja Hurme 1988, 35). Teemahaastattelu on tutkimukseni kannalta suotuisin vaihtoehto, sillä siinä pyritään huomioimaan ihmisten tulkinnat ja heidän merkityksenantonsa. Teemahaastattelun avulla pyrin nostamaan esille haastateltavan omia kokemuksia kriisistä selviytymisessä ja teemahaastattelu antaa oikeuden haastateltavan omalle puheelle. Teemahaastattelut muotoutuvat aiheen sensitiivisyyden kautta usein syvähaastatteluiksi, joissa haastateltavan omalle puheelle jää tilaa. Tällöin haastateltavat käsittelevät kokemuksista syntyviä tunteita pintaa syvemmltä. Syvähaastattelut kestivät puolestatoista tunnista lähes kolmeen tuntiin. Syvähaastattelu sopii omaan tutkimukseeni hyvin, sillä sen avulla voidaan päästä arkaluontoisten aiheiden tarkasteluun. Syvähaastattelun tarkoitus on saada esille haastateltavan merkityspektiivejä ja toisaalta siinä pyritään kunnioittamaan haastateltavan antamia rajoja ja rajaamisia. Tällöin voidaan päästä tutkittavan näkemykseen, ei tutkijan näkemykseen. (Siekkinen 2010, 45.) Syvähaastatteluissa koin, että haastateltavat halusivat puhua itselle tärkeistä asioista aiheeseen liittyen. Tällöin korostui tutkittavan kokemus ja kokemuksen rajaaminen tutkittavan näkökulmasta. Tutkijan on luotettava tutkittavan tapaan käsitellä ja rajata aihetta. Syvähaastattelu tekee

mahdolliseksi luottamuksen syntymisen henkilöiden välillä ja mahdollistaa keskeisten teemojen syventymisen. (Maykut ja Morehouse 1994, 81.) Aineiston perusteella rajasin tutkimustani esiin tulevien teemojen perusteella ja nämä teemat loivat myös pohjan tulosten ja teorian vuoropuhelulle.

Haastattelut ovat aina vuorovaikutustilanteita, joissa aineisto on tuotettu verbaalisen vuorovaikutuksen tuotoksena. Vuorovaikutuksen merkitys jää usein haastatteluissa liian vähälle huomiolle ja myös itse tutkimuksissa sitä käsitellään liian vähän. (Ruusuvuori ja Tiittula 2005, 29.) Haastatteluissa ilmenevää vuorovaikutusta tai sen ilmenemistä eleissä on haastavaa tulkita, mutta niiden tarkka raportointi tutkimuksessa tuo luotettavuutta. Näihin sanattomiin viesteihin sisältyy paljon merkityksiä, jotka voivat olla tutkittavan ilmiön kannalta merkityksellisiä. Tutkijan avoimuus ja rehellisyys ovat tulkinnan lähtökohtia. Myös yhteisyyden luominen haastateltavan kanssa auttaa tutkijaa saavuttamaan luottamuksen ilmapiiriin. Yhteisyyden kokemus tulee esille haastattelijan ja haastateltavan välisen yhteisen jakamisesta ja kokemisesta. Yhteinen voi olla asenteissa, ajattelussa, toimintaympäristöissä, arvoissa tms. yhteiseksi koettua ja jaettua. Yhteisyys ei muodostu pelkällä sanoittamisella, vaan siihen liittyy esimerkiksi kehonkieli ja asenteet, jotka tulevat esille eleissä ja ilmeissä. Yhteisyys muodostuu tutkijan valmistautumisen ja haastateltavaa kohtaan koetun kiinnostuksen pohjalta. Yhteisyys kuvaa tällöin vuorovaikutussuhteisiin liittyvää myönteistä kokemusta. Ihmisten väliseen kanssakäymiseen liittyy aina tietynlaisia odotuksia, joiden täyttyminen vahvistaa yhteisyyden kokemusta. Koin haastattelijana voimakkaita yhteisyyden kokemuksia, jotka antoivat myös itselleni luottamusta sensitiivisen aiheen tutkimisessa. Sain usein kuulla haastattelun olleen voimaannuttava kokemus, jonka kautta puhuminen oli luonut perspektiiviä omaan selviytymiseen ja sillä hetkellä vallitsevaan opettajuuteen. Haastattelut olivat voimaannuttava kokemus myös itselleni tutkijana ja opettajana.

#### 4.4 Sisällönanalyttinen tarkastelu

Sisällönanalyysissä aineistoa tarkastellaan eritellen, yhtäläisyyksiä ja eroja etsien ja tiivistäen. Sisällönanalyysissa tarkastellaan valmiiksi tekstimuotoisia tai sellaiseksi muutettuja aineistoja. Tutkittavat tekstit voivat olla melkein mitä vain: kirjoja, päiväkirjoja, haastatteluita, puheita ja keskusteluita. Sisällönanalyysin avulla pyritään muodostamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus, joka kytkee tulokset ilmiön laajempaan kontekstiin ja aihetta koskeviin muihin tutkimustuloksiin. (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 105.) Haastattelujen pohjalta tehty litterointi toimii tutkielmassani tekstipohjaisena aineistona, jota tutkin sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysi merkitsee omassa tutkimuksessani aineistossa esiintyvien kokemusten erojen ja yhtäläisyyksien etsimistä ja määrittelemistä. Aineistosta esille tulevat kokemukset ja niiden vaihtelut luovat pohjan sisällönanalyysin hyödyntämiselle osana tutkimustani.

Aineiston analyysi on edennyt tutkielmassani sisällönanalyysille ominaisten vaiheiden kautta. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa olen perehtynyt aineistoon ja käynyt sitä sisällöllisesti läpi. Aineisto on rajattu tutkimuskysymysten valossa. Aineiston läpikäymisen myötä olen merkinnyt aineistosta ne seikat, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin ja ovat näin ollen osa rajaustani. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009) painottavat, rajaus on merkittävä osa tutkimusta ja tutkittava ilmiö voi aineistoon nähden olla kapea. Kaikki muu aineisto on jätettävä seuraavaan tutkimukseen. Rajaus tulee näkyä tutkimusongelmassa ja tutkimuksen tavoitteesta. (Sarajärvi ja Tuomi 2009, 92.) Rajauksen ulkopuolelle jäävää materiaalia on omassa tutkielmassani paljon. Olen yhdistänyt rajatun aineiston omaksi kokonaisuudeksi, irti muusta aineistosta. Tämä jäljelle jäävä aineisto on toiminut varsinaisena aineistona ja teemoittelun kohteena. Tällöin voidaan puhua myös sisällönanalyysille tyypillisestä aineiston pelkistämisestä, jolloin aineistosta karsitaan kaikki epäoleellinen pois. (Sarajärvi ja Tuomi 2009, 109). Tämän aineiston analyysin pohjalta muodostui käsitys siitä, mikä opettajien kokemusten jaottelu on. Esille nousivat kohtaaminen, opettajan kokemat tunteet ja niiden näyttäminen ja

selviytymisenkeinot. Analyysin seuraavassa vaiheessa yhdistin aineiston havainnot yhteisten nimittäjien alle.

Teemoittelu toimii aineiston jäsentelyn keinona. Teemoittelun avulla aineistossa tarkastellaan sitä, mitä kustakin jäsennetystä teemasta on aineistossa sanottu. Kyse on aineiston pilkkomisesta tai jäsentelystä sellaisten aihepiirien mukaan, joita tutkimuskysymykset viitoittavat. (Sarajärvi ja Tuomi 2009, 93.) Tutkimukseni teemoittelun apuna käytetyt käsitteet olivat kohtaaminen, oma kokemus kriisistä ja selviytyminen. Nämä olivat tutkimuskysymyksen aihealueita. Etsin aineistosta niitä näkemyksiä, jotka edustivat edellä mainittuja teemoja. Teemoittelun avulla selvitän opettajien kokemuksia, tunteita ja tekoja kriisin hetkellä. Aineiston analysoimisessa selvitän teemoittelun avulla myös sen, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet opettajien kriiseistä selviytymiseen. Selviytymiskeinot muodostavat näin ollen erilaisia teemoja, jotka toimivat luokittelun perustana. Teemoittelun ja luokittelun tehtävänä on aineiston järjestelmällinen läpikäynti tutkimusongelman, keskeisten käsitteiden määrittämällä tavalla, ja omassa tutkimuksessani luokittelu tuo esille uusia käsitteitä. (Ruusuvoori, Nikander ja Hyvärinen 2010, 18.) Aineiston teemoittelun jälkeen seuraa tutkimuksen kannalta merkityksellinen vaihe, tulkinta. Aineiston järjestäminen ja luokittelu ovat tulkitsemisen edellytys. Aineiston tulkinassa liitän tulokset teoreettisiin näkökulmiin ja käytännön ongelmiin (Ruusuvoori, Nikander ja Hyvärinen 2010, 29).

Analyysi edusti enimmäkseen teoriaohjaavaa analyysia, jossa teoria toimi analyysin apuna, mutta ei ohjannut yksinomaan analyysia. Analyysi etenee teemoittelun jälkeen melko vapaasti, mutta analyysin loppuvaiheessa teoriaosuudessa määritelty viitekehys ohjaa ajattelua. (Sarajärvi ja Tuomi 2009, 97.) Teoriaohjauksen analyysin kautta olen edennyt raportointiin ennen kaikkea teorian ohjaamana. Teoreettinen viitekehys määritteli sen, miten tutkimustulokset on raportoitu. Tässä viitekehyksessä tarkastelin kuoleman käsitettä, kriisireaktioita, surua ja kriisin kohtaamista. Myös selviytymisen viitekehys on olennainen osa tutkielman raportointia. Tutkielman raportoinnin taustalla on opettajan merkityksellisyy-

den tarkastelu osana traumaattisen kriisin kohdanneen kokemusta ja selviytymistä. Olen tässä tutkielmassani pyrkinyt kehittelemään sisällönanalyyttistä tarkastelua myös johtopäätösten ja yhteenvedon muodossa. Sisällönanalyysia käytetään yleensä kerätyn aineiston järjestelyyn, mutta tuloksista kehitelty johtopäätös jää usein tekemättä (Sarajärvi ja Tuomi 2009, 103). Tulosten esittelyn kautta aineistosta tulee tehdä mielekkäät johtopäätökset, joiden kautta tutkielma pureutuu syvemmälle käsiteltyyn ilmiöön. Olen kerännyt tulosten pohjalta myös erillisen ydinteeman, joka kokoaa ja tarkastelee tuloksia yhteisen nimittäjän kautta. Opettajien merkityksellinen rooli oppijalle kriisin hetkellä asettaa opettajan etsimään myös tasapainoa toisten ja oman selviytymisen tukemisen välille. Tästä tasapainon löytymisestä on muodostunut yksi ydinteema tutkimukselleni. Myös johtopäätöksessä tarkastelen ydinteemaa tarkemmin.

Pyrin löytämään analyysin avulla laadullisesti erilaiset tavat ajatella kuolemaa ja sen kohtaamista. Tutkimustuloksia tulkitsen keskeisesti opettajien näkökulmista. Tutkimuksen keskiössä ovat siis tutkittavien käsitykset tutkittavasta ilmiöstä ja käsitysten väliset suhteet. Tutkimussuuntaukselle on tyypillistä myös se, että käsitykset ovat aina yhteydessä siihen kontekstiin, jossa ne koetaan. Kokemus on aina tosi kokijalleen juuri siinä kontekstissa, jossa se koetaan. Tutkimuksessa keskiössä ovat käsitykset, jotka ovat siis muodostuneet aikaisempien kokemusten ja ajattelun tuloksena. Merkitykselliseksi nousevat ihmisten omat tulkinnat todellisuudesta, jotka ovat käsitysten lailla suhteessa toisiinsa (Häkkinen 1996, 24). Opettajat tekevät omia tulkintojaan omista kokemuksistaan ja minä tutkijana etsin näille tulkinnoille erilaisia suhteita. Aineiston analyysin taustalla tulee olla analyysikysymyksiä, joiden avulla aineistosta saadaan vastaukset itse tutkimusongelmaan. Olen pyrkinyt erittelemään analyysikysymykset mahdollisimman tarkastasi, jotta ne vastaisivat tutkimukselleni asettamiini tavoitteisiin. Analyysikysymysten taustalla ovat tutkimuskysymykset ja niiden kautta syntyvä tulkinta viitekehystä. Olen muodostanut analyysikysymykset seuraavasti:

- Mitä opettajat tekevät kohdatessaan kuoleman?
- Mitä opettajat tuntevat kohdatessaan kuoleman?
- Mitä opettajat tekevät selviytyäkseen kokemuksesta?

- Mitkä toiminnot kohdistuvat itseensä ja mitkä toisiin?
- Mihin teko kohdistuu?
- Mitä toiminnalla tavoitellaan?

Sisällönanalyysiä tehdessäni tiesin, että minun on huomioitava tutkittavien lähtökohdat ja tausta ja koettava ”asettua” heidän asemaan. Toisaalta omien ennakkokäsitysten sulkeminen analyysin ulkopuolelle on tärkeää, mutta samalla usein haastavaa. Tutkijalta vaaditaan paljon, ja empaattisen asenteen säilyttäminen on merkityksellistä tutkittavien maailmaan päästämiseen. (Niikko 2003, 35.)

#### 4.5 Tutkijan päiväkirja

Laadulliselle tutkimusprosessille on ominaista myös tutkijan asema, jossa tutkija näyttäytyy tilanteesta riippuen erilaisena, mutta kuitenkin aina merkityksellisenä tutkimusta ajatellen. Tutkijan asema voi olla luova, jolloin tutkijan omat ajatukset näkyvät, ja tutkimukselle antaa merkityksen tutkijan oma menneisyys ja kokemukset. Kuten Töttö (2004) tuo myös esille, kvalitatiivinen tutkimus rakentuu yhtenä osana tutkijan omasta ajattelusta ja päätelmistä. Tutkijan omia merkityksiä ja kokemuksia ei siis tarvitse peitellä, sillä ne tuovat syvyyttä laadulliseen tutkimukseen. (Töttö 2004, 9–20.)

Koska aihe on erittäin sensitiivinen ja tutkijan kannalta raskaskin, olen pitänyt tutkimusprosessissani mukana tutkijan päiväkirjaa. En kuitenkaan ole tuonut tutkijan päiväkirjaa osaksi tätä raporttia. Valintani olla tuomatta tutkijan päiväkirjaa osaksi varsinaista tutkielmaani perustuu päiväkirjan henkilökohtaisuuteen ja vailinlaisiin merkintöihin. Olen käsitellyt päiväkirjassani omia tuntemuksiani ja kokemuksiani kirjallisuuden perehtyessäni, haastattelujen jälkeen tai esimerkiksi yhteisten graduseminaarien jälkeen. Tämän kautta olen pystynyt tuomaan myös oman kokemukseni aiheesta tarkastelun alle. Päiväkirjani avulla olen voinut referoida kokemuksiani sekä tutkimuksen että toimintani kautta.



## 5 Tutkimustulokset

Käsittelen tuloksia kolmen pääteeman kautta. Ensimmäisenä tarkastelussa ovat opettajien kokemukset kriisiin ajautuneen ihmisen kohtaamisesta. Toinen kokonaisuus käsittelee opettajien omia kokemuksia kriiseistä ja niihin liittyvistä tunteista. Viimeisenä tarkastelun alla ovat opettajien kokemukset omasta selviytymisestä kriisistä. Tämä tutkimustulosten jaottelu vastaa tutkimuskysymyksiin.

Olen koonnut edellisen jaottelun pohjalta opettajien kokemuksia yhdistäviä ydinteemoja, jotka esitän luvussa 5.4. Ydinteemoja ovat opettajan oman selviytymisen ja toisten selviytymisen tukemisen tasapaino sekä kohtaaminen. Nämä ydinteemat vastaavat sisällönanalyysin kautta kokoavasti tutkielman tavoitteeseen.

### 5.1 Opettajien kokemuksia kriisiin ajautuneen ihmisen kohtaamisesta

Vuorovaikutussuhteessa ja kuuntelemisessa on kyse toisen kohtaamisesta ja läsnäolosta. Kohtaamiseen tarvitaan toisen kunnioitusta ja mahdollisuutta tulla kuuluksi. Ihmisten kohtaamista sävyttää luottamus ja sen saavuttaminen niin, että molemmat osapuolet voivat kokea toisen luottamuksen tasavertaisessa suhteessa. Inhimillisestä kohtaamisesta on kysymys myös toisen auttamisessa. Auttaa voi kuka tahansa, joka on itse henkisesti tasapainoinen, eikä itse tarvitse tukea ja vahvistusta (Hammarlund 2004, 57). Kohtaamista värittää molempien osapuolien elämäkokemukset ja taustat. Molemmat tuovat tilanteeseen oman historiansa.

Esittelen seuraavassa opettajien kokemuksia kriisin kokeneen ihmisen kohtaamisesta. Kohtaamisia tapahtuu eri sidosryhmien kanssa ja kohtaaminen pitää sisällään odotuksia ja tunteita.

### Keskustelun ja kuuntelun tärkeys

Hammarlund (2004) tuo teoksessaan esille oman näkemyksensä kriiseistä selviytymiseen painottamalla ihmisten välisten kohtaamisten merkitystä selviytymisen tukemisena. Omasta tutkimusaineistostani tulee myös esille kohtaamisen merkitys opettajien kriisikokemuksissa. Kohtaaminen on opettajien välistä kohtaamista työpaikoilla sekä opettajien ja oppijoiden välisiä kohtaamisia. Kohtaaminen voi tapahtua myös muiden sidosryhmien kanssa, kuten menetyksen kokeneen perheen kohtaamista. Haastatellut opettajat kokivat nämä kohtaamiset merkityksellisiksi myös heidän omassa selviytymisessään. Kohtaamisen kautta syntyneitä keskusteluja ja kuuntelemisia pidettiin merkityksellisinä selviytymisen keinoina. Toisaalta kohtaaminen oli surun keskellä haasteellista ja vaikeaa, ja kohtaamisen hetkellä opettajat usein miettivät mitä pitää sanoa tai miten tulee toimia. Tärkeintä oli kuitenkin se, että kohtaamisia tapahtui. Kohtaamiset eivät lopu akuutin menetyksen jälkeiseen suruaikaan, sillä opettajat elävät menetyksen kanssa läpi elämän ja kohtaamiset tuovat vuosienkin jälkeen pintaan menetyksen ja surun.

*Ja sitten että, täähän oli useampia käyntejä ja siinä oli erityisesti Mikin, silloin ensin oli silloin äiti erittäin huonolla hapella ja huonossa kunnossa ja tietenkin Mikin myöskin sisko ja veli, ja heidän tietysti yhdessä tukien ja matkaten ja kohdaten. Mut sitten oli ensinnä äiti huonossa kunnossa ja kävinkin monia ihan tämmösiä perhekäyntejä sitten tuota... Se on aika pitkä prosessi, joka tuntuu, että se taitaa ehkä vieläkin voi sanoa näitten vuosien jälkeen, seitsemän vuotta tai ainakin silloin kun kohtaan tämän hänen siskonsa tai no veli asuu muualla...tuota kun kohtaan, niin siinä on ehkä semmonen sanoinkuvaamaton vähän semmonen...mm.. että tää oli kyllä pitkä aika semmonen... Tässä on niin moni, kun on niin laaja verkosto ja ehti olla niin monta vuotta kuitenkin niin oli tullu niitä tuttuuksia, niin oli tullu semmonen. OPE1*

Kuten edellisen opettajan haastattelu toi esille, opettajat kohtaavat työssään oppijoiden lisäksi paljon muita sidosryhmiin kuuluvia ihmisiä. Opettaja (OPE1) oli

kohdannut oman kollegan menetyksen ja tapasi tämän kautta kollegan läheisiä vielä vuosienkin jälkeen. Nämä tapaamiset toivat aina uudelleen esiin ne tunteet, joita menetykseen liittyi. Vaikeinta olikin läheisten surun ja tuskan näkeminen ja kokeminen.

