



LAPIN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF LAPLAND

**Kriisin vaikutukset lapseen ja lapsen tukeminen  
kouluympäristössä – moniammatillisen tiimin jäsenten  
näkökulma**

Venla Eskola ja Lilja Alatalo  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Luokanopettajan koulutusohjelma  
Lapin Yliopisto  
Kevät 2026



## Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Kriisin vaikutukset lapseen ja lapsen tukeminen kouluympäristössä – moniammatillisen tiimin jäsenten näkökulma

Tekijät: Venla Eskola ja Lilja Alatalo

Koulutusohjelma: Luokanopettajan koulutusohjelma

Ohjaaja: Vanhempi yliopistonlehtori, dosentti Lenita Hietanen

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 82 sivua

Vuosi: 2026

### Tiivistelmä:

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, millaisia muutoksia koulun moniammatilliseen tiimiin kuuluvat ammattilaiset ovat havainneet kriisin kohdanneilla lapsilla kouluympäristössä sekä millaisina he kokevat omat tukikäytäntönsä näissä tilanteissa. Tutkimus sijoittuu kasvatustieteelliseen ja kouluhyvinvoinnin tutkimuskenttään ja sen tavoitteena on lisätä ymmärrystä koulun roolista lapsen tukemisessa kriisitilanteissa.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena. Aineisto kerättiin teemahaastatteluilla, joihin osallistui viisi koulun moniammatillisen tiimin jäsentä. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä teemallisella sisällönanalyysillä.

Tulosten mukaan kriisin kohdanneiden lasten oireilu näkyy kouluympäristössä monin tavoin. Keskeisiksi havaituiksi muutoksiksi nousivat vetäytyminen ja sosiaalinen eristäytyminen, käyttäytymisen säätelyn haasteet, koulunkäyntiin ja koulusuoriutumiseen liittyvät vaikeudet sekä somaattinen oireilu. Tukikäytännöissä korostuivat emotionaalinen tuki, pedagoginen tuki sekä moniammatillinen yhteistyö. Tutkimuksen keskeinen johtopäätös on, että kriisi heijastuu lapsen koulunkäyntiin monimuotoisesti, minkä vuoksi tuen tulee olla kokonaisvaltaista ja moniammatillisesti toteutettua.

Tutkimus tuottaa uutta tietoa siitä, miten kriisi heijastuu lapsen koulunkäyntiin moniammatillisen tiimin jäsenten näkökulmasta sekä millaisin keinoin koulussa pyritään tukemaan lasta kokonaisvaltaisesti. Tulokset korostavat koulun merkitystä lapsen arjen jatkuvuuden ja hyvinvoinnin tukijana sekä moniammatillisen yhteistyön keskeistä roolia vaikuttavan tuen toteutumisessa.

**Avainsanat:** moniammatillinen yhteistyö, kriisit, kouluympäristö, henkinen hyvinvointi, psykososiaalinen tuki, varhainen puuttuminen

# Sisällys

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Lapsi kriisitilanteessa</b>	<b>7</b>
2.1	Kriisin käsite ja tyypit	7
2.2	Kriisin vaikutus lapseen	9
2.3	Kriisi ja koulunkäynti	12
<b>3</b>	<b>Lapsen moniammatillinen tukeminen</b>	<b>15</b>
3.1	Moniammatillinen yhteistyö	15
3.2	Tukitoimet ja varhainen puuttuminen	17
3.3	Lainsäädäntö ja lapsen oikeudet	19
3.4	Kodin ja koulun välinen yhteistyö	21
<b>4</b>	<b>Tutkimusmenetelmät</b>	<b>24</b>
4.1	Tutkimuskysymykset	24
4.2	Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat	25
4.3	Tutkimusote ja tutkimusstrategia	26
4.4	Aineistonkeruu ja tutkimuksen informantit	28
4.5	Aineiston analyysi	32
<b>5</b>	<b>Tulokset</b>	<b>37</b>
5.1	<b>Kriisin vaikutukset lapseen</b>	<b>37</b>
5.1.1	Vetäytyminen ja sosiaalinen eristäytyminen	37
5.1.2	Käyttäytymisen säätelyn haasteet	40
5.1.3	Koulunkäyntiin ja koulusuoriutumiseen liittyvät muutokset	43
5.1.4	Somaattinen oireilu	46
5.2	<b>Moniammatillisen tiimin tukikeinot kriisin kohdanneiden lasten tukemisessa</b>	<b>48</b>
5.2.1	Pedagoginen tuki	49
5.2.2	Emotionaalinen tuki	52
5.2.3	Moniammatillinen yhteistyö	55
<b>6</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>58</b>
6.1	<b>Johtopäätökset</b>	<b>58</b>

<b>6.2</b>	<b>Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus</b>	<b>66</b>
<b>6.3</b>	<b>Tutkimuksen arviointi</b>	<b>70</b>
<b>6.4</b>	<b>Yhteenveto</b>	<b>73</b>
<b>Lähteet</b>		<b>75</b>

## 1 Johdanto

Kriisit ovat väistämätön osa lapsen elämää ja ne voivat liittyä esimerkiksi perheen sisäisiin muutoksiin, äkillisiin menetyksiin, koulussa tapahtuviin tapahtumiin tai yhteiskunnallisiin kriiseihin. Kriisin kokeneen lapsen koulunkäynti voi kuormittaa merkittävästi, sillä kriisit vaikuttavat lapsen tunnesäätelyyn, käyttäytymiseen, tarkkaavuuteen ja välittömän ympäristön turvallisuuden kokemiseen. (Pynoos, Steinberg & Piacentini, 1999; Poijula, 2016.) Aihe on yhteiskunnallisesti merkittävä, koska koulun henkilöstö kohtaa yhä useammin oppilaita, joiden elämässä on traumaattisia tai kuormittavia kriisejä (McGorry ym., 2025; Tarasenko ym., 2025). Koulu on monille lapsille keskeinen ympäristö, jossa kriisin vaikutukset näkyvät ja jossa resursseja tuen tarjoamiseen on eniten.

Tässä tutkimuksessa kriisin käsitteellä viitataan tilanteeseen, jossa yksilön tavanomaiset selviytymiskeinot eivät riitä kohtaamaan äkillistä muutosta tai kuormittavaa tapahtumaa (Cullberg, 1991). Psykologisessa tutkimuksessa kriisi ymmärretään ajallisesti rajallisena psyykkisen epätasapainon tilana, joka syntyy, kun yksilön kohtaamat vaatimukset ylittävät hänen käytössään olevat psyykkiset, emotionaaliset tai sosiaaliset voimavarat (Caplan, 1964). Kriisi ei ole pelkästään ulkoinen tapahtuma, vaan kokonaisvaltainen prosessi, jossa yksilön tunteet, ajattelu ja toiminta voivat muuttua merkittävästi. Vaikka kriisiin liittyy usein kuormitusta, siihen sisältyy myös mahdollisuus sopeutumiseen ja uusien selviytymiskeinojen kehittymiseen (Cullberg, 2006; Poijula, 2016).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia muutoksia koulun moniammatillisen tiimin jäsenet ovat havainneet kriisin kohdanneilla lapsilla kouluympäristössä ja millaisina he kokevat roolinsa näiden lasten koulunkäynnin tukemisessa. Tutkimuksessa tarkastellaan ammattilaisten havaintoja, kokemuksia ja käytännön tukikeinoja, sekä sitä, miten tiimien jäsenet toteuttavat lasten ja nuorten yksilöllistä tukemista kriisin aikana.

Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa ymmärrystä erityisesti siitä, miten kriisin aiheuttamat muutokset ilmenevät koulukontekstissa ja millaisia tukimuotoja ammattilaiset pitävät toimivina koulunkäynnin tukemisen kannalta. Lähtökohtana on ajatus siitä, että moniammatillinen yhteistyö on paitsi yksittäisen lapsen hyvinvoinnin myös koko kouluyhteisön toimivuuden kannalta keskeinen voimavara.

Aiempi tutkimus osoittaa, että traumaattiset tapahtumat heikentävät lasten tarkkaavuutta, muistia ja itsesäätelyä (Pynoos ym., 1999) sekä lisäävät koulupoissaoloja ja käyttäytymisen haasteita (Jibai & Freiha, 2025). Suuri osa kansainvälisestä tutkimuksesta keskittyy kuitenkin koulun trauma-tietoisiin käytäntöihin, yksittäisten opettajien toimintaan tai kliinisiin interventioihin, jotka toteutetaan koulun ulkopuolella. Sen sijaan tutkimusta siitä, miten kriisi näkyy konkreettisesti lapsella koulun arjessa ja miten eri ammattiryhmät kokevat tukevana lasta, on vähän. Suomessa tutkimus on painottunut psykososiaalisiin palveluihin ja kriisityöhön (Poijula, 2016), ei moniammatillisen koulutiimin ammattilaisten havaintoihin.

Aihe on yhteiskunnallisesti merkittävä, sillä lasten ja nuorten hyvinvoinnin haasteet sekä kriisien vaikutukset arjen toimintakykyyn ovat nousseet näkyvästi osaksi tämän hetken koulumaailmaa ja sen aiheuttamaa keskustelua. Kasvava tarve varhaiselle tuelle, mielenterveyspalveluiden kuormittuneisuus ja koulun roolin laajentuminen hyvinvoinnin edistäjänä korostavat ammattilaisten taitoa kohdata kriisin kokenut lapsi. Tutkimuksemme osallistuu keskusteluun siitä, miten koulut ja palvelujärjestelmät voivat vastata paremmin kriisin kohdanneiden lasten tarpeisiin sekä millaisia toimivia käytäntöjä ja rakenteita moniammatillinen yhteistyö vaatii onnistuakseen. Tuottamalla empiiristä tietoa ammattilaisten arkisista havainnoista ja toimintatavoista tutkimus voi tarjota näkökulmia sekä koulutusjärjestelmän kehittämiseen että laajempaan yhteiskunnalliseen keskusteluun lasten hyvinvoinnin tukemisesta kriisien keskellä.

## 2 Lapsi kriisitilanteessa

### 2.1 Kriisin käsite ja tyypit

Cullbergin (1991) mukaan sana kriisi tulee kreikan kielen sanasta *krisis* ja merkitsee ratkaisevaa käännettä, kohtalokasta häiriötä, äkillistä muutosta. Pitkään kriisin käsitettä on käytetty puhuttaessa taloudellisista kriiseistä ja lääketieteessä sitä on käytetty kuvaamaan merkittävää käännettä vakavan taudin etenemisessä. Myöhemmin kriisin käsite on vakiintunut psykologian puolella kuvaamaan psykologista reaktiomallia vastineena akuutteihin sisäisiin ja ulkoisiin malleihin. Kriisi on psykologiassa ja kasvatustieteissä keskeinen käsite, jolla viitataan tilanteeseen, jossa yksilön kokemat vaatimukset ylittävät hänen käytössään olevat psyykkiset, emotionaaliset tai sosiaaliset voimavarat.

Yksi varhaisimmista ja edelleen keskeisistä määritelmistä on Caplanin esittämä näkemys kriisistä ajallisesti rajallisena psyykkisen epätasapainon tilana. Caplanin mukaan kriisi syntyy, kun yksilö kohtaa merkittävän ongelman tai uhkan ja kokee, ettei hänen tavanomaiset selviytymiskeinonsa riitä tilanteen hallintaan. Kriisi ei siten ole pelkkä ulkoinen tapahtuma, vaan kokonaisvaltainen prosessi, jossa yksilön tunteet, ajattelu, käyttäytyminen ja fysiologiset reaktiot muuttuvat (Caplan, 1964).

Myös Cullberg korostaa, että kriisi on tila, jossa yksilö joutuu kohtaamaan elämäntilanteen, joka ylittää hänen psyykkiset sopeutumiskeinonsa. Hänen mukaansa kriisi ilmenee emotionaalisenä kuormittumisena, ajattelun ja toiminnan häiriöinä sekä tunne-elämän epävakauteena. Cullbergin mukaan kriisi on luonteeltaan dynaaminen prosessi. Se alkaa uhkaavan tapahtuman kohtaamisesta ja etenee vaiheittain kohti uutta tasapainotilaa. Vaikka kriisiin liittyy usein voimakkaita kielteisiä tunnekokemuksia, kriisi voi myös toimia mahdollisuutena psyykkiseen kasvuun, mikäli yksilö onnistuu kehittämään uusia selviytymisen tapoja ja saa riittävää sosiaalista tukea (Cullberg, 2006; Poijula, 2016).

Psykologisessa kirjallisuudessa kriisi nähdään yleensä poikkeuksellisena, kuormittavana ja usein äkillisenä tilanteena, mutta keskeistä on, että kriisin määrittely ei perustu pelkästään tapahtuman objektiiviseen vakavuuteen. Sen sijaan kriisi rakentuu yksilön subjektiivisesta kokemuksesta ja hänen kyvystään käsitellä tilannetta (Poijula, 2016). Toiselle henkilökohtainen menetys voi olla selkeä kriisi, kun taas toinen voi selviytyä vastaavasta tilanteesta ilman voimakasta psyykkistä reagoitua. Tämä korostaa kriisin tilannesidonaisuutta ja yksilöllisyyttä (Pynoos ym., 1999). Kriisin käsite on näin ollen moniulotteinen ja ulottuu psyykkisen reaktion, ulkoisen stressitekijän ja sosiaalisen ympäristön vuorovaikutukseen.

Psyykkisiä kriisejä voidaan tarkastella useista näkökulmista, mutta tutkimuskirjallisuudessa ne jaotellaan yleisimmin kahteen päätyyppiin elämänkriiseihin ja traumaattisiin kriiseihin. Näitä kahta tyyppiä erottaa kriisiin johtanut tilanne. (Cullberg, 2006; Poijula, 2016.) Elämänkriisit, joista käytetään myös nimitystä kehityskriisit liittyvät yksilön normaaleihin elämänvaiheisiin ja kehitystehtäviin. Eriksonin mukaan esimerkiksi lapsuudesta murrosikään siirtyminen tai nuoruudesta aikuisuuteen kasvaminen voivat sisältää haasteita, jotka edellyttävät uudenlaista sopeutumista (Erikson, 1959). Elämänkriisit ovat ennakoitavia ja yleisiä, ja niiden onnistunut ratkaiseminen tukee psyykkistä kasvua ja identiteetin vahvistumista. Toisaalta kehitysvaiheisiin liittyvät haasteet voivat myös kuormittaa yksilöä merkittävästi ja aiheuttaa kriisinomaisia reaktioita (Erikson, 1959; Poijula, 2016). Cullbergin mukaan elämänkriisit ovat tapahtumia, joiden voi ajatella kuuluvan normaaliin elämään, mutta jotka yksilöittäin voivat muodostua ylivoimaisiksi. Tällaisia elämänkriisejä voivat olla esimerkiksi lapsen saaminen, koulun aloittaminen ja eläkkeelle siirtyminen. (Cullberg, 1991.)

Traumaattinen kriisi on kriisityypeistä äkillisempi ja psyykkisesti kuormittavampi. Traumaattinen kriisi syntyy tilanteessa, jossa yksilön tai hänen läheisen henki, terveys, fyysinen koskemattomuus tai sosiaalinen identiteetti on vakavasti uhattuna (Cullberg, 1991; Poijula, 2016). Cullbergin mukaan traumaattiselle kriisille on ominaista ennakoimattomuus ja selvästi ulkoisten syiden aiheuttama tilanne. Tällaisia tilanteita voivat olla onnettomuudet, väkivallan kokemukset, odottamaton työpaikan menetys, läheisen äkillinen kuolema tai luonnonkatastrofit. (Cullberg, 1991.)

Tutkimuksessamme kriisin käsite toimii teoreettisena perustana lapsen äkilliselle psyykkiselle kriisille ja sen kouluympäristössä ilmeneville vaikutuksille. Tarkastelun kohteena ovat kriisin seurauksena lapsissa havaittavat muutokset sekä koulun moniammatillisen tiimin rooli niiden tunnistamisessa ja tukemisessa. Kriisin käsite jäsentää ilmiötä selittämällä, miksi lapsen käyttäytyminen, tunne-elämä ja toimintakyky voivat muuttua nopeasti sekä miksi koulun aikuiset ovat keskeisessä asemassa tasapainon palautumisen tukemisessa.

## **2.2 Kriisin vaikutus lapseen**

Ruudun ja Jahnukaisen tutkimuksen mukaan nuorten psyykkinen oireilu sekä pahoinvointi ovat viime vuosina olleet julkisessa keskustelussa laajasti esillä. Erityisesti huoli suomalaisen peruskouluun liittyvistä kysymyksistä on korostunut keskusteluissa, joissa painottuvat nuorten haasteiden syveneminen, kuten psykiatristen diagnoosien kasvu. Nuorisopsykiatristen läheteiden lisääntyminen näkyy nyky-yhteiskunnan koulumaailmassa erityisen paljon. Lisäksi keskusteluun on noussut peruskoulu ikäisten nuorten koulukäymättömyys ja poliisin tietoihin tulleiden pahoinpitelyiden määrän kasvaminen. (Ruutu & Jahnukainen, 2024.)

Isarinaden tutkimuksessa selvisi, että lapsen reaktioihin vaikuttaa paljon lapsen ikä, kehitystaso, perhetausta ja elinympäristö. Pienten lasten voi olla kriisin ja traumaattisen kokemuksen jälkeen vaikea muodostaa turvallista kiintymyssuhdetta. Tämän seurauksena syntyy eroahdistusta. Kouluikäisen lapsen kohdalla tämä voi näkyä vaikeutena muodostaa arkisia rutiineja. Myös aggressiivisuuden lisääntyminen sekä vetäytyminen sosiaalisista tilanteista ovat tyypillisiä oireita emotionaalisen selviytymiskapasiteetin kuormittumiselle. Kriisin ja traumaattisen kokemuksen jälkeen lapsessa voi näkyä myös ahdistuneisuuden ja masentuneisuuden lisääntymistä. Tutkimuksen mukaan myös lisääntynyt päihteiden käyttö, adrenaliinin hakuinen käyttäytyminen, itsensä vahingoittaminen ja rikollinen toiminta voivat olla seurauksia kriisin kohtaamisesta. (Isarinade, Ajayi, Adebajo, Akintayo, Elliot-Wokoro & Alabi, 2025.)

Lapset, jotka kohtaavat elämässään vanhempien avioeron ovat alttiita tunnesäätelyn ongelmille ja ongelmat voivat vaikeuttaa lapsen sosiaalisia suhteita. Myös erilaiset ongelmat koulussa ovat mahdollisia kriisin jälkeen. Tyypillisiä muutoksia, joita kriisin kohdanneella lapsella voi esiintyä koulunkäynnissä ovat oppimis- ja keskittymisvaikeudet, mutta niiden yhteyttä tapahtuneeseen voi olla vaikea tunnistaa. (Alisic ym., 2012). Vaikeudet kouluympäristössä vaikuttavat lapsen koulumenestykseen ja mahdollisesti lapsen tulevaisuuteen. Oppimis- ja keskittymisvaikeuksien lisäksi myös erilaiset mielenterveysongelmat voivat lisääntyä. Kriisin aikana lapsi menettää usein emotionaalista tukea, joka aiheuttaa turvattomuuden ja yksinäisyyden tunteita. Myös stressin tunteet voivat lisääntyä. (Trenngono ym., 2025.)

Kriisipsykologi Dyregrov (1993) on nostanut esille mahdollisia reaktiota lapsessa kriisin jälkeen. Näitä ovat regressiivinen käyttäytyminen eli halu olla enemmän aikuisten lähellä, sosiaalisten tilanteiden vältteleminen, kuvitelmat ja persoonallisuuden muutokset. Myös fyysisten sairauksien määrän on nähty lisääntyvän ja mahdollisuus traumaperäiselle stressihäiriölle kasvaa (Alisic ym., 2012). Tutkimuksissa on myös havaittu lapsen elämänsäkaareen liittyvien kehitystehtävien hidastumista. Kehitystehtävien hidastumista on havaittu erityisesti lapsen fyysisissä taidoissa, vuorovaikutuksen kehittämisessä, lukemisessa, kirjoittamisessa ja laskutaidon oppimisessa. Myös moraalien kehityksessä on havaittu hidastumista. (Hussaini ym., 2022.)