Opettajilla kasvatustyön ytimessä on oppijan ja opettajan kohtaaminen, mutta kohtaamisen hetkiä on paljon myös varsinaisen kasvatustyön lisäksi. Kohtaamisen merkitys korostuu kriisin hetkellä ja kuoleman kautta tapahtuva menetys on osa kohtaamisen monimuotoisuutta. Menetyksen hetkellä kohtaamisessa on aina jotain erityistä. Kuoleman kohtaaminen on kuitenkin osa kouluelämää ja opettajien työtä. Nyppeli (2000) on omassa tutkimuksessaan tutkinut opettajien kokemuksia traumaattisen kriisin kohtaamisesta ja menetyksestä selviytymistä. Tutkimuksen opettajat ovat itse kokeneet oppilaan kuoleman. Tutkimuksessa opettajat käsittelivät menetystä oppilaidensa kanssa, mutta myös kuolleen oppilaan vanhempien kohtaaminen ja käsittely oli ensiarvoisen tärkeää. Merkityksellistä kohtaamisessa on kuitenkin, se, että kohtaamisessa tapahtuvat toiminnot tai tietämys eivät ole selviytymisen kannalta tärkeitä. Menetyksen keskellä merkitykselliseksi nousee kokemuksellinen kohdatuksi tuleminen, jonka kautta aito vuorovaikutus ja läsnäolo ovat kohtaamisen ydin. (Huhtinen 2005, 37–38.) Uusitalo (2006, 333) tuo puolestaan omassa tutkimuksessaan esille sen, kuinka traumaattista surua potevan ihmisen hyödyllisintä apua olisi, jos jokaisella olisi taitoa kohdata sureva. Suruun liittyvää tietoutta tulisi lisätä ja toisaalta jo pelkkä vuorovaikutuksellinen kohtaaminenkin voi lisätä selviytymisen keinoja. Selviytyminen vaatii aina sosiaalista kontaktia. Sosiaalisen kontaktin kautta ihmisellä on mahdollisuus löytää itsestään uusia selviytymisen keinoja. Ilman toisen ihmisen kohtaamista ihminen voi menettää uskon omaan selviytymiseensä. (Uusitalo 2006, 285.) Kohtaamisessa on merkittävää, onko kriisin kohdanneella itsellään sellaisia voimavaroja, joita hän voi käyttää tai onko hänellä mahdollisuus sellaiseen vuorovaikutukseen, jonka kautta hän saa tukea kriisin hetkellä. Yksinäisyyden tunne, yksin omien ajatusten kanssa jääminen voi estää ihmistä vaikean kokemuksen jälkeen löytämästä itseään uudelleen (Hammarlund 2004, 33).

### Kuolleen oppilaan vanhempien kohtaaminen

Opettajat kohtaavat työssään myös kuolleen oppijan perheen. Tämä kohtaaminen tuli esille opettajien haastatteluissa raskaana ja vaikeana kokemuksena. Tällöin kohtaaminen koetaan raskaaksi osittain myös siksi, koska oma surutyö on kesken.

*Tämmösen menetyksen keskellä ne... kuluttavimpia asioita on olla esimerkiksi sairaalaopetuksessa ja kohdata sitten perheitä ja lapsi menehtyy. Senhän me tiedämme, että sehän on niin raskas isku ku olla voi ja sehän uuvuttaa myös työntekijän ja se piilovaikutteisesti syö kovasti. JA se elementti kuolema pitää olla niin kun jollaki tapaa niin ku hallinnassa, ja pitää olla jollaki tapaa sinut sen myöskin sen menetyksen kanssa. Niitä sattuu aika harvoin, mutta sattuuhan niitä. OPE1*

Opettajat joutuvat kuolleen oppijan perheen kohdatessaan keskittymään myös siihen, miten perhe haluaa asiasta tiedotettavan tai kerrottavan. Kohtaamiseen liittyy tällöin myös menetykseen liittyviä käytännön asioita, joista opettaja on vastuussa. Perhe on päättävässä roolissa siinä, mitä informaatiota opettaja saa työyhteisössään asiasta kertoa.

*Sitte tulee se vaihe, että mun täytyy ottaa tiettyjä yhteydenottoja, sitten vaikka tähän perheeseen, jota suru on kohdannu, että miten he haluaa tätä käsiteltävän täällä koulussa. Ja jos he eivät ole varmoja, niin kerron näistä miks on tärkeää, että puhutaan asioiden oikeilla nimillä, vaikka ois kuinka vaikea asia. OPE2*

Surevaa tai hänen perhettään surua tulee tukea kokonaisvaltaisesti eheyteen pyrkimällä. Myös opettajan tulee toimia perhettä tyydyttävästi ja kunnioittaa perheen voimavaroja. Tämä on välittämistä, vastuun ottamista, huolenpitoa, ja aktiivista toimintaa perheen arjen ylläpitämiseksi. (Erjanti ja Paunonen-Ilmonen 2004, 129.) Opettaja voi omalla toiminnallaan edistää perheen toipumista juuri tiedotuksen ja käytännön asioiden hoitamisen avulla. Perheiden kohtaaminen vaatii opettajalta surevan perheen luopumisen tunnistamista. Läsnäololla on tällöin suuri merkitys ja onkin surevien tukemisessa ensiarvoisen tärkeää. Olemalla läsnä

opettaja voi vaikuttaa perheen toipumiseen. Kuten Lindqvist (1999, 88) tuo esille, sureminen on nykyään yhä enemmän yhteisöllistä ja suru koskettaa monia ihmisiä eri rooleissa ja tilanteissa.

Joissakin tapauksissa opettajat eivät kohdanneet kuolleen oppijan vanhempia kasvotusten. Kommunikointi tapahtui puhelimitse tai sähköpostitse. Opettajien mukaan vanhemmat eivät olleet pystyneet tapaamiseen tai opettajat eivät itse kokeneet sitä tarpeelliseksi. Jos oppija oli aikuinen, opettajat eivät tavanneet perheitä.

### Vanhempansa menettäneen lapsen kohtaaminen

Kohtaamiseen liittyy erityisiä piirteitä silloin, kun opettaja kohtaa lapsen, joka on menettänyt vanhempansa. Vanhemman ja lapsen suhde on niin ainutlaatuinen, että sen suhteen menettämiseen liittyy voimakkaita tunteita ja luopumisen tuskaa. Kokemuksesta tekee merkityksellinen se, että kyseessä on lapsi, joka on kokenut vanhemman menetyksen. lapsen käsitysmaailma ja elämäk kuva ovat vasta muotoutumassa ja samalla se rikkoutuu. Toisaalta opettaja kuvaa kohtamista merkitykselliseksi, koska ollaan tekemisissä kuoleman kanssa. Kuolemaan liittyy myös paljon elämän suuria kysymyksiä. Opettaja, joka oli kohdannut oppijan vanhemman menetyksen, kuvasi kokemusta mieleenpainuvana ja merkityksellisenä.

*Ehkä nimenomaisesti se, että hän on lapsi, mutta myös semmonen, että kuolema on merkityksellinen asia hänelle ja minulle. Ollaan elämän suurten kysymysten äärellä. Ja jotenki mä ajattelen, että ne on hyvin luonnollisia asioita, kuolema on minulle luonnollinen asia, ja niin se lapsikin oli. Että lapsen oli helpompi nähdä sen äidin majan purkautumisen ja ihan sen fyysisenkin rapistumisen. Jotenki siinä ollaan jotenkin elämän rajapinnassa, että se pysäyttää siksikin. Isojen asioiden äärellä. OPE9*

Yksi opettajista oli itse välittänyt suruviestin oppilaalle ja kohdannut oppilaan ensireaktiot äidin menetyksen hetkellä. Opettaja muisti hyvin tarkasti tähän ainutlaatuiseseen tilanteeseen liittyvät tunteet ja teot.

*Tieto tuli sosiaalityöntekijän kautta ja minä olin se, joka ilmoitin lapselle, että hänen äiti oli kuollu. Sosiaalityöntekijä soitti, että nyt Taina tilanne on tää, että äiti on kuollut ja meän täytyy ilmoitta hänelle tämä. Hän kysyi, että voinko minä tehdä sen ja haluanko minä tehdä sen. Totesin, että voin ja haluan, koska olen ollut niin lähellä äidin sairautta ja lapsen kanssa ollaan puhuttu näistä asioista. Ja tuota kuitenkin ajattelin, että yhdessä kerrotaan, koska ajattelin, että tään lapsen on hyvä päättää koulupäivä siihen. OPE9*

*Sosiaalityöntekijä tuli tänne koululle ja meillä on semmonen pikkunen jakotila, johon mä pyysin sitte oppilaan ja siinä kerroin hälle, että meillä on tämmönen suruviesti kerrottavana, että äiti on nukkunu pois. Ja jotenki se tilanne oli semmonen, että selkeesti lapsikin oli odottanut. Monta päivää äiti oli ollu tajuttomana ja hän ei ollut päässyt äitiä tapaamaan ja ei ollu halunnu mennä tapaamaan. Jotenki hän oli hyvin valmis ottamaan sen viestin vastaan. Oikeastaan jälkeinpäin ihailinkin sitä rauhallisuutta ja toki hämmennyinkin, ku otti kuin minkä tahansa viestin vastaan. Aika nopeasti siinä halattiin ja sanoin, että on hyvä, että saat koulupäivän päättää tähän ja lähteä Mirkan mukkaan ja Mirka huolehtii nyt susta, että pääset sitte eteenpäin. OPE9*

Kun suruviestiä viedään lapselle, on kohtaamisen hetki erityinen ja mieleenpainuva. Surevan lapsen kanssa opettaja joutuu tekemisiin myös omien asenteiden ja arvojen kanssa. Tällöin on arvioitava, pystyykö keskustelemaan kuolemasta lapsen kanssa ja mikä on oma suhtautuminen kuolemaan. Esille nousevat omat menetyksen kokemukset ja myös lapsuuteen liittyvät kiintymyssuhteet. Näitä vasten opettajalla on mahdollisuus peilata kokemustaan ja kohdata menetyksen kokenut lapsi. Myös lapsen asemaan asettuminen helpottuu omien kokemusten peilaamisen kautta. (Poijula 2007, 121–123.) Opettaja (OPE9) kuvaa kohtaamisen hetkeä molempien osapuolien paljaana olemisena ja arvokkaana kokemuksena.

*Jotenki mä ajattelen, että siinä kohtaamisessa ollaan hyvin paljaina, tiiäkkö sen. Jotenki mä ajattelen, että siinä ei oo mitään muuta läsnä, ku se kohtaamiseen liittyvä läsnäolo. Siinä ollaan sitä mitä juuri ollaan luonnollisimmillaan ja siinä on turha yrittää olla mitään muuta ku aidoimmil-*

*laankin on. Niin opettaja kuin se surun kohdannut perhe tai lapsi tai omainen. Se kohtaaminen on hirveen arvokas ja kauheen tärkeä. Ja jotenki mä ajattelen, että siinä on kaikki solutkin läsnä ja siihen ois aikaa, koska siihen on siihen kohtaamiseen ennemmin tai myöhemmin tarve. Se on selkeä. OPE9*

Vaikka kokemus on rankka, tulee opettajan esimerkistä levollinen ja selkeä kuva siitä, miten tilanne on tässä ja nyt. Kohtaamisesta on riisuttu pois kaikki ylimääräinen ja hetkessä oleminen korostuu. Kiire poistuu ja tilanne on aito juuri sellaisena, kuin se on.

Myös toinen opettaja kuvaa kohtaamista pettämättömänä paikkana, jossa kumpikaan osapuoli ei pysty olemaan muuta kuin on:

*No kohtaamalla oppilas tai se henkilö... istumalla näin vastakkain, keskustelemalla ja arvioimalla, sitä miten henkilö käyttäytyy. Se on aika pettämätön paikka. Siinä ei voi oikein pakoilla. Riski on tietenkin, että tekee virhearviointeja, mutta ne tilanteet, ku puhutaan traumaattisista tilanteista, niin ei niissä paljon näytellä, ne on ne aidot tilanteet keskustelukumppanin kanssa. Toisin ku muita oppilastilanteita joutuu käsittelemään, niin tilanteet on erilaisia. OPE2*

### Opettajan rooliin kohdistuvien odotusten taakka

Kohtaamisesta tekee kuluttavan toisen surun näkeminen ja kokeminen. Toisen surun kautta myös oma suru konkretisoituu ja saa konkreettisen ilmenemisen tavan toisen surussa. Toisaalta vaakakupissa on opettajuuden tuoma kaikkivoipaisuuden asetelma, jossa opettajuuden kautta ajatellaan toteutuvan kaikki hyveet. Opettajuuteen liitetään usein suuria odotuksia ja ja tämä korostuu kriisin hetkellä. Opettajan ammattitaitoon ja kykyyn selviytyä erilaisista tilanteista pidetään usein itsestään selvyytenä. Tämä tulee esille myös opettajan haastattelussa, jossa opettaja asettaa kaiken lähtökohdaksi historiassakin esille nousevan kansankynttilän, joka auttaa koko yhteisöä niiden eteen tulevissa haasteissa. Opettajat ovat

olleet asemassa, jota on harvoin kyseenalaistettu ja opettajat ovat itse eläneet nuhteetonta elämää ja toimineet huomaamattakin auttajan roolissa. Yksi opettaja (OPE9) kuvaa omaa käsitystään opettajuuteen liittyvistä odotuksista ja löytää historiasta syitä tähän.

*Mää luulen, että pitää mennä taaksepäin hyvin kauan historiaankin, kun ajatellaan katekeettoja, kun he olivat ja kiertelivät ja toivat sivistystä kyliin ja talouhin. Sitä mennään ehkä sinne ja nimenomaan sieltä lähtee se ajatus, mikä rooli opettajalla on ollut yhteiskunnassa. Opettaja on asunu kyläkouluilla ja opettajallahan ei ollut yksityisyyttä ja hän oli kylän omaisuutta. Sillä on pitkät perinteet ja jäänteet. Kyllähän koulu on paikka, josta nytkin tullaan kysymään hyvin moniin kysymyksiin neuvoa. Ja koulun rooli kasvattajan on korostunu ja siihen jos pohditaan, että miten opettajuus on muuttunut, niin kyllähän opettajuuteen liittyy tällä hetkellä niin isot vaateet monessa suhteessa. Ja ei ehkä niinkään siihen, että opettaja selviää ja että opettajan pitää selviytyä kuolemastakin, mutta siihen liittyy sellasia vaateita, että kyllä opettaja selviää tästäkin ja hänellä on ratkaisu tähän miten selvitään. On iso luottamus ja arvostus opettajan työhön yleensä.*  
OPE9

Opettajuuden vaatimukset ovat osittain historiasta ja kulttuuristamme lähteviä asenteita, mutta opettajat itse asettavat työlleen myös sellaisia vaatimuksia, joita voi olla usein hankalakin täyttää.

*Ehkä siihen opettajuuteen liittyy tietynlaiset odotukset. Liittyy sellaset odotukset, että opettaja tietää kaiken ja selviää kaikesta. Ja tällaseen tilanteeseen niitä odotuksia ei aseta kukaan muu kuin itse itselleen. Mutta sitä ajattelee, että kyllähän määhän opettajana selviän tuommosestakin tilanteesta. Siinä jää se inhimillinen minä taaemmas, vaan se ammattirooli ja opettamiseen liittyvään rooliin sisältyy se, että kaikista tilanteista tulee selvitä. Siihen jos määhän mietin kaksikymmentä vuotta sitte, ku määhän oon opiskellu, ja tähän opettajuuteen. Silloin määhän aattelin urani alussa, että mun pitää selvitä näistä tilanteista ja se kuuluu opettajuuteen. Mutta nyt ehkä sitte, jos ajattelen tän hetken opettajuutta ja tulevaisuuden, niiden meidän tulee selvitä näistä tilanteista. Opettajuuteen liittyy jakaminen ja yhdessä tekeminen, ja niin myös tällasten vaikeiden ja haastavien asioiden kohdalla.*  
OPE9



Kerr (2009) tuo esille koulujen kriisitilanteissa opettajien merkityksellisyyden ja toisaalta opettajien loppuun palamisen tekijät suuresta kuormituksesta johtuen. Opettaja joutuu kriisitilanteessa hoitamaan toisten auttamisen ohella muut työhön liittyvät tehtävät ja kantamaan vastuun oppijoista. Työtaakassa on tällöin selkeää ylikuormitusta ja kuormitusta lisää myös käytännön informointiin ja tiedotukseen liittyvät asiat. Keskittyminen oppijoihin ja tilanteessa eniten kärsiviin, lisää oman selviytymisen haastavuutta ja tarvetta omalle suruprosessille ja avun tarpeelle. (Kerr 2009, 182–183.) Opettajien kuormitusta lisää myös heidän oleminen etulinjassa oppijan kohdatessa kriisin. Opettaja on usein oppijan ensimmäinen ja tärkein kontakti menetyksen hetkellä. Opettajilla on siis ensisijaisen tärkeä rooli oppijan varhaisen toipumisen tiellä. Samanaikaisesti opettaja tarkkailee ja tekee havaintoja muista oppijoista ja heidän tilanteesta suhteessa kriisistä toipumiseen ja auttaa heitä tulemaan kuulluksi menetyksessään. (Thompson 2004, 225.)

### Avuttomuuden hetket auttajana

Kuoleman kohdanneen ihmisen kohtaaminen koetaan usein hankalaksi. On vaikea tietä mitä sanoo, miten pitäisi sano, löytääkö oikeat sanat tai osaako ylipääntensä auttaa toista surun tai sokin hetkellä. Tällöin koetaankin helpommaksi väistellä kohtaamista ja odottaa ajan kuluvan, jotta kohtaaminen tulisi jotenkin helpommaksi. Kohtaamisen hetkeen liittyy usein hyvinkin latautuneita tunteita ja omien tunteiden hallitseminen tai hallitsemattomuus pelottaakin eniten. Usein saattaakin käydä niin, että ulkopuolinen joutuu voimakkaan tunnepurkauksen valtaan ja itse menetyksen kohdannut joutuu tukijaksi.

Haastattelemani opettajat kokivat erilaisia tunteita menetyksen kohdatessaan, aina pelosta ja ahdistuksesta lähtien. Yksi opettaja toi esille sen, kuinka kuoleman kohdannutta ei saa eristää tai pelätä. Opettaja oli itse kokenut hetkellisesti pelkoa kohtaamisesta ja pohtinut sitä, uskaltaako hän mennä toisen lähelle. Hän

myös puhuu siitä, kuinka menetyksen kohdannut itse viestii, jos hän ei halua kehtään lähelleen. Toisen on mahdoton tehdä tulkintoja, jos kohtaamista ei tapahdu.