Dyregrovin ja Raundalenin (1997) mukaan reaktiot kriisin jälkeen voidaan jakaa kahteen: välittömät reaktiot sekä jälkireaktiot. Kriisin välitön reaktio kestää tavallisesti kuukaudesta muutamaan kuukauteen riippuen kriisin luonteesta (Pojjula, 2016). Lapsen kohdatessa kriisin yleisempiä välittömiä reaktioita ovat sokki, epäusko, asian kauhistelu, vastustus, välinpitämättömyys ja lamaantuneisuus. Useimmiten sokki ja epäusko nähdään enemmän vanhempien lasten reaktiona. Sokkireaktion tarkoitus kriisin jälkeen on mahdollistaa kriisin tajuaminen asteittain. Mahdollista myös on, että lapsi reagoi kriisiin erityisen voimakkaasti suoraan kauhistuksella ja vastustuksella. Lisäksi Dyregrov ja Raundalen (1997) kuvaavat, että kriisin jälkeen lapsen käyttäytymisessä voi ilmetä laaja kirjo erilaisia toimintamalleja esineiden rikkomisesta vetäytymiseen ja apatiaan.

Dyregrovin ja Raundalenin (1997) kuvailemat jälkireaktiot taas alkavat näkyä lapsessa kriisin jälkeen, silloin kun tapahtuman pitäminen loitolla ei ole enää mahdollista ja, kun lapselle alkaa kehittyä ymmärrys tapahtuneesta. Tällöin tavallisimpia jälkireaktioita ovat ahdistus, haavoittuvuus, voimakkaat muistikuvat tapahtuneesta, uniongelmat, kaipaus, suru, aggressiivisuus, ongelmat koulussa, fyysiset oireet, ongelmat sosiaalisissa suhteissa sekä syyllisyyden tunto. Myös ahdistus ja tilanteeseen liittyvät tunteet ja ajatukset voivat jäädä lapsen päähän pyörimään ja niistä on vaikea päästää irti. (Poijula, 2016.)

Turvallisuuden tunnetta kuvataan tilaksi, jossa henkilö ei tunne pelkoa eikä ahdistusta ja luottaa ympärillensä oleviin ihmisiin (Lynch ym., 2025). Hyvin tavallisena oireena kriisin jälkeen lapsi voi kokea kadottaneensa elämän turvallisuuden ja pelätä, että heille itselleen tai muille tapahtuu jotakin ikävää. Turvallisuuden tunteen kadottaminen heijastuu lapseen ahdistuneisuutena ja haavoittuvaisuutena. Ahdistuneisuus kohdennetaan yleensä lapsen elämässä oleviin auktoriteetteihin. Jälkireaktiona lapsi voi takertua aikuisiin ja kieltäytyä menemästä esimerkiksi kouluun. Jotkut lapset taas muuttuvat kriisitilanteiden jälkeen ahdistuneisuuden sijaan hermostuneiksi ja kehittävät itselleen suuren valmiuden kohdata ja nähdä erilaisia vaaroja, jopa siihen asti, että vaarattomat tilanteetkin muuttuvat vaarallisiksi. Tätä kutsutaan “psykkiseksi valmiustilaksi”. Jos psyykinen valmiustila jatkuu liian pitkään voi tämä näkyä lapsessa fyysisinä oireina kuten päänsärkinä, lihasjännityksenä, huimauksena, sekä fyysisenä kipuna ja psykosomaattisina oireina. (Dyregrov & Raundalen, 1997.)

Turvallisuuden tunteen kadottamisen lisäksi kriisin kohdatessa lapsen ajantaju voi muuttua, jolloin esimerkiksi avun odottaminen saattaa tuntua loputtomalta. Välittömissä kriisitilanteissa lapsen aistikanavat ikään kuin avautuvat, mikä helpottaa ympäristöstä tulevan informaation vastaanottamista ja mahdollistaa kriisitilanteen nopeamman käsittelyn. Samalla lapsen aistijärjestelmä muuttuu ja eri aistikanavien kautta saadut muistot ja vaikutelmat voivat jäädä mieleen hyvin yksityiskohtaisina ja voimakkaina, jolloin ne voivat myöhemmin palata mieleen ahdistavina kuvina ja kokemuksina. Aistikanavien ja ajantajun muutokset sekä niihin liittyvät mahdolliset vääristymät korostavat sitä, että lapselle on tärkeää kertoa näistä reaktioista jo varhaisessa vaiheessa, jotta vääristyneiden käsitysten muodostumista voidaan ehkäistä.

Muutokset voivat heijastua myöhemmin auttajia kohtaan esimerkiksi kiukkuna ja katkeruutena. (Dyregrov & Raundalen, 1997.)

Edellä kuvatut voimakkaat muistot voivat ilmetä myös muistikuvina, jotka syntyvät, kun tapahtumaa muistellaan ja siitä muodostuu lapselle erilaisia mielikuvia. Niiden muodostamisessa lapsi käyttää monenlaisia olettamuksia tapahtuneesta. (Poijula, 2016.) Nämä voimakkaat muistikuvat voivat tunkeutua tietoisuuteen erityisesti nukkumaanmenoaikaan ja ilmetä univaikeuksina. Kokemukset saattavat synnyttää myös painajaisia, jotka aiheuttavat heräämistä yöllä. Uniongelmat sekä voimakkaat kokemukset voivat puolestaan heikentää keskittymiskykyä ja vaikeuttaa lapsen toimintaa kouluympäristössä, sillä ne vaikuttavat oppilaan tarkkaavaisuuteen. (Dyregrov & Raundalen, 1997.)

Kokonaisuutena kriisin vaikutukset lapseen ovat monimuotoisia ja ilmenevät samanaikaisesti sekä psyykkisinä, fyysisinä että käyttäytymiseen liittyvinä muutoksina. Reaktioiden ilmenemiseen vaikuttavat yksilölliset tekijät, kuten lapsen ikä, kehitystaso ja elämäntilanne, minkä vuoksi kriisin vaikutukset näyttäytyvät lapsilla eri tavoin. Koulukontekstissa nämä vaikutukset voivat heijastua muun muassa sosiaalisiin suhteisiin, tunnesäätelyyn, oppimiseen sekä yleiseen toimintakykyyn. Erityisesti turvallisuuden tunteen horjuminen ja kriisin jälkireaktiot voivat vaikeuttaa lapsen arjessa selviytymistä ja näkyä kouluyhteisössä moninaisina muutoksina. Näin ollen koulun moniammatillisella tiimillä on keskeinen rooli näiden muutosten tunnistamisessa ja lapsen tukemisessa. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan näitä ilmiöitä nimenomaan moniammatillisen tiimin jäsenten näkökulmasta, jolloin huomio kohdistuu siihen, millaisia muutoksia kriisin kohdanneilla lapsilla havaitaan koulun arjessa ja miten näihin muutoksiin pyritään vastaamaan eri ammattilaisten toimesta.

### **2.3 Kriisi ja koulunkäynti**

Turvalliset ihmissuhteet tukevat lapsen kehitystä. Lapsen sosiaalisen verkoston lisäksi koululla on merkittävä rooli kehityksen tukemisessa. (Markkanen, 2022.) Koulu on lapsuuden keskeinen

ja merkittävä kasvuympäristö, johon lapset ja heidän perheensä tukeutuvat kohdatessaan arjen moninaisia haasteita sekä erilaisia psykososiaalisia tarpeita. Yhteiskunnassamme koulu ei ole ainoastaan oppimisen paikka, vaan myös tärkeä sosiaalinen yhteisö, jonka tarkoituksena on tukea lapsen hyvinvointia, kehitystä ja turvallisuuden tunnetta kokonaisvaltaisesti. Koululla on keskeinen rooli lasten arjen jatkuvuuden ylläpitämisessä erityisesti tilanteissa, joissa lapsi kohtaa kuormittavia elämäntilanteita tai kriisejä. (Kangas & Pulju, 2014.)

Feldmanin (2025) tutkimuksen mukaan kriisit vaikuttavat negatiivisesti lasten koulunkäyntiin. Joissakin tapauksissa kriisit kuitenkin lisäävät aikuisten ymmärrystä koulunkäynnin merkityksestä. Koulutus voidaan nähdä keinona selviytyä kriisistä ja traumaattisista kokemuksista. Tämän vuoksi on tärkeää, että koulutusjärjestelmä on kriisinkestävä ja mahdollistaa koulunkäynnin jatkuvuuden myös kriisitilanteissa ja niiden aikana. Erityisesti turvallisen oppimisympäristön merkitys korostuu, samoin kuin koulunkäynnin aktiivinen tukeminen kriisin jälkeen.

Epämiellyttävät ja voimakkaat muistikuvat, energian puute sekä tunne-elämän haasteet heikentävät lapsen keskittymiskykyä ja koulussa suoriutumista. Kriisin aikana lapsi voi myös menettää kokemuksen elämän tarkoituksenmukaisuudesta, mikä vähentää hänen aktiivisuuttaan kouluympäristössä. Vaikutukset eivät välttämättä ole lyhytaikaisia, vaan työskentelykyvyn palautuminen normaalille tasolle voi kestää jopa vuoden tai pidempään (Dyregrov & Raundalen, 1997).

Laajemmasta kehityksellisestä näkökulmasta tarkasteltuna Isarinaden tutkimusten mukaan lapsen kohdatessa kriisin hän voi taantua aiemmalle kehitysasteelle, mikä näkyy käyttäytymisessä ja arjen taidoissa koulussa. Tutkimuksessa on havaittu, että erityisesti kouluikäisten lasten keskuudessa esiintyy sosiaalista vetäytymistä sekä koulunkäyntiin liittyviä vaikeuksia. Näitä ovat esimerkiksi vaikeudet pitäytyä arjen rutiineissa, keskittymiskyvyn heikkeneminen ja oppimisvaikeuksien lisääntyminen. Kriisitilanteet voivat heijastua myös tunne-elämään ja vuorovaikutustaitoihin, jolloin lapsella voi olla haasteita omissa ihmissuhteissa. Tutkimuksessa on havaittu yhteyksiä myös erilaisiin kroonisiin

terveysongelmiin. Näin ollen kriisin vaikutukset eivät rajoitu vaan sen hetkellisiin reaktioihin, vaan ne voivat ulottua monelle kasvun ja hyvinvoinnin osa-alueelle. (Isarinade ym, 2025.)

Gajderowicz (2025) kuvaa tutkimuksessaan sitä, miten maailmanlaajuisesti merkittävin Korona kriisi vaikutti monen nuorten koulunkäyntiin. Tutkimuksessa selvisi, että kriisi vaikutti lapsien oppimiseen ja koulunkäyntiin esimerkiksi koulutuloksien laskemisena. Lisäksi myös lasten koulussa jaksaminen sekä oppimisvaikeudet lisääntyivät huomattavasti kriisin aikana.

Kokonaisuutena voidaan todeta, että kriisit vaikuttavat monitasoisesti lapsen koulunkäyntiin ja koulussa toimimiseen. Ne voivat heikentää oppimista, keskittymiskykyä ja jaksamista sekä näkyä sosiaalisissa suhteissa, tunne-elämässä ja jopa fyysisessä hyvinvoinnissa. Samalla kriisit voivat horjuttaa lapsen kokemusta turvallisuudesta ja arjen ennakoitavuudesta, mikä korostaa koulun merkitystä vakaana ja kannattelevana ympäristönä. Koulu ei ainoastaan heijasta kriisin vaikutuksia, vaan sillä on myös keskeinen rooli lapsen toipumisen tukemisessa. Näin ollen koulun tarjoama tuki, turvalliset ihmissuhteet ja arjen jatkuvuus muodostuvat keskeisiksi tekijöiksi, joiden avulla voidaan lieventää kriisin kielteisiä vaikutuksia ja edistää lapsen hyvinvointia sekä koulunkäynnin sujumista myös haastavissa elämäntilanteissa. (Markkanen, 2022.)

### 3 Lapsen moniammatillinen tukeminen

#### 3.1 Moniammatillinen yhteistyö

Lapsi viettää ison osan lapsuudestaan koulumaailmassa ja tämän takia koulu onkin merkittävä kehitysympäristö lapsen kasvussa ja kehityksessä (Niskala & Pulju 2014). Tämä on yksi syy, miksi moniammatillinen yhteistyö on iso ja merkittävä osa koulun arkea. Koulumaailmassa opettaja voi kohdata tilanteita, joissa hänen asiantuntemuksensa ja tietonsa eivät yksistään riitä asian ratkaisemiseen. Silloin tarvitaan tukea moniammatilliselta yhteistyöltä. Moniammatillisen yhteistyön merkitystä korostaa myös vuonna 2014 voimaan tullut oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, joka painottaa aiempaa enemmän ennaltaehkäisevää ja yhteisöllistä koulun hyvinvointityötä. (Turunen ym., 2014.)

Moniammatillinen yhteistyö on käsitteenä varsin väljä ja sitä on vaikea määritellä täsmällisesti ja helposti ymmärrettävästi. Vieraisissa kielissä kuten englannin kielessä moniammatillisuutta kuvaavia sanoja on useita, kuten *multidisciplinary* ja *multiprofessional* (Kontio, 2010; Vainikainen ym., 2015). Tämä kertoo siitä, että ilmiötä voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Yksinkertaisuudessaan käsitteet kuvaavat pidemmälle edennyttä yhteistyötä. Tieteellisessä kontekstissa sen sijaan monialainen yhteistyö tarkoittaa eri tieteenalojen välistä ja niitä yhdistävää työskentelyä. Suomen kielessä taas ei puhuta eri tasojen välisestä yhteistyöstä tai keskitytä niiden kuvaamiseen, vaan käytössä ovat lähinnä ilmaisut moniammatillinen yhteistyö ja moniammatillinen tiimityö. Arjen keskusteluissa moniammatillisuudella viitataan siihen, että eri alojen ammattilaiset tekevät työtä yhdessä ja jakavat keskenään vastuuta, tietoa ja osaamista tavoitteenaan tukea lapsen hyvinvointia. (Kontio, 2010.)

Moniammatillisuudella voidaan kuvata erilaisten ryhmien ja organisaatioiden välistä yhteistyötä, joilla on yhteinen päämäärä ja tavoite lapsen hyvinvoinnin tukemiseksi ja

edistämiseksi. Moniammatillinen yhteistyö mahdollistaa mukaan eri näkökulmia, ja näin jokaisen ammattilaisen osaaminen päätöksen teossa korostuu. Jotta moniammatillinen yhteistyö on antoisaa ja sujuvaa keskiössä on vuorovaikutustaidot. Vuorovaikutustaitojen merkitys kasvaa, kun pyrkimyksenä on eri tiedonlähteiden ja näkökulmien yhteen saattaminen ja jokaisen ammattilaisen ymmärtäminen. Moniammatillisessa työskentelyssä keskeisenä haasteena on löytää kuhunkin tilanteeseen tarkoituksenmukaiset ja toimivat toimintatavat sekä rakentaa yhteinen ymmärrys eri ammattilaisten välille. Tämä edellyttää sujuvaa yhteistyötä ja jaettua kieltä, jonka avulla eri toimijat voivat ymmärtää toistensa näkökulmia. (Kontio, 2010.) Yhteistyöhön liittyvistä haasteista huolimatta moniammatillisen tiimin yhteinen päämäärä on yksilön ja koko kouluyhteisön hyvinvoinnin parantaminen (Turunen ym., 2014).

Yhteenvetona voidaan todeta, että moniammatillisessa yhteistyössä korostuvat seuraavat asiat: asiakaslähtöisyys, tiedon sekä näkökulmien kokoaminen yhteen, vuorovaikutus, yhteistyö ja muiden osapuolien huomioiminen sekä ammatilliset vuorovaikutustaidot. Moniammatillisen yhteistyön lähtökohtana voidaan aina pitää asiakasta, joka pyritään huomioimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tämä mahdollistaa kokonaisuuden hahmottamisen ja jokaisen osa-alueen huomioimisen päätöksen teossa ja asiakkaan auttamisessa. Yhteistyön tavoitteena on tuottaa yhteinen ymmärrys asiakkaan asiasta tai tilanteesta, joka on merkittävämpi kuin yhden yksittäisen asiantuntijan ymmärrys tai käsitys käsiteltävästä asiasta. Lisäksi toimivassa moniammatillisessa yhteistyössä on tärkeää, että kaikki ryhmän jäsenet tietävät oman tehtävänsä ja, mitä tehdään. Ryhmässä on myös tärkeä olla tarpeeksi osaamista ja asiantuntijatietoa, jota voidaan jakaa ryhmän eri jäsenien välillä. Toimivassa moniammatillisessa yhteistyössä korostuu yhteistyö ja vuorovaikutus, joka ottaa huomioon toimintaympäristönsä sekä toimintaa ohjaavat arvot ja tavoitteet. (Kontio, 2010.)

Sosiaalinen kognitio on noussut keskeiseksi käsitteeksi nykyisessä moniammatillisessa yhteistyössä. Se muodostuu yksilön, hänen työyhteisönsä sekä ympäröivän kulttuurin tarjoamien ajattelutapojen ja välineiden vuorovaikutuksessa. Yksinkertaistettuna sosiaalinen kognitio tarkoittaa sitä, että eri alojen ammattilaiset pyrkivät yhdessä muodostamaan tilanteesta yhteisen ymmärryksen ja tavoitteen, vaikka heidän lähtökohtansa ja näkökulmansa olisivat erilaisia. Tämän avulla voidaan myös laajentaa moniammatillisen yhteistyön osaamista ja asiantuntijuutta. (Kontio, 2013.)

### 3.2 Tukitoimet ja varhainen puuttuminen

Tutkimusten mukaan perheiden vaikeudet, kuten työttömyys, toimeentulovaikkeudet, erilaiset mielenterveys- ja päihdeongelmat, kaltoinkohtelu, väkivalta ja vanhempien väliset konfliktit heijastuvat automaattisesti lasten ja nuorten hyvinvointiin ja käytökseen. Ongelmien kasaantumisen estämiseksi onkin tärkeää aloittaa tuen antaminen mahdollisimman varhain, jotta ongelmien kasaantumista voitaisiin välttää. (Leppäkoski, Koivuluoma, Perälä & Paavilainen, 2017; Sorsa, Hopia, Heino-Tolonen & Raitakari, 2022.)

Lapsen surutyöhön kuuluu tapahtuneen käsittely ajatusten ja tunteiden avulla. Jotta lapsen tukitoimet on mahdollista aloittaa, vanhemman on tärkeää pystyä myös itse käsittelemään tapahtunutta. Pystyäkseen vastaamaan lapsen tarpeisiin kriisin aikana aikuisilla täytyy olla tietoa ja kykyä huolehtia lapsen sen hetkisistä tarpeista. Kun aikuinen tunnistaa ja ymmärtää omia reaktioitaan, hän pystyy paremmin tulkitsemaan myös lapsen reaktioita sekä hankkimaan tarkoituksenmukaisia tukitoimia lapsen auttamiseksi. Lisäksi suora ja avoin puhe aikuisen ja lapsen välillä on kriisin aikana tärkeää. (Dyregrov, 1993.)

Koulu tukee lapsen hyvinvointia tarjoamalla lapselle erilaisia palveluita kuten kouluterveydenhuollon. Lisäksi hyvinvointia edistetään ylläpitämällä koulun arkea jäsentäviä rakenteita, kuten selkeitä rutiineja ja järjestystä, jotka luovat lapselle turvallisuuden tunnetta. Myös rajat ja niiden asettaminen ovat tärkeä osa lapsen turvallisuuden tunteen rakentumista. Näitä tukitoimia toteutetaan yhdessä kodin ja eri toimijoiden kanssa tavoitteena turvata lapsen hyvinvointi. (Niskala & Pulju, 2014.)

Myös aiemmassa tutkimuksessa on korostettu arjen jatkuvuuden merkitystä kriisitilanteissa. Alisic ym., (2012) painottavat rutiinien ja normaaliin arkeen palaamisen tärkeyttä mahdollisimman pian kriisin jälkeen. Lapselle on tärkeää, että arjessa säilyy ennakoitava

päivärytmi, johon hän voi tukeutua. Lisäksi myönteiset kokemukset, kuten hauskat tapahtumat ja aktiviteetit voivat tukea lasta vaikeiden tilanteiden jälkeen.