*Mut yks semmonen mitä oon miettiny, toisaalta kuoleman kohdannutta ihmistä ei saa eristää tai pelätä. Mikä mulla kävi sekunnin sadas osan, että uskallanko mä ees mennä lähelle. Se ihminen kyllä niin voimakkaasti ite viestii, jos haluaa olla yksin ja sanoa ääneen, että haluaa olla yksin. Mutta useasti ei ehkä oookkaan niin... annetaan.... että sillä on ollu niin iso menetys, että kyllä se ite ottaa yhteyttä, jos se haluaa jutella. Monesti riittää se, että menee vaikka opetustilanteessa ohikulkiessa jonku semmosen, että oot mielessä, vaikka siitä ei puhutakaan. Usein siitä tehhään semmonen, että nostetaan se ihminen, joka on kohdannu kuoleman. OPE5*

Avuttomuus oli kokemuksena myös läsnä, silloin kun menetyksen kohdannut tavataan. avuttomuuden tunne syntyi siitä, kun ei tiennyt mikä opettajana on oikeastaan soveliasta, mikä opettajan rooli toisen selviytymisen tukijana on. Esille nousi kysymys siitä, mitä opettaja saa tai voi tehdä kohdatessaan ihmisen, joka on kokenut läheisen kuoleman. Opettaja on itse surun keskellä ja pyrkii oman menetyksen ohella kokoamaan itsensä myös muiden oppijoiden kohtaamiseen. Menetyksen kokeneen kohtaaminen voi kuitenkin olla hyvinkin pieni eleistä tai pelkkä kosketus tai katse kertoo enemmän kuin sata sanaa. Oikeita sanoja ei tarvi löytää, koska niitä ei ole. On vain se hetki, jossa olemme ja elämme:

*Toisaalta se tulee yllätyksenä, tulee vähän sisäinen paniikki ja avuton olo, että mikä on soveliasta ja mitä mä saan tai voin tehdä. OPE5*

*Kyllä sitte ku mä olin ensin ite toipunu siitä järkytyksestä ja itkenyt sen ulos, niin sitte mä tajusin, että mun pitää kertoa se kaikille ihmisille. Niin kyllä mä olin aika... aika tyhjän äärellä. Mitä mä teen? Miten mä teen? OPE6*

Pelko ja ahdistus voivat liittyä myös menetyksen kokeneen surun ja tuskan näkemiseen.

*... ja mulla ei ollut henkilökohtaista kontaktia siihen ihmiseen, toki Pirkon suru oli. Mä en osaa sillä tavalla, mutta toki toisen tuska ja suru on ahistaava ja surullista. OPE5*

*Hirmu epäreilua, että jollekin vaan sattuu käymään niin. Ja kyllähän sen on tienny, että semmosta on, mutta ku se tulee sitte lähipiiriin, niin semmosta voi tapahtua lähipiirissä. Ja tietysti vähän pelkoa herättää, että jos omalle tai perheenjäsenelle... sillä lailla. OPE3*

## **5.2 Opettajien omat kokemukset kriisitilanteessa ja sen selvittämiseksi**

Opettajat keskittyivät omissa kokemuksissaan yhteen tai korkeintaan kahteen kriisitilanteeseen. Puheissa kävi välillä maininta muistakin kuoleman tapahtumista, mutta painopiste oli taulukon 2 (s. 22) mukaisissa tapahtumissa. Kaikki olivat kokemuksiansa mukaan tekemisissä oppijan kanssa kriisin akuutissa vaiheessa, jossa tieto kuolemasta tuli opettajan läsnä ollessa tai opettajat olivat tukena menetyksen hetkellä tukemassa vasta menetyksestä tiedon saanutta oppijaa. Merkityksellistä kokemuksissa oli se, että kaikki opettajat kuvasivat tapahtumia melko tarkasti ja pienetkin yksityiskohdat olivat jääneet mieleen. Toisaalta vastapainona oli joidenkin asioiden hämärtyminen kriisin akuutissa vaiheessa. Kriiseistä oli tullut osa arkea ja ne olivat edelleen mielessä voimakkaina kokemuksina.

Kuvaan seuraavassa opettajien omiin kokemuksiin kriisitilanteen kohtaamisen hetkenä. Kokemukset liittyivät ensisijaisesti tunteisiin ja niiden kirjoon. Menetyks tuntui epäuskona ja suruna, ja opettajilla oli huoli oppijoiden ja muiden sidosryhmien selviytymisestä. Vastapainona tunteille läsnä olivat myös traumaattisessa kokemuksessa fyysiset oireet, joita osa opettajista kuvasi erittäin tarkasti.

## Epäusko

Kuoleman kohtaamiseen opettajilla liittyi epäuskoa tapahtuneeseen. Kuolemaa ei heti sen tapahduttua pystytty käsittelemään totuutena, vaan menetyksen käsittelemiseen vaatii faktatietoa tapahtuneesta. Opettajat tarvitsivat faktatietoa varmistuakseen tapahtuman olleen totta. Opettajien kokemat epäuskon tunteet liittyvät kriisireaktioissa sokkivaiheeseen ja avaavat psyykelle tietä asian käsittelyyn. Vasta tosiasioiden pohjalta tapahtunutta voi lähteä käsittelemään ja tapahtumat löytävät oikeat mittasuhteet. Kuten Saari (2004) tuo myös teoksessaan esille, sokkivaiheessa kuulemamme tai kokemamme ei tunnu todelta. Tällöin mieli suojaa kokijaa sellaiselta tiedolta tai kokemukselta, jota se ei pysty ottamaan vastaan eikä kestä. (Saari 2004, 42.)

*... sehän on aivan uskomaton asia ja siihenhän ei tuota uskonu. Soitti mulle ja tuota ensinnäkään niinku todeksi. .. ja tuota piti oikeastaan tehdä ku siitä oli muutama tunti menny niin soitin sitten tuota tänne poliisilaitokselle ja siinä oli aikamoinen työ sitten saada ylipäätänsä tietoa, että tulla vakuttuneeksi. Minun piti niinku varmistaa se vielä yhteen tai kahteen kertaan, että... OPE1*

Kriisien kohtaamisessa kuolemaan liittyvät tunteet saavat erityisesti aikaan epäuskon tunteita. Kuolema on lopullinen tila, johon on heti menetyksen hetkellä vaikea uskoa. Mieli ei ole valmis käsittelemään menetystä lopullisena tilana ja usein kuolleen uskotaankin olevan elossa, mutta vain poissa. Yksi opettajista kuvasi tuntemuksiaan niin, ettei hänellä ollut uskallusta ilmoittaa asiasta henkilökunnalle, koska ei ollut varma, onko kuolema tapahtumana sittenkään totta. Epäuskolle oli saatava varmistusta, ennen kuin kuoleman lopullisuuteen voitiin uskoa. Epäuskoa luo myös kuolemaan liittyvän lopullisuuden käsitteleminen. Tässä kohtaa voisi pohtia myös sitä, mikä toisaalta on lopullista, onko kuolemakaan lopullista. Tämä kuoleman lopullisuuden hahmottaminen lisää osaltaan epäuskon tunteita. Opettajat kuvasivat epäuskon tunteita menetyksen hetkellä.

*... voinko ilmoittaa esimerkiksi omalle henkilöstölle ja miten niinkö lähteä sitä tietoa... ja mie en oo niinku nähny unta tai ollu jotenkin niinku. Se oli aivan niin pysäyttävä se juttu siinä. OPE1*

*No toki se suru siinä päällimmäisenä heti tapahtuman jälkeen. Ja sitte semmonen jännitys ennen kuolemaa ja myös epäusko, voiko se oikeasti sitte tapahtua. Mulla yks toinen henkilö siitä ryhmästä sano, että nyt, jos haluaa käyä tätä henkilöä katsomassa, nyt ehtii vielä. Ja mie kävin sitte tervehtiin tätä henkilöä sairaalassa, enne kuin hän meni. OPE3*

Kuolemaan liittyy aina lopullisuuden hahmottamista ja sitä kautta lopullisuuden hyväksyminen voi olla hankalaa. Itsemurhan kautta koettu menetys on erityinen senkin vuoksi, että siihen ei ole voinut valmistautua ennakkoon. Menetys tapahtuu traumaattisesti ja traumaattiseen menetykseen liittyy epäusko tapahtuneeseen. Menetyksen kokemus on niin yhtäkkinen, että siihen on mahdoton valmistautua psyykkisesti. Itsemurhan kautta koettu läheisen menetys koetaan usein henkilökohtaisesti ja sosiaalisesti. Jos ihminen kokee käsittämättömän asian, kuten itsemurhan, ihmisen psyyke virittäytyy toimintatilaan, jossa totuutta ei tarvitse käsitellä. Tällöin ihminen voi tuntea olonsa epätodelliseksi. Opettajat kuvaavat epätodellisuuden tunnetta oppijan itsemurhamenetyksen hetkellä.

*Se oli aika lamauttava ja ihmeellinen olo. Oli hankala jatkaa sitä tekemistä. Koko ajan ajatus ja vieläkin, ettei häntä enää ole. Se oli kyllä aika semmonen, jotenki... tätä en haluaisi, että tämä on totta. Se oli aika lamauttava ja ihmeellinen olo. Oli hankala jatkaa sitä tekemistä. Koko ajan ajatus ja vieläkin, ettei häntä enää ole. OPE6*

*Jotenkin tuli semmonen toiveikas olo, että nyt ollaan päästy, kun hän pysty ilmasemaan niitä omia tuntemuksiaan. Niin se tuntu niinku kauheen rankalta. Nyt ollaan päästy tään yli ja sitte. OPE7*

Itsemurhamenetykseen liittyy lähes aina läheisten syyllisyyden tunteet. Traumaattinen kokemus syntyy siitä, kun ei itse voi omalla käyttäytymisellään tai toiminnallaan vaikuttaa tapahtuneeseen. Itsemurhan tapahduttua läheiset usein alkavat miettiä omia tekemisiään ja sanomisiaan siltä kannalta, että mitä olisi voinut tehdä toisin tai mitä jäi tekemättä. Tämän kautta syyllisyyden tunteet nousevat pintaan. (Uusitalo 2006, 183, 189–190.) Opettajat (OPE6 ja OPE7) kuvaavat omia syyllisyyden tunteita, joita he kokivat oppijan itsemurhamenetyksen kautta:

*Se on aivan valtava määrä tuskaa. Siinä on aina ku joku tekee itsemurhan, niin joku on niinku pettäny ja kaikkia voitavaa ei ole tehty. Mutta sitte myöskin se, että ei voi ruveta tekemään sitä, että mitä olisin voinut tehdä tosin. OPE6*

*Mulla käväs se hetken mielessä, että meinasin ottaa siitä syyllisyyden, mutta ei, en voi lähteä tohon mukaan. Mä vapautin itseni sitte siitä. Ja hän kävi teraatioissa ja kävi puhumassa, niin mää aattelin, että mun on ihan turha. OPE7*

Syyllisyyden tunteiden läpikäyminen on opettajan oman selviytymisen kannalta merkityksellistä. Omien ajatusten läpikäyminen to perspektiiviä tapahtuneeseen, jos ajatukset osataan suhteuttaa todellisuuteen. Jos ajatukset kuitenkin jatkuvasti pyörivät syyllisyyden tunteessa, voi menetyksen kokija kuvitella aiheuttaneensa itsemurhan. Syyllisyydestä on mahdollista päästä eroon, jos ajatusmaailma suuntautuu tulevaisuuteen ja oman itsensä arvostuksen löytymiseen. Opettajat ajattelivat oman työnsä vaikutuksia oppijan hyvinvointiin ja pyrkivät näkemään oman vuorovaikutuksen oppijaan positiivisessa valossa. Tämä on myös opettajien voimavara selviytymisessä.

### Huoli

Opettajien kasvatustyötä leimaa yleisellä tasolla huoli kasvatettavan hyvinvoinnista. Opettaja on omalta osaltaan vastuussa oppijan selviytymisessä arkisissa asioissa ja oppimiseen liittyvissä kysymyksissä. Vastuu toisen kasvamisesta saa aikaan huolta, joka on välittämisen lähtökohta. Kun kasvatettavan elämä järkkyy ja hän kohtaa kuoleman kautta tapahtuvan menetyksen, korostuu opettajan kasvatustehtävä entisestään. Tämän kautta myös huoli on läsnä entistä voimakkaampana. Haastatellut opettajat toivat selkeästi esille huolen käsitteen osana menetyksen kokemusta. Huoli ilmeni usealla eri tavalla ja kohdistui eri asioihin.

*Silloin kun toinen vanhemmista kuolee, niin silloin huoli siitä, miten se toinen jäljelle jäänyt huoltaja jaksaa ja selviää tästä tilanteesta, saako hän tarpeeksi apua ja kykeneekö hän ottamaan apua vastaan. Kaikki ne asiat tarvii selvittää ja keskustella. Ja sitten myöskin se, että oppilasta kohtaan, jos nyt käsittelen sitä viimeistä traumaattista tapahtumaa, niin se, miten*

*oppilas kokee tämän huoltajan menettämisen. Sekin täytyy selvittää. Ja arvioida ne toimet mitä meiltä vaaditaan, että tämän asian kanssa voidaan elää. Ja tietysti huolesta vielä sen verran, että... kun on iso yksikkö, jossa on noin 500 henkilöä päivittäin. Joten huoli siitä, että nämä kanssakulkijat saavat oikeanlaista tietoa. siihen 500 ihmiseen mahtuu ja on se riski, että se juttu lähtee ihan väärille linjoille ja tulee väärää tietoa ja yksistään siitä syystä, että asioista ei ole puhuttu oikeilla nimillä. Jolloin taas tämä surun kohtaama perhe joutuu taas vaikeampaan tilanteeseen. OPE2*

Edellisessä tuli hyvin esille opettajan eri huolen aiheet silloin, kun hän on omassa työssään kohdannut kuolemaa. Keskiössä on huoli oman oppijan jaksamisesta ja selviämisestä, mutta mukana on myös useita eri sidosryhmiä, joiden kanssa opettaja joutuu kosketuksiin. Oman oppijan kautta keskiössä on myös menetyksen kokenut perhe, jonka jaksamiseen opettaja koki pystyvänsä vaikuttamaan. Huoli ja vastuu oikeanlaisen tiedon antamisesta henkilökunnalle, luo edellytykset tapahtuman oikeellisuudelle ja huhupuheiden katkaisemiselle. Huolella on tässä kohtaa moninaiset kasvot ja opettajan vastuun merkitys korostuu entisestään kriisin hetkellä. Menetyksen kokeneiden perheiden selviämiseen liittyy usein huolta, ja myös työyhteisön selviäminen ovat huolen aiheena opettajien työssä.

*Onhan se suru erittäin suuri silloin ja huoli, miten perhe pääsee siitä jaloilleen. Tietysti se n se päällimmäinen asia, huoli, jonka haluan selvittää, että kuinka suuri se huoli on täällä yksikössä, ett miten se asia selvitetään sitten täällä koululla, henkilökunnan tai vaikka luokkatovereiden kanssa. OPE2*

Opettajan vastuu muiden jaksamisesta aiheuttaa huolta. Tämän kaiken keskellä opettajan on myös pystyttävä huolehtimaan itsestään ja omasta jaksamisesta. Opettajalta vaaditaan tällöin sellaisia voimavaroja, joiden avulla hän pystyy huolehtimaan itsestään kaiken tämän huolen keskellä. Empaattinen huolen kokemus ja toisen suruun asettuminen lisäävät opettajan oman selviytymisen haastetta. Pitkäaikainen samaistuminen ja latistuminen menetyksestä johtuvalle surulle voi vaikeuttaa omaa selviytymistä ja luoda ulkopuolisen avun tarpeen. Opettajien, kuten muidenkin auttajien selviytymisen keskiössä onkin omien voimavarojen tunnistaminen ja oman empatian tunnistaminen. (Thompson 2004, 278–279.)

### Surun ja kuoleman monet kasvot

Opettajat kokivat kuoleman kautta menetyksestä johtuvaa surua. Suru liittyy usein juuri menetettyyn henkilöön ja suruun siitä, että häntä ei enää ole. Suru voi alussa iskeä sokkivaiheen jälkeen valtavalla voimalla. Sokkivaiheen jälkeen tajutaan mitä oikeasti on tapahtunut ja tapahtuman lopullisuus saa todelliset kasvot. Opettajien kokemuksissa he ensin huolehtivat oppijoidensa selviytymisestä ja oma suremisen kokemus voi jäädä tuolloin taka-alalle. Oppijoiden surun myötä myös oman menetyksen kokemus konkretisoituu. Tämän myötä suru ja tuska voivat tuntua ylitsepääsemättömiltä. Opettajat surivat myös ryhmän puolesta ja pohtivat ryhmän jatkoa ja selviytymistä traumaattisesta kokemuksesta. Opettajat kuvaavat luopumisen tuskaa ja toisaalta surun pysäyttävää voimaa silloin, kun he ovat menettäneet oman oppijan.

*No semmonen luopumisen tuska ja sen... hän oli semmonen ryhmän kantava voima. Sillä lailla, että luopua semmosesta henkilöstä, joka on osaltaan sitä ryhmää kantanu ja vieny etteen päin, pitäny sen ryhmän positiivista henkeä yllä OPE2*

*Mää jotenki aattelin, että tämmösessä ei edes ole mitään lohtua. Mää oon aika hyvä keksimään kaiken maailman katastrofeista, että tästä jatketaan ja tästä mennään. Mun mielestä ei voi hakea mitään positiivista näkökulmaa. Mun mielestä tässä ei oo niin ku mitään positiivista. Mää aattelen, että hänen ois ollu parempi meidän kanssa. OPE6*

Surun kokemukseen liittyi opettajilla myös pelon ja ahdistuksen tunteita. Suru ja kuolema ovat kokemuksina pelottavia ja outoja. Opettajat pohtivatkin ääneen omaa suhtautumistaan kuolemaan. Kysymykseen mitä kuolema on, ei ole vastausta. Kuoleman kysymykseen liittyy monenlaisia ajatuksia. Jotkut pitävät kuolemaa rangaistuksena, jotkut taas vapautuksena, pääsystä johonkin parempaan. Tämä mielipiteiden vastakkainasettelu kertoo siitä, että kuoleman salaisuuteen ei ole olemassa vastausta. (Harva 1985, 15–16.)



Kuolema on ajan saatossa laistunut ja saanut ympärilleen medikalisoitumisen, jonka kautta kuolemaan suhtaudutaan nykyisin aiempaa ulkopuolisemmin. Lääketiede pyrkii ylläpitämään elämää kaikin mahdollisin keinoin ja kuolemattomuuden saavuttelu voi olla osa tulevaisuutta (Harva 1985, 26). Kuolema pyritään nykyisin estämään kaikella mahdollisella tavalla ja siihen puuttuminen on itsestään selvyyttä. Kuolemaan liittyy oletus, että hoitohenkilökunta ottaa hoitovastuun myös kuolemasta ja kuolema tapahtuu eristettynä omaisista. Tämän kautta myös suomalaisen yhteiskunnan terveet kuoleman perinteet ovat katkenneet. (Siltala 1985, 167–168.) Opettajat pohtivat kuolemaan liittyvää asennoitumista yleisellä tasolla ja ottavat esille myös oman suhtautumisen kuolemaan.

*Meän kulttuurissa kuolema on kauhea asia. Minusta ennen se on ollut enemmän läsnä. Mutta nyt kun se tapahtuu... jos mä mietin vaikka mun äidin kuolemaa, niin kaikki kysyy, että olitteko kaikki läsnä siinä. Annoitko te olla sen ruumiin siinä vielä? Se oli jotenki ilmeisesti kauheen ahdistavaa ja mun mielestä se olisi ollut kamalaa, jos se ruumis olisi pitänyt viedä jonnekin. Jotenkin mä aattelin, että mulle on tärkeää, jos ihminen täältä poistuu. Se on jotenki kauheen kaukaista ja pelottava tää kuolema ja me emme sitä näe nykykulttuurissa. Enne se on ollut enemmän läsnä, ku ihmiset on enemmän ollut läsnä ku ne on kuollu. OPE7*

*Siihen liittyy varmaan sekin, että nykyisin on niin paljon keinoja, jolla kuolema voidaan välttää. Sotä ei tavallaan niinku... jos vanha ihminen kuolee, se on luontevaa. Mutta jos nuori ihminen kuolee ja vielä päättää itse, että en halua elää enää. Se on jotenki, se tuntuu, että se ei voi olla. OPE6*

*Ehkä sitte ku on eletty aiemmin erilaisessa yhteiskunnassa, niin usein kuolema on voinut tapahtua kotona, peloilla. Se on osa sitä. Ja kuollutta vainajaa on pidetty aitoissa ja tavallaan se on ollut osa sitä elämää. Nyt sitte kuolema tapahtuu, usein pitkän sairastelun, se voi tapahtua milloin vaan, mutta usein sairaalaympäristössä. Ja kaikki siihen liittyvät asiat vieraannuttaa. JA sitte tietysti minkälaisen kuvan kuolemasta media, jolla on iso rooli ja sitte kaikki väkivaltapelit ja tämmönen, kyllä ne vaikuttaa varmasti siihen. OPE9*

*Ehkä mä nään, että se liittyy yhteiskunnan rooliin ja muuttumiseen ja miten nyt kuolla. Ja kyllähän tää media ja eri pelien vaikutus, niin jos mä katson viidentoista vuoden päähän, jos silloin kysyttäis niiltä aikuisilta ja ja minulta, että miks kuolema on niin vieras, niin kyllä varmasti niiden vaikutus tulee vielä näkymään. OPE9*

### Tunteiden näyttäminen ja tunteiden hillitseminen

Tunteiden läpikäymisellä on surussa ja menetyksessä aivan erityinen merkitys. Tunteet vaihtelevat nopeastikin ja niiden kirjo ja voimakkuus voivat tulla yllätyksenä. Tunteilla ei kuitenkaan ole aina itsestään selvänä olomuotona voimakkuus tai mininaisuus. Kuten Lindqvist (1999) tuo esille, usein menetyksen kohdannut voi olla täysin tunneköyhä ja turta. Mikään ei tunnu miltään. Tunteet ovat olemassa, mutta niihin voi olla sillä hetkellä vaikea saada kosketuspintaa. Tällöin esille nousevatkin enemmän fyysiset reaktiot, kuin psyykkiset tunteet. (Lindqvist 1999, 71.) Ihmiset näyttävät tunteensa hyvin eri tavoin ja surun keskellä tunteita käsitellään hyvin eri tavoin. Tunteiden käsittely ei ole surun akuutissa vaiheessa yleensä tietoista, vaan ihmisen mieli tekee työtä omalla painollaan.

Sisäinen vahvuus on sellainen piirre, jota tarvitaan selviytymisessä. Sisäinen vahvuus liittyy siihen, onko ihminen sisäisesti niin ehyt, että pystyy kohtaamaan vastoinkäymisen. Vahvuus ei kuitenkaan estä ihmistä olemasta sensitiivinen, herkkä ja vastaanottavainen toisen ihmisen avulle ja myös omille tunteille. Kyp-sällä ihmisellä on myötäelämisen ja myötäkärsimisen kykyä. (Ikonen 2000, 62–63.) Opettajien kokemukset toivat esille mielenkiintoisen seikan tunteiden näyttämistä ja myötäelämisestä menetyksen hetkellä. Opettajat toisaalta pyrkivät omalla esimerkillään näyttämään sen, että tunteiden näyttäminen menetyksen hetkellä on sallittua, mutta toisaalta tunteita täytyi kontrolloida ja hillitä oppijoiden edessä. Opettajat kokivat, että jos tunteille antaa täyden vallan, kontrolli peittää ja he eivät ole kykeneväisiä ottamaan vastuuta kasvatustehtävästään. Opettaja pyrkii järkeistämään oman tehtävänsä ja hallitsemaan kriisin hetkellä vaaditut välttämättömät toimet. Tämä ei vähennä opettajan tunteiden kokemista tai menetyksen kautta koettua tuskaa, mutta auttaa opettajaa työntämään omat tunteensa hetkeksi taka-alalle ja keskittymään järkeistettyyn toimintaan kasvattajana. Tunteiden käsittely tulee vasta jälkeinpäin, sitten kun niille antaa luvan.

Dyregrov (1994, 67) tuo esille tunteiden näyttämisen merkityksen lasten edessä. Lastenkin on tärkeä nähdä aikuisen näyttämät tunteet, joiden kautta lapsi voi

muodostaa hyväksyvän asenteen myös omien tunteiden näyttämiseksi. Jos tunteita ei näytetä tai niitä peitellään, voi lapsella muodostua käsitys, että aikuinen suhtautuu menetykseen kepeästi. Bolwby (1980, 272) korostaa myös lapsen surussa aikuisen merkitystä tunteiden käsittelyssä. Jos aikuiset välttelevät tunteiden näyttämistä, myös lapset tekevät niin aikuisen esimerkin saattamana. Lapsi saa käsityksen, että tunteiden näyttäminen ei ole oikein tai sallittua. Aikuisen on surun hetkellä annettavaa läheisyyttä ja turvaa ja hyväksyttävä ne reaktiot, joita lapsi kokee. Aikuisen avoimuus auttaa lasta käsittelemään omaa suruaan ja myös peilaamaan omia tunteita aikuisen tunteisiin. Lapsi tarvitsee kokemuksen, että lähellä on ihminen, joka jaksaa keskustella tai kuunnella. Aikuinen toimii omalla esimerkillään mallina surusta selviytymisessä. Opettajalla on merkityksellinen rooli surevan lapsen elämässä ja selviytymisessä. Haastatellut opettajat kokivat oman esimerkinsä tärkeäksi tunteiden peilaamiseksi ennen kaikkea lasten kohdalla. Omat tunteet on lupa näyttää ja tunteista voi myös puhua yhdessä. Tunteiden näyttäminen ei voi kasvatustilanteessa kuitenkaan ottaa valtaa niin, että opettaja ei tunnekuohussa pysty kantamaan vastuuta oppijoista. (Holm ja Turunen 2005). Opettajat kuvaavat omien tunteiden näyttämistä ja siihen liittyvää pohdintaa.

*Mulla tulee joku ihme. Mun kohalla se ainaki on käyny. Vaikka mää muuten oon aika herkkä ja tunteellinen ihminen, niin mulla tulee jotenki se järki,, että nyt aletaan toimimaan, miten me toimitaan. Tietenki huomioiden se ihminen. Jotenki hirmu looginen ajattelu, mitä mun kannattaa vähän välttää ja mitä korostaa. Jos mää aattelen niitä hetkiä kun kohtaan ihmisen, että tottakai otan osaa ja mää jään ite, ite puran sen vasta jälkeen päin. Ite mää oon ammattilainen tai mun on pakko olla, että jos mää ite alan siinä itkeen... Niin, se on ehkä monen vuoden kokemus pokaan pitämisestä. Mutta vaikka kuori ois, niin kyllä mulla koskettaa järjettömän paljon. Siinä ei auta. Joskus se vois olla... en väitä, että silmäkulma ei vois kostua. Mutta siinä opetustilanteessa on muitakin ihmisiä ja se oppilas on uskoutunu mulle siinä henkilökohtasessa murheessaan, niin sitte jos mää alan siinä ja sitte kaikki alkaa että mikä mikä... Sitä täytyy kunnioittaa sitä menetystä ja surua. OPE5*

*Ehkä vuodet on tehny sen, että pitää yrittää hillitä. Ei ihan näyttää kaikkia. Useimmiten nämä tutuksi tulleet opiskelijat kyssyyki, että mistä nyt kenkä puristaa, ku mää oon vähän hiljempaa. Mutta tuota, tän kuoleman yhteydessä se oli ihan hyväksyttävää, olla vähän niin ku, vaikka opettajana ei*

*voi olla ihan itekseen ryhmän eessä, niin ei niin paljon sitte enää muutamaan kertaan sillä lailla pölöpätetty. Me aina pölöpätetään. Niin se oli ehkä enemmän siinä asiassa pysymistä, ku asian vierestä menemistä. OPE4*

*Tietyllä tavaa täytyy kovettaa itsensä, et sä pystyt viemään sen tilanteen läpi. Ei saa mennä liian syvälle siinä surutyössä. OPE2*

Edellisessä opettajat kuvasivat niitä kokemuksia, joita tunteiden hillitsemisen ja näyttämisen välillä joutuu käymään oppijoiden kanssa. Yksi opettajista kuvasi tuntemuksiaan loogisen ajattelun käyttöönottamisena, jolloin järki voittaa tunteet. Esille nousi myös se, että omat tunteet on kuitenkin käytävä läpi myöhemmin, kun työtilanne on ohi. Omassa surussaan ei myöskään voi mennä kovin syvälle, jotta pystyy auttamaan muista. Työkokemus auttaa selviytymään niistä tilanteista, joissa tunteita on hillittävä ja keskityttävä olennaiseen, oppijoiden auttamiseen ja kasvatustehtävään. Kuten yksi opettaja (OPE5) kuvaa omia tuntemuksiaan, ei tunteiden sivummalle työntäminen tarkoita sitä, etteikö suru koskettaisi opettajaa tai kuolemalla ei olisi merkitystä. Kuolema koskettaa julmallakin tavalla, mutta keskiössä on kuitenkin oppijoiden selviytyminen ja heidän surun kunnioittaminen. Opettaja joutuukin tämän kautta raastavan tilanteeseen, jossa omien tunteiden ja tilanteen vaatimuksen välillä on ristiriita. Tämä ristiriita voi olla hyvinkin kuormittava, jos opettajalla ei ole kykyä tai voimia käsitellä omia tunteitaan tilanteen vaatimalla tavalla.

Opettaja joutuu oman reaktion lisäksi huolehtimaan oppijoiden reaktioista ja tukemaan heitä myös kriisin akuutissa sokkivaiheessa. Vaikka opettajakin kokee samanlaisia voimakkaista reaktiota omassa menetyksessään, on hänen tämän lisäksi pystyttävä ottamaan oppijoiden reaktiot huomioon. Yksi opettaja toi esille opettajana olemisen vaikeuden sillä hetkellä, kun oli menettänyt oman oppijan.

*Ihan hirveen raskasta. Ja jotenki, että yrittää olla opettajana aikuisessa ja sellasessa, niin ku asiallisessa, ettei päästä omia tunteitaan, koska ne tunteet oli tullu vaan kaks tuntia sitte pintaan. Ja tavallaan niin voimakkaina ja ne tuntu edelleen koko ajan. Ja toisaalta sitte taas kohdata opiskelijoiden reaktioita. OPE8*

Tunteiden ja itkun hallitsemattomuus luo hämmennystä menetyksen hetkellä. Yksi opettajista kuvaili hallitsematonta tunnetta toisaalta turtana olona, mutta toisaalta taas tunteet olivat hyvin pinnassa ja itkua ei voinut säädellä tai hallita. Tunteiden hallitsemattomuus aiheuttaa myös pelkoa ja ahdistusta.

*Paine päässä, kurkkua kuivaa ja koko ajan suussa hirveen kuiva olo. Semmonen, tietyllä tavalla turta, mutta kaikki tunteet on ihan pinnassa . Ja semmonen ehkä tunne, että vähän pelottaa, että vieläkö mä itken. Tai vieläkö ne tulee ne kyyneleet. Ja sitte ku ne oli ne opiskelijat, se koulupsykologi, ne kyyneleet vaan tulee. Ja vieläkö, ei jaksais, mutta kun ne vaan tulee, kun ne on niin pinnassa. Tajuaa, että joku niinku suodatin on vaan tosi huono. OPE8*

Edellä opettaja kuvasi hyvin tunteiden hallitsemattomuuden kokemusta ja sen hämmennystä aiheuttavaa olotilaa. Esillä on tunteiden voimakas läsnäolo, mutta toisaalta vahvana tunteena on myös turta olo. Poijula kuvaa surun ensireaktiota sokin ja turtumuksen tunteiksi. Molemmat ovat läsnä ja vaihtelevat hetkessä. Nämä ovat surun psykologisia puolustusmekanismeja tai selviytymisyriytyksiä. Toisaalta läsnä on voimakas sokki, ja toisaalta turtuneisuus tai tunteiden puuttuminen ovat samaan aikaan koettuja tunteita. Poijula kuvaa myös surun ensireaktiota epäuskon tunteena ja tunteilta turtana olemisena. (Pojjula 2002, 40, 45.)

Yksi opettaja (OPE4) koki opiskelijoiden kanssa käydyn käsittelyn auttavan myös omaa tilannettaan menetyksen hetkellä. Opettajan ei tarvinnut työssään käydä yksin asiaa läpi, sillä opiskelijat olivat samalla tavalla menetyksen kokeneita, jolloin vertaistuen merkitys tuli esille. Omien tunteiden kontrolli kuuluu tilanteeseen, mutta yhteinen asian käsittely auttoi opettajaa surun hetkellä.

*Toisaalta sitä tietenkki, kun minä heidän omat tuntemukseni osittain pois, kun minä oon sen ryhmän eessä. Jotenki koin sen helppona, kun mä kävin sitä niitten opiskelijoiden kanssa kävin läpi. Ja kun sitä opiskelijoitten kautta kävi sitä asiaa läpi, niin se jotenki helpotti. Elikkä mun ei tarvinnu yksin käyä sitä asiaa läpi, vaan se oli koko ryhmän tuki siinä. OPE4*

Yksi opettaja otti esille roolin ottamisen osana menetyksen kokemusta kasvattajana. Rooli voi suojata opettajaa hallitsemattomilta tunteilta ja luoda perspektiiviä omaan tilaan kriisin hetkellä. Rooli myös suojaa opettajaa menetyksen kautta esille nousevilta tunteilta. Roolin purkamisen merkitys korostuu oman jaksamisen kautta. Rooli voi suojata opettajaa hetkellisesti suoriutumaan tietystä tilanteesta, mutta se ei voi loputtomiin olla suojakeinona oman surun käsittelyssä.

*Mutta tottakai kyynel tulee, ja kaikki se asian hyväksyy ja sehän kuuluu. Mehän ollaan ihmisiä opettajatki. Mutta sen tietyn, paha nyt sanoa, että roolin ottaminen, mutta sitä vaan täytyy joskus tehdä ja tämmöset kipiät asiat on just niitä. OPE4*

Koska opettaja tekee työtä koko persoonallaan, työn vaikeudet saattavat uhata vakavasti hänen koko elämäänsä ja minäkäsitystään. Vaikka kriisiin liittyy vaikeita tunnekokemuksia, se avaa samalla väylän uuteen ja selkeämpään elämäntilanteeseen. (Heikkinen 1998, 94–95.) Opettaja toimii työnsä kautta auttajana, mutta tarvitsee myös itse tukea ja apua omaan toipumiseen. Auttajan on tärkeä huolehtia myös itsestään ja tunnistaa ne rajat, jotka estävät liiallista kuormitusta. Joskus oma arvomaailma voi joutua koetukselle ja omat käsittelemättömät tunteet pulpahtavat pintaan.

### Fyysiset oireet

Opettajat kuvasivat fyysisiä oireita, joita he olivat kriisin hetkellä kokeneet. Fyysiset oireet ovat osa kriisireaktioita ja kuuluvat ennen kaikkea traumaattiseen kokemukseen. Fyysiset oireet ovat kehon tapa käsitellä surua ja osoittaa kapinaa tapahtunutta vastaan (Erjanti ja Paunonen-Ilmonen 2004, 43.) Fyysiset oireet voivat olla univaikeuksia, kiputiloja, sydämentykytyksiä, vapinaa, huimausta, kipua ja päänsärkyä. Suru ja sen fyysiset reaktiot voivat tulla aaltomaisesti. Ajoittain ne ovat pieniä tuntemuksia, ja toisessa hetkessä valtavia hyökyaallon tapaisia kiputiloja. Nämä kaikki reaktiot ovat kuitenkin luonnollisia reaktiota menetykseen ja niillä on kehoa ja mieltä parantava voima. Surevan on kuitenkin hyvä

tiedostaa tunteet ja niistä seuranneet fyysiset reaktiot, sillä niiden hoitamattomuuden kautta ne voivat kroonistua. (Poijula 2002, 47–48, 208).

Vähävoipaisuuden tunne on osa kriisin sokkivaihetta, jossa fyysiset reaktiot ja myös masennuksen biologiset merkit on havaittavissa. Poijula tuo esiin surun fyysisten reaktioiden laaja-alaisen kirjon ja kuvaa myös voimattomuuden tunteita osana surun kohtaamista. (Poijula 2002, 47). Vähävoimaisuus ja kokemus menetyksen kautta tuntuvasta lyötynä olemisesta tulivat esille opettajien puheissa:

*No miten ite kokkee sen, niin onhan se... kyllähän se jättää semmosen... onhan sitä tommosten työtilanteitten jälkeen ihan lyöty ja hakattu olo.*  
OPE5

Uusitalon (2006) tutkimuksessa itsemurhan kautta läheisensä menettäneiden kokemuksissa tuli esille lähes koko fyysisten reaktioiden kirjo. Tyypillisin oire oli unettomuus, ja osa oireista ilmeni vasta vuosienkin jälkeen. Lisäksi erilaiset kuolemaan liittyvät vuosipäivät nostivat esille erilaisia fyysisiä reaktioita. (Uusitalo 2006, 233–234.) Kaksi haastattelemaani opettajaa toivat esille sen, kuinka kokemuksista puhumisen kautta he edelleen pystyivät tuntemaan fyysisesti ne oireet, joita kuoleman kohtaaminen nostatti pintaan akuutissa vaiheessa. Lisäksi yksi opettaja kuvasi erittäin tarkasti sokkivaiheen fyysisiä reaktioita, jotka olivat jääneet tarkasti mieleen. Opettaja sai tiedon opiskelijan kuolemasta puhelimitse ja tämä puhelu käynnisti jo ensimmäiset fyysiset oireet. ensimmäisenä puhelun jälkeen opettajan kokema hyperventilaatiokohtaus ja aggressiivinen käyttäytyminen olivat jääneet hänelle voimakkaina kokemuksiaan mieleen. Käyttäytyminen oli ollut niin voimakasta, että viereisessä huoneessa olleet kollegat olivat kiinnittäneet siihen huomiota ja tulleet apuun. Haastattelutilanteessakin opettajan käyttäytymisessä oli kokemustaan kuvatessa havaittavissa kiihtyneisyyttä ja voimaa. Asiasta puhuminen palautti mieleen koetut tunteet.

*Ja sitte mulle tuli ihan hirveä hyperventilaatiokohtaus ja niinku ja vedet silmiin. Sit mää siinä aloin sanoi jotain perkele ja vittu ja näin. Ja sitte ne viereisestä huoneesta kuuli sen ja sit sieltä tuli yks työntekijä, että hei mikä on?* OPE8

*Se oli niin, koska mä olin niin semmosessa, että saanks mä henkee. Ja niinku en pystyny hallitsee sitä. Se tuli, että mikä on ja tota... koska se ei tuntenu meidän opiskelijoita ja kai mä sanoin sille, että yks meidän opiskelijoista on tehny itsemurhan tai jotain. OPE8*

Opettaja kuvasi edellisessä äkillisen stressireaktion tavallisimpia tunnuspiirteitä. Opettaja koki selvää kiihtymistä ja sokki oli osa kriisin kokemusta. Äkillisen stressireaktion traumaattisesti kokenut henkilö on yleensä kiihtynyt, joka voi ilmetä viihaisuutena tai hysteerisyytenä. Toiminta on tällöin nopeaa ja ylivoimista. (Poijula 2007, 168–169.)

Yksi opettajista kuvasi päänsärkyä, jota hän oli kokenut sinä päivänä, kun tieto oppijan kuolemasta oli hänet saavuttanut. Myös epätodellisuuden tunne kuuluu voimakkaana kokemuksena kriisin akuuttiin vaiheeseen. Akuutissa vaiheessa mieli ei vielä pysty käsittelemään tapahtunutta ja omaolo voikin tuntua silloin epätodelliselta. Kriisin kohdannut voi tuntea, että hän seuraa tapahtunutta itsensä ulkopuolelta, ulkopuolisena.