Opettajalla on suomalaisessa koulukulttuurissa hyvin autonominen asema, mikä antaa hänelle merkittävästi valtaa koulun arjessa. Tämä asema korostaa opettajan keskeistä roolia oppilaiden hyvinvoinnin ja oppimisen tukemisessa. (Valanne, 2014.) Opettajat ovat isossa roolissa oppilaiden ongelmien tunnistamisessa ja niihin puuttumisessa. Oppilashuollollisesta näkökulmasta opettajan tehtävänä on tukea lasta vaikeissa tilanteissa ja tarvittaessa ohjata hänet oppilashuollon palveluiden piiriin. (Markkanen, 2022.)

Lasta voidaan tukea kouluympäristössä erilaisilla pedagogisilla ratkaisuilla, jotka sijoittuvat oppimisympäristöihin. Opettajalla on mahdollisuus toteuttaa joustavia opetusjärjestelyjä luokkahuoneessa yhdessä luokanopettajakollegan kanssa tai toteuttamalla erilaisia samanaikaisopettajuus malleja yhdessä erityisopettajan kanssa. Myös erilaiset oppimista tukevat ryhmät ja resurssien tarkoituksenmukainen suuntaaminen mahdollistavat tukea tarvitsevien oppilaiden huomioimisen arjessa. (Valanne 2014.)

Niskala ja Pulju (2014) puolestaan toteavat tutkimuksessaan, että lapsen hyvinvointia tukee oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutussuhde. Tutkimuksen mukaan empaattisella, välittävällä ja oppilaslähtöisellä kohtaamisella on lapsen hyvinvointia tukeva vaikutus. Erityisesti lapsen kuuleminen eli tilanne, jossa lapselle annetaan aikaa ja tilaa kertoa mieltä painavasta asiasta on merkittävä tapa tukea lasta.

Kouluterveydenhoitaja on myös osa moniammatillista tiimiä ja hänen tehtävänsä on tukea lapsen kasvua ja kehitystä. Kouluterveydenhoitajat tapaavat kaikki peruskoulun oppilaat terveystarkastuksissa joka lukuvuosi. Terveystarkastuksissa terveydenhoitaja arvioi lapsen fyysistä ja psyykkistä terveyttä. (Markkanen, 2022.) Kouluterveydenhoitajan säännölliset tarkastukset ovat tärkeitä kohtaamisia, joiden avulla voidaan saada selville sellaiset lapset, joilla on ongelmia kotona tai koulussa. Niskalan ja Puljun (2014) tutkimuksessa

kouluterveydenhoitajan tarkastukset koettiin mahdollisuutena ennalta ehkäistä ja puuttua lasten ongelmiin varhaisessa vaiheessa.

Niskala ja Pulju (2014) nostavat esille tutkimuksessaan oppilashuoltoryhmän toiminnan ja tiedonsiirron merkityksen lapsen tukemisessa. Oppilashuoltoryhmä kokoontuu säännöllisesti ja pääsevät näin ollen olemaan osana esimerkiksi oppilaiden siirtymävaiheissa. Moniammatillisen tiimin jäsenet tekevät yhteistyötä, jolloin kaikki tietävät mitä ollaan tekemässä ja minkälaiset lapset ovat siirtymässä opettajalta toiselle.

### **3.3 Lainsäädäntö ja lapsen oikeudet**

Ensisijainen vastuu lapsesta ja hänen kasvatuksestaan kuuluu aina lapsen huoltajille. Lapsen koulunkäynti ja hyvinvointi eivät kuitenkaan perustu pelkästään perheen tai moniammatilliseen tiimiin kuuluvien toimijoiden ratkaisuihin, vaan niitä ohjaa keskeisesti lainsäädäntö, joka määrittää koulun toimintaa. Lainsäädäntö turvaa lapsen oikeudet koulussa ja ohjaa sitä, miten oppilaita tuetaan erilaisissa elämäntilanteissa. Sen merkitys korostuu erityisesti kriisitilanteissa, jolloin lapsen kyky osallistua opetukseen ja toimia kouluyhteisössä voi heikentyä ja tuen tarve kasvaa.

Lastensuojelulaki korostaa huoltajien ensisijaista vastuuta lapsen hyvinvoinnista ja kasvatuksesta. Samalla se kuitenkin tuo esiin myös yhteiskunnan velvollisuuden tukea perheitä tässä tehtävässä. Lastensuojelu lain mukaan viranomaisten tulee toimia yhteistyössä perheiden kanssa ja mahdollistaa riittävä tuki mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jotta voidaan turvata lapsen hyvinvointi ja sen riittävä tukeminen. Mikäli perheen omat voimavarat eivät riitä lapsen kehityksen ja hyvinvoinnin turvaamiseen on perheelle järjestettävä tarvittavia tukitoimia. Näin lastensuojelulaki rakentaa toimintaketjun, jossa ensisijainen vastuu on huoltajilla, mutta vastuu lapsen hyvinvoinnista laajenee tarvittaessa myös muille viranomaisille. (Lastensuojelulaki 417/2007.)

Lapsen hyvinvoinnin tukeminen kuuluu moniammatillisen tiimin jäsenille. Koulumaailmassa tuki näkyy opetuksessa ja siinä, että opetus on lapsen ikäkauden ja kehityksen mukaista ja sellaista, että se mahdollistaa lapsen terveen kasvun ja kehityksen. Opetussuunnitelman tarkoitus on varmistaa koulutuksen tasa-arvo ja laatu ja luoda turvallinen ympäristö lapsen kasvuun, kehitykselle ja oppimiselle. Lisäksi oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista oppilaanohjausta ja riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Ensisijaisesti on opetuksessa huomioitava lapsen etu ja opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa. (Opetushallitus, 2014.)

Myös perusopetuslain mukaan opetuksen tarkoitus on tukea oppilaan kasvua osaksi yhteiskunnan jäsenyyttä. Lain mukaan oppilaalla kenellä on vaikeuksia osallistua opetukseen ja suoriutua opinnoistaan on oikeus saada tukea koulunkäyntiin ja oppimiseen. Oppilas on oikeutettu sekä ryhmäkohtaisiin, että oppilaskohtaisiin tukitoimiin, joiden tarkoitus on auttaa lasta vaikean elämäntilanteen aikana. (Perusopetuslaki 628/1998.)

Koululla on opetus- ja kasvatustehtävä. Tällä tarkoitetaan oppilaiden kasvun, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemista yhteistyössä kodin kanssa. Opetussuunnitelmassa painotetaan lapsen tukemista elämässä ja ohjaamista arjessa selviämiseen kaikissa elämäntilanteissa. Oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena prosessina, jossa tunteet, vuorovaikutus ja kokemukset ovat isossa roolissa oppilaan hyvinvointia. Opetussuunnitelmassa painotetaan varhaisen tuen, ennalta ehkäisevän toiminnan sekä oppilashuollon merkitystä osana lapsen hyvinvoinnin tukemista. (Opetushallitus, 2014.)

Suomessa oppilashuolto määritellään lainsäädännössä, ja kaikilla oppilailla tulisi olla pääsy oppilashuollon tukeen, kuten psykologin, sosiaalityöntekijän, kouluterveydenhoitajan ja lääkärin palveluihin. Työ järjestetään moniammatillisen tiimin kautta. (Vainikainen ym., 2015.) Myös oppilas- ja opiskelijahuoltolaki velvoittaa moniammatillisen tiimin jäsenet tukemaan kriisin kohdannutta lasta. Lain tarkoituksena on tukea ja varmistaa yksilön saama tuki kaikkien sellaisten elämäntilanteiden seurauksena, jolloin lapsen hyvinvointi tai koulunkäynti vaikeutuu. Opiskeluhuollolla tarkoitetaan opiskelijan terveyden kokonaisvaltaista tukemista sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä lapsen elämäntilanteesta huolimatta. Lain

tarkoitus on ehkäistä ongelmien syntyminen sekä tukea lapsen oppimista, terveyttä ja hyvinvointia lähtökohdista huolimatta. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/ 2013.)

Yhteenvedona voidaan todeta, että kaikki suomalaista perusopetusta määräävä lainsäädäntö ja viralliset asiakirjat kuten opetussuunnitelman perusteet muodostavat vahvan pohjan lapsen kehityksen ja oikeuksien turvaamiselle myös kriisitilanteissa. Asiakirjoissa tarkastellaan lapsen tilannetta kokonaisvaltaisesti siten, että oppiminen, kehitys ja hyvinvoinnin eri osa-alueet nähdään aina yhteydessä hänen elämäntilanteeseensa. Lain mukaan myös korostuu, kuinka moniammatillisen tiimin tuki ja tehtävä eivät rajoitu vain opetuksen järjestämiseen vaan tuen tarkoituksena on tukea lasta psyykkisesti, fyysisesti ja sosiaalisesti kaikissa elämäntilanteissa yhdessä kodin ja muiden moniammatillisen tiimin jäsenten kanssa.

Kriisitilanteissa tuen ja yhteistyön merkitys korostuu sillä lapsen toimintakyky voi heikentyä huomattavasti. Tämä voi näkyä vaikeutena osallistua opetukseen ja selviytyä koulun arjesta. Lainsäädäntö ja opetussuunnitelma ohjaavat sekä antavat velvoitteen tukea näitä haasteita tarjoamalla yksilöä tukevia tukitoimia. Näin ne varmistavat lapsen oikeuksien toteutumisen myös silloin, kun lapsen elämäntilanne on poikkeuksellisen kuormittava.

### **3.4 Kodin ja koulun välinen yhteistyö**

Vanhemmat ovat lapsensa kehityksen ja kasvun asiantuntijoita, ja heillä on myös ensisijainen vastuu lapsensa kasvatuksesta (Hietanen ym., 2014). Kasvatusvastuuta jakavat myös lapsen arjessa mukana olevat ympäristöt. Näitä ympäristöjä on lapsen tapauksessa yleensä päiväkotia ja koulu. Kasvatusvastuu muodostuu eri toimijoiden ja organisaatioiden välisestä yhteistyöstä. Tästä yhteistyöstä muodostuu kasvatuskumppanuus. Kasvatuskumppanuuden tarkoitus on, että kaikki lapsen kasvua tukevat tahot toimivat yhdessä ja sopivat yhteisistä tavoitteista. Kasvatuskumppanuuden tavoite on lapsen hyvinvoinnin ja kasvun eri vaiheiden tukeminen. Tällainen kumppanuus edellyttää toimivaa moniammatillista yhteistyötä ja rakentuu sen

vara. Kasvatuskumppanuus on siis eri ammattilaisten välistä vuorovaikutusta ja jatkuvaa yhteydenpitoa eri ammattilaisten välillä. (Latvala, 2012.)

Valanne (2014) toteaa, että kodin ja koulun yhteistyö nähdään yleisesti myönteisenä asiana. Kyse on vuorovaikutuksesta, johon kuuluu oppilas, vanhemmat ja koulussa työskentelevät ammattilaiset. Yhteistyötä muokkaavat myös erilaiset perherakenteet, jotka tuovat sekä rikkautta että haasteita koulun toimintaan huomioida yksilöllisiä tarpeita. Lisäksi kodin ja koulun välinen yhteistyö on muuttunut merkittävästi viime vuosikymmenten aikana esimerkiksi teknologian kehittymisen, yhteiskunnan monikulttuuristumisen ja koulutustason nousun sekä perherakenteiden muutosten myötä. (Valanne, 2014.)

Lapsen arkipäivässä koulu edustaa jatkuvuutta ja turvallisuutta. Ne ovat lapsen kriisitilanteessa tärkeitä asioita sillä kriisin jälkeen olisi tärkeää, että lapsi kuitenkin palaa kouluun mahdollisimman pian. Varhainen yhteydenotto oppilaaseen ja huoltajiin viestii, että opettaja välittää ja on valmis tukemaan lasta ja perhettä kriisin aikana. Eduksi on, jos lapsi voisi valmistautua kouluun tulemiseen kriisin jälkeen yhdessä opettajan tai muun koulun aikuisen kanssa. (Dyregrov & Raundalen., 1997.)

Opetusministeriö on vuonna 2009 korostanut kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitystä keskeisenä kriteerinä perusopetuksessa (Valtioneuvosto, 2011). Yhteistyön keskeinen asema perustuu myös lainsäädäntöön, sillä perusopetuslain (628/1998) mukaan opetuksen tulee toteutua yhteistyössä kodin kanssa. Lisäksi opetussuunnitelman perusteissa korostetaan kodin ja koulun osallisuutta oppilaan kasvun ja kehityksen tukemisessa sekä edellytetään, että huoltajille välitetään tietoa opetuksen järjestämisestä, heidän osallisuudestaan ja oppilashuollosta (Opetushallitus, 2014).

Koulujen tehtävänä on kehittää yhteistyötä siten, että huoltajilla on siinä aktiivinen rooli, ja koulun vastuulla on mahdollistaa heidän osallisuutensa opetuksen järjestämisessä ja kehittämisessä. Yhteistyötä tulee toteuttaa useilla tasoilla, kuten koko koulun, luokan sekä yksittäisen oppilaan tasolla ja sen perustana tulee olla myönteinen ja vuorovaikutteinen

ilmapiiri. (Latvala, 2012.) Myös vuoden 2011 hallitusohjelmassa korostetaan kodin ja koulun yhteistyön merkitystä ja tähän on pyritty panostamaan erityisesti opettajankoulutuksessa (Valtioneuvosto, 2011).

## 4 Tutkimusmenetelmät

### 4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tavoitteena on ymmärtää, millaisia muutoksia kriisin kohdanneilla lapsilla on havaittu koulun arjessa sekä millaisiksi moniammatillisen tiimin jäsenet kokevat omat tukikäytäntönsä tällaisissa tilanteissa. Tutkimustavoitteen rajaus kohdistuu peruskoulun moniammatilliseen tiimiin, johon tässä tutkimuksessa sisältyvät luokanopettaja, erityisopettaja, koulupsykologi, terveydenhoitaja ja koulukuraattori. Rajaus tarkoittaa, että tarkastelemme ilmiötä nimenomaan koulu yhteisön asiantuntijoiden näkökulmista, emmekä esimerkiksi huoltajien, lasten tai muiden palvelujärjestelmän toimijoiden kokemuksista käsin. Rajaus on perusteltu, sillä moniammatillinen koulutiimi on keskeisessä asemassa havainnoitaessa lasten toiminnan muutoksia koulu ympäristössä sekä toteutettaessa tukea koulupäivän aikana.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskysymykset ovat luonteeltaan ymmärättäviä ja kuvailevia. Niiden tarkoituksena ei ole tuottaa tilastollista yleistettävyyttä, vaan syventää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä toimijoiden kokemusten, tulkintojen ja merkityksenantojen kautta (Puusa & Juuti, 2020a). Tästä syystä tutkimuskysymykset muotoillaan avoimiksi ja tulkintaa mahdollistaviksi.

Tutkimuksemme pääkysymykset ovat:

1. Millaisia muutoksia koulun moniammatillisen tiimin jäsenet ovat havainneet kriisin kohdanneilla lapsilla koulu ympäristössä?
2. Miten moniammatillisen tiimin jäsenet kokevat tukevansa kriisin kohdanneita lapsia koulunkäynnissä?

Tutkimuskysymykset ohjaavat tutkimuksen toteutusta ja erityisesti aineiston analyysiä. Haastattelussa esitetyt kysymykset on laadittu siten, että ne mahdollistavat näihin tutkimuskysymyksiin vastaamisen, mutta eivät suoraan vastaa niitä. Näin haastattelutilanteessa on pyritty antamaan tilaa ammattilaisten omille kuvauksille, kokemuksille ja tulkinnoille ilman ennalta määriteltyjä vastausvaihtoehtoja. Ensimmäinen tutkimuskysymys kohdistuu ammattilaisten tekemiin havaintoihin ja arjen tilanteisiin, kun taas toinen suuntaa tarkastelun heidän kokemuksiinsa lasten tukemisesta koulukontekstissa.

#### **4.2 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat**

Tämä tutkimus rakentuu laadullisen tutkimusperinteen tulkinnalliselle perustalle, jossa todellisuus ymmärretään moniulotteisena, kontekstisidonnaisena ja sosiaalisesti rakentuvana ilmiönä. Tulkinnallisessa tutkimuksessa ei oleteta olevan olemassa yhtä objektiivista ja tutkijasta riippumatonta todellisuutta, vaan ilmiöt nähdään merkityksellistyvinä ihmisten kokemusten, tulkintojen ja vuorovaikutuksen kautta (Puusa & Juuti, 2020a; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat koulun moniammatilliseen tiimiin kuuluvien ammattilaisten havainnot ja kokemukset, jolloin keskiöön nousevat juuri ne merkitykset, joita toimijat antavat kriisin kohdanneiden lasten käyttäytymiselle ja heidän tukemiselleen koulussa.

Tutkimuksen tietokäsitys on konstruktionistinen. Konstruktionistisessa näkemyksessä tieto ei ole valmiina olemassa olevaa ja neutraalisti löydettävissä olevaa, vaan se rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja on sidoksissa siihen kontekstiin, jossa se tuotetaan (Berger & Luckmann, 1994; Puusa & Juuti, 2020b). Tässä tutkimuksessa tieto muodostuu haastattelutilanteissa tutkijoiden ja haastateltavien välisessä vuorovaikutuksessa, jossa ammattilaiset jäsentävät omia kokemuksiaan kielellisesti. Näin ollen tutkimuksen tuottama tieto on luonteeltaan tulkinnallista ja kontekstisidonnaista, eikä sitä voida irrottaa siitä ympäristöstä, jossa ilmiö ilmenee.

Tutkimuksessa on myös fenomenologis-hermeneuttisia piirteitä, sillä tavoitteena on ymmärtää ammattilaisten kokemuksia ja niihin liitettyjä merkityksiä. Fenomenologinen näkökulma korostaa kokemusten tarkastelua sellaisina kuin ne ilmenevät tutkittaville, kun taas hermeneuttinen ulottuvuus liittyy näiden kokemusten tulkintaan ja ymmärtämiseen (Puusa & Juuti, 2020b). Tässä tutkimuksessa tämä tarkoittaa pyrkimystä kuvata ja tulkita moniammatillisen tiimin jäsenten havaintoja kriisin vaikutuksista lapsiin sekä millaisia merkityksiä he antavat omalle roolilleen lasten tukemisessa.

Edellä kuvatut tieteenfilosofiset lähtökohdat ohjaavat tutkimuksen metodologisia valintoja. Tulkinnallinen ja konstruktionistinen tietokäsitys perustelee laadullisen tutkimusotteen valintaa, sillä tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää ilmiötä toimijoiden omista näkökulmista käsin. Samoin tapaustutkimuksellinen tutkimusstrategia on linjassa näiden lähtökohtien kanssa, koska se mahdollistaa ilmiön tarkastelun sen luonnollisessa kontekstissa sekä huomioi kontekstin ja toimijoiden välisen vuorovaikutuksen merkityksen (Laine, Bamberg & Jokinen, 2007).

Lisäksi teemahaastattelun käyttö aineistonkeruumenetelmänä sekä aineistolähtöinen teemallinen analyysi tukevat tutkimuksen tieteenfilosofista perustaa. Ne mahdollistavat tutkittavien kokemusten ja merkitysten esiin tuomisen sekä niiden tulkinnallisen jäsentämisen ilman ennalta määrättyjä luokitteluja (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Näin tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat, tutkimusote, tutkimusstrategia sekä aineistonkeruu- ja analyysimenetelmät muodostavat keskenään johdonmukaisen kokonaisuuden.

### **4.3 Tutkimusote ja tutkimusstrategia**

Tutkimuksemme toteutetaan laadullisen tutkimusotteen mukaisesti, koska tavoitteena on ymmärtää ammattilaisten tulkintoja, merkityksenantoja ja kokemuksia kriisin kohdanneiden lasten käyttäytymisestä. Laadullinen tutkimus soveltuu erityisesti tilanteisiin, joissa tutkittava ilmiö on monimutkainen, kontekstisidonnainen ja merkityksellistyy sosiaalisessa

vuorovaikutuksessa (Puusa & Juuti, 2020a). Tässä tutkimuksessa kriisin kohdanneessa lapsessa tapahtuvat muutokset sekä moniammatillisen tiimin toiminta kietoutuvat tiiviisti koulun arkeen, eikä ilmiötä voida tarkastella irrallaan siitä kontekstista, jossa se ilmenee.

Laadullinen tutkimus korostaa kokonaisvaltaista ymmärrystä ja antaa tutkittaville tilaa tuoda esille omia merkitysrakenteitaan. Tutkimusotteen keskeinen vahvuus on sen joustavuus sekä kyky tavoittaa sellaista tietoa, joka ei välttämättä tule näkyväksi strukturoitujen menetelmien avulla (Lim, 2025). Haastattelut mahdollistavat tutkimuskysymysten kannalta olennaisen moniäänisyyden ja auttavat ymmärtämään toimijoiden roolien ja kokemusten välisiä eroja.

Valitsimme tutkimusstrategiaksemme tapaustutkimuksen, sillä se mahdollistaa yhden selkeästi rajatun ilmiökokonaisuuden syvällisen ja kontekstuaalisen tarkastelun. Tapaustutkimus soveltuu erityisesti tilanteisiin, joissa pyritään ymmärtämään ilmiötä sen luonnollisessa kontekstissa ja joissa kontekstin ja toimijoiden välinen vuorovaikutus on keskeinen tutkimuksen kohde (Laine, Bamberg & Jokinen, 2007). Moniammatillisen koulutiimin toimintaa ei voida erottaa kouluyhteisön arjesta tai lasten tilanteista, joten tapaustutkimus tarjoaa tarkoituksenmukaisen viitekehyksen ilmiön tarkastelulle.

Tapaustutkimuksen epistemologinen perusta rakentuu käsitykselle todellisuudesta monimuotoisena ja tilanteisesti rakentuvana. Ilmiö nähdään sidoksissa aikaan, paikkaan ja toimijoihin ja tutkimuksen tuottama tieto on aina näiden ehtojen muovaamaa (Laine ym., 2007). Tämän lähestymistavan avulla pystymme tarkastelemaan eri ammattilaisten tekemiä havaintoja ja tulkintoja kriisin vaikutuksista lapsiin sekä heidän kuvauksiaan lasten tukemisesta osana koulun arkea.

Tässä tutkimuksessa tapaus määrittyy koulun moniammatillisen tiimin ammattilaisten toimintana kriisin kohdanneiden lasten tukemisessa. Tarkastelun kohteena ei ole yksittäinen lapsi tai yksittäinen kriisitilanne, vaan ammattilaisten toiminta, siihen liittyvät kokemukset sekä ne merkitykset, joita toimijat antavat työlleen tietyssä koulukontekstissa. Tapaus muodostuu

siten sekä toimijoista että siitä sosiaalisesta ja toiminnallisesta ympäristöstä, jossa toiminta tapahtuu.

Tapaustutkimus palvelee tutkimusta erityisesti siksi, että tutkimuskysymykset kohdistuvat siihen, miten ilmiö näyttäytyy ammattilaisten näkökulmasta ja millaisena he kokevat oman toimintansa osana moniammatillista yhteistyötä. Tapaustutkimuksen avulla voidaan tarkastella moniammatillisen tiimin toimintaa kokonaisuutena ja huomioida siihen kytkeytyvät vuorovaikutussuhteet, toimintatavat ja kontekstuaaliset tekijät. Tavoitteena ei ole tuottaa yleistettävää tietoa, vaan syventää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä tässä tietyssä kontekstissa.

Tapaus on valittu tarkoituksenmukaisesti tutkimuksen tavoitteiden ja tutkimuskysymysten perusteella. Tässä tapaustutkimuksessa tapaus muodostuu kriisin kohdanneissa lapsissa havaittavista muutoksista sekä heidän tukemisestaan koulukontekstissa. Moniammatillinen tiimi toimii keskeisenä näkökulmana ilmiön tarkastelussa, sillä sen jäsenet ovat keskeisessä asemassa lasten tukemisessa kriisitilanteissa. Tarkastelemalla tätä rajattua tapausta voidaan tuottaa syvällistä tietoa lapsissa havaittavista muutoksista sekä niistä tukikäytännöistä, joita koulun arjessa hyödynnetään.

#### **4.4 Aineistonkeruu ja tutkimuksen informantit**

Tutkimuksen aineisto kerättiin yksilöhaastatteluilla, jotka toteutettiin yhden moniammatillisen tiimin jäsenille: luokanopettajalle, koulupsykologille, koulukurattorille, terveydenhoitajalle ja erityisopettajalle. Haastattelun metodisena etuna aineistonkeruumenetelmänä on mahdollisuus tarkoituksenmukaiseen ja harkinnanvaraiseen otantaan, jolloin tutkimukseen voidaan valita henkilöitä, joilla on tietoa tai kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Puusa, 2020). Osallistujat valittiin harkinnanvaraisella otannalla siten, että heillä oli kokemusta kriisin kohdanneiden lasten kanssa työskentelystä koulukontekstissa. Näin varmistettiin, että tutkimusaineisto vastaa tutkimuskysymyksiin ja tuottaa relevanttia tietoa tarkasteltavasta ilmiöstä.

Informanttien rekrytointi aloitettiin ottamalla yhteyttä erään Pohjois-Suomessa sijaitsevan koulun rehtoriin tiedustelemalla mahdollisuutta tutkimuksen toteuttamiseen koulussa. Kyseisestä koulusta saatiin tutkimuslupa, minkä jälkeen haastateltavia rekrytoitiin sähköpostitse. Lähes kaikki informantit saatiin mukaan jo ensimmäisen yhteydenottokierroksen aikana, mutta yhden ammattiryhmän osalta rekrytointi edellytti toista yhteydenottokierrosta, jotta kyseisestä ammattiryhmästä saatiin tutkimukseen osallistujia.

Osallistujien työkokemus vaihteli noin yhdestä työvuodesta yli vuosikymmenen kokemukseen. Osa osallistujista oli työskennellyt koko uransa nykyisessä työyhteisössään, kun taas osalla oli kokemusta myös muista kouluista ja toimintaympäristöistä. Näin aineisto muodostui ammatillisesti monipuoliseksi ja tarjosi erilaisia näkökulmia tarkasteltavaan ilmiöön.

Haastattelut ovat laadullisessa tutkimuksessa keskeinen menetelmä silloin, kun tavoitteena on tavoittaa osallistujien omia kokemuksia, tulkintoja ja merkityksenantoja (Merton, Lowenthal & Kendall, 1990). Tutkimuskysymyksemme keskittyvät juuri tällaisiin subjektiivisiin havaintoihin ja ammatillisiin kokemuksiin. Haastattelun valintaa tukee myös sen joustavuus ja mahdollisuus tuottaa syvällistä tietoa. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2024) toteavat, haastattelussa tutkijalla on mahdollisuus tarkentaa kysymyksiä, oikaista väärinymmärryksiä sekä syventää vastauksia vuorovaikutuksessa tiedonantajan kanssa. Tämä on erityisen tärkeää moniulotteisia ja kokemuksellisia ilmiöitä tarkasteltaessa. Lisäksi haastattelun joustavuus mahdollistaa kysymysten esittämisen tilanteen mukaan sekä vastaajien yksilöllisten näkökulmien esiin tuomisen. Laadullisessa tutkimuksessa keskeistä ei ole vastausten yhdenmukaisuus, vaan mahdollisimman rikkaan ja merkityksellisen aineiston tuottaminen, mikä toteutuu hyvin haastattelun avulla. (Tuomi & Sarajärvi, 2024.)

Valitsimme puolistrukturoidun teemahaastattelun, sillä se mahdollistaa sekä ennalta suunniteltujen teemojen että haastateltavien omien, ennakoimattomien näkökulmien esiin nousemisen. Teemahaastattelu tarjoaa joustavuutta ja syvyyttä, sillä se ohjaa keskustelua tutkimuskysymysten kannalta olennaisiin aiheisiin kuitenkin rajaamatta haastateltavan vastauksia liian tiukasti (Hirsijärvi & Hurme 2022). Tämä on tärkeää, koska kriisin

kohdanneiden lasten käyttäytymisessä ja tukemisessa voi nousta esille tilanteisia, kontekstisidonnaisia piirteitä, joita ei ole mahdollista ennustaa täysin etukäteen.

Haastatteluteemat liittyvät kriisin määrittelyyn, koulun moniammatilliseen tiimiin päätyneisiin kriisitilanteisiin, kriisin kohdanneilla lapsilla havaittuihin käyttäytymisen muutoksiin sekä ammattilaisten käyttämiin tukikeinoihin koulunkäynnin tukemisessa. Puolistrukturoitu teemahaastattelu soveltuu tutkimukseen erityisen hyvin, sillä tutkimuskysymykset kohdistuvat ammattilaisten kokemuksiin ja havaintoihin, joita ei voida tavoittaa valmiiksi rajatuilla vastausvaihtoehdoilla.

Ennen varsinaisia haastatteluja testasimme haastattelurungon toimivuutta esittämällä kysymyksiä tuttavillemme, jotka työskentelevät opettajina. Näin varmistimme kysymysten ymmärrettävyyden sekä saimme palautetta niiden selkeydestä ja mahdollisista puutteista. Näitä testitilanteita ei sisällytetty tutkimusaineistoon, eikä niitä tallennettu.

Lisäksi testasimme etukäteen teknisiä ratkaisuja, kuten Microsoft Teams -sovelluksen tallennustoimintoa sekä Microsoft Word -ohjelman litterointiominaisuutta. Tätä varten toteutimme keskenämme testikokouksen, jonka äänitimme ja litteroimme.

Haastattelut toteutettiin rauhallisessa ympäristössä etäyhteydellä Teamsin kautta. Ennen haastatteluja osallistujille annettiin tutkimustiedote, joka sisälsi tiedot tutkimuksen tarkoituksesta, aineiston käsittelystä ja heidän oikeuksistaan. Haastattelut äänitettiin, jotta aineisto voidaan litteroida ja analysoida systemaattisesti. Käytimme äänittämiseen Teamsin äänitystoimintoa, josta kerroimme haastateltaville aina ennen äänityksen käynnistämistä. Ennen haastattelujen aloittamista osallistujille kerrottiin, että haastatteluista tallennetaan ainoastaan ääni, eikä videokuvaa. Ratkaisu perustui tutkimuseettisiin näkökulmiin sekä pyrkimykseen luoda mahdollisimman luonteva ja turvallinen haastattelutilanne. Arvioimme äänitallennuksen edistävän osallistujien rentoutta ja avoimuutta, kun visuaalista tallennusta ei tehty.

Jokaisessa haastattelussa oli läsnä molemmat tutkijat, mutta haastattelun vetovastuu oli pääsääntöisesti yhdellä tutkijalla. Ratkaisu perustui havaintoihin testivaiheesta, jossa todettiin, että useamman puhujan samanaikainen osallistuminen vaikeutti litterointiohjelman toimintaa ja heikensi litteroinnin laatua. Haastateltaville kerrottiin ennen haastattelun aloitusta tästä käytännöstä, jotta he ymmärtävät, miksi toinen tutkijoista on haastattelutilanteessa pääasiassa nonverbaalisesti läsnä toisen tutkijan toimiessa haastattelijana.

Haastattelut aloitettiin pyytämällä haastateltavia kuvaamaan, miten he itse määrittelevät kriisin käsitteen sekä millaisia kriisejä he kohtaavat työssään koulussa. Tämän jälkeen esittelimme tutkimuksessa tarkasteltavat kriisityypit ja annoimme esimerkkejä tilanteista, jotka kuuluvat tutkimuksen kohteeseen. Menettelyn tavoitteena oli varmistaa yhteinen ymmärrys tutkimuksessa tarkasteltavista kriisitilanteista sekä tukea haastateltavia tunnistamaan sellaisia omassa työssään kohtaamiaan tilanteita, joita he eivät välttämättä olisi itsenäisesti mieltäneet kriiseiksi. Annettavien esimerkkien avulla pyrimme laajentamaan haastateltavien mahdollisuuksia reflektoida omaa työtään tutkimuksen kohteena olevien kriisitilanteiden näkökulmasta sekä helpottamaan relevanttien kokemusten esiin tuomista haastattelutilanteessa. Samalla tiedostimme, että tutkijoiden antamat esimerkit saattoivat ohjata vastausten suuntaa, minkä vuoksi haastattelun alussa annettiin tilaa haastateltavien omille määrittelyille ennen esimerkkien esittämistä.

Haastattelukysymykset esitettiin jokaisessa haastattelussa samassa järjestyksessä. Tarkentavien kysymyksen esittämisessä oli vaihtelua sen mukaan, millä tavoin haastateltava vastasi. Haastattelun lopuksi osallistujille annettiin mahdollisuus täydentää tai täsmentää vastauksiaan, jolloin joihinkin kysymyksiin palattiin vielä uudelleen. Tämän koimme tärkeänä, sillä etenkin haastattelun alku voi tuntua haastateltavalle jännittävältä, jolloin jotain saattaa jäädä sanomatta ja siihen on hyvä tällöin palata myöhemmässä vaiheessa.

Haastattelut toteutettiin alkuvuodesta 2026. Kullekin haastattelulle varattiin noin tunti aikaa, mutta niiden keskimääräinen kesto oli noin 30 minuuttia. Litteroitua aineistoa kertyi noin

kymmenen sivua haastattelua kohden, yhteensä noin 50 sivua. Aineiston analysoinnin yhteydessä havaittiin, että haastatteluaineisto alkoi toistaa itseään, mikä viittaa aineiston riittävyteen ja saturaation eli kylläntymisen saavuttamiseen. Saturaatiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa aineisto ei enää tuota tutkimusongelman kannalta merkittävää uutta tietoa (Eskola & Suoranta, 2014).

#### **4.5 Aineiston analyysi**

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi toteutettiin teemallisen sisällönanalyysin avulla. Teemallinen analyysi on laadullinen analyysimenetelmä, jonka tavoitteena on tunnistaa, analysoida ja tulkita aineistossa esiintyviä merkitysrakenteita ja toistuvia ilmiöitä (Braun & Clarke, 2006). Toistuvuus ei viittaa tilastolliseen yleistettävyyteen, vaan ilmiön merkityksellisyyteen ja keskeisyyteen tarkasteltavassa tapauksessa. Menetelmä valittiin, koska se mahdollistaa joustavan, mutta systemaattisen tavan tarkastella moniulotteista haastatteluaineistoa sekä tuottaa tutkimuskysymyksiin vastaavaa, tulkinnallisesti rikasta tietoa. Tässä tutkimuksessa analyysin avulla pyrittiin jäsentämään koulun moniammatilliseen tiimiin kuuluvien ammattilaisten kokemuksia ja havaintoja kriisin kohdanneilla lapsilla ilmenevistä muutoksista sekä heidän käyttämistään tukikeinoista koulunkäynnin tukemisessa.

Teema ymmärretään tässä tutkimuksessa aineiston pintatason aihetta syvempänä merkityskokonaisuutena, joka ei ilmene suoraan aineistossa, vaan rakentuu tutkijan tulkinnan kautta (Teräs & Toiviainen, 2014). Näin ollen analyysi ei ole pelkästään aineiston kuvaamista, vaan aktiivinen tiedonmuodostusprosessi, jossa tutkijat osallistuvat merkitysten rakentamiseen. Tämä lähtökohta nojaa laadullisen tutkimuksen konstruktionistiseen perinteeseen, jossa aineistoa ei nähdä neutraalina todellisuuden kuvauksena, vaan kontekstisidonnaisena ja tulkinnallisena (Braun & Clarke, 2006).

Teemallisen analyysin keskeinen vahvuus on sen teoreettinen joustavuus, sillä sitä voidaan soveltaa erilaisista epistemologisista lähtökohdista käsin sekä aineistolähtöisesti että

teoriaohjaavasti (Braun & Clarke, 2006; Teräs & Toiviainen, 2014). Tässä tutkimuksessa analyysi toteutettiin pääasiassa aineistolähtöisesti, mutta analyysia ohjasivat tutkimuskysymykset sekä tutkimuksen teoreettinen viitekehys. Näin analyysi rakentui aineiston ja teorian välisessä vuoropuhelussa, mikä on laadulliselle tutkimukselle tyypillinen lähestymistapa (Eskola & Suoranta, 2014; Teräs & Toiviainen, 2014).

Analyysiprosessimme perustui Braunin ja Clarken (2006) esittämään kuusivaiheiseen malliin. Analyysin mukaiset vaiheet ovat aineistoon perehtyminen, alustavien koodien muodostaminen, teemojen etsiminen, teemojen tarkastelu, teemojen määrittely ja nimeäminen sekä raportin tuottaminen. Malli jäsentää analyysin etenemistä, mutta ei määritä sitä lineaariseksi prosessiksi, vaan analyysi etenee iteratiivisesti vaiheiden välillä liikkuen (Braun & Clarke, 2006; Teräs & Toiviainen, 2014). Tämä mahdollisti analyysin jatkuvan tarkentamisen ja tulkintojen syventämisen koko tutkimusprosessin ajan.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa perehdyimme aineistoon huolellisesti. Haastattelujen alustava litterointi toteutettiin Wordin litterointiohjelmalla, minkä jälkeen tarkistimme ja muokkasimme litteroinnit itsenäisesti kuuntelemalla äänitettä samalla litteroitua tekstiä lukien. Tämä mahdollisti litteroinnin tarkkuuden varmistamisen sekä aineiston syvällisemmän hahmottamisen. Litterointiprosessin aikana poistimme tai muokkasimme tekstistä kaikki mahdollisesti tunnistettavuuteen vaikuttavat tiedot sekä tutkimuksen kannalta epäolennaiset täytesanat, jotta aineisto olisi selkeämpää ja helpommin analysoitavissa. Aineistoon perehtyminen ei rajoittunut vain omiin litterointeihin, vaan molemmat perehdyimme kaikkiin aineistoihin, myös niihin, joita emme itse olleet litteroineet. Luimme aineiston useaan kertaan kokonaiskuvan muodostamiseksi ja ensimmäisillä lukukerroilla korjasimme myös mahdolliset litterointiohjelman tekemät virheet. Perehtyminen ei ollut pelkästään tekninen vaihe, vaan keskeinen osa analyysin perustaa, sillä aineiston syvälinen tuntemus mahdollistaa merkityksellisten ilmiöiden tunnistamisen. Työskentelimme tässä vaiheessa sekä itsenäisesti että yhdessä, mikä lisäsi analyysin refleksiivisyyttä ja auttoi tunnistamaan erilaisia tulkintamahdollisuuksia.

Toisessa vaiheessa koodasimme aineiston systemaattisesti. Koodaus toimii analyysin perustana, sillä sen avulla aineisto jäsennetään pienempiin merkitysyksiköihin (Braun & Clarke, 2006). Käytännössä etenimme siten, että kävimme litteroidut haastattelut läpi rivi riviltä ja tunnistimme niistä ilmauksia, jotka liittyivät tutkimuskysymyksiin tai jotka muutoin näyttäytyivät merkityksellisinä tutkimusilmiön kannalta. Nämä ilmaukset saattoivat olla yksittäisiä sanoja, lauseita tai pidempiä puheenvuoroja. Toteutimme koodauksen ensin itsenäisesti, minkä jälkeen vertailimme ja keskustelimme koodauksistamme. Tämä useamman tutkijan osallistuminen analyysiin on metodologisesti perusteltua, sillä se vähentää yksittäisen tutkijan ennakko-oletusten vaikutusta ja lisää analyysin luotettavuutta (Boyatzis, 1998).

Kolmannessa vaiheessa ryhmittelimme koodit teemoiksi. Tässä vaiheessa analyysi siirtyi kuvailevasta tasosta kohti tulkinnallista tasoa, jossa yksittäiset havainnot yhdistettiin laajemmiksi merkityskokonaisuuksiksi. Teemat eivät muodostuneet pelkästään aineiston frekvenssien perusteella, vaan niiden merkitys arvioitiin suhteessa tutkimuskysymyksiin. Tämä korostaa laadullisen analyysin luonnetta, jossa keskeistä ei ole ilmiöiden yleisyys vaan niiden merkityksellisyys (Braun & Clarke, 2006).