*Mää muistan sen päivän, että siis mulla oli semmonen päänsärky, ei semmonen normaali, vaan semmonen painepäänsärky ohimoissa, mulla kuivi kurkkua koko ajan ja mulla oli tosi epätodellinen olo koko ajan. OPE8*

Yksi opettajista kuvasi oloaan ja työntekemistään raskaaksi ja paikansi tämän tuntemuksen sydämen alueelle.

*Se oli ihan fyysisesti raskasta. Jotenki semmonen raskas olo ja sitte mä koin tässä sydämen alueella ihan semmosen raskaan. OPE7*



### 5.3 Opettajien oma selviytyminen kriisistä

Opettajat kokivat selviytyneensä kuoleman kohtaamisesta ja työarki oli palanut suhteellisen nopeasti ennalleen. Menetykset ja suru jättivät kuitenkin aina lähtemättömän vaikutuksen, mutta menetyksen kanssa oppii ajan myötä elämään. Menetykset eivät enää vaikuta työntekoon sitä estävästi. Suru ja menetyksen kokemus muuttavat muotoaan ja niistä tulee ajan kuluessa osa normaalia elämää ja työntekoa. Aika auttaa ymmärtämään menetyksiä.

Kriisistä selviytymisessä on kysymys jälkityöstä, joka voi toteutua monella eri tavalla. Kriisin hetki ei riitä määrittelemään kokemusta, vaan tähän liittyy voimakkaasti kokemuksen jälkeen syntyvät tunnereaktiot ja niiden työstäminen. Selviytymiseen ei ole olemassa tiettyä mallia ja se koostuukin useasta eri tekijästä. Selviytymiseen käytetään aina yhtä tai useampaa selviytymismallia, ja useimmiten yksilö hyödyntääkin aiemmin omaksumiaan selviytymiskeinoja. Nämä voivat olla niitä keinoja, joita hän käyttää jokapäiväisessä arjessa ja elämönhallinnassa. (Punamäki ja Puhakka 1995, 119.)

Kuolema kokemuksena on aina pysäyttävä ja kokemus vaatii usein erityistä käsitteilyä, jotta selviytyminen voi käynnistyä toivotulla tavalla. Omien voimavarojen hyödyntäminen on selviytymisessä ensiarvoisen tärkeää. Näiden voimavarojen tunnistaminen on selviytymisen lähtökohta. Poijula (2004, 200) kuvaa hienosti omien voimavarojen ja tarpeiden tunnistamista surun keskellä. Hän vertaa surevan aikuisen itsensä huolehtimista lentokoneen turvallisuusopastukseen, jossa pienten lasten kanssa matkustavia neuvotaan laittamaan happinaamari ensin omille kasvoilleen ja sitten vasta auttamaan pieniä lapsia. Tämä vertauskuva sopii omaan tutkimukseeni hyvin, sillä opettajien on oman selviytymisen lisäksi huolehdittava oppijoiden selviytymisestä. Ensimmäinen on kuitenkin löydettävä omat selviytymisen voimavarat, jotta muita pystytään auttamaan. Wolmer (2003) tuo myös artikkelissaan esille, että opettajat ovat kriisin sattuessa läsnä oppilaiden selviämisen prosessissa ja samanaikaisesti käyvät itse prosessia läpi.

Selviytymisen tarkoituksena on ensisijaisesti hyödyntää omat voimavarat ja minimoida menetyksen haittavaikutukset. Tämä ei kuitenkaan tarkoita menetyksestä johtuvan tilanteen täydellistä hallintaa, vaan voimavarojen suuntaamista selviytymiseen. (Poijula 2007, 23.) Läheisten tuen avulla ja vuorovaikutuksella voidaan löytää itsestä uusia selviytymisen keinoja ja voimavaroja. Jälkityössä apuna voi olla lähimmäinen tai ulkopuolinen ammattilainen. Auttajan tehtävä ei ole ensisijaisesti ohjata kriisiin joutunutta pois surun kokemuksesta, vaan merkitykselliseksi nousee läsnäolo ja kuuntelu. Sosiaalinen tuki onkin menetyksen käsitteilyssä ensiarvoisen tärkeää.

Tässä tutkielmassa selviytyminen määritellään opettajan omakohtaisena kokemuksena ja tuntemuksena jaksamisesta kriisin hetkellä ja sen jälkeen. Se on siis kokemuksellinen ja yksilökohtainen tila, jonka opettajat ovat itse määritelleet. Nostan seuraavassa esille muutaman aineistossa esille tulleen selviytymistä edistävän keinon. Olen rajannut selviytymiseen vaikuttavat tekijät niiden esiintymistiheydellä aineistossa. Opettajien selviytymistä edistäviä keinoja tuli esille aineistossa useita, mutta poimin tutkimukseeni ne, jotka tulivat esille useimmissa haastatteluissa.

### Ulkopuolinen kriisiapu

Yhdeksi tärkeäksi seikaksi opettajat nostivat ulkopuolisen avun merkityksen käytännön tasolla kuoleman kohtaamisiin liittyen. Myös Uusitalon (2006, 325) tutkimus osoittaa sen, että menetyksen kokeneet eivät selviä menetyksestään yksin, vaan tarvitsevat ympärilleen mahdollisimman pettämättömän turvaverkoston. Tutkimukseni opettajien kokemuksissa korostui ammattilaisten tuki pettämättömänä tukiverkostona sekä konsultatiivisen tuen merkitys myös oppijoiden auttamisessa. Opettaja on itsekkin auttajan roolissa ja tarvitsee käytännön neuvoja ja apua ulkopuolisilta tilanteen läpi käymiseen oppijoiden kanssa.

*... ja me voidaan löytää niiltä erityisammattilaisista tukea ja varmasti sel-  
lasta niin ku lääkärin, niin ku tukea sille myöskin, sille asian prosessoin-  
nille. Myöskin semmosta konsultatiivista, että miten me kerrotaan... ku me*

*ollaan tuossa surun keskellä, että me ei olla ihan parhaita huomaamaan, mitä kaikkea tässä tilanteessa vois. Siinä ei auta opaskaan. Enemmän siinä tarttee sitä, joka pikkusen tuntein sen tapauksen, joka esimerkiksi lastenpsykiatrian lääkäri tai psykologi tai vois olla vaikka fysioterapeutti, joka tuntee, niin vois miettiä niitä asioita, että mitä sitä nyt kannattaa nuorten kanssa käsitellä ja kuinka paljon, miten pitkään voi prosessoida. OPE1*

Ulkopuolinen apu oli opettajan merkityksellisin selviytymisen keino. Selviytymisessä ulkopuolisen avun merkitys korostuu, sillä opettajan ei tarvitse selviytyä asiassa yksin. Vastuu omasta selviytymisestä on myös ammattilaisella. Thompson (2004) pitää ulkopuolisen ammattilaisen toteuttamaa kriisi-interventiota merkityksellisenä kriiseistä selviytymisessä, sillä niillä voidaan ehkäistä kriiseistä syntyviä jälkivaikutuksia. Kriisi-interventiolla tarkoitetaan terapeutin antamaa oikea-aikaista kriisitukea, jossa korostuu auttajan aktiivinen rooli kriisien jälkivaikutusten ehkäisemiseksi. (Thompson 2004, 43 ja Poijula 2007, 198.) Tavoitteen on palauttaa toimintataso ennalleen keskittymällä nykyisyyteen ja sen hetkiseen tilanteeseen. Auttajalta edellytetään empatiaa ja aitoa kiinnostusta autettavan selviytymisen edistämiseksi. (Pojula 2007, 198–199.) Opettaja kuvaa omia tuntemuksiaan ulkopuolisen avun merkityksestä.

*Meillä on työterveyshuolto Diacorissa ja me päästiin sinne nopeesti, en nyt muista kuinka nopeesti. Oiskohan ollu jopa samana tai seuraavan päivänä. Mä soitin meidän työterveysuoltoon ja kerroin mistä on kyse. Siellä ne alko nopeesti, ja kun mä kerroin tän, ne sano, et ne soittaa takasin mahdollisimman pian. Ne oli tavallaan jo tehny sen, että pääsettekö huomenna. Ja se oli varmaa, pääsettekö huomenna, ja teille on varattu aika kolme tuntia, puolitoista tuntiakin voi olla että riittää, mutta kolme on... ja se oli musta aivan että mahtavaa! Tää asia, ja joku muu ottaa niinku koppia, ettei kaikkea tarvitse niin ku yksin. Ko se työnhjauksesta se prosessi ja se kädenvääntö oli jotenki, siirty tähän että pitääkö tääki vääntää samalla tavalla. Sitte ku mä kerroin, ku me oltiin kerta käyty, niin te voitte tulla toisen ja jatkoakin voi olla, jos teidän esimies antaa luvan. Mä sit tästä laitoin, että kyllä se lupa tuli, onneks. Ne ymmärsi, että tässä ei ollu vaan työnhjauksesta, järjestelyistä vaan ne ymmärsi. OPE8*

Edellisessä tuli selkeästi esille kaksi selviytymistä edistävää seikkaa, jotka opettaja oli kokenut saavansa juuri ulkopuolisen ammattilaisen kautta. Ensimmäisenä

opettaja sai varmuuden siitä, että joku toinen on valmis auttamaan häntä pikaisella aikataululla, ja varmuus avun saatavuudesta loi mahdollisuudet selviytymisen käynnistymiselle. Toiseksi esille nousi toisen ihmisen apua omassa selviytymisessä ja huojennus siitä, että kaikkea ei tarvi tehdä yksin. Joku on mukana tukemassa selviytymistä. Ymmärtävän asenteen ja ripeän toiminnan kautta opettaja koki saavansa hyvät lähtökohdat omalle selviytymiselle ja tämän kautta myös oppijoiden selviytymisen tukeminen oli mahdollista. Uusitalon (2006, 329) tutkimus toi myös esille itsemurhamenetyksen kohdanneen selviytymisessä ammatinavun helpon saatavuuden sekä avun saannin matalan kynnyksen edistävän tilanteeseen sopeutumista.

Ulkopuolisen ammattilaisen tuki oli tutkimuksessani merkityksellistä sen vuoksi, että opettaja koki saavansa faktatietoa omasta tilastaan menetyksestä selviytymisestä. Myös aito kiinnostus omasta tilanteesta loi luottamuksen kriisipsykologin ja opettajan välille. Aitous ja rehellisyys tekevät auttajasta todellisen. (Poijula 2007, 199). Käytännön neuvot ja oman tilan arviointi olivat kokemuksina merkityksellisiä.

*Se oli ihan kriisipsykologi ja tuota työsti meidän kanssa ja anto kaikkia papereita (näyttää). Mulle itselleni on tosi tärkeää, tällasessa kriisissä, että mää saan jotain metatietoa ja jotain ylätasoja mun kokemukselle ja mun reaktioille. Mää tajusin sen siinä, että nyt tavallaan, nyt mä pystyn sijoittaan itseni johonkin, missä muutkin on ollu. Kyse ei siis ole estonian uppoamisesta tai näin. Tavallaan semmonen tuli, että millanen on sen opettajan emotionaalinen kontakti oppilaan kanssa ollut. Ja kaikkia näitä sitte, että mihin se liittyy. Pysty sijoittaa sitä vähän johonkin. OPE8*

*Kyl mä sanosin, että sen työterveyshuollon sen kriisipsykologin ensimmäinen tapaaminen, kyllä siinä oli jotenki. Siinä tuli semmonen kokemus, että on oikeesti aikaa ja mielenkiittoa työstää tää asia. Ja oltiin me käyty kaks tai kolme kertaa, niin se sano hienosti, että nyt te alatte olla tässä vaiheessa, että nyt on hyvä pitää vähän taukoa. Ja sitte otatte taas yhteyttä, niin käydään se niinku, että missä mennään. Se sano hienosti, että te ootte edenny jo tässä asiassa. OPE8*

Toinen opettaja nosti myös esille ulkopuolisen avun merkityksen omassa selviytymisessään. Jo pelkkä tieto siitä, että asian läpikäymiselle on varattu aika ja paikka ja joku on siellä kuuntelemassa omaa kokemusta.

*Kyllä siitä varmasti... oli sillä lailla tietty tila ja aika... niin ku aikasemmin puhuin siitä ajan antamisesta, niin on sitte se paikka missä voi käyä läpi tällasia asioita. Vaikeahan sitä on sanoa, että mitä se ois ollu, jos ei ois käyny. Oisko se ottanu sitte isomman roolin elämästä se asian pyörittämien. Kyllä mie yleisesti kannatan sitä puhumista, asioista. On se, ja siinä oli... että voi ajatella, että sitte mie ajattelen tätä asiaa tai sitte mie käsitelen tätä juttua tai sanon sille henkilölle siitä ja siitä, joka tui mieleen. Ja näin sitä ei itse tarvi alkaa vatvomaan. OPE3*

Ulkopuolisen ammattilaisen tuki ei aina opettajien kokemuksissa ollut kriisipsykologin suorittamaa interventiota. Myös pehmeämpiin vaihtoehtohoitoihin luotettiin selviytymistä edistävinä keinoina. Lähtökohtana oli kuitenkin ajatus siitä, että menetys ja suru tulee aina jollain tapaa työstää pois ja ulkopuolinen auttaja voi olla tässä hyvänä apuna. Lähtökohtana on tunnistaa oma tila, jotta voi auttaa muita.

*Ehkä joku järkevämpi ihminen ois hakeutunu jonneki terapeutille. Toisaalta ne mun rosenit ja terapiat on ollu sitä työstämistä. Jokkainen ehkä... ei oo oikeeta ja väärää tapaa. Kyllä ne on ku näin jälkeen päin aattelee, niin jollain tappaa hyvä työstää pois. Itse aisassa, nuo rosen ja journey, käytin niitä jo silloin aiempina aikoina, mutta palasin niihin sitte näitten myötä. OPE5*

*Joo ja se rosen oli lähtökohta ja sitte alettiin tekkeen sitä journey-hoitoa, ku siinä tutkitaan sitä miten ite asioihin, ja missä vaiheessa ite omaa itteään on menossa, ja miten hyvin ite pystyy käsittelemään muitten asioita. Mikä on musta hyvä tässä, että miten sinut oot itten kanssa, niin miten reagoit toisen asioihin. Mut täytyy sanoa, että suru tai kuolema on niin voimakas tapahtuma, että tietyllä tavalla se kyllä kasvattaa hulluna. Täytyy kyllä olla aika tunteeton ihminen, ehkä tunteita on niin paljon padottu... että se ei muokkais sua ihmisenä jollakin tasolla. Musta tuntuu, että ihmiset jotka ei reagoi johonkin kuolemaan tai tragediaan, niin niillä on niin paljon padottu, että ei pysty käsittelemään. OPE5*

Ulkopuolinen apu oli myös työnohjauksellista apua, joka on enemmän opettajuuden haasteisiin keskittyvää tukemista. Työnohjaus ei myöskään täyttänyt kriisi-työnohjauksen tunnusmerkkejä, mutta auttoi opettajaa työstämään omaa suhtautumistaan esille nousevissa haasteellisissa tilanteissa. Opettajien työnohjauksen merkityksellisimmäksi kohdealueeksi nousee vuorovaikutus. Lähtökohta vuorovaikutustilanteille on opettajan persoonallisuus ja vuorovaikutuksen vastavuoroisuus. (Sava 1987, 50.) Opettaja kohtaa työssään monenlaisia vuorovaikutussuhteita; oppilaat, työkaverit, vanhemmat ja muut kouluyhteisöt. Näiden vuorovaikutussuhteiden onnistumiseen ja ylläpitämiseen opettajat tarvitsevat työnohjausta, jossa korostuu oman persoonan kehittyminen. Haastatteleman opettaja oli kokenut omassa työssään oppijan kuoleman, ja sen lisäksi muita haasteellisia tilanteita, jotka vaikuttivat koko ryhmän toimintaan. Opettaja koki kaikkien näiden yhteisen kuormituksen niin suureksi, että hakeutui työnohjaukseen. Opettaja koki, että hän ei osannut suhtautua tilanteisiin opettajuuden vaatimalla tavalla.

*Ja kas kummaa, määhän pääsin työterveyteen ja siellä oli vaihtunu tämmönen työterveydenhoitaja, joka tuli tuolta peruskoulusta, perusasteelta ja hän oli siirtynyt aikuisten työterveyshuoltoon. Hänelle oli jotenki avaavaa, kun käytiin muutaman kerran tämmöstä kanssakäymistä ja näitä haastavia asioita käytiin läpi, niin että miten kohdataan tämmösiä vaikeita asioita ja miten niistä mennään yli. Koin, että se ei ollut kriisiapua, mutta se oli semmosta työhyvinvointia itelle, niin kun käsiteltiin niitä asioita ja palloiteltiin niitä, että miten opettajana suhtaudun tämmösiin haastaviin tilanteisiin. OPE4*

*...niin sieltä sain niitä apuja. Niitä avaimia ja työkaluja, että miten pystyn sitte helpommin kohtaamaan. Oon niin tunteitten viettäessä, että aina ei tarvi, voin ottaa asiallisen linjan ja kuunnella. Aina ei tarvi ottaa sitä itseensä niin syvälle, että määhän mieltisin sitä kotonaki. Se on ollut semmonen minun opettajuuden yks tämmönen hyvä kokemus, että jakaa asia ihan vieraan ihmisen kanssa, joka sitte anto siitä työkaluja, että pääsee niistä sitte yli. Näitä surullisia tapauksiakin on samassa ryhmässä monta, niin sitä opettajana kokee, että enkö määhän oookkaan nyt se opettaja, joka opettaa sitä tekstiiliä. Nyt määhän oon joku sielunhoitaja. Mutta toisaalta taas opettajuus on myös sitä, ainaki meidän asteella, että se ihminen on kokonainen ihminen kun se sinne tulee, ja sillä on ne omat huolet ja murheet, mutta se siltiki haluaa tulla opiskelemaan ja tekemään asioita yhdessä. Semmonen puoli sitte löytää, ettei mee liian syvälle niihin opiskelijoiden vaikeuksiin. Mutta jotenkin koen, että jokainen opiskeluvuosi antaa semmosta oppia*

*itelleki, että miten erilaisten ihmisten kanssa pystytään vielä paremmin toimimaan.OPE4*

Edellisen kaltaiset ongelmatilanteet ovat esimerkki tällaisista työyhteisöissä koetuista haasteista, joiden kohtaamiseen työnohjausta usein tarvitaan. Muutoksen kulttuuriin liittyvät työelämän lisääntyvät ongelmat, jotka vaativat myös opettajalta entistä parempia selviytymisen keinoja omassa työssään. Muutoksen kulttuurin voi ajatella kuuluvaksi itse työhön, työyhteisöön tai omaan työrooliin kuuluvaa muutoksen hallintaa. Työnohjaus usein määrittääkin työyhteisön ongelmatilanteiden ohjaukseksi. Kokemuksellisuuden ja yhdessä oppimisen merkitys korostuu nykyisin työnohjauksessa. Työnohjauksessa työntekijällä on mahdollisuus pysähtyä pohtimaan ja analysoimaan omaa työtään. Kyseessä on kohtaamisen, tutkimisen ja vuorovaikutuksen tila, jossa tarkasteltavana on suhde työhön, työn tekemisen tapa, työpersoona, työyhteisö- ja vuorovaikutustaidot sekä niiden haasteet ja mahdollisuudet. (Wallin 2014, 16.)