Neljännessä vaiheessa tarkastelimme teemoja kriittisesti suhteessa aineistoon. Arvioimme teemojen sisäistä yhtenäisyyttä ja keskinäisiä eroja sekä suhteutimme niitä koko aineistoon. Tässä vaiheessa analyysiä tarkennettiin yhdistämällä, jakamalla ja karsimalla teemoja. Tavoitteena oli muodostaa temaattinen kokonaisuus, joka kuvaa aineistoa mahdollisimman kattavasti mutta samalla analyttisesti jäsentyneesti. Tämä vaihe on keskeinen analyysin laadun kannalta, sillä siinä varmistetaan teemojen loogisuus ja analyttinen selkeys (Braun & Clarke, 2006).

Viidennessä vaiheessa määrittelimme ja nimesimme teemat. Tässä vaiheessa analyysi syveni edelleen, kun tarkensimme teemojen ydinsisältöä ja niiden välistä suhdetta. Teemojen alustavaa nimeämistä oli tehty jo edellisessä vaiheessa, mutta tässä vaiheessa ne asettuivat lopulliseen muotoonsa. Teemat edustivat aineistosta tulkittuja merkitysrakenteita, jotka kytkeytyivät tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen ja tutkimuskysymyksiin. Näin analyysi ylitti pelkän aineiston kuvaamisen ja tuotti teoreettisesti jäsentyneitä tulkintoja (Teräs & Toiviainen, 2014).

Kuudennessa vaiheessa tuotimme analyysin raportoitavaan muotoon. Valitsimme aineistosta sitaatteja havainnollistamaan teemoja ja rakensimme analyttisen kokonaisuuden, joka vastaa tutkimuskysymyksiin. Kirjoittaminen ei ollut pelkkä raportointivaihe, vaan osa analyysia, jossa tulkintoja edelleen tarkennettiin ja syvennettiin (Braun & Clarke, 2006). Tässä vaiheessa kokosimme myös molempien tutkimuskysymysten osalta analyysia havainnollistavat taulukot, joissa etenimme autenttista ilmauksesta alateemoihin ja niiden kautta pääteemoihin. Näiden analyysiä avaavien taulukoiden avulla pyrimme lisäämään analyysin läpinäkyvyyttä ja siten vahvistamaan sen luotettavuutta.

Taulukko 1. Esimerkki ensimmäisen tutkimuskysymyksen sisällönanalyysistä kahden alateeman osalta

Autenttinen ilmaisu	Alateema	Pääteema
“Vähän vetäytyy kaverisuhteista...on ehkä paikalla, mutta ei sillä tavalla vuorovaikutuksessa enää niin paljon.” (H2)	Vetäytyminen ja sosiaalinen eristäytyminen	Kriisin vaikutukset lapseen
“Vetäytyy ja ei kerro omista asioista mitään.” (H3)		
“Voi pyrkiä purkamaan aggressiota semmosella resuamisella ja huutamalla ja muulla tai joskus jopa väkivaltaisellakin käytöksellä.” (H1)	Käyttäytymisen säätelyn haasteet	
“Se alkaa näkymään semmoisena levottomuutena tai härväämisenä, toisten ärsyttämisenä.” (H3)		

Taulukko 2. Esimerkki toisen tutkimuskysymyksen sisällönanalyysistä kahden alateeman osalta

Autenttinen ilmaisu	Alateema	Pääteema
<p>“Tärkeää olisi vastata lapsen tilanteeseen niin, että kuormitus huomioidaan esimerkiksi tehtävien määrää vähentämällä.” (H3)</p>	Pedagoginen tuki	Moniammatillisen tiimin tukikeinot kriisin kohdanneiden lasten tukemisessa
<p>“Antaa tilaa ja aikaa lapselle ja mahdollistaa työskentelyn esimerkiksi jossakin pienemmässä tilassa ohjatusti.” (H4)</p>		
<p>“Se on paljon tunnetyöskentelyä. Toivon ja selviytymisen tunteen ylläpitämistä, että sinä tulet selviämään tästä.” (H2)</p>	Emotionaalinen tuki	
<p>“Turvallinen aikuinen, jonka kanssa voi matalalla kynnyksellä jutella.” (H3)</p>		

Taulukoissa esitettyjen esimerkkien lisäksi analyysin tuloksena muodostui muitakin alateemoja, jotka jäsentyivät tutkimuskysymysten mukaisiin pääluokkiin. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, joka koski kriisin kohdanneissa lapsissa havaittuja muutoksia, liittyvät alateemat olivat vetäytyminen ja sosiaalinen eristäytyminen, käyttäytymisen säätelyn haasteet, koulukäyntiin ja koulusuoriutumiseen liittyvät muutokset sekä somaattinen oireilu. Nämä alateemat kuvaavat monipuolisesti sitä, miten kriisi voi ilmetä lapsen arjessa sekä sosiaalisella, psyykkisellä että fyysisellä tasolla koulukontekstissa.

Toiseen tutkimuskysymykseen, joka tarkasteli moniammatillisen tiimin käyttämiä tukikeinoja, liittyvät alateemat olivat pedagoginen tuki, emotionaalinen tuki sekä moniammatillinen yhteistyö. Nämä alateemat jäsentävät keskeisiä tukitoimia, joilla koulun ammattilaiset omasta mielestään pyrkivät tukemaan kriisin kohdanneita lapsia koulunkäynnissä.

## 5 Tulokset

### 5.1 Kriisin vaikutukset lapseen

Aineiston perusteella kriisi näyttäytyy koulukontekstissa monimuotoisina muutoksina lapsilla. Tässä alaluvussa tarkastellaan ensimmäisen tutkimuskysymyksen ”Millaisia muutoksia koulun moniammatillisen tiimin jäsenet ovat havainneet kriisin kohdanneilla lapsilla kouluympäristössä?” pohjalta muodostettuja teemoja, jotka ovat vetäytyminen ja sosiaalinen eristäytyminen, käyttäytymisen säätelyn haasteet, koulukäyntiin ja koulusuoriutumiseen liittyvät muutokset sekä somaattinen oireilu.

Haastateltavat kuvasivat lasten muutosten ilmenevän erityisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, tunneilmaisussa, koulusuoriutumisessa sekä fyysisessä hyvinvoinnissa. Keskeinen havainto aineistossa oli se, että kriisin vaikutukset eivät ole kaikilla lapsilla samanlaisia. Lapset reagoivat kriiseihin yksilöllisesti, ja samankin tilanteen vaikutukset voivat näkyä hyvin eri tavoin eri lapsilla.

Useat haastateltavat korostivat, että merkittävin havainto on usein muutos suhteessa lapsen aiempaan toimintaan koulussa. Ammattilaiset tunnistavat muutoksen esimerkiksi siinä, että lapsen toiminta ei enää vastaa aiempaa käyttäytymistä tai ikätasoa.

#### 5.1.1 Vetäytyminen ja sosiaalinen eristäytyminen

Aineiston perusteella vetäytyminen ja sosiaalinen eristäytyminen nousivat yhdeksi keskeisimmistä tavoista, joilla kriisin vaikutukset voivat näyttäytyä lapsen käyttäytymisessä

koulussa. Haastateltavat kuvasivat tilanteita, joissa lapsi vetäytyy vuorovaikutuksesta, vähentää osallistumistaan yhteiseen toimintaan tai vaikuttaa olevan aiempaa enemmän omissa ajatuksissaan. Vetäytyminen voi ilmetä monin eri tavoin, ja sen voimakkuus sekä näkyvyys voivat vaihdella tilanteesta ja lapsesta riippuen.

Haastateltavat kuvasivat vetäytymisen usein muutoksena lapsen aiempaan toimintaan. Lapsi, joka on aiemmin ollut aktiivinen ja vuorovaikutteinen, saattaa kriisin jälkeen hiljentyä tai vetäytyä tilanteista, joissa hän on aiemmin ollut mukana. Tällaiset muutokset voivat herättää ammattilaisissa huolta ja toimia merkinä siitä, että lapsen elämässä on meneillään kuormittava tilanne.

*Vähän vetäytyy kaverisuhteista... on ehkä paikalla mutta ei sillä tavalla vuorovaikutuksessa enää niin paljon. (H2.)*

Vetäytyminen ei kuitenkaan aina tarkoita täydellistä eristäytymistä muista. Haastateltavat kuvasivat tilanteita, joissa lapsi on fyysisesti läsnä esimerkiksi luokassa tai välitunnilla, mutta ei osallistu aktiivisesti vuorovaikutukseen muiden kanssa. Lapsi saattaa esimerkiksi viettää aikaa yksin tai vaikuttaa poissaolevalta yhteisissä tilanteissa. Tällainen vetäytyminen voi näkyä esimerkiksi siinä, että lapsi ei osallistu keskusteluihin tai yhteiseen toimintaan samalla tavalla kuin aiemmin.

Aineistossa nousi esiin myös tilanteita, joissa lapsi ei halua kertoa omista asioistaan tai kokemuksistaan. Haastateltavat kuvasivat, että kriisin kohdannut lapsi voi pyrkiä pitämään omat ajatuksensa ja tunteensa itsellään. Tämä voi ilmetä esimerkiksi haluttomuutena puhua tilanteesta tai vältellä keskustelua henkilökohtaisista asioista.

*Vetäytyy ja ei kerro omista asioista mitään. (H3)*

Tällainen käyttäytyminen voi liittyä siihen, että lapsi ei halua kuormittaa muita omilla kokemuksillaan tai hänellä ei ole sanoja kuvaamaan kokemaansa. Haastateltavat kuvasivat myös tilanteita, joissa lapsi pyrkii peittämään omat tunteensa tai antaa vaikutelman, ettei kriisitilanne vaikuta häneen.

*Esittää että mikään ei tunnu missään. (H3)*

Vetäytyminen voi näkyä myös siinä, että lapsi viettää aiempaa enemmän aikaa omissa ajatuksissaan. Haastateltavat kuvasivat tilanteita, joissa lapsi vaikuttaa olevan henkisesti etäällä ympäristöstään tai keskittyy vähemmän siihen, mitä hänen ympärillään tapahtuu. Tämä voi ilmetä esimerkiksi oppitunneilla siten, että lapsi ei osallistu aktiivisesti opetukseen tai vaikuttaa olevan ajatuksissaan muualla.

Vetäytyminen voi liittyä myös lapsen voimavarojen vähenemiseen. Haastateltavat kuvasivat tilanteita, joissa lapsen energia ja huomio kohdistuvat kriisitilanteesta selviytymiseen, jolloin sosiaalinen vuorovaikutus tai osallistuminen koulun toimintaan voi jäädä vähemmälle.

*Voimavarat menee enemmän siihen selviytymiseen. (H5)*

Lisäksi aineistossa nousi esiin tilanteita, joissa vetäytyminen näkyy sosiaalisten suhteiden heikkenemisenä. Lapsi saattaa esimerkiksi etäännyä ystävistään tai vähentää osallistumistaan yhteisiin leikkeihin ja toimintaan. Joissakin tapauksissa kaverisuhteet voivat heikentyä merkittävästi tai jopa päättyä.

*Kaverisuhteet meinaa päättyä, kun ei oikein halua pitää enää yhteyttä tai ei jaksakaan pitää yhteyttä. (H2)*

Haastateltavat kuvasivat myös tilanteita, joissa lapsi ei enää osallistu yhteiseen toimintaan muiden kanssa. Tämä voi näkyä esimerkiksi välitunneilla, jolloin lapsi viettää aikaa yksin tai pysyttelee erillään muista oppilaista.

*Ei osallistu kavereiden kanssa toimintaan. (H2)*

Joissakin tapauksissa vetäytyminen voi olla hyvin voimakasta ja näkyä myös kommunikoinnin vähenemisenä. Haastateltavat kuvasivat tilanteita, joissa lapsi ei kommunikoi muiden kanssa puhumalla, kirjoittamalla tai muilla tavoin. Tällaiset tilanteet ovat usein ammattilaisten näkökulmasta erityisen huolestuttavia, koska ne voivat viitata lapsen voimakkaaseen kuormittumiseen.

Vetäytyminen voi olla myös lapsen keino suojella itseään kuormittavassa tilanteessa. Haastateltavat kuvasivat, että vetäytyminen voi tarjota lapselle mahdollisuuden käsitellä kokemaansa omassa tahdissaan tai välttää tilanteita, jotka tuntuvat hänestä liian vaikeilta. Tällöin vetäytyminen ei välttämättä ole pelkästään ongelmallinen ilmiö, vaan se voi toimia myös eräänlaisena selviytymiskeinona.

Aineiston perusteella vetäytyminen ja sosiaalinen eristäytyminen näyttävät siis monimuotoisena ilmiönä, joka voi ilmetä sekä vuorovaikutuksen vähenemisenä, kommunikoinnin vähentymisenä, että sosiaalisten suhteiden heikkenemisenä. Haastateltavat kuvasivat, että tällaiset muutokset voivat toimia tärkeinä signaaleina siitä, että lapsen elämässä on meneillään kuormittava tilanne. Vetäytyminen voi myös vaikuttaa lapsen koulunkäyntiin ja hyvinvointiin laajemmin, sillä sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus ovat keskeinen osa koulun arkea ja lapsen kokemaa osallisuutta kouluyhteisössä.

### 5.1.2 Käyttäytymisen säätelyn haasteet

Aineiston perusteella kriisin kohdanneiden lasten käyttäytymisessä voi ilmetä erilaisia säätelyn haasteita, jotka näkyvät koulun arjessa muun muassa levottomuutena, impulsiivisena käyttäytymisenä, ärtyneisyytenä sekä erilaisina konflikteina muiden kanssa. Haastateltavat kuvasivat, että kriisitilanteet voivat kuormittaa lasta niin voimakkaasti, että hänen kykynsä säädellä tunteitaan ja käyttäytymistään heikkenee. Tällöin lapsen käyttäytyminen saattaa muuttua aikaisemmasta ja näyttäytyä ympäristölle esimerkiksi levottomuutena tai aggressiivisena reagoitina.

Useat haastateltavat kuvasivat, että kriisin vaikutukset voivat näkyä lapsen käyttäytymisessä lisääntyneenä levottomuutena ja keskittymisvaikeuksina. Lapsen huomio voi suuntautua koulutehtävien sijaan häntä kuormittaviin ajatuksiin tai tunteisiin, mikä saattaa näkyä häiriökäyttäytymisenä oppitunneilla.

*Voi muuttua tosi levottomaksi ja on tosi vaikeaa keskittyä tunnilla ja siitä aiheutuu sitten semmoista häiriökäyttäytymistä oppitunneilla. (H5)*

Levottomuus voi ilmetä myös aktiivisena häiriökäyttäytymisenä tai muiden oppilaiden ärsyttämisenä. Haastateltavat kuvasivat tilanteita, joissa lapsi purkaa omaa kuormitustaan erilaisina toiminnan säätelyn vaikeuksina, jotka voivat näkyä esimerkiksi toisten häiritsemisenä tai impulsiivisena toimintana.

*Se alkaa näkymään semmoisena levottomuutena tai härväämisenä, toisten ärsyttämisenä. (H3)*

Tällainen käyttäytyminen ei kuitenkaan välttämättä johdu tarkoituksellisesta häiritsemisestä, vaan voi liittyä siihen, että lapsi yrittää käsitellä kuormittavaa tilannetta tai purkaa siihen liittyviä tunteita. Haastateltavat kuvasivat, että kriisitilanteet voivat lisätä lapsen sisäistä jännitettä, joka saattaa purkautua ulospäin erilaisina käyttäytymisen muutoksina.

Aineistossa nousi esiin myös tilanteita, joissa lapsi reagoi kriisiin voimakkailla tunnepurkauksilla tai aggressiivisella käyttäytymisellä. Haastateltavat kuvasivat, että lapsen kokema kuormitus voi purkautua esimerkiksi huutamisena, riitatilanteina tai jopa väkivaltaisena käyttäytymisenä.

*Voi pyrkiä purkamaan aggressiota semmoisella resuamisella ja huutamalla ja muulla tai joskus jopa väkivaltaisellakin käytöksellä. (H1)*

Lisäksi aineistossa kuvattiin tilanteita, joissa lapsi reagoi kriisiin lisääntyneellä ärtyneisyydellä. Lapsi saattaa esimerkiksi tiuskia muille tai joutua herkemmin riitatilanteisiin muiden oppilaiden kanssa. Haastateltavat kuvasivat, että tällaiset tilanteet voivat olla seurausta siitä, että lapsen tunnesäätely on kuormittuneessa tilanteessa heikentynyt.

*Jotkut ovat saattaneet olla ilkeämpiä muille tai tiuskia. (H2)*

Käyttäytymisen säätelyn haasteet voivat näkyä myös konfliktien lisääntymisenä. Haastateltavat kuvasivat tilanteita, joissa kriisin kohdannut lapsi joutuu muita useammin riitatilanteisiin tai aiheuttaa niitä itse. Tällaiset tilanteet voivat liittyä esimerkiksi siihen, että lapsen kärsivällisyys ja kyky käsitellä turhautumista heikkenevät kriisitilanteessa.

*Sitten voi olla konfliktitilanteet, mihin ajautuu tai niitä aiheuttaa. (H2)*

Joissakin tapauksissa käyttäytymisen muutokset voivat näkyä myös erilaisena riskikäyttäytymisenä. Haastateltavat kuvasivat, että erityisesti vanhemmilla lapsilla kriisitilanteet voivat lisätä riskialtista käyttäytymistä, kuten päihteiden kokeilua tai muita rajoja testaavia tekoja.

*Nuorilla voi lisääntyä riskikäyttäytyminen tai riskialtiskäyttäytyminen. (H2)*

Aineiston perusteella käyttäytymisen säätelyn haasteet voivat siis ilmetä monin eri tavoin, ja niiden voimakkuus sekä ilmenemismuodot vaihtelevat lapsen yksilöllisten ominaisuuksien sekä elämäntilanteen mukaan. Haastateltavat korostivat, että kriisi ei vaikuta kaikkiin lapsiin samalla tavalla, ja samankin kriisitilanteen kohdalla käyttäytymisen muutokset voivat olla hyvin erilaisia. Joillakin lapsilla kriisi voi näkyä ulospäin suuntautuvana levottomuutena tai aggressiivisuutena, kun taas toisilla se voi ilmetä vetäytymisenä tai hiljaisuutena.

Yhteistä näille ilmiöille kuitenkin on se, että ne heijastavat lapsen kokeman kuormituksen lisääntymistä. Haastateltavat kuvasivat, että käyttäytymisen muutokset voivat toimia tärkeänä signaalina siitä, että lapsi tarvitsee tukea ja ymmärrystä tilanteessaan. Koulun arjessa tällaiset muutokset voivat näkyä erityisesti vuorovaikutustilanteissa, oppitunneilla sekä sosiaalisissa tilanteissa muiden oppilaiden kanssa. Tästä näkökulmasta käyttäytymisen säätelyn haasteet voidaan nähdä yhtenä keskeisenä tapana, jolla kriisin vaikutukset tulevat näkyviksi kouluyhteisössä.

### 5.1.3 Koulunkäyntiin ja koulusuoriutumiseen liittyvät muutokset

Haastatteluaineiston perusteella kriisitilanteet voivat heijastua lasten koulunkäyntiin ja koulusuoriutumiseen monin eri tavoin. Haastateltavat kuvasivat, että kriisin vaikutukset voivat näkyä esimerkiksi keskittymisvaikeuksina, koulutyön heikentyneenä suoriutumisenä, koulupoissaoloina sekä yleisenä jaksamisen heikkenemisenä. Koulussa nämä muutokset voivat ilmetä sekä oppimistilanteissa että koulupäivän rakenteissa, kuten oppitunneilla työskentelyssä tai koulupäivään osallistumisessa.

Yksi keskeinen aineistosta esiin noussut ilmiö liittyi keskittymisen vaikeutumiseen. Haastateltavat kuvasivat, että kriisitilanteessa lapsen ajatukset voivat suuntautua voimakkaasti hänen elämäntilanteeseensa, jolloin koulutehtäviin keskittyminen vaikeutuu. Tällöin lapsi saattaa olla fyysisesti läsnä oppitunnilla, mutta hänen huomionsa ei kohdistu opetukseen.

*Saattaa vaikka katsoa kaukaisuuteen, että se ei ole sellaista, että aktiivisuus lisääntyisi tai häiriökäyttäytyminen, vaan ajatus on jossain ihan muualla. (H4)*

Keskittymisen vaikeudet voivat vaikuttaa suoraan oppimiseen ja koulutehtävistä suoriutumiseen. Haastateltavat kuvasivat, että kriisin kohdatessa lapsen mieli voi olla täynnä muita ajatuksia ja huolia, jolloin koulutyöhön keskittyminen jää vähemmälle.

*Mieli on vähän niinku muissa asioissa kuin sitten niissä koulujutuissa. (H5)*

Tämä voi näkyä esimerkiksi siinä, että oppitunneilla käsitellyt asiat eivät jää mieleen samalla tavalla kuin tavallisesti. Haastateltavat kuvasivat, että oppimisen vaikeutuminen voi ilmetä myös koulusuoritusten heikkenemisenä.

*Opitut asiat ei välttämättä jää mieleen. Numerotasolla voi laskea suoritukset. (H2)*

Koulusuoriutumisen heikkeneminen ei kuitenkaan välttämättä ole pysyvä ilmiö, vaan voi liittyä kriisitilanteen aiheuttamaan tilapäiseen kuormitukseen. Haastateltavat kuvasivat, että lapsen voimavarat voivat kriisitilanteessa kohdistua ensisijaisesti selviytymiseen, jolloin koulutyö saattaa jäädä hetkellisesti vähemmälle huomiolle.

Keskittymisen ja oppimisen vaikeuksien lisäksi aineistossa nousi esiin koulupoissaoloihin liittyviä muutoksia. Haastateltavat kuvasivat, että kriisitilanteessa lapsi saattaa jäädä pois

koulusta tai hänen koulunkäyntinsä voi muuttua epäsäännöllisemmäksi. Poissaolot voivat liittyä esimerkiksi jaksamisen heikkenemiseen tai erilaisiin kriisin aiheuttamiin oireisiin.

*Koulupoissaolot on yksi. Jäädään pois koulusta. (H2)*

Koulupoissaolojen taustalla voi olla myös fyysisiä oireita, jotka liittyvät lapsen kokemaan kuormitukseen. Haastateltavat kuvasivat, että kriisitilanteet voivat ilmetä lapsilla somaattisina oireina, kuten päänsärkynä tai vatsakipuna, mikä voi vaikeuttaa koulunkäyntiä.

*Jos joku sama ihminen tulee tosi usein vaikka että on maha kipeä tai pää kipeä, niin yleensä siinä taustalla on jotain mikä aiheuttaa niitä somaattisia oireita. (H5)*

Lisäksi aineistossa nousi esiin tilanteita, joissa kriisi vaikuttaa lapsen jaksamiseen laajemmin. Haastateltavat kuvasivat, että kriisitilanteet voivat vaikuttaa esimerkiksi uneen tai ruokahuluun, mikä puolestaan heijastuu koulupäivän aikana jaksamiseen ja keskittymiseen.

*Jos siellä mielessä on paljon asioita, niin sitten ei tule yölläkään nukuttua niin hyviä yöunia. (H5)*

Tällaiset tekijät voivat yhdessä heikentää lapsen koulussa suoriutumista ja osallistumista koulupäivän toimintaan. Haastateltavat kuvasivat, että kriisin vaikutukset voivat näkyä esimerkiksi väsymyksenä, keskittymisen puutteena tai yleisenä motivaation laskuna koulutyötä kohtaan.

Toisaalta aineistossa tuotiin esiin myös se, että kriisin vaikutukset koulu-suoriutumiseen eivät ole kaikilla lapsilla samanlaisia. Joissakin tapauksissa lapsi saattaa pystyä jatkamaan koulunkäyntiään melko normaalisti kriisitilanteesta huolimatta. Tällöin muutokset voivat olla

pienempiä ja näkyä esimerkiksi lyhytaikaisina keskittymisvaikeuksina tai ajoittaisena poissaolevuutena oppitunneilla.

Yhteenvedona voidaan todeta, että kriisitilanteet voivat vaikuttaa lasten koulunkäyntiin ja koulusuoriutumiseen monin eri tavoin. Aineiston perusteella keskeisimpiä ilmiöitä ovat keskittymisvaikeudet, oppimisen heikkeneminen, koulupoissaolot sekä jaksamisen muutokset. Haastateltavat kuvasivat, että tällaiset muutokset voivat toimia tärkeinä merkkeinä siitä, että lapsi saattaa tarvita tukea koulunkäynnissään. Samalla aineisto osoittaa, että kriisin vaikutukset voivat olla yksilöllisiä ja vaihdella lapsen elämäntilanteen sekä hänen käytettävissään olevien tukiverkoston mukaan.

#### 5.1.4 Somaattinen oireilu

Haastatteluaineiston perusteella kriisitilanteet voivat ilmetä lapsilla myös somaattisina eli kehollisina oireina. Somaattinen oireilu nousi aineistossa esiin erityisesti tilanteissa, joissa lapsen kokema kuormitus ei välttämättä ilmene suoraan käyttäytymisen tai tunteiden kautta, vaan heijastuu fyysisinä oireina. Haastateltavat kuvasivat, että tällaiset oireet voivat näkyä esimerkiksi toistuvina kiputiloina, yleisenä huonovointisuutena tai muina kehollisina tuntemuksina, joiden taustalla ei välttämättä ole selkeää lääketieteellistä syytä.

Erytisesti kouluterveydenhuollon näkökulmasta somaattinen oireilu voi näkyä tilanteina, joissa oppilas hakeutuu usein vastaanotolle erilaisten kipujen tai fyysisten tuntemusten vuoksi. Tällöin fyysisten oireiden taustalla voi olla lapsen kokema psyykkinen kuormitus tai elämäntilanteeseen liittyvä kriisi.

*Jos joku sama ihminen tulee tosi usein tähän erilaisen vaivan kanssa, vaikka että on maha kipeä tai pää kipeä tai huono olo, niin yleensä siinä taustalla on jotain mikä sitten aiheuttaa niitä somaattisia oireita. (H5)*

Somaattinen oireilu voi siis toimia eräänlaisena kanavana, jonka kautta lapsen kokema kuormitus tulee näkyväksi. Haastateltavat kuvasivat, että lapsi ei välttämättä itse tunnista tai osaa sanallistaa kokemiaan tunteita, jolloin psyykinen kuormitus voi ilmetä kehollisina tuntemuksina. Tällaisissa tilanteissa lapsi saattaa kokea esimerkiksi päänsärkyä, vatsakipua tai muuta epämääräistä fyysistä oireilua.

Myös psykologisesta näkökulmasta somaattinen oireilu nähtiin mahdollisena kriisin ilmenemismuotona. Haastateltavat kuvasivat, että kriisi voi vaikuttaa ihmiseen kokonaisvaltaisesti sekä psyykkisesti että kehollisesti. Tällöin lapsen kokema stressi ja kuormitus voivat näkyä suoraan kehollisina reaktioina.

*Kriisi voi oireilla myös pelkästään kehollisesti. (H2)*

Tämä korostaa sitä, että kriisin vaikutukset eivät rajoitu pelkästään käyttäytymisen tai tunne-elämän muutoksiin, vaan voivat ulottua myös fyysiselle tasolle. Haastateltavat kuvasivat, että keholliset oireet voivat olla joskus ensimmäinen merkki siitä, että lapsen elämässä on meneillään kuormittava tilanne.

Somaattiset oireet voivat vaikuttaa myös lapsen koulunkäyntiin. Haastateltavat kuvasivat, että toistuvat fyysiset oireet voivat johtaa esimerkiksi koulupoissaoloihin tai keskeytyksiin koulupäivän aikana. Lapsi saattaa esimerkiksi hakeutua kesken koulupäivän terveydenhoitajalle tai pyytää päästä kotiin oireiden vuoksi. Tällöin fyysiset oireet voivat vaikeuttaa koulupäivään osallistumista ja vaikuttaa myös lapsen oppimiseen.

Lisäksi aineistossa tuotiin esiin, että somaattiset oireet voivat joskus ilmetä tilanteina, joissa kipu tai epämukavuus tuntuu siirtyvän eri kehon osiin ilman selkeää fyysistä syytä. Tällöin lapsi voi kuvata erilaisia kipuja tai epämiellyttäviä tuntemuksia eri puolilla kehoa.

*Monella siihen voi liittyä somaattista oireilua... sanotaan että on pää kipeä ja vatsa kipeä. (H2)*

Tällaiset tilanteet voivat olla haastavia sekä lapselle että koulun ammattilaisille, koska oireiden taustalla olevat syyt eivät välttämättä ole heti näkyvissä. Haastateltavat kuvasivat, että somaattinen oireilu saattaa joskus herättää ammattilaisissa epäilyn siitä, että lapsen elämäntilanteessa on meneillään jotakin kuormittavaa.

Somaattinen oireilu voidaan näin ollen nähdä yhtenä tapana, jolla lapsi reagoi kriisitilanteeseen. Aineiston perusteella tällaiset keholliset oireet voivat toimia merkinä lapsen kokemasta stressistä, huolesta tai muusta psyykkisestä kuormituksesta. Haastateltavat korostivat, että somaattisen oireilun taustalla olevia syitä on tärkeää tarkastella kokonaisvaltaisesti, sillä fyysiset oireet voivat olla yhteydessä lapsen elämäntilanteeseen, ihmissuhteisiin tai muihin häntä kuormittaviin tekijöihin.

Yhteenvedona voidaan todeta, että somaattinen oireilu on yksi tapa, jolla kriisin vaikutukset voivat tulla näkyviksi lapsen arjessa ja koulunkäynnissä. Haastateltavat kuvasivat, että toistuvat fyysiset oireet voivat toimia merkinä lapsen kokeman kuormituksen lisääntymisestä ja siten ohjata ammattilaisia tarkastelemaan lapsen tilannetta laajemmin. Tästä näkökulmasta somaattinen oireilu voidaan nähdä tärkeänä signaalina, joka voi auttaa tunnistamaan lapsen tuen tarpeen kouluyhteisössä.

## **5.2 Moniammatillisen tiimin tukikeinot kriisin kohdanneiden lasten tukemisessa**

Aineiston perusteella kriisin kohdanneiden lasten tukeminen koulussa rakentuu useiden toisiaan täydentävien tukimuotojen varaan. Tässä alaluvussa tarkastellaan toisen tutkimuskysymyksen

”Miten moniammatillisen tiimin jäsenet kokevat tukevansa kriisin kohdanneita lapsia koulunkäynnissä?” pohjalta muodostettuja teemoja, jotka ovat pedagoginen tuki, emotionaalinen tuki sekä moniammatillinen yhteistyö. Haastateltavat kuvasivat tukikeinojen liittyvän erityisesti näihin osa-alueisiin, jotka yhdessä muodostavat kokonaisvaltaisen tuen lapselle.

Tukitoimet eivät kuitenkaan muodostu yksittäisistä toimenpiteistä, vaan ne rakentuvat usein useiden eri toimijoiden yhteistyönä ja tilanteen mukaan muovautuvina käytäntöinä. Haastateltavat korostivat myös, että kriisin kohdanneiden lasten tukeminen on usein yksilöllistä ja tilannesidonnaista. Tukikeinot valitaan sen perusteella, miten kriisi vaikuttaa lapseen sekä millaisia muutoksia lapsen käyttäytymisessä on havaittavissa. Tästä syystä tukitoimet voivat vaihdella merkittävästi eri tilanteissa.

### 5.2.1 Pedagoginen tuki

Aineiston perusteella pedagoginen tuki muodostaa keskeisen osan kriisin kohdanneiden lasten koulunkäynnin tukemisessa. Haastateltavat kuvasivat pedagogisen tuen tarkoittavan erilaisia koulunkäyntiin liittyviä järjestelyjä ja käytäntöjä, joiden avulla pyritään huomioimaan lapsen elämäntilanteesta aiheutuva kuormitus. Pedagogiset tukikeinot kohdistuvat erityisesti koulutyön määrään, työskentelytapoihin, oppimisympäristöön sekä koulupäivän rakenteeseen. Tavoitteena on mahdollistaa lapselle koulunkäynnin jatkuminen tilanteessa, jossa hänen voimavaransa voivat olla kriisin vuoksi tavallista rajallisemmat.

Haastateltavat korostivat, että kriisin kohdanneen lapsen tukemisessa on tärkeää huomioida hänen kuormituksensa ja mukauttaa koulutyötä tarvittaessa. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että lapselle annetaan vähemmän tehtäviä tai tehtäviä muokataan siten, että ne ovat lapsen senhetkiseen tilanteeseen nähden realistisesti toteutettavissa. Tällaiset joustot voivat olla erityisen tärkeitä tilanteissa, joissa lapsen keskittymiskyky tai jaksaminen on heikentynyt.

*Tärkeää olisi vastata lapsen tilanteeseen niin, että kuormitus huomioidaan esimerkiksi tehtävien määrää vähentämällä. (H3)*

Tehtävien määrän vähentämisen lisäksi pedagoginen tuki voi tarkoittaa myös sitä, että lapselle annetaan enemmän aikaa koulutehtävien tekemiseen tai mahdollisuus suorittaa tehtäviä vaihtoehtoisilla tavoilla. Haastateltavat kuvasivat, että tällaiset joustot voivat auttaa lasta kokemaan onnistumisen tunteita tilanteessa, jossa koulutyö voi muuten tuntua ylivoimaiselta. Tärkeänä pidettiin myös sitä, että lapsen koulunkäynti säilyy mahdollisimman normaalina osana arkea, vaikka koulutyöhön tehdäänkin tilapäisiä mukautuksia.

Pedagogiseen tukeen liittyy myös oppimisympäristöön tehtäviä järjestelyjä. Haastateltavat kuvasivat tilanteita, joissa lapselle voidaan järjestää mahdollisuus työskennellä rauhallisemmassa tilassa tai pienemmässä ryhmässä. Tällaiset järjestelyt voivat olla hyödyllisiä erityisesti silloin, kun lapsella on vaikeuksia keskittyä tavallisessa luokkatilanteessa tai hän kokee luokkaympäristön kuormittavana.

*Antaa tilaa ja aikaa lapselle ja mahdollistaa työskentelyn esimerkiksi jossakin pienemmässä tilassa ohjatusti. (H4)*

Rauhallisempi työskentelytila voi auttaa lasta keskittymään koulutehtäviin ja vähentää ympäristön aiheuttamaa kuormitusta. Haastateltavat kuvasivat, että tällaiset järjestelyt voivat olla erityisen hyödyllisiä tilanteissa, joissa lapsen ajatukset ovat vahvasti kriisitilanteessa tai lapsi kokee voimakkaita tunteita, jotka vaikeuttavat keskittymistä koulutyöhön.

Pedagogiseen tukeen liittyy myös koulupäivän rakenteen muokkaaminen. Haastateltavat korostivat, että kriisin kohdanneelle lapselle voi olla tärkeää, että koulupäivä sisältää selkeitä rutiineja ja ennakoitavia tilanteita. Ennakoitava arki voi lisätä lapsen turvallisuuden tunnetta tilanteessa, jossa hänen elämässään on meneillään muutoksia tai epävarmuutta.

*Tukee aina nimenomaan se, että toiminnassa on jokin toistuva struktuuri. Se tekee arjesta ennakoitavaa ja käytänteet ovat kaikille tiedossa. Oikeastaan mikä tahansa tällainen keino auttaa. (H1)*

Selkeä rakenne voi auttaa lasta hahmottamaan koulupäivän kulkua ja vähentää epävarmuuden tunnetta. Haastateltavat kuvasivat, että tällainen rakenne voi toimia tärkeänä tukitekijänä erityisesti silloin, kun lapsen elämässä on paljon muutoksia tai kuormittavia tapahtumia.

Lisäksi pedagoginen tuki voi sisältää pieniä arjen käytäntöjä, joiden avulla pyritään tukemaan lapsen jaksamista koulupäivän aikana. Haastateltavat mainitsivat esimerkiksi mahdollisuuden pitää lyhyitä taukoja, tehdä tehtäviä rauhallisemmassa tilassa tai käyttää erilaisia rentoutumisen ja maadoittumisen keinoja koulupäivän aikana. Tällaiset käytännöt voivat auttaa lasta säätelemään omaa vireystilaansa ja palautumaan kuormittavista tilanteista.

*Yritetään pitää niitä huohahduksia, joiden avulla pääsee palautumaan pinnistelystä ja maadoitutaan luokassa ja koulussa olemiseen. (H1)*

Pedagoginen tuki ei kuitenkaan toteudu yksin yhden ammattilaisen toimesta. Haastateltavat korostivat, että pedagogisten järjestelyjen toteuttaminen edellyttää usein yhteistyötä opettajien ja muiden koulun työntekijöiden välillä. Oppilashuollon työntekijät voivat esimerkiksi antaa opettajille suosituksia siitä, millaiset pedagogiset ratkaisut voisivat tukea lasta hänen tilanteessaan. Näin pedagoginen tuki kytkeytyy usein myös moniammatilliseen yhteistyöhön, jossa eri ammattilaiset pyrkivät yhdessä löytämään lapselle sopivia tukikeinoja.

Aineiston perusteella pedagoginen tuki näyttäytyy tärkeänä keinona tukea kriisin kohdannutta lasta koulussa. Sen avulla voidaan vähentää koulunkäyntiin liittyvää kuormitusta, lisätä lapsen turvallisuuden tunnetta sekä mahdollistaa koulunkäynnin jatkuminen vaikeasta

elämäntilanteesta huolimatta. Pedagogiset järjestelyt voivat myös tukea lapsen kokemusta siitä, että hänen tilanteensa huomioidaan koulussa ja että hän saa tarvittaessa tukea koulunkäynnin haasteisiin.

### 5.2.2 Emotionaalinen tuki

Aineiston perusteella emotionaalinen tuki muodostaa keskeisen osan kriisin kohdanneiden lasten tukemisessa koulussa. Haastateltavat kuvasivat emotionaalisen tuen liittyvän erityisesti lapsen kuuntelemiseen, tunteiden käsittelyn tukemiseen sekä turvallisen vuorovaikutussuhteen rakentamiseen. Emotionaalinen tuki näyttäytyy usein keskusteluina lapsen kanssa, mutta se voi toteutua myös arjen kohtaamisissa ja koulun päivittäisessä vuorovaikutuksessa.

Haastateltavat korostivat, että kriisin kohdanneelle lapselle on tärkeää tarjota mahdollisuus kertoa kokemuksistaan turvallisessa ympäristössä. Keskustelu voi auttaa lasta jäsentämään kokemuksiaan sekä käsittelemään kriisitilanteeseen liittyviä tunteita. Usein jo pelkkä mahdollisuus tulla kuulluksi ja kohdatuksi voi olla merkittävä tuki lapselle.

*Se on se keskusteluapu... että saa jutella siitä miltä se tuntuu. (H2)*

Keskustelun merkitys liittyy myös siihen, että kriisin kohdannut lapsi ei välttämättä itse osaa sanoittaa kokemiaan tunteita. Haastateltavat kuvasivat tilanteita, joissa aikuisen tehtävänä on auttaa lasta tunnistamaan ja nimeämään tunteitaan. Tällainen tunnetyöskentely voi auttaa lasta ymmärtämään omia reaktioitaan sekä käsittelemään kriisiin liittyviä kokemuksia.

*Jos on tosi traumaattinen kokemus niin välttämättä heti ensi alkuun sitä ei pystytä käsittelemään ollenkaan. Jotkut tarvitsevat vakauttamisvaiheen. (H2)*

Lisäksi haastateltavat korostivat tunteiden normalisoinnin merkitystä. Lapselle voidaan esimerkiksi kertoa, että kriisitilanteisiin liittyvät tunteet ovat ymmärrettäviä ja että samankaltaisia tunteita voivat kokea myös muut vastaavassa tilanteessa olevat ihmiset. Tämä voi auttaa lasta vähentämään esimerkiksi syyllisyyden tai häpeän tunteita.

Haastateltavat toivat esiin myös psykoedukaation merkityksen emotionaalisessa tukemisessa. Psykoedukaatiolla tarkoitetaan lapselle annettavaa tietoa siitä, mitä kriisitilanteet voivat aiheuttaa ja millaisia reaktioita ne voivat herättää ihmisissä. Tällainen tieto voi auttaa lasta ymmärtämään omia tunteitaan ja reaktioitaan paremmin.