### Luova toiminta ja taide

Opettajat kokivat oman opetusalan luovan tai taiteellisen toiminnan tukevan heitä merkittävästi omassa selviytymisessään. Haastattelemistani opettajista viisi koki selkeästi oman taiteellisen prosessin tai taiteellisen harrastuksen tuottavan keinoja menetyksen prosessointiin. Selviytymistä näissä tapauksista edisti osittain se, että sai jotain konkreettista, tuntuva tai näkyvää aikaiseksi ja toisaalta omien ajatusten siirtäminen luovaan toimintaan. Osa opettajista tuotti oman opetusalan taidetta.

*No mun keino yleensäki on ollu, käsittellä tämmösiä elämän suuria kriisejä niin tanssin kautta ja nimenomaan tekemällä koreografioita niistä tunteista käsin, mitä se kriisi herättää. Ja ei suoranaisesti ehkä siinä itsessä syntynyt tanssiteosta, mutta kuitenkin sitte seuraavana keväänä tein semmosen tanssiteoksen tälle ryhmälle ja mulla oli siinä samaan aikaan suuri kriisi ja*

*sairastuminen omassa perheessä ja ehkä siinä samalla tuli käsiteltyä tätäkin surua, ku sitä toistakin surua. Se on ainakin ollu yks semmonen selviytymiskeino. OPE3*

*No tietenki minun alan opettajille, sitte pittää painaa sitä ompelukoneen kaasujalakaa. Se on semmonen, ku saat niitä ajatuksia, kun saat tietyllä tavalla sitä oman ajatuksen tyhjentämistä, kun sää ompelet tai neulot, ne tulee ne hankalat asiat käsiteltyä silloin. Jollaki lailla ne pittää saaha ulos itestään. Kyllä kädentaitojen opettaja aika lailla ne sillä lailla saa, kun saa jotain näkyvää aikaseksi, niin se tietää, että joku murhe on jääny takalalle tai parraammassa tappauksessa se on saatu sivuutettua. OPE4*

Yksi opettajista kuvaa hyvin yksityiskohtaisesti omia tuntemuksiaan ompelutyön valmistumisen merkityksellisyydestä osana selviytymistä. Tuotos on osittain tunteiden siirtämistä konkreettisesti johonkin muualle ja toisaalta koko suruprosessi ja sen hetkiset tuntemukset ovat nähtävillä valmiissa tuotoksessa. Selviytymistä edistää myös tuotoksen kautta koettu toiminta. Toiminta suuntaa hetkeksi energian ja samalla toiminnan kautta oman arvon tunne palautuu. (Poijula 2007, 209).

*Joo, on tuota... oon tullu tietoseksi näistä asioista sillä tavalla, ku on näitä surun hetkiä, niin silloin ompelen mustasta kankaasta, hyvin synkkäsävystistä kankaista. Ja siinä joka pisto pistolta, niin sitä ku käy sitä hankalaa aisaa läpi, niin kyllä se mieli huojentuu. Siinä vaiheessa, ku niitä viimisiä pistoja siihen työhön laitat, ai että ku mieli on huojentunut ja se ihan tuntuu siltä. Siinä tulee, että onneksi tää työ tuli tehtyä. Joskus niistä tulee tosi rakkaita niistä töistä ja välillä taas, että hyi olkoon ku ruma tuli. Mutta sen muistaa ihan ku näkkee sen työn valmiina ja vaikka se ois ollu vuosikausia paketissa eikä halua nähä. Ja sieltä kun ne kaivaa esille, niin sieltä tulee, että ai niin, tämä oli tämä työ ku mä tein se silloin. Tää oli just se työ, ku oli se elämänvaihe menossa tai se opetuksellinen vaihe, se opiskelija sano sitä ja ne ei enää tunnu niin kipeiltä ne asiat, vaikka ne siinä muistaaki. Jotenki siinä ommelleessa tai mattoa kutoessa, se tuntemus on niin vahva, se on pakko käyä läpi. Ja kun se käy sen kipeän asian läpi, yleensä siitä tulee se joku tuotos, valmis käsityö. Siinä vaiheessa aattele, että ihana, että tuli tehtyä tämä työ. Ja vaikka sitä ei siinä aattele niitä hankalia asioita, niitä vastoinkäymisiä tai niitä suruja. Sitte ku se työ on ollu näköksällä sitä aattelee, että tuota raitaako tein, se oli just se hetki. OPE4*

Kaksi opettajista tuotti työparina yhdessä ryhmän kanssa tanssiteoksen, jossa lähtökohtana oli koko ryhmän kokemien menetysten ja sen prosessointi taiteen avulla.



Taiteen keinoin opettajilla oli mahdollisuus tuottaa kokemus osaksi selviytymisen prosessia ja peilata myös omia tunteitaan suhteessa taiteelliseen tuotokseen.

*Kyllä se helpottaa, kun hän on mukana meidän tanssissa. Taiteen keinot on kyllä jotenki ihastuttavia. Jotenki on ihanaa, että se ihminen on mukana tässä teoksessa. Jotenki se helpottaa, kun on nää taiteen keinot tässä prosessissa. Että nyt ei enää puhuta siitä ja nyt se on pois. Se on tässä mukana. OPE7*

*Yhdeltä ryhmäläiseltä tuli ehdotus, että tehdään tähän teokseen, jota ollaan valmistamassa, yks sellanen osuus, joka omistetaan Riinalle. OPE6*

Yksi opettaja kuvasi myös tarkoituksenmukaisen tunnereaktioiden laukaisemisen osana menetyksen käsittelemistä. Tällöin opettaja hankkiutui sellaisen kirjallisuuden tai musiikin pariin, joiden hän tiesi helposti laukaisevan joitain tunnereaktioita. Näiden omien selviytymiskeinojen tunnistaminen on selviytymisen ja toipumisen kannalta tärkeää. Harrastukset, kuntoilu ja erilaiset rentoutumiskeinot auttavat toipumisessa. (Kerr 2009, 188–189.) Tämä oli opettajan tietoinen tapa käsitellä surua ja laukaista tietoisesti surun käsittelyn prosessi.

*Kyllä mää väitän, että mulle helposti niin ku... mulla on ehkä sekä että, että mun on pakko vetäytyä itekseen ja mää tarviin sen oman ajan ja prosessoinnin ja mun on helppoa tehdä jotakin, esimerkiksi märehtiä se pois. Mulle musiikki tai jotku kirjat laukasee semmosia tunnereaktioita, joita en muuten saa aikaseksi. Joku musiikki saattaa itkettää mua toistuvasti. OPE5*

### Yhteisön tuki

Yhteisön tuki oli tärkeää opettajien selviytymisessä. Työyhteisön lisäksi lähi-ihmisten tuki ja läsnäolo olivat opettajien selviytymisen kannalta merkityksellisiä. Vaikka opettajilla olikin omia selviytymisen voimavaroja, oli työyhteisön ja ryhmän tuki tärkeitä etenkin heti kriisikokemuksen jälkeen. Selviytyminen edellytti, että

opettaja pystyi olemaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ja hänellä oli sosiaalista verkostoa. (vrt. Ayalon 1995, 15.) Jokainen työntekijä tuo jokaiseen vuorovaikutukseen oman henkilöhistoriansa, jossa on aina yhtymäkohtia toisten kertomuksiin ja tuntemuksiin (Ruishalme ja Saaristo 2007, 122). Vuorovaikutuksen merkityksellisyyttä kuvasivat kaksi opettajaa, jotka kokivat työparina toimimisen auttavan selviytymistä.

*Toisemme ainakin, kun ei ole yksin. Ois ollu hirveen paljon rankempaa jakaa se, ku ois ollu yksin. ja sit ku oli se toinen kenen kanssa jakaa se. Ois ollu ihan erilaista olla yksin siinä. Ei ois yksin pystyny. Ja sitte pysty itkemään, sai kyyneleet tulla. OPE7*

*Ja myöskin, että me ei oltu pelkästään me kaks, ku meitä oli kaks muutakin aikuista, avustajaa. Silloin voi yhdessä hakea se suunta, mihin mennään. Ylipäätänsä kaikissa tilanteissa menee silleen, että se vaihtelee eri tilanteissa kuka opettaa ja silleen. Ja niin tässäkin tilanteessa. Esimekriksi silloin ku kertoi tästä tapahtuneesta, niin en mä usko että olisin itse siitä ponkassu ylös ja jatkanu jotain harjotusta. OPE6*

Yhteisöön kuulumisesta seuraa monia etuja. Sosiaalisen tuen kautta jäsenet saavat vastustusvoimavaroja, jotka auttavat yksilöä tai ryhmää hallitsemaan stressiä. Yhteisöllisyyden mahdollisuus ja muutoksella altistava vaikutus piilee siinä, että yhteisöön liittyvä yksilö omaksuu arvot ja normit, joista tulee osa hänen identiteettiään ja sisäistettyjä voimavarojaan. Yhteenkuuluvuuden tunne ja yhdessä tekemisestä koituva ilo luovat turvallisuutta ja lisäävät elämän hallittavuuden kokemusta. Lopputulos on lisääntynyt hyvinvointi ja luottamus siihen, että elämä kantaa vaikka välillä olisi vaikeitakin aikoja. Tämä jos mikä luo tarvetta yhteisölle edistääkseen hyvää ja parempaa terveyttä itselle ja muille läheisilleen.

Työyhteisöstä voi löytää useita eri kanavia tuen saamiselle vuorovaikutuksen kautta. Henkisesti kuormittavassa työssä tukeudutaan usein helposti työkavereihin ja on tarve etsiä läheltä ihmisiä, jotka ymmärtävät omat tunteet. Läsnäolo ja

kuunteleminen ovat työyhteisössäkin tukemisen lähtökohdat. Vertaistuessa on kantavana ajatuksena se, että samanlaisen elämäntilanteen, ongelman tai menetyksen kohdanneet voivat jakaa kokemuksia ja tunteita keskenään. Myös vertaistuessa parantava voima perustuu kuuntelemiseen, kannustamiseen ja tukemiseen. (Ruishalme ja Saaristo 2007, 106, 120–125.) Yksi opettajista kuvaa oman työyhteisön kautta saatua tukea ja sen monipuolisuutta.

*No sitte mää yleensä meen tuonne rehtorin luokse ja nyt varsinki on ollu helppo, ku meill on naisrehtori, niin mää oon menny jonku tykö tuonne, ja oon sanonu että nyt on näin, aivan kamala. Ja eihän sitä tarvi ku, on op-  
pinu tyyhteisössä sen, että keneltä saa sen tunte. On muutama semmonen opettaja, jotka tuntee kutakuinkin samoin ku minä ja joilla on tunteet mukana työelämässä niin kyllä semmonen ku sanno jonku semmosen roh-  
kasevan sanan, niin siitäpä se sitte lähtee. Kyllä ne sitte unohtuu. Tai käy koiran kanssa, lenkillä, että sinneppä ne sitte jäiki. Pittää olla joku tuule-  
tuspaikka itelle, jos se ei oo se kollega. Ja mielellään niin, että siitä on jo päässy yli sille työpäivälle, ku sitä roikottaa hirviän pitkästi mukanaan.  
OPE4*

Työyhteisöstä saadulla tuella voi merkitystä sen vuoksi, koska silloin jokaisella on mahdollisuus valita juuri se henkilö, kenen kanssa haluaa käydä asiaa läpi. Vuorovaikutus on aina kahden kauppa ja rakentavan vuorovaikutuksen keskiössä on yhteinen kemia. Kriisitilanteissa tämä henkilökemia korostuu, sillä voimavaroja ei ole muuhun kuin selviämiseen.

*Mutta enemmän se on semmonen kuuntelevakin rooli ja semmonen, että ei niinkään semmonen niin ku tuota kriisikeskeinen, terapeutin se ole välttämättä, mutta toki joka haluaa puhua paljon ja muistella, niin tuota sehän on hienoa, jos sellaseen tilanteeseen päästään. sehän on sitä pur-  
kua ja milloin se tulee ja millaisena, se on nähtävä. Niin ... minun pitää jotenkin saada valita henkilö, kenen kanssa mie jaan sen asian, tällä ko-  
kemuksella ja semmosella sisällöllä, että se niin ku se juttu. OPE1*

*No tietysti mä keskusteen kollegan kanssa. Tai ei se välttämättä tarvi kol-  
lega olla, se voi olla vaikka täällä työyhteisössä joku jäsen, jonka mä,  
koen, että mä saan jotaki apua. Se voi olla kuka tahansa tästä yhteisöstä.  
mä en pidä että sen tarvis olla joku kuraattori tai erityisopettaja tai tuota  
koulupsykologi tai kouluterveydenhoitaja. Se voi olla kuka tahansa, jonka*

*mää arvioin, että vois keskustella mun kans ja jakaa tämän tuskan. Yleensä se kyllä löytyy talon sisältä. OPE2*

*No kyllä mä puhun asioista. Ja mulla on tässä semmonen johtamisjärjestelmä, että mulla on tässä kaks apulaisrehtoria ja mä puhun heidän kanssaan ja jaan paljon asioita. Sellaset asiat, mitä mä en pysty jakamaan niillä, niin sit keisseinä pystytään jakamaan. Kyllä mää ajattelen, että se on se puhuminen. Mää aina aattelen sillä lailla, että siellä omassa yhteisössä on riittävästi vertaistukea ja on esimies, joka on tilanteessa mukana ja pystyy olemaan rinnalla kulkija. OPE9*

## 5.4 Ydinteemat

Tuloksista on löydettävissä selkeästi sellaisia teemoja, jotka yhdistävät opettajien kokemuksia. Näissä teemoissa toistuvat opettajien omat kokemukset ja niiden merkityksellisyys.

Yhtenä ydinteemana on opettajan oman jaksamisen ja toisen tukemisen tasapainon löytyminen. Opettajan on oman selviytymisen lisäksi huolehdittava oppijoiden selviytymisestä. Toisena teemana on traumaattisen kriisin kokeneen kohtaamisen merkitys. Kohtaamiseen kiteytyy paljon ainutlaatuisuutta ja toisaalta se on yksinkertaisen selkeää toisen rinnalla olemista ja kuuntelemista.

### Tasapainon saavuttaminen

Kriisin hetkellä oma opettaja voi olla ensimmäinen ja ainoa ihminen, joka tavoittaa kriisin kokeneen ja pystyy omalla läsnäolollaan tuomaan hetkellistä helpotusta hädän keskelle. Koulu edustaa jatkuvuutta ja pysyvyyttä lasten elämässä, ja nämä arvot tulevat erityisen tärkeiksi kriisin jälkeen (Ayalon ja Flasher 1997, 51; Dyregrov 1994, 168). Opettajat ovat merkityksellisessä roolissa traumaattisen kriisin, kuoleman kohdanneen oppijan elämässä. Opettajat huolehtivat oppijoiden selviytymisestä ja mukana on myös paljon muita sidosryhmiä, joiden kanssa

opettaja on yhdessä selviytymisen polulla. Selviytymisen tukeminen vaatii opettajalta sellaisia voimavaroja, joiden kautta menetyksen kohdannut on mahdollista kohdata ja selviytymistä tukea.

Thompson (2004) tuo teoksessaan esille opettajien roolin merkityksellisyyden oppijoiden kriiseistä selviytymisessä. Monet selviävät kriiseistä vanhempien, ystävien ja läheisten avulla. Osa oppijoista ei kuitenkaan saa tarvittavaa tukea omalta perheeltään. Tällöin opettajien vastuu selviytymisessä auttamisessa korostuu, ja opettajien onkin pystyttävä vastaamaan tähän tarpeeseen. (Thompson 2004, 223–225.) Tutkimuksen opettajat kokivat olevansa merkittävässä roolissa oppijoiden tukemisessa surun hetkellä. Osa opettajista kuitenkin kuvasi joutuneensa tilanteeseen ilman, että heillä oli vaadittavaa kokemusta tai tietämystä oppijan tukemisesta. He pystyivät toimimaan tilanteessa omia voimavaroja hyödyntäen, mutta jäivät usein ilman todellista neuvoa ja ohjetta siitä, miten tilanne etenee ja surevaa voidaan tukea. Kriisipsykologia tarjoaa tähän keinoja, mutta opettajat eivät kuitenkaan ole kriisipsykologian ammattilaisia. Jos opettajat eivät saaneet tai osanneet hakea apua kriisipsykologilta, jäivät he ilman ammattilaisien tukea vaikeassa ja ainutlaatuisessa tilanteessa. Opettajat kohtaavat oppijat kriisien kaikissa vaiheissa ja ovat läsnä usein koko prosessin ajan. Kuoleman tapaukset olivat joidenkin opettajien kohdalla niin traumaattisia, että ne lamauttivat opettajat lähes toimintakyvyttömiksi. Näissä tilanteissa kriisipsykologilta saatu tuki ja apu oli ensiarvoisen tärkeää. Tämän avun turvin opettajilla on mahdollisuus olla oppijoiden selviytymisen tukena.

Oppijoiden selviytymisen tukemisen lisäksi opettajien on huolehdittava omasta jaksamisestaan. Voidaankin sanoa, että kriisiauttaminen on verrattavissa lentokoneen turvallisuussääntöihin, joissa happinaamari on asetettava ensin omille kasvoille, ja vasta sitten autettava muita. Oman selviytymisen tukeminen tulisi olla ensisijainen tehtävä, jotta opettaja pystyy auttamaan oppijoita. Opettaja kohtaa omassa auttajan roolissa tunteita laidasta laitaan. Opettajat kuvasivat näitä tunteita voimakkaina ja niihin liittyi myös fyysisiä oireita. Yksi näistä tunteista on

empatia, joka myös auttaa opettajaa selviytymään omasta surustaan ja luopumisesta. Empatiakyky mahdollistaa inhimilliset tunteet ja auttaa toisaalta selviytymään tunteiden ristiriitaisesta ilmenemisestä. (Erjanti ja Paunonen-Ilmonen 2004, 150.) Opettajat kokivat tunteiden näyttämisen ristiriitaiseksi ja pohtivat tunteiden hillitsemisen ja näyttämisen tasapainoa. Opettajat olivat omassa surussaan esimerkkinä myös oppijoille. Opettajien kokema suru on usein tunnistamatonta ja heidän kokemat menetykset jäivät ilman tunnustetun surun asemaa (Erjanti ja Paunonen-Ilmonen 2004, 150). Tästä huolimatta opettajat pystyivät selviytymään omasta surustaan ja löytämään ne keinot, joilla he edistivät omaa toipumistaan. Etusijalle he asettivat usein oppijoiden selviytymisen, mutta he pystyivät löytämään kokemuksen myötä omat selviytymiskeinot. Nämä omat voimavarat ja niiden tunnistaminen loivat opettajille mahdollisuuden toimia menetyksen hetkellä ja löytää tasapaino toisten tukemisen ja omat jaksamisen tukemisen välillä. Tasapaino ei kuitenkaan syntynyt heti ja sitä horjutettiin voimakkaiden tunnekokemusten keskellä. Aika luo tasapainon.

### Kohtaaminen ja läsnäolo

Opettajat kuvaavat menetyksen kokeneen kohtaamisen hetkiä tarkasti ja nämä hetket ovat merkityksellisiä opettajien kokemuksissa. Kohtaamiseen liittyy paljon tunnetta ja toisaalta kohtaaminen on toisen rinnalla olemista aitona ja paljaana. Tähän kohtaamiseen ei liity mitään ylimääräistä ja se toteutuu joka hetki ainutlaatuisena. Erityisen merkityksellisiksi kohtaamisiksi opettajat kuvasivat suruviestin viemistä vanhemman menettäneelle lapselle tai nuorelle. Tässä kokemuksesta oman taakkansa luo lapsen ja vanhemman suhteen päättymisen. Onhan vanhempi aina vanhempi omalle lapselleen.