*Psykoedukaatio on tärkeää eli, että kerrotaan, mitä kriisi ja traumaattinen kokemus ovat ja mitä ne voivat aiheuttaa. Samalla normalisoidaan kokemusta, että vastaavanlaisia reaktioita voi tulla muillekin ihmisille samankaltaisissa tilanteissa.*  
(H2)

Emotionaaliseen tukeen liittyy myös lapsen turvallisuuden tunteen vahvistaminen. Haastateltavat korostivat, että kriisin kohdanneelle lapselle on tärkeää, että koulussa on aikuinen, jonka puoleen hän voi tarvittaessa kääntyä. Turvallinen aikuissuhde voi tarjota lapselle mahdollisuuden käsitellä kokemuksiaan sekä saada tukea vaikeissa tilanteissa.

*Turvallinen aikuinen, jonka kanssa voi matalalla kynnyksellä jutella.* (H3)

Turvallinen aikuissuhde voi rakentua esimerkiksi koulun oppilashuollon työntekijän tai opettajan kanssa. Haastateltavat kuvasivat, että lapselle voi olla tärkeää tietää, että koulussa on joku aikuinen, joka on valmis kuuntelemaan häntä ja tukemaan häntä vaikeassa tilanteessa.

Emotionaalinen tuki ei kuitenkaan rajoitu pelkästään keskusteluihin. Haastateltavat kuvasivat myös erilaisia käytännön keinoja, joilla lapsen tunnetilaa voidaan rauhoittaa tai vakauttaa.

Tällaisia keinoja voivat olla esimerkiksi hengitysharjoitukset, rentoutumisen keinot tai erilaiset maadoittumista tukevat harjoitukset. Näiden keinojen tarkoituksena on auttaa lasta säätelemään omaa vireystilaansa tilanteissa, joissa hän kokee voimakkaita tunteita.

Lisäksi haastateltavat kuvasivat, että emotionaalinen tuki voi sisältää myös toivon ja selviytymisen tunteen vahvistamista. Aikuiset voivat esimerkiksi auttaa lasta näkemään, että vaikeasta tilanteesta on mahdollista selviytyä ja että lapsella on käytettävissään erilaisia tukiverkostoja.

*Se on paljon tunnetyöskentelyä. Toivon ja selviytymisen tunteen ylläpitämistä, että sinä tulet selviämään tästä. (H2)*

Joissakin tilanteissa emotionaalinen tuki voi tarkoittaa myös sitä, että lapselle annetaan vaihtoehtoisia tapoja käsitellä tunteitaan. Haastateltavat mainitsivat esimerkiksi tilanteita, joissa lapselle on ehdotettu puhumista luotettavalle aikuiselle, ystävälle tai jopa lemmikille, jos omien tunteiden jakaminen muiden ihmisten kanssa tuntuu vaikealta.

Emotionaalinen tuki voi sisältää myös ohjaamista erilaisten tukipalvelujen pariin. Haastateltavat kuvasivat tilanteita, joissa lapselle voidaan kertoa esimerkiksi anonyymeistä keskustelupalveluista tai muista matalan kynnyksen tukimuodoista, joiden kautta lapsi voi hakea apua.

*Minä olen voinut sanoa, että voi jutella, vaikka lemmikille kotona. Se ei kerro kenellekään niitä ajatuksia. Ja sitten on sanonut huoltajallekin, että jos nuori kokee, ettei halua tulla minun luokseni juttelemaan niin on paljon semmoisia chatteja mihin voi käydä purkamassa nimettömästi. (H3)*

Aineiston perusteella emotionaalinen tuki näyttäytyy keskeisenä osana kriisin kohdanneiden lasten tukemista koulussa. Se auttaa lasta käsittelemään kriisiin liittyviä kokemuksia ja tunteita sekä vahvistaa lapsen kokemusta siitä, että hänen tilanteensa huomioidaan ja että hän ei ole vaikeassa tilanteessa yksin. Emotionaalinen tuki voi myös toimia perustana muille tukimuodoille, sillä lapsen kokemusten ymmärtäminen auttaa ammattilaisia arvioimaan, millaista muuta tukea lapsi mahdollisesti tarvitsee koulunkäynnissään ja arjessaan.

### 5.2.3 Moniammatillinen yhteistyö

Aineiston perusteella moniammatillinen yhteistyö on keskeinen osa kriisin kohdanneiden lasten tukemista koulussa. Haastateltavat kuvasivat, että kriisitilanteissa yksittäinen ammattilainen ei useinkaan pysty vastaamaan kaikkiin lapsen tuen tarpeisiin, vaan lapsen tilanteen ymmärtäminen ja tukeminen edellyttää eri ammattiryhmien välistä yhteistyötä. Moniammatillinen yhteistyö mahdollistaa lapsen tilanteen tarkastelun useista eri näkökulmista sekä erilaisten tukikeinojen yhteensovittamisen.

Haastateltavat kuvasivat yhteistyön tapahtuvan sekä koulun sisällä että koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Koulun sisäinen yhteistyö voi sisältää esimerkiksi opettajien, oppilashuollon työntekijöiden ja muiden koulun ammattilaisten välistä vuorovaikutusta. Tällaisessa yhteistyössä pyritään jakamaan tietoa lapsen tilanteesta sekä pohtimaan yhdessä sopivia tukikeinoja.

Moniammatillinen yhteistyö voi toteutua esimerkiksi yhteisissä keskusteluissa tai tapaamisissa, joissa eri ammattilaiset tuovat esiin omia havaintojaan lapsen tilanteesta. Haastateltavat kuvasivat, että tällaisissa tilanteissa pyritään muodostamaan kokonaiskuva lapsen tilanteesta sekä arvioimaan, millaista tukea lapsi tarvitsee. Yhteistyön avulla voidaan myös varmistaa, että lapselle tarjottavat tukitoimet ovat keskenään johdonmukaisia.

*Aika tiivis on meillä tässä oppilashuollon yhteistyö. (H5)*

Haastateltavat korostivat myös opettajien keskeistä roolia lapsen tilanteen havaitsemisessa. Opettajat ovat usein niitä ammattilaisia, jotka näkevät lapsen päivittäin ja voivat huomata muutoksia hänen käyttäytymisessään tai koulunkäynnissään. Tämän vuoksi opettajien havainnot voivat toimia tärkeänä lähtökohtana moniammatillisen tuen käynnistämiseksi.

Moniammatillinen yhteistyö ei kuitenkaan rajoitu pelkästään koulun sisäisiin toimijoihin. Haastateltavat kuvasivat yhteistyön olevan usein tiivistä myös lapsen huoltajien kanssa. Kodin kanssa tehtävä yhteistyö voi auttaa ammattilaisia ymmärtämään paremmin lapsen elämäntilannetta sekä sitä, millaisia muutoksia lapsen arjessa on tapahtunut.

*Työskentelyä on paljon vanhempien kanssa. (H3)*

Yhteistyö huoltajien kanssa voi sisältää esimerkiksi keskusteluja lapsen tilanteesta, tapaamisia koululla tai yhteisiä suunnitelmia siitä, miten lasta voidaan tukea sekä kotona että koulussa. Haastateltavat korostivat, että huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö voi olla tärkeää erityisesti silloin, kun lapsen kriisitilanne liittyy perheen elämäntilanteeseen.

Lisäksi haastateltavat kuvasivat tilanteita, joissa lapsen tukeminen edellyttää yhteistyötä koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Tällaisia toimijoita voivat olla esimerkiksi sosiaali- ja terveyspalveluiden ammattilaiset. Tarvittaessa lapsen tilannetta voidaan käsitellä yhdessä muiden ammattilaisten kanssa tai lapsi voidaan ohjata palveluiden piiriin, jos koulun tarjoama tuki ei yksin riitä.

*Sitten tietenkin tarvittaessa on ihan tuonne sosiaalipuolellekin yhteydessä, jos on tarve. (H5)*

Koulun ulkopuolisten palveluiden kanssa tehtävä yhteistyö voi olla tärkeää erityisesti tilanteissa, joissa lapsen kriisi on vakava tai pitkäkestoinen. Tällöin lapsen tukeminen voi edellyttää laajempaa verkostoa, jossa eri ammattilaiset työskentelevät yhdessä lapsen hyvinvoinnin tukemiseksi.

*Jos on tosi vaikea tilanne niin eihän ne koulun keinot ja meidän keinot millään riitä vaan siihen tarvitaan, sitten muutakin osaamista ja tukea. (H1)*

Haastateltavat korostivat myös sitä, että moniammatillinen yhteistyö voi auttaa jakamaan vastuuta lapsen tukemisesta. Kun lapsen tilannetta tarkastellaan yhdessä eri ammattilaisten kanssa, yksittäisen työntekijän ei tarvitse kantaa vastuuta lapsen tilanteesta yksin. Tämä voi helpottaa myös tuen suunnittelua ja toteuttamista, sillä eri ammattilaisilla on käytettävissään erilaista asiantuntemusta.

Moniammatillinen yhteistyö voi myös auttaa tunnistamaan tilanteita, joissa lapsen tuen tarve muuttuu tai kasvaa. Yhteistyön avulla voidaan arvioida, ovatko käytössä olevat tukitoimet riittäviä vai tarvitaanko lapselle lisää tukea. Näin yhteistyö toimii myös keinona seurata lapsen tilanteen kehittymistä ja reagoida mahdollisiin muutoksiin.

Aineiston perusteella moniammatillinen yhteistyö näyttäytyy tärkeänä rakenteena kriisin kohdanneiden lasten tukemisessa koulussa. Yhteistyön avulla voidaan yhdistää eri ammattilaisten osaamista sekä rakentaa lapselle kokonaisvaltaisempaa tukea. Samalla yhteistyö mahdollistaa lapsen tilanteen tarkastelun laajemmasta näkökulmasta ja auttaa varmistamaan, että lapsi saa tarvitsemansa tuen myös silloin, kun hänen tilanteensa on monimutkainen tai pitkäkestoinen.

## 6 Pohdinta

### 6.1 Johtopäätökset

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, millaisia muutoksia moniammatilliseen tiimiin jäsenet ovat havainneet kriisin kohdanneilla lapsilla kouluympäristössä sekä miten he kokevat tukevansa näiden lasten koulunkäyntiä. Tulosten perusteella voidaan todeta, että kriisi vaikuttaa lapseen kokonaisvaltaisesti ja sen vaikutukset ilmenevät lapsen käyttäytymisessä, koulunkäynnissä sekä fyysisessä hyvinvoinnissa. Samanaikaisesti tulokset osoittavat, että kriisin kohdanneiden lasten tukeminen koulussa tapahtuu moniammatillisena kokonaisuutena, jossa korostuvat emotionaalinen- sekä pedagoginen tuki ja moniammatillinen yhteistyö.

Tutkimuksen tulokset jäsentyivät tutkimuskysymysten mukaisesti selkeiksi teemoiksi. Ensimmäiseen tutkimuskysymyksen osalta, joka koski kriisin kohdanneilla lapsilla havaittuja muutoksia kouluympäristössä, teemoiksi muodostuivat vetäytyminen ja sosiaalinen eristäytyminen, käyttäytymisen säätelyn haasteet, koulunkäyntiin ja koulusuoriutumiseen liittyvät muutokset sekä somaattinen oireilu. Nämä teemat kuvaavat sitä, että kriisin vaikutukset voivat näkyä samanaikaisesti useilla eri osa-alueilla lapsen arjessa sekä koulunkäynnissä.

Tulosten mukaan vetäytyminen ja sosiaalinen eristäytyminen olivat yksi merkittävimmistä kriisin kohdanneilla lapsilla havaituista muutoksista. Aineistossa vetäytyminen kuvattiin sosiaalisista suhteista vetäytymisenä, haluttomuutena jakaa omia asioitaan sekä vuorovaikutuksen vähenemisenä. Myös vetäytyminen omiin ajatuksiin oli yleinen käyttäytymisen muutos kriisin kohdanneilla lapsilla. Tulos on linjassa kriisipsykologi Dyregrovin aiemman tutkimustiedon kanssa, jossa kriisin kohdanneilla lapsilla on havaittu ongelmia sosiaalisissa suhteissa sekä vetäytymistä sosiaalisista tilanteista (Dyregrov, 1993). Samansuuntaisia havaintoja esittävät myös Lynch ja kumppanit (2025) tutkimuksessaan, joissa yksilön kokemukseen liittyvät sosiaalisen vuorovaikutuksen ja ihmissuhteiden muutokset

näyttäytyvät käyttäytymisessä. Näin ollen molemmat tutkimukset tuovat esiin vetäytymisen keskeisenä käyttäytymisen muutoksena ja se tukee tutkimuksemme tulosta.

Tutkimuksemme tulosten perusteella havaittiin myös tilanteita, joissa lapsen energia meni kriisitilanteesta selviytymiseen. Vetäytyminen sosiaalisista tilanteista on tyypillinen oire emotionaalisen selviytymiskapasiteetin kuormittumiselle (Isarinade ym., 2025). Tuloksia voidaan tulkita siten, että aina vetäytyminen ei ole pelkkä negatiivinen käyttäytymisen muutos, vaan joskus se on selviytymiskeino, jota lapsi käyttää kriisitilanteesta selviytymiseen. Silloin, kun lapsen voimavarat menevät enemmän tilanteesta selviytymiseen, sosiaalinen vuorovaikutus ja osallistuminen jää vähemmälle. Vetäytyminen voi olla selviytymiskeino, jonka on tarkoitus mahdollistaa lapselle asian käsittely omassa tahdissaan.

Toiseksi teemaksi tuloksissamme nousi esiin käyttäytymisen säätelyn haasteet. Haasteet ilmenivät erityisesti levottomuutena, impulsiivisena käyttäytymisenä, ärtyneisyytenä sekä mahdollisina konflikteina muiden kanssa. Haastateltavat kuvasivat, että kriisin kohdatessa lapsen tunnesäätelyn taidot voivat heiketä ja kyky säädellä tunteita vaikeutua. Dyregrovin ja Raundalenin (1997) mukaan lapsella voi esiintyä aggressiivisuutta, mikä tukee tämän tutkimuksen tuloksia. Aggressiivisen käyttäytymisen on todettu ilmenevän esimerkiksi tavaroiden heittelemisenä, mutta tätä ei noussut suoraan esiin tutkimuksemme tuloksissa.

Tutkimuksemme tulokset viittasivat siihen, että vaikean kokemuksen jälkeen osa lapsista saattaa kokeilla rajojaan myös päihteiden käytön kautta. Teoreettisessa viitekehyksessä päihteiden käyttö ei kuitenkaan nouse keskeiseksi kriisin jälkeiseksi muutokseksi. Sen sijaan aiemmassa tutkimuksessa korostuvat erilaiset riskialttiit ja jännityshakuiset toimintatavat. Tuloksemme ovat linjassa tämän näkemyksen kanssa, sillä kriisitilanteiden on todettu voivan altistaa lasta adrenaliinihakuiselle toiminnalle (Isarinade ym., 2025).

Tulosten perusteella kriisin vaikutukset koulunkäynnissä ja koulusuoriutumisenä näkyivät selkeästi. Keskeinen muutos, joka nousi tutkimuksessamme esille, oli keskittymisvaikeudet. Keskittymisvaikeudet olivat yhteydessä heikentyneeseen koulusuoriutumiseen ja vaikeuksiin

omaksua oppitunneilla käsiteltyjä asioita. Myös aiemmassa tutkimuksessa on todettu, että kriisitilanne voi ilmetä koulunkäyntiin liittyvinä haasteina, kuten oppimis- ja keskittymisvaikeuksina (Alisic ym., 2012). Näiden koulunkäyntiin liittyvien haasteiden merkitys korostuu myös myöhemmän elämän kannalta, sillä niiden on nähty olevan yhteydessä mahdollisuuksiin saavuttaa hyvä tulevaisuus (Trenggono ym., 2025).

Aiemmassa tutkimuksessa on esitetty, että kriisit ja niiden vaikutukset voivat heijastua lapsen keskeisten perustaitojen kuten lukemisen, kirjoittamisen ja laskutaidon kehittymiseen (Hussaini ym., 2022). Tulosten perusteella kriisin vaikutukset eivät ilmenneet perustaitojen, kuten lukemisen, kirjoittamisen ja laskutaidon kehittymisen haasteina vaan alisuoriutumisenä oppimisessa sekä vaikeutena olla psyykkisesti läsnä oppitunneilla.

Tuloksista osoittavat, että kriisin vaikutukset näyttäytyvät erityisesti keskittymisen haasteina, eivätkä välittömästi perustaitojen kehityksen hidastumisena. Keskittymisen vaikeudet voivat kuitenkin pidemmällä aikavälillä heijastua myös perustaitojen oppimiseen. Näin ollen tuloksemme täydentävät aiempaa tutkimustietoa tuomalla esiin, että kriisin vaikutukset ilmenevät aluksi arjen koulutyöskentelyn vaikeutumisenä, mikä voi myöhemmin laajentua oppimisen perustaitoihin (Hussaini ym., 2022).

Tärkeänä huomiona aiemmassa tutkimuksessa on tuotu esiin, että koulunkäyntiin liittyvien ongelmien, kuten keskittymisvaikeuksien ja heikentyneen koulusuoriutumisen yhteyttä kriisiin ei ole aina helppo tunnistaa (Alisic ym., 2012). Tutkimuksemme aineistossa tätä näkökulmaa ei korostettu, koska haastateltavat tarkastelivat lapsissa tapahtuvia muutoksia ja koulunkäynnin muutoksia pääasiassa kriisin seurauksina. Moniammatilliseen tiimiin kuuluvilla ammattilaisilla on usein jo valmiina tietoa lapsen elämäntilanteesta ja lähtökohdista, jolloin lapsen koulunkäynnin muutosten yhteys on heille selkeämpi kuin ulkopuoliselle tarkastajalle. Eron voi myös mahdollistaa se, että haastatteluaineistossa keskityttiin tilanteisiin, joissa kriisi on jo tunnistettu, jolloin epävarmuus ja tietämättömyys muutosten taustalla ei nouse samalla tavalla esille.

Kriisin vaikutukset lapsiin ilmenevät aineistossa käyttäytymisen ja koulunkäyntiin liittyvien muutosten lisäksi myös somaattisena oireiluna. Aineistossa korostuivat erityisesti toistuvat kiputilat sekä fyysinen oireilu, joille ei löytynyt selkeää lääketieteellistä selitystä, mikä viittaa kriisin kokonaisvaltaisiin vaikutuksiin lapsen hyvinvoinnissa. Tulokset ovat linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, jossa on tunnistettu yhteys psyykkisen kuormituksen ja fyysisten oireiden välillä sekä kriisin vaikutus lasten psyykkisen valmiustilan kohoamiseen, mikä voi ilmetä erilaisina fyysisinä oireina (Dyregrov & Raundalen, 1997). Lisäksi aiempi tutkimus osoittaa, että kriisitilanteet voivat lisätä fyysisten sairauksien esiintyvyyttä sekä altistaa pitkäkestoisemmille terveysongelmille (Alisic ym., 2012; Isarinade ym., 2025). Näin ollen tutkimuksemme tulokset ovat yhteneviä aiemman tutkimustiedon kanssa ja tukevat käsitystä kriisin vaikutuksesta lapseen myös somaattisilla oireilla.

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkastelimme moniammatillisen tiimin tukikeinoja kriisin kohdanneen lapsen koulunkäynnin tukemisessa. Tutkimuksemme tulosten pohjalta teemoiksi muodostui pedagoginen- ja emotionaalinen tuki sekä moniammatillinen yhteistyö. Näiden teemojen kautta lapsen tukeminen näyttäytyy kokonaisuutena, jossa eri tukimuodot täydentävät toisiaan. Tulokset osoittavat, että lapsen tukeminen ei perustu yksittäisiin toimenpiteisiin, vaan edellyttää tilanteeseen sopivien tukikeinojen yhdistämistä ja moniammatillista yhteistyötä huomioiden oppimiseen liittyvät tarpeet sekä lapsen emotionaalisen hyvinvoinnin. Myös moniammatillisen yhteistyön merkitys korostuu, sillä yksittäisen ammattilaisen ammattitaito ei välttämättä riitä vastaamaan lapsen moninaisiin tuen tarpeisiin kriisin aikana. Aineistossamme korostui myös tuen aloittaminen mahdollisimman varhain ongelmien kasaantumisen välttämiseksi. Myös Leppäkoski ym. (2017) korostavat varhaisen tuen merkitystä keskeisenä tekijänä lapsen tilanteen tukemisessa.