Surevien auttaminen on aina tunnetyötä ja auttamiseen vaikuttavat niin auttajan, kuin surevan persoona. Tähän kohtaamiseen liittyy surun vuorovaikutteisuus ja sen kautta myös kohtaamisen merkitys korostuu. Suru ja siihen liittyvät tunteet

koskettavat molempia osapuolia. Eri-ikäisten auttamista yhdistää läsnäolo. Läsnäolo on paikalla olemista ja käytettävissä olemista. Kohtaamisessa merkityksellistä on myös opettajien esille tuoma kiireettömyys ja aitous. (Erjanti ja Paunonen-Ilmonen 2004, 129, 133) Pedagogisella toiminnalla Havu-Nuutinen, Karppinen ja Päivinen tarkoittavat opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, interaktiota, jossa on tavoitteena tukea lapsen kasvua ja kehitystä. Lisäksi opettajalla on olemassa ns. hiljaista pedagogista tietoa, joka on yhteydessä opettajan koko olemukseen ja on syntynyt kokemuksen myötä. (Havu-Nuutinen ym. 2011, 21–22.) Myös Määttä ja Uusiautti puhuvat pedagogisesta rakkaudesta, jonka kautta opettajat luottavat oppijan omiin kykyihin ja selviytymisen taitoihin, jolloin luottamus on vuorovaikutuksen keskiössä (Määttä ja Uusiautti 2012, 25). Skinnari (2004, 25–26) kiteyttää pedagogisen rakkauden hienosti jokaisen henkisen ainutlaatuisuuden kunnioittamisena sekä rakastavana läsnäolona.

Yllättävien tilanteiden, kuten kriisien hetkellä opettajat käyttävät pedagogista tietoa selviytyäkseen, mutta hiljaisen tiedon merkitys korostuu. Pedagogisen tietämys ja ennen kaikkea hiljainen tieto edellyttää, että niitä pystytään hyödyntämään myös yllättävien muuttuvien tilanteiden hetkellä. Sökkivaiheessa kohtaaminen tietyllä tavalla ainutlaatuista, koska ihminen ei välttämättä halua tai osaa puhua tapahtuneesta. Tällöin toisten ihmisten läheisyys ja läsnäolo ovat parasta hoitoa. Opettajat kuvasivat kohtaamista merkityksellisenä myös sen vuoksi, että kautta heillä oli mahdollisuus tehdä arviota siitä, miten sureva sillä hetkellä voi ja mitä ehkä saattaa olla tulossa surevan kokemusmaailmassa. Vaikka opettajat kokivat surevan kohtaamisen haasteelliseksi, he luottivat siihen läsnäolon voimaan, joka omana itsenä olemisen tuo mukanaan. Tästä huolimatta opettajat jäivät kaipaamaan tietoa siitä, miten traumaattinen kriisi kokijaan vaikuttaa, ja miten suru kokemuksena etenee ja ilmenee.

Läsnäolo korostui opettajien kokemuksissa, kun he olivat kohdanneet menetyksen kokeneen henkilön. Opettajat edustivat menetyksen kokeneille oppijoille turvaa ja pysyvyyttä. Haarakangas (2011, 148) kuvaa kohtaamisen tilaa turvallisena tilana, jossa voi puhua avoimesti, mutta tilanteessa ei tarvitse tai ei ole pakkoa

mihinkään. Luottamuksen syntyminen vie aikaa ja siksi opettajat ovatkin niitä henkilöitä, jota ovat viettäneet oppijoiden kanssa aikaa ja luottamus on ehtinyt syntyä. Opettajat kuvasivat läsnäoloa paljaana olemisena ja kohtaamisesta oli riisuttu pois kaikki turha. Aika pysähtyi. Opettajien kokemuksissa he kokivat yhteenkuuluvuutta menetyksen kokeneen kanssa ja vuorovaikutusta leimasi välittäminen. Lapsen ja lapsen surun kohtaamisen kautta opettajat jakoivat ainutlaatuisen ja merkityksellisimmän hetken oppijoiden kanssa. Tämä kokemus yhdisti heitä koko loppu elämän.



## 6 Pohdinta

Kuolema on aina lopullinen ja pysäyttävä kokemus. Se on tutkimusaiheena rankka, mutta toisaalta se on luonnollinen osa arkea. Opettajat kohtaavat omassa työssään elämän koko kirjon ja kuolema on osa tätä kirjoa. Tutkimukseni tehtävänä oli selvittää, minkälaisia kokemuksia opettajilla oli kuoleman kohtaamisesta omassa työssään. Kuoleman kohtaaminen ja siitä selviäminen ei ole samalla kaavalla toistuvaa toimintaa, vaan siinä on aina mukana menetyksen ainutlaatuisuus. Näin ollen tutkimuksessa opettajien kokemukset ovat erilaisia ja ainutlaatuisia, vaikkakin kokemuksia viitoittaa yhteinen kohtaamisen merkitys.

Luotettavuuden näkökulmasta olen pyrkinyt tässä tutkielmassani avoimuuteen tutkimusprosessiin liittyen. Aineiston luotettavuus ja uskottavuus perustuu siihen, että haastattelemani opettajat olivat kohdanneet työssään kuolemaa. Haastateltavia oli riittävästi, ja sain haastattelujen kautta vastauksen tutkimuskysymyksiin. Opettajat edustivat monipuolisesti eri opintoasteita ja kasvatuskenttää. Lisäksi opettajat opettivat laajaa ikäryhmää aina 7-vuotiaista eläkeläisiin. Tämä monipuolisuus antaa luotettavan kuvan siitä, miten opettajat ovat kohdanneet kuolemaa eri-ikäisten kanssa ja eri opintoasteilla. Tutkimushenkilöiden kuvauksessa en välttämättä saanut tavoitettua riittävästi avoimuutta luotettavuuden kannalta. Tähän vaikuttivat haluni suojata tutkittavien anonymiteetti, ja muiden välillisesti tutkimukseen liittyvien henkilöiden kunnioittaminen. Tutkimusaiheeni sensitiivisyyden kannalta haluan suojata kaikkia osapuolia joutumasta oman menetyksensä vuoksi tutkimuksen keskiöön. Haluan näin ollen pitää tutkimukseni eettisesti vakaalla pohjalla. Tässä tutkielmassa haastattelujen avulla kertynyttä aineistoa oli paljon ja se oli tutkimusongelman kannalta erittäin laadukasta. Aineisto vastasi näin ollen tutkimusongelmaan.

Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessia mahdollisimman seikkaperäisesti. Lisäksi aineistolainaukset lisäävät tutkimukseni läpinäkyvyyttä ja antavat mahdollisuuden lukijalle arvioida omia huomioitani. Pohdittaessa luotettavuutta uskottavuuden kannalta, tulevat esille omat ennako-oletukseni tutkijana. Koska toimin

itse opetustyössä, voivat omat oletukseni ja kokemukseni aiheuttaa tietynlaisia ennakko-oletuksia. On todettava, että pidin tutkimuspäiväkirjaa tutkimuksen edetessä. Tutkimuspäiväkirjan avulla peilasin omia kokemuksiani aineistoon nähden ja purin myös omien kokemusteni kautta syntyvää tapaa selviytyä erilaista kriisitilanteista, joita olen opetuksessani kohdannut. Tutkimuspäiväkirja auttoi minua myös käsittelemään rankkaa ja sensitiivistä aihetta. En kuitenkaan alkupe- räisestä aikomuksestani huolimatta ottanut tutkimuspäiväkirjaa mukaan tutkimukseeni, sillä se sisälsi mielestäni liikaa omakohtaisia tuntemuksia ja sen täyttämisen hiipui loppuprosessissa. Omakohtaisilla kokemuksillani koen kuitenkin olevan merkityksellinen rooli tutkielmani kannalta, sillä olen tahtomattanikin laittanut oman persoonani mukaan tutkimukseen. Oma subjektiivisuuteni tutkimuksen aikana oli voimakkainta haastattelujen aikana, jolloin koin monenlaisia tunteita tapahtumiin liittyen. Tunteiden käsittely oli itselleni lähes jokapäiväistä pohdintaa. Tunteet olivat voimakkaina myös haastattelujen litteroinnissa, jossa samastuin opettajien kokemuksiin ja toisaalta myös läheisensä menettäneiden tuntemuksiin. Itseäni hämmensi oma reaktioni niitä epäkohtia kohtaan, joita opettajat olivat kokeneet omassa tai oppijoiden selviytymisen prosessissa. Nämä tunteet tulivat menneisyyden kokemuksista, joiden kautta peilasin omia kokemuksiani opettajien kokemuksiin. Tunteet ovat luonnollinen osa tutkimustani ja niiden peittely ei ole tutkimuksen kannalta tarpeen. Tunteiden kanssa oppii tekemään tutkimusta ja prosessin edetessä huomasin tunteideni asettuneen aloilleen. Näen itse tunteet tutkimusta edistävänä asiana, ja tunteilla voi olla tutkimusta pintaa syvem- mälle luotaava vaikutus.

Sisällönanalyttisesti olen koonnut tutkimuksen tuloksista selkeitä ydinteemoja, joiden kautta analysoin tuloksia pintaa syvemältä. Näin olen välttänyt pelkän tutkimustulosten esittelyn. Ydinteemat kokoavat tulokset yhteen teoreettisen tarkastelun avulla, jolloin tutkimus pureutuu syvemmälle käsiteltyyn ilmiöön. Opettajien merkityksellinen rooli oppijalle kriisin hetkellä asettaa opettajan etsimään tasapainoa toisten ja oman selviytymisen tukemisen välille. Myös kohtaamisen merkityksellisyys muodostui tuloksien yhteiseksi nimittäjäksi, jota tarkastelin yhtenä ydinteemana.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan pohtia myös yleistettävyyden tasolla. En alun perin pyrkinyt tutkimuksella yleistettävyyteen, vaan halusin antaa yhdenkin opettajan kokemuksille äänen. Tutkimustulosten myötä esille nousi yhä enenevässä määrin opettajien kokemusten merkityksellisyys opettajan koulutuksen kehittämisessä, täydennyskoulutuksessa ja työnohjauksessa. Opettajien antamalla kokemustiedolla on merkitystä kriisitilanteeseen joutuvien auttamiseksi. Haluankin tällä tutkielmallani antaa opettajille, koulutuksesta vastaaville tietoa opettajien kriisivalmiuksista ja kriiseistä selviytymisestä.

## **6.1 Tulosten yhteenvetoa**

Opettajat selvisivät kriiseistä yleisillä pedagogisilla valmiuksilla, ja selviytyminen pohjautui osittain aikaisempiin kokemuksiin, jotka ovat osa opettajien ammattitaitoa. Opettajien omassa selviytymisessä merkitykselliseksi nousi ulkopuolisen tuen tarve osana selviytymistä. Selviytymiseen tarvittiin usein ulkopuolista apua, vaikka sen saavutettavuus olikin usein haasteellista. Opettajat saivat apua, jos he sitä itse osasivat vaatia. Opettajat ovat itse auttajan roolissa, joka vaikuttaa siihen, että ulkopuolisen antama tuki koetaan mahdollisuudeksi selviytyä auttajan roolista. Ulkopuolisen antaman tuen kautta opettajan ei tarvitse selviytyä kaikesta yksin. Ulkopuolisen ammattilaisen antama tuki oli kriisi-interventiota, työnohjausta tai vaihtoehtoisia hoitomuotoja. Kaikissa näissä kuitenkin korostui se, että opettajat kokivat tarvetta purkaa tapahtunutta ja prosessoida omaa tilaa ja selviytymistä. Opettajat joutuivat tekemisiin oman selviytymisen ja toisen selviytymisen tukemisen kanssa. Jos opettajan oppilaat olivat lapsia tai nuoria, oli heidän selviytymisen tukeminen yleensä ensisijaista ja vasta sen jälkeen opettajat alkoivat pohtia omaa menetystä ja siitä koituvaa surua. Tämä johti osaksi siihen, että opettajat vielä pitkän ajan jälkeen käsittelivät omaa menetystä ja menetyksestä puhuminen toi esille suruprosessin kestäneen kauan. Toisen selviytymisen tukeminen oli jättänyt oman selviytymisen taka-alalle.

Tutkimus osoitti opettajien selviytyvän kuoleman kohtaamisesta omassa työssään hyvin. Opettajilla on voimavaroja omaan selviytymiseen ja toisaalta he pystyvät tunnistamaan sen avun, jota he omaan selviytymisen tukemiseen sillä hetkellä tarvitsevat. Osaltaan tähän voi vaikuttaa opettajien pitkä työkokemus, jonka myötä kriisit ovat auttaneet omien selviytymiskeinojen tunnistamisessa. Haastatteleillani opettajilla on taito asettua toisen ihmisen asemaan, mikä auttaa oppijoiden ja opettajan omassa selviytymisessä. Selviytymisessä merkityksellisenä seikkana koettiin myös työyhteisöstä saatu tuki. Yhteisten asioiden ja kokemusten jakamisen kautta opettajat kokivat voimaantuvansa ja saavansa työhön uutta perspektiiviä. Voimaannuttava tekijä oli myös luovan tai taiteellisen työn ja harrastuksen merkitys osana selviytymistä. Taiteellisen tuotoksen kautta omat tunteet oli mahdollisuus koota konkreettiseksi tuotokseksi. Tutkimus osoitti myös sen, että opettajilla oli taito etsiä niitä luovia keinoja, joiden kautta oma selviytyminen edistyi. Tietoiset valinnat ohjasivat opettajia selviytymisen tielle.

Opettajien kokemuksissa esille tuli kohtaamisen merkityksellisyys kuoleman ja menetyksen hetkellä. Opettajat joutuvat kasvatustyössään kohtaamaan kuoleman kautta vaikeitakin asioita, jotka vaikuttavat voimakkaasti koko työyhteisön ja oppijoiden arkeen. Kohtaaminen on osa selviytymistä, mutta sillä on monet kasvot, joista pelko tuli esille kohtaamista sävyttävänä kokemuksena. Tutkimus osoitti sen, että opettaja joutuu työssään kohtaamaan oppijoiden lisäksi paljon muita menetyksen kokeneita, sillä kuolema koskettaa laajasti eri ihmisiä. Opettajien kokemuksista menetyksen kokeneiden perheiden ja lasten kohtaaminen olivat merkityksellisiä ja toisaalta myös pelkoa ja ahdistusta aiheuttavaa. Opettajat kokivat raastavaksi nähdä surevia perheitä ja lapsia. Silloin kun lapsi on kokenut vanhemman menetyksen, opettajan omat asenteet ja kokemukset nousevat erityisellä tavalla pintaan. Opettaja joutuu tällöin todistamaan varhaisen kiintymyssuhteen purkautumista omassa työssään. Tällaiset kohtaamiset eivät unohdu koskaan.

Kohtaamisessa läsnäololla ja rakentavalla vuorovaikutuksella on suuri merkitys selviytymisen edistäjänä. Opettaja joutuu kasvatustyössään rakentamaan vuorovaikutusta, jonka merkitys kriisin hetkellä korostuu. Tutkimus osoitti sen, kuinka

opettajan työtä kohtaan koetaan suuria odotuksia, jotka korostuvat kriisien hetkellä. Opettajan työhön ja asemaan liittyy myös sellaisia odotuksia, joita voi olla mahdoton täyttää. Odotuksista voi syntyä kriisin hetkellä entistä merkityksellisimpiä, ja opettajan odotetaankin tarjoavan ratkaisun menetyksen hetkellä koettuun hätään ja suruun. Odotukset ovat usein asenteissa opettajan kaikkivoipaisuudesta ja ne muodostavat tietynlaisen olettamuksen opettajan taidoille auttaa menetyksestä selviämisessä.

Opettajien kokemukset kuoleman kohtaamisesta liittyivät ensisijaisesti tunteisiin ja niiden kirjoon. Menetyksen tuntui epäuskona ja suruna, ja opettajilla oli huoli oppijoiden ja muiden sidosryhmien selviytymisestä. Vastapainona tunteille läsnä olivat myös traumaattisessa kokemuksessa fyysiset oireet, joita osa opettajista kuvasi erittäin tarkasti. Tunteiden näyttämisen tai hillitsemisen haasteellisuus on osa opettajien kokemusta. Kuolema tuo pintaan tunteet, jotka toisaalta tulisi hillitä omassa opetustyössä, mutta toisaalta tunteiden näyttämisen kulttuuri vahvistaa oppijoiden selviytymistä. Tämä tunteiden tasapainon löytäminen ja hallinta on osa opettajan kokemusta kuoleman kohtaamisesta.

Opettajat pohtivat myös omaa suhdettaan kuolemaan. Kuoleman käsityksiin vaikuttivat oma tausta, hengellinen elämä, aiemmat kuoleman kohtaamisen hetket ja yleinen suhtautuminen elämään. Opettajat pohtivat myös kuoleman laitostumista nyky-yhteiskunnassa ja sen myötä tapahtunutta kuolemaan liittyvää pelkoa siitä, että kuoleman pitäisi aina tapahtua medikalisoituneessa ympäristössä, hoitohenkilökunnan huomassa. Kuolemasta on tullut tabu, johon liittyy jotain vierasta ja käsittelemätöntä. Tämä voi osaltaan vaikuttaa siihen, miten kuolemaa ja surua nykyisin käsitellään.

### **Mitä opettajat jäivät kaipaamaan?**

Opettajat jäivät kaipaamaan lisäkoulutusta surun ja kuoleman kohtaamiseen omassa työssään. Jo opiskeluaikana olisi tarjottava tietoa oppijan kohtaamisesta silloin, kun hän on menettänyt läheisensä. Kuoleman kohtaaminen voi tapahtua

useissa eri sidosryhmissä ja se koskettaa näin ollen myös opettajaa. Opettajilla ei yleisesti ole tarpeeksi tietoa esimerkiksi lapsen surun reaktioista. Opettajat toivat esille jo opettajankoulutuksissa kriisitilanteiden varalle kouluttautumista ja työn ohella tarjottavilla lisäkoulutuksillakin on paikkansa opettajien kokemuksissa. Kun opettaja saa tarpeeksi tietoa ja asiantuntemusta kriisitilanteissa, heillä on paremmat valmiudet kohdata lapsi. Tiedon lisääminen auttaa opettajia tukemaan oppijoita. (Dyregrov 1994, 62 ja 1997, 15.) Se, miten kriiseihin koulussa suhtaudutaan, määrittää sitä, millaisia psyykkisiä vaikutuksia kriiseillä on.

Kriiseihin ja selviytymiseen liittyvän faktatiedon puuttuminen luo epätietoisuutta selviytymiseen liittyvistä reaktioista. Opettajat toimivat itse oppijoiden auttajana ja selviytymisen edistäjinä, joten he tarvitsevat tietoa siitä, miten kriisit näkyvät oppijoiden käyttäytymisessä tai miten selviytymiseen voidaan vaikuttaa edistävasti. Myös oman selviytymiseen liittyvä tieto ja tietoisuus luovat edellytykset toisten auttamiselle. Opettajat kaipaavat juuri niitä arkielämän asioita, joita he omassa työssään tulevat kohtaamaan. Jollakin tasolla on hyvä tiedostaa, millaisia asioita opettajan työkentässä tulee olemaan ja miten vaikeita asioita, kuten kuolemaa kohdataan.

Ulkopuolisen avun saaminen ei aina opettajien kokemuksissa ollut työyhteisössä itsestään selvyys. Opettajat kokivat, että täytyi itse olla aktiivinen, jotta ulkopuolista apua sai. Kaikki haastattelemani opettajat, jotka olivat saaneet ulkopuolista apua, olivat itse olleet aktiivisia ja osanneet pyytää sitä työnantajalta tai olivat itse järjestäneet sen työn ulkopuolella. Avun saamisen nopeus ja sujuvuus olivat usein opettajien ulottumattomissa.

## **6.2 Tulosten tarkastelua**

Kohtaamisen ja läsnäolon merkityksellisyyden korostaminen surevan kohtaamisessa ei ole turhaa. Tutkimuksen opettajien kokemukset luovat perspektiiviä siihen, miten merkityksellinen rooli heidän ja oppijoiden vuorovaikutuksella ja kohtaamisella on surun hetkellä. Luopumisen vuorovaikutteisuus korostaakin surevien ja opettajien kohtaamisen merkitystä, ja kohtaaminen on aina yksilöllistä ja

ainutlaatuista. Ihminen tarvitsee aina omaan selviytymiseen toisen ihmisen tukea, ja ilman toisen ihmisen kohtaamista ihminen voi menettää uskon omaan selviytymiseensä (Uusitalo 2006, 285). Uusitalo (2006, 333) tuo myös omassa tutkimuksessaan esille sen, kuinka traumaattista surua potevan ihmisen hyödyllisintä apua olisi, jos jokaisella olisi taitoa kohdata sureva. Suruun liittyvää tietoutta tulisi lisätä ja toisaalta jo pelkkä vuorovaikutuksellinen kohtaaminenkin voi lisätä selviytymisen keinoja.

Opettajien kaipaama surun kohtaamisen taito ja siihen liittyvä valmius olivat tutkimuksessa selkeästi esille nousevia teemoja. Opettajat kokivat omien valmiuksien olevan puutteelliset sen informaation suhteen, mitä kriisipsykologia tai pelkästään surevan kohtaaminen edellyttäisi. Erjanti ja Paunonen-Ilmonen (2004) tuovat myös esille sen, kuinka kasvattajilla on käytössään hyvin vähän suruun liittyvää materiaalia. Tämä on puolestaan johtanut siihen, että surukokemuksen kohtaajat voivat tuntea voimakastakin riittämättömyyden tunnetta osaamattomuudestaan auttaa ja tukea surevaa ja hänen läheisiään. Erjanti ja Paunonen-Ilmonen ottavat esille myös sen, kuinka esimerkiksi opetushenkilökunnalla on luonnollisia kuolemaan liittyviä pelkoja, jotka vaikuttavat tapaan suhtautua kuolemasta johtuviin menetyksiin. Myös Havu-Nuutisen, Karppisen ja Päivisen tutkimuksessa haastatellut opettajat kokivat, että kriisinkäsittely oli haasteellista ja heillä ei ollut tarpeeksi valmiuksia kriisien käsittelyyn. Kriiseistä selviydyttiin yleisillä pedagogisilla valmiuksilla ja selviytyminen pohjautui aikaisempiin kokemuksiin ja intuitioon. (Havu-Nuutinen ym. 2011, 19.) Tiedon lisääminen auttaisi opettajia suhtautumaan kuolemaan ja kohtaamaan surevan oppijan. Jos opettajilla on mahdollisuus tuntea surevien luopumisen ulottuvuuksia ja niihin liittyviä sisältöjä, heillä on paremmat mahdollisuudet tyydyttää surevien tarpeet ja toisaalta ennakoida riskitilanteita sekä kohdistaa apua entistä yksilöllisemmin (Erjanti ja Paunonen-Ilmonen 2004, 129). Myös Saari (2008) tuo esille psykososiaalisen tuen tuntemuksen merkityksen traumaattisissa kriiseissä. Ihmisten tuen tarve on arkielämän traumaattisissa kriiseissä yhtä voimakasta, kuin esimerkiksi suuronnettomuuksissa. Opettajien kohtaamat traumaattiset kriisit ovat useimmiten näitä arkielämän kriisejä, jolloin opettajat toimivat oppijoiden selviytymisen tukena.

Kuoleman myötä ihminen menettää jonkun, jota hän on arvostanut. Menetyksestä johtuvat reaktiot ovat riippuvaisia siitä, mikä on ollut kuolleen merkitys menetyksen kokijalle. Myös menetyksen kokijan oma elämäkokemus vaikuttaa siihen, miten menetys koetaan. (Cullberg 1993, 11.) Opettaja kokee menetyksestä johtuvaa surua ja samanaikaisesti hän huolehtii omien oppijoiden jaksamisesta ja selviytymisestä. Opettajat joutuvat omassa työssään tahtomattaankin keskelle toisen selviytymisprosessia ja samanaikaisesti oma menetyksestä johtuva suru on läsnä. Tämä taakka voi olla raskas kantaa, ja opettaja tarvitseekin erityistä huomiota tämän tilanteen selvittämiseksi.

Opettajat joutuvat traumaattisen kriisin hetkellä huomaamattaan auttajan rooliin. Tämä auttajan rooli kuuluu traumaattisissa kriiseissä usein traumapsykologeille tai muille kriisin ammattilaisille, joilla on koulutus kriisin kokeneen tukemiseen. Opettajat saattavat joutua ottamaan osan kriisiauttajan roolista itselle, vaikka heillä ei ole tähän tarvittavaa osaamista. Yleensä ajatellaan, että traumaattisen kriisin uhreja ovat kriisin keskiössä olevat. Psykologisessa mielessä uhreja ovat kuitenkin kaikki ne ihmiset, joita tapahtuma järkyttää ja joiden mieli joutuu psykikisesti kuormitetuksi. (Saari 2008, 33.) Tämä selventää sitä ajatusmallia, jonka kautta opettajien selviytymistä tulee tarkastella. Opettaja on kriisin kokeneen tukija, mutta samanaikaisesti itse kriisin uhri. Näiden vaatimusten ristiaallokossa merkityksellistä on löytää tasapaino muiden selviytymisen tukemisen ja oman selviytymisen välillä.

### **6.3 Johtopäätöksiä ja jatkotutkimusaiheet**

Tämä tutkimus osoitti, että opettajien arkeen kuuluu myös kuoleman tematiikan kohtaaminen. Tärkeää kuoleman kohtaamisessa opettajien työssä on löytää ne keinot, jotka auttavat oppijoita selviytymään menetyksestä. Tämän tutkimuksen lähtökohtana olivat opettajien omat kokemukset kuoleman kohtaamisesta, joten keskiössä on myös löytää ne keinot, jotka edistävät opettajien selviytymistä. Jatkotutkimuksia ajatellen on syytä siirtää katse opettajien koulutukseen, jonka



kautta opettajille tulisi tarjota eväät kriisien kohtaamiseen. Opettajat tarvitsevat selkeää informaatiota kriisireaktioista ja siitä, miten kriisireaktiot vaikuttavat oppijoiden selviytymiseen.

Tutkimus osoitti sen, että opettajat tarvitsevat lisää koulutusta siihen, miten su-  
reva kohdataan ja mitä kuoleman kautta koettuun traumaattiseen kriisiin liittyy.  
Tämä tutkimus antaa opettajakoulutuksen ja opettajien täydennyskoulutuksen  
järjestäjille tietoa siitä, miten opettajat oman roolinsa selviytymisen tukijana ko-  
kevat ja mitä informaatiota he siihen liittyen tarvitsevat. Tämä tutkimus toimii ai-  
neistona kouluttajille ja myös opettajille itselle täydennyskoulutuksen tarpeeseen  
liittyen. Myös kuoleman kohdanneet voivat saada tietoa tutkimukseni kautta siitä,  
miten menetys vaikuttaa heidän rooliinsa oppijoina ja toisaalta suhteessa opetta-  
jaan. Kuolema koskettaa laajasti ja vaikuttaa yllättävään moneen ympärillä oli-  
jaan.

Opettajien kriisikokemuksia on tutkittu vähän ja tämä luo mielenkiintoisen pohjan  
jatkotutkimukselle. Tutkielman teon aikana kävi ilmi, että opettajille ei ole saata-  
villa valmista materiaalia kriisien kohtaamiseen ja oppijoiden auttamiseen. Kriisi-  
psykologia tarjoaa oman osansa traumaattisten kriisien varalle, mutta opettajan  
rooli kasvattajana luo aivan erityisen tarpeen sille materiaalille, joka avaa kriisien  
kokemista. Kuten Saari (2008, 292) painottaa, merkityksellistä on yleisen vastuun  
korostaminen kriisitilanteissa. Työyhteisöissä esimerkiksi opettajien tehtävänä on  
tunnistaa psyykkisen avun tarve. Opettajat eivät voi olla kriisipsykologeja, mutta  
heidän rooli oppijoiden kasvussa on niin merkittävä, että he ovat olennainen ja  
tärkeä osa kriisin kohdanneen oppijan selviytymistä. Opettajalta vaaditaan tässä  
tilanteessa kykyä tukea oppilaita heidän selviytymisessään, ja keskiöön nousee-  
kin opettajien valmiudet kriisin hetkellä. Kriisin kohtaaminen ja sen käsittely edel-  
lyttää opettajalta monenlaisten tilanteiden hallintaa ja kriisivaiheiden tunnistam-  
ista (Havu-Nuutinen ym. 2011, 20). Täydennyskoulutuksen muodossa järjes-  
tetty kriisikoulutus luo opettajalle mahdollisuuden tunnistaa oppijoiden kriisikoke-  
muksiin liittyviä merkityksiä ja selviytymiseen liittyvää tietoutta. Näin opettajan  
mahdollisuus tukea oppijoita heidän selviytymisessään paranee. Tämän myötä

opettajien oma selviytyminen saa myös huomiota ja omat selviytymisen keinot on helpompi tunnistaa ja ottaa käyttöön. Hyöty on molemminpuolinen.

Opettajat tarvitsevat kriisin kokeneen kohdatessaan vuorovaikutustaitoja ja läsnäolon merkitys kasvaa. Vuorovaikutustaitoihin liittyvä osaaminen korostuu, mutta siihen liittyvää koulutusta ei kuitenkaan järjestetä juuri lainkaan. Opettajan työ kasvattajana edellyttää näitä taitoja, mutta niiden merkitys kriisin hetkellä kasvaa ja perinteiset vuorovaikutukselliset opit eivät enää riitä. Kohtaamiseen liittyvä koulutus tulisi olla jatkumon tavoin osa opettajien täydennyskoulutusta. Kohtaamiseen liittyvä tutkimus luo perustan sille tarpeelle, mikä kriisien hetkellä koetaan tarpeelliseksi. Opettajat itse määrittelevät tutkimuksessa sen, mitä tarpeita heillä on kriiseihin liittyen ja mitkä seikat nousevat kohtaamisessa merkityksellisiksi. Täydennyskoulutukseen liittyvä tutkimus kehittää opettajien asiantuntijuutta kasvattajana.

## LÄHTEET

Aurinkovuori, L. 1998. Kun oppilas kuolee... tapaturmainen kuolema koulussa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos: Pro gradu.

Ayalon, O. 1995. Selviydyn! Yhteisön tuki selviytyminen. Jyväskylä: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Ayalon, O. & Flasher, A. 1997. Ketjureaktio. Lapset ja avioero. Juva: Vastapaino.

Bowlby, J. 1980. Attachment and loss: Volume 1. Attachment. Lontoo: Penguin Books.

Cullberg, J. 1993. Psykkinen trauma. Kriisiteoriasta ja kriisipsykoterapiasta. A-klinikkasäätiön julkaisu n:o 5: Painoanson.

Dyregrov, A. 1994. Katastrofipsykologian perusteet. Tampere: Vastapaino.

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

Erjanti, H. & Paunonen-Ilmonen, M. 2004. Suru ja surevat. Surevien hoitotyön perusteet. Vantaa: WSOY.

Hammarlund, C. 2004. Kriisikeskustelu. Kriisituki, jälkipuinti, stressin ja konfliktien käsittely. Pieksämäki: Tietosanoma.

Harva, U. 1985. Kuoleman ongelma länsimaissa. Teoksessa Ruth, J. & Heiskanen, P. Kuolema elämän keskellä. Keuruu: Otava. 11–26.

Havu-Nuutinen, S., Karppinen, N. & Päivinen, A. 2011. Kriisinkäsittely opettajan pedagogisena toimintana. Kasvatus 42 (1), 19–30.

Heikkinen, H. L. T. 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernissa murroksessa. Jyväskylä: Atena, 93–109.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Holm, T. & Turunen, T. 2005. Minun suruni. Surutyökirja lapsille ja varhaisnuorille. Jyväskylä: Gummerus.

Huhtinen, A. 2005. Epävalmiin ajassa ja hetkessä valmiina. Lapin yliopisto. Rovaniemi: Kasvatustieteiden tiedekunta.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

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

Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kantokari, S. 2005. Kun kriisi yllättää. Peruskoulun rehtoreiden kokemuksia ja ajatuksia koulun kriisitilanteista. Joensuun yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Pro gradu.

Kerr, M. 2009. School crisis prevention and intervention. New Jersey: Pearson.

Kilpimaa, M. 2008. Miten luoda toivoa ja turvallisuutta itsetuhoisille lapsille ja nuorille? Teoksessa Määttä, K. & Uusitalo, T. (toim.) Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi. Tampere: Lapin yliopistokustannus, 75–91.

Laakso, S. 2000. Kriisi ei kysy lupaa. Porvoo: SLEY-kirjat Oy.

Lehtomaa, M. 2009. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja tulkinta. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Tampere: Lapin yliopistokustannus. 163–194.

Lindqvist, M. 1999. Surun tie. Juva: WSOY.

Maykut, P. & Morehouse, R. 1994. Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide. Lontoo: Falmer Press.

Määttä, K. & Uusiautti, S. Pedagogical Authority And Pedagogical Love—Connected or Incompatible? International Journal of whole Schooling. Vol 8(1), 2012. s. 21–39.

Saatavilla www-muodossa:

[http://www.wholeschooling.net/Journal\\_of\\_Whole\\_Schooling/articles/8-1%20Maatta%20&%20Uusiautti%20ITA.pdf](http://www.wholeschooling.net/Journal_of_Whole_Schooling/articles/8-1%20Maatta%20&%20Uusiautti%20ITA.pdf).

(luettu 5.6.2013)

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

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Nyppeli, A. 2000. ”Kyllä se järkytti hirveästi”: opettajien kokemuksia traumaattisen kriisin kohdatessa luokkaa. Pro gradu. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, luokanopettajakoulutus.

Pojjula, S. 2002. Surutyö. Jyväskylä: Kirjapaja.

Pojjula, S. 2007. Lapsi ja kriisi. Selviytymisen tukeminen. Jyväskylä: Gummerus.

Punamäki, R-L. & Puhakka, T. 1995. Psykkisten selviytymiskeinojen sisältö ja tehokkuus traumaattisissa oloissa. Teoksessa Räikkönen, K. & Nurmi, J-E. (toim.) *Persoonallisuus, terveys ja hyvinvointi*. Helsinki. Suomen psykologinen seura. 118–131.

Puolimatka, T. 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Vantaa: Tammi.

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

Ruth, J. 1985. Kuolema ja kuoleamisen psykologia. Teoksessa Ruth, J. & Heiskanen, P. (toim.) *Kuolema elämän keskellä*. Keuruu: Otava. 113–123.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysi. *Tal- linna: Vastapaino*.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teok- sessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuo- rovaikutus*. Jyväskylä: Vastapaino. 22–56.

Saarelma-Thiel, T. 1994. Kriisistä ylös: työpaikan valmius ja selviytyminen. Hel- sinki: Työterveyslaitos.

Saari, S. 2008. *Kuin salama kirkkaalta taivaalta. Kriisit ja niistä selviytyminen*. Keuruu: Otava.

Saari, S., Kantanen, I., Kämäräinen, L., Parviainen, K., Valoaho, S. & Yli-Pirilä, P. (toim.). Hädän hetkellä. Psykkisen ensiavun opas. Jyväskylä: Duodecim.

Sava, I. 1987. Työnohjaus ja opettajan tietoisuus. Teoriatietoa opettajien työnohjauksesta. Tapaustutkimus kahdesta työnohjausryhmästä. Helsinki: Gaudeamus.

Siekinen, K. 2010. Syvähaastattelu. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ik-kunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittavalle tutkijalle. Juva: PS-kustannus. 45–60.

Siltala, P. 1985. Omaisten surutyö. Teoksessa Ruth, J. & Heiskanen, P. (toim.) Kuolema elämän keskellä. Keuruu: Otava. 167–183.

Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Juva: Ps-kustannus.

Takala, A. 1965. Oppilaantuntemuksen opas. Jyväskylä: Gummerus.

Thompson, R.A. 2004. Crisis intervention and crisis management. Strategies that work in school and communities. New York: Brunner- Routledge.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.

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

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Tammi.

Töttö, P. 2004. Syvällistä ja pinnallista: teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitutkimuksessa. Saarijärvi: Gummerus.

Vartiovaara, I. 1996. Burnoutista jaksamiseen. Aika itkeä, aika iloita. Keuruu: Otava.

Vartiovaara, I. 2000. Jaksamisen rajat. Juva: WSOY.

Wallin, A. 2014. Työnohjaus ja tutkiva ote. Teoksessa Heroja, T., Koski, A., Sepälä, P., Säntti, R. & Wallin, A. (toim.) Parempaa työelämää tekemässä – Tutkiva ote työnohjaukseen. United Press Global. 16–18.

Wolmer, L. 2003. School reactivation programs after disaster: could Teachers serve as clinical mediators? *Child & Adolescent Psychiatric Clinics of North America* 12, 363–381.

Österman, B. 2002. Voiko filosofia auttaa meitä kohtaamaan kuoleman. Teoksessa Kiiskinen, T. & Pihlström, S. (toim.) Kuoleman filosofia. Filosofisia tutkimuksia Helsingin yliopistosta 1. Vantaa: Helsingin yliopiston käytännöllisen filosofian laitos. 13–26.



## Liite 1. Haastattelurunko

Lapin yliopisto  
 Kasvatustieteiden tiedekunta  
 Marjukka Herajärvi  
[makarna@ulapland.fi](mailto:makarna@ulapland.fi)

### **Pro gradu -tutkimus: Opettajan kokemus kuoleman kohtaamisesta työssään.**

Haastattelun avulla tutkin opettajien kokemuksia kohtaamistaan kriiseistä ja niistä selviytymisestä. Tutkielmassani tällainen kriisikokemus on kuoleman kohtaaminen (oppilaan/opiskelijan kuolema, työtoverin kuolema jne.). Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia haastateltavalla opettajalla on kriisistä selviytymisestä, ja miten opettajuus määrittelee kriisin kokemista.

Tietoja käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti siten, ettei yksittäistä vastaajaa voi tunnistaa aineistosta. Yhteys- tai henkilötietojasi ei luovuteta kolmansille osapuolille.

#### **Opettajan taustatiedot:**

**sukupuoli:** \_\_\_\_\_

**työkokemus vuosina:** \_\_\_\_\_

**opintoaste, jossa työskentelee (työskenteli kriisin sattuessa):**

\_\_\_\_\_

**koulutus:** \_\_\_\_\_

### **HAASTATTELURUNKO**

1. Millaisia kokemuksia sinulla on koulua kohdanneesta **kuoleman tapauksesta/tapauksista**? Voit kertoa halutessasi tapauksesta.
  
2. Millainen kokemus kuoleman kohtaaminen oli sinulle opettajana?
  - Millaisia tunteita, tekoja ja toimintoja tapahtuma aiheutti?
  - miten opettajuus määrittää kokemusta? (suhde omaan itseen, oppilaisiin, työyhteisöön ja työtovereihin, oppilaiden vanhempain, luokan toimintaan jne.)

- miten mielestäsi selvisit tästä kriisistä? Olitko osannut varautua tähän kriisiin?  
Miten tapahtuma eteni eri osapuolten kannalta?

3. Mitä keinoja käytit kriisistä **selviämiseen**?

4. Saitko **ulkopuolista apua** kriisin jälkeen? Minkälainen rooli tällä oli kriisistä **selviämisen keinona**?

5. Millaista tukea jäit kaipaamaan?

6. Voit vielä kertoa vapaasti kokemuksestasi?