Kriisitilanteessa koulun vaatimukset eivät muutu vaan lapsen kyky vastata niihin muuttuu. Tämän takia lapsen monipuolinen tukeminen kriisin aikana on tärkeää. Tulostemme perusteella pedagoginen tuki näyttäytyy keskeisenä osana kriisin kohdanneen lapsen koulunkäynnin tukemista. Aineistossamme korostui, että perheet tukeutuvat kouluun erityisesti silloin, kun lapsen elämässä ilmenee haasteita. Tällöin koulu ei näyttäydy ainoastaan oppimisen paikkana, vaan sillä on keskeinen rooli lapsen hyvinvoinnin tukemisessa ja arjen jatkuvuuden ylläpitämisessä (Niskala & Pulju, 2014). Myös aiempi tutkimus tuo esiin koulun merkityksen

lapsen elämässä kriisitilanteissa. Näin ollen tuloksemme ovat linjassa aikaisemman tutkimustiedon kanssa ja vahvistavat käsitystä koulun keskeisestä roolista lapsen tukemisessa, erityisesti pedagogisen tuen toteuttamisympäristönä.

Haastatteluaineistossa moniammatillisen tiimin jäsenet kuvasivat pedagogisen tuen pitkälti erilaisina koulunkäyntiin liittyvinä järjestelyinä, rutiineina ja käytäntöinä, joiden oli tarkoitus helpottaa lapsen opiskelua kriisin aikana. Tukitoimet kohdistuivat erityisesti työn määrään ja oppimisympäristöön sekä koulupäivän rakenteeseen. Useampi haastateltava kuvasivat pedagogisen tuen ilmenevän omassa opetuksessaan muun muassa tehtävämäärän vähentämisenä, työn tauottamisena sekä mahdollisuutena opiskella pienemmässä tilassa. Myös ajan lisääminen tehtävien tekemiseen ja vaihtoehtoisuus suorittaa annetut tehtävät eri tavalla nousivat pedagogisen tuen keinoiksi haastatteluissa. Tutkimuksemme tulos on linjassa aiemman tiedon kanssa, jossa opettajan roolia korostetaan pedagogisen tuen mahdollistajana. Opettaja voi toteuttaa pedagogista tukea joustavien opetusjärjestelyjen, yhteisopettajuuden sekä oppimista tukevien ryhmien avulla ja kohdentamalla resursseja kriisin kohdanneiden lasten opetukseen. (Valanne, 2014.) Tuloksemme tukevat myös aiempaa tutkimustietoa opettajan roolista ongelmien tunnistamisessa ja lapsen ohjaamisessa oppilashuollon palveluihin (Markkanen, 2022).

Aineistossamme rutiinit ja arjen jatkuvuus nousivat keskeiseksi osaksi pedagogista tukea. Tulosten perusteella pidettiin tärkeänä, että lapsi palaa arkeen ja tuttuihin rutiineihin mahdollisimman pian kriisin jälkeen. Aiempi tutkimus tukee tätä havaintoa. Alisic ym. (2012) korostavat rutiineihin palaamisen merkitystä lapsen toipumisen ja turvallisuuden tunteen vahvistumisessa. Niskala ja Pulju (2014) puolestaan tuovat esiin koulun keskeisen roolin arjen rakenteiden ja rutiinien ylläpitäjänä. Näin ollen tutkimuksemme tulokset ovat linjassa aiemman tutkimustiedon kanssa ja vahvistavat rutiinien merkitystä kriisin kohdanneiden lasten tukemisessa.

Pedagogisen tuen lisäksi tuloksissamme korostui emotionaalisen tuen merkitys kriisin kohdanneen lapsen tukemisessa. Emotionaalinen tuki voidaan nähdä kaiken tuen perustana, sillä se mahdollistaa myös muiden tukimuotojen toteutumisen. Erityisesti aineistostamme

nousi esiin psykoedukaation merkitys. Erään haastateltavan mukaan psykoedukaatio tarkoittaa kriisin ja traumaattisen kokemuksen normalisointia sekä tunnetta siitä, että tilanteeseen liittyvät ajatukset ja tunteet ovat normaaleja. Myös aiemmassa tutkimuksessa on korostettu suoran ja avoimen keskustelun merkitystä lapsen kanssa kriisin aikana (Dyregrov, 1993). Psykoedukaation lisäksi tuloksissa nousi esille turvallisuuden tunteen vahvistaminen sekä luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen merkitys. Turvallisuuden tunteen merkitystä on korostettu myös aiemmassa tutkimuksessa, jossa sen on kuvattu olevan keskeinen ja merkittävä osa kriisistä selviytymistä (Lynch ym., 2025).

Keskeisenä johtopäätöksenä tutkimuksessamme voidaan todeta, että emotionaalinen tuki rakentuu lapsen arjessa jatkuvista kohtaamisista. Tämä korostaa koulun merkitystä ympäristönä, jossa lapsella on mahdollisuus jatkaa arkeaan turvallisesti kriisitilanteesta huolimatta. Aineiston perusteella emotionaalinen tuki ei rajoitu pelkästään lapsen kanssa käytyihin yksittäisiin keskusteluihin, vaan rakentuu päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa kouluympäristössä. Tämä tulos on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, jossa on tunnistettu rutiinien ja arjen merkitys turvallisuuden tunteen vahvistajana (Alisic ym., 2012).

Aiemmassa tutkimuksessa korostuu keskustelun merkitys kriisin kohdanneen lapsen kanssa sekä mahdollisuus käsitellä kokemuksia turvallisen aikuisen kanssa. Lynch ym. (2025) tarkastelivat ammattilaisten toimintaa turvallisuuden tunteen rakentamisen näkökulmasta ja nostavat esiin erityisesti vuorovaikutuksen laatuun ja kohtaamiseen liittyviä tekijöitä. Tutkimuksen mukaan keskeistä on lapsen tilanteen kokonaisvaltainen huomioiminen, kokemusten kuunteleminen ja jäsentäminen, luottamuksellisen suhteen rakentaminen sekä lapsen toimijuuden tukeminen. Nämä näkökulmat ovat yhteneväisiä myös tämän tutkimuksen tulosten kanssa, joissa moniammatillisen tuen merkitys korostui erityisesti arjen kohtaamisissa ja lapsen kokonaisvaltaisessa huomioimisessa.

Myös erityisesti vuorovaikutuksen merkitystä ja lapsen kuulemisen tärkeyttä on korostettu lapsen hyvinvoinnin tukemisessa (Dyregrov, 1993; Niskala & Pulju, 2014). Tutkimuksemme aineistossa nousi esille konkreettisempia ja lapsilähtöisempiä tapoja käsitellä vaikeita kokemuksia, jotka täydentävät aiempaa tutkimusta. Haastatteluaineistossa nousi esiin tilanteita,

joissa lapsi ei välttämättä uskalla tai ole kykenevä puhumaan aikuiselle ja silloin eräs moniammatilliseen tiimiin kuuluva ammattilainen oli neuvonut lasta purkamaan tunteitaan esimerkiksi lemmikille. Tuloksissa nousi myös esille, että joskus lapselle voi olla helpompi ilmaista kokemaansa esimerkiksi piirtämisen ja leikin kautta, joka on yleistä varsinkin pienempien lasten kohdalla.

Tämä havainto tutkimuksessamme syventää ymmärrystä siitä, että kriisi tilanteen purkaminen ja siihen liittyvien tunteiden käsittely ei rajoitu pelkästään verbaaliseen vuorovaikutukseen aikuisen kanssa. Myös haastateltavat korostivat, että keskeistä tukikeinojen suunnittelussa on huomioida lapsen kehitystaso ja yksilölliset valmiudet.

Tulokset tuovat myös esiin toivon ja selviytymisen tunteen ylläpitämisen merkityksen osana emotionaalista tukea. Tätä näkökulmaa ei suoraan korostettu aiemassa tutkimuksessa vaan keskiössä ovat olleet kriisin oireet sekä yleisesti turvallisen vuorovaikutussuhteen rakentuminen kriisin kohdanneen lapsen kanssa. Näin ollen tutkimuksemme syventää ymmärrystä emotionaalisesta tuesta tuomalla esiin toivon ja selviytymisen tunteen vahvistamisen tärkeyden, joilla on vahva yhteys lapsen kykyyn selvitä kriisistä.

Emotionaalinen tuki niin kuin ei muutkaan tutkimuksessamme esiintyvät tuenmuodot ole ainoastaan pedagoginen valinta tai ammatillinen velvoite, vaan siihen liittyy myös lainsäädäntö. Perusopetuslaki velvoittaa ammattilaisia tukemaan oppilaan kasvua yhteiskunnan jäseneksi ja huolen herätessä oppilas on oikeutettu saamaan tukea ja apua (Perusopetuslaki 628/1998). Huomiota herättävää oli, että vaikka lainsäädäntö velvoittaa koulussa työskenteleviä ammattilaisia, sen merkitys ei juurikaan noussut esille haastatteluaineistossa eikä myöskään aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa. Nostimme kuitenkin lainsäädännöllisen näkökulman osaksi teoreettista viitekehystä, koska se ohjaa keskeisesti ammattilaisten toimintaa ja määrittää lapselle kuuluvia etuja ja oikeuksia.

Pedagogisen – ja emotionaalisen tuen lisäksi moniammatillinen yhteistyö on keskeisessä osassa kriisin kohdanneen lapsen kokonaisvaltaista tukemista. Haastatteluissa nousi keskeiseksi

havainnoiksi, että yksittäinen ammattilainen ei kykene vastaamaan kaikkiin lapsen tuen tarpeisiin vaan tilanteet edellyttävät eri ammattilaisten ammattitaitoa. Tämä on merkittävä ja tärkeä havainto moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta. Tulos on linjassa aiemman tutkimustiedon kanssa, jossa moniammatillinen yhteistyö nähdään toimintatapana tilanteissa, joissa yksittäisten ammattilaisten osaaminen ei riitä siihen, että lapsen kokonaisvaltainen tilanne voidaan ymmärtää (Turunen ym., 2014).

Tiedon jakaminen ja yhteisen ymmärryksen muodostaminen nähtiin sekä tutkimuksemme tuloksissa, että aiemmassa tutkimuksessa moniammatillisen yhteistyön ytimenä. Tutkimuksemme aineistossa kuvattiin tilanteita, joissa lapsen tilannetta pohditaan yhdessä eri alan ammattilaisten kanssa ja arvioidaan, millaista tukea lapsi tarvitsee. Tämä vastaa aiempaa tutkimustietoa, jossa oppilashuoltoryhmän tapaamisia ja tiedonsiirron merkitystä korostetaan kriisin kohdanneen lapsen tukemisessa (Niskala & Pulju, 2014).

Kouluterveydenhuollon säännölliset terveystarkastukset nähtiin tuloksissamme tärkeänä osana lapsen fyysisen ja psyykkisen hyvinvoinnin seurantaa. Myös Markkasen (2022) mukaan terveystarkastukset ovat merkittäviä, sillä tarkastuksissa on mahdollista havaita ja tunnistaa muutoksia lapsen tilanteessa. Niskalan ja Puljun (2014) tutkimuksessa terveystarkastukset on puolestaan nähty ennaltaehkäisevänä toimintana ehkäistä ongelmia ja niiden kasaantumista (Niskala & Pulju, 2014). Terveystarkastusten merkitys muutosten tunnistamisessa konkretisoitui tutkimuksessamme tilanteina, joissa sama oppilas hakeutui toistuvasti vastaanotolle somaattisten oireiden vuoksi. Tällaisissa tilanteissa fyysinen oireilu näyttäytyy ammattilaisille hälytysmerkkinä, että lapsen elämässä ei ole kaikki hyvin, mikä korostaa moniammatillisen yhteistyön merkitystä tilanteen laajemman ymmärtämisen kannalta.

Yhtenä merkittävimmistä johtopäätöksistä voidaan pitää opettajan roolin merkitystä kriisin kohdanneen lapsen tukemisessa. Tulosten perusteella opettaja näyttäytyy keskeisenä toimijana kaikissa tukimuodoissa, sillä hän kohtaa lapsen päivittäin ja havaitsee usein ensimmäisenä muutokset käyttäytymisessä, vuorovaikutuksessa ja koulusuoriutumisessa, mikä mahdollistaa tuen tarpeen tunnistamisen ja tukitoimien käynnistämisen. Opettajan rooli korostui myös emotionaalisen tuen ja moniammatillisen yhteistyön toteuttamisessa. Pedagogisessa tuessa

painottui opettajan mahdollisuus vaikuttaa opetusjärjestelyihin ja oppimisympäristöihin (Valanne, 2014). Myös opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde näyttäytyy keskeisenä emotionaalisen tuen näkökulmasta, sillä turvallinen ja luottamuksellinen suhde mahdollistaa kriisitilanteen käsittelyn ja tuen vastaanottamisen (Niskala & Pulju, 2014). Lisäksi opettaja toimii usein linkkinä eri toimijoiden välillä moniammatillisessa yhteistyössä tuoden esiin lapsen arjessa havaittuja muutoksia.

Tutkimuksemme tulokset ovat linjassa aiemman tutkimustiedon kanssa, jossa opettajan roolia korostetaan oppilaiden ongelmien tunnistamisessa (Markkanen, 2022). Ongelmien tunnistamiseen liittyy myös merkittävä vastuu (Valanne, 2014), minkä vuoksi opettajan työ ei rajoitu pelkkään opettamiseen, vaan hän toimii keskeisenä toimijana lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemisessa kriisitilanteessa. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että opettaja toimii yhdistävänä tekijänä eri tukimuotojen välillä. Hän näyttäytyy merkityksellisenä toimijana sekä tutkimuksemme tuloksissa, että aiemmassa tutkimuksessa ja toimii havainnoijana, turvallisenä aikuisena sekä yhteistyön mahdollistajana. Tämä korostaa opettajan työn moniulotteisuutta kriisin kohdanneiden lasten tukemisessa ja kohtaamisessa.

## **6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus**

Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus kietoutuvat laadullisessa tutkimuksessa tiiviisti yhteen, sillä tutkimuksen uskottavuus rakentuu sekä menetelmällisesti perustelluista ratkaisuksista että eettisesti kestävästä toimintatavoista. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta ei tarkastella yksinomaan mittaamisen tarkkuuden näkökulmasta, vaan keskeistä on tutkimusprosessin läpinäkyvyys, johdonmukaisuus ja perusteltavuus (Tuomi & Sarajärvi, 2024; Eskola & Suoranta, 2014). Tässä tutkimuksessa näitä on pyritty vahvistamaan kuvaamalla tutkimuksen toteutus selkeästi vaihe vaiheelta sekä perustelemalla tehdyt ratkaisut tutkimuksen eri vaiheissa.

Tutkimus on toteutettu hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti, jota Suomessa ohjaa Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK, 2023). Tutkimukseen osallistuminen perustui

vapaaehtoisuuteen, ja osallistujille annettiin ennen haastatteluja riittävä tieto tutkimuksen tarkoituksesta, toteutuksesta sekä heidän oikeuksistaan. Osallistujilta pyydettiin suostumus tutkimukseen osallistumiseen, ja heillä oli mahdollisuus keskeyttää osallistumisensa missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Tutkimusprosessin kaikissa suunnittelu- ja toteutusvaiheissa on otettu huomioon luotettavuuden, rehellisyyden, arvostuksen ja vastuunkannon periaatteet. Lisäksi muiden tutkijoiden työtä on kunnioitettu asianmukaisilla viittauksilla ja lähdekäytännöillä, mikä on keskeinen osa hyvää tieteellistä käytäntöä. (TENK, 2023.)

Osallistujien anonymiteetin turvaaminen on ollut keskeinen eettinen lähtökohta. Haastatteluaineistosta poistettiin kaikki tunnistetiedot, eikä yksittäisiä osallistujia voida tunnistaa tutkimusraportista. Aineistoa käsiteltiin luottamuksellisesti ja säilytettiin asianmukaisesti tutkimuksen aikana yliopistolta saatujen ohjeiden mukaisesti. Tutkimusraportissa käytetyt tunnisteet (H1–H5) mahdollistavat aineiston jäsentelyn ilman, että osallistujien henkilöllisyys paljastuu. Henkilötietojen käsittelyssä on huomioitu tietosuojalain (1050/2018) periaatteet sekä tutkimuseettiset ohjeistukset (TENK, 2023).

Tutkimuksemme kohdistuu ihmisiin, minkä vuoksi siinä on noudatettu myös Tutkimuseettinen neuvottelukuntan (2019) laatimaa ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita. Keskeisiä lähtökohtia ovat tutkittavien ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, vapaaehtoinen osallistuminen sekä tietoon perustuva suostumus. Ennen haastattelujen toteuttamista tutkimukselle haettiin tutkimuslupa koulun rehtorilta hänen ohjeidensa mukaisesti. Lisäksi ennen haastatteluja jokaiselle osallistujalle toimitettiin tietosuojaseloste, jossa kuvattiin tutkimuksen toteutusta, henkilötietojen käsittelyä, aineiston säilytystä, tietoturva sekä aineiston hävittämistä koskevat käytännöt. Osallistujille tuotiin selkeästi esiin heidän oikeutensa keskeyttää tai perua osallistumisensa tutkimukseen missä tahansa vaiheessa, mikä on keskeinen ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettinen periaate. Tutkimus on toteutettu siten, ettei siitä aiheudu tutkittaville haittaa, mikä on ihmistieteellisen tutkimuksen keskeinen eettinen periaate. (TENK, 2019.)

Tutkimusaiheeseen liittyy sensitiivisiä piirteitä, sillä tutkimuksessa käsitellään kriisin kohdanneita lapsia ammattilaisten näkökulmasta. Sensitiivisten aiheiden tutkimuksessa

korostuu tutkijan vastuu siitä, ettei tutkimus aiheuta haittaa tutkimukseen osallistuville tai tutkimuksen kohteena oleville henkilöille (Kuula-Luumi, 2011; TENK, 2019). Tässä tutkimuksessa on analyysin yhteydessä varmistettu, ettei yksittäisiä tapauksia kuvata tunnistettavasti. Haastattelutilanteissa on pyritty luomaan turvallinen ja kunnioittava ilmapiiri, mikä on keskeistä sensitiivisiä aiheita käsittelevässä tutkimuksessa.

Tutkimuksen luotettavuus rakentuu tutkimusprosessin systemaattisuudesta ja läpinäkyvyydestä. Aineistonkeruu toteutettiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla, jotka mahdollistavat tutkimustehtävän kannalta keskeisten teemojen tarkastelun samalla, kun ne antavat tilaa osallistujien omille kokemuksille (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Haastattelurunkoa testattiin etukäteen, mikä tuki sen toimivuutta varsinaisissa haastatteluissa. Kaikki haastattelut toteutettiin samankaltaisissa olosuhteissa, ja molemmat tutkijat olivat läsnä jokaisessa haastattelussa, mikä lisää aineistonkeruun johdonmukaisuutta.

Aineiston riittävyttä arvioitiin tutkimusprosessin aikana. Haastattelujen edetessä havaittiin, että aineisto alkoi toistaa itseään eikä uusia tutkimustehtävän kannalta merkittäviä näkökulmia enää noussut esiin. Tämä viittaa aineiston kylläntymiseen, jota pidetään laadullisessa tutkimuksessa yhtenä aineiston riittävyden kriteerinä (Eskola & Suoranta, 2014; Tuomi & Sarajärvi, 2024). Tässä tutkimuksessa kylläntyminen ilmeni erityisesti siinä, että samat teemat ja ilmiöt toistuivat useissa haastatteluissa.

Aineiston analyysi toteutettiin vaiheittain ja systemaattisesti teemallisen analyysin avulla. Teemallinen analyysi on laadullisessa tutkimuksessa yleisesti käytetty analyysitapa, jonka avulla aineistoa voidaan jäsentää tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisiin kokonaisuuksiin (Braun & Clarke, 2006; Tuomi & Sarajärvi, 2024). Analyysissa on pyritty säilyttämään yhteys alkuperäiseen aineistoon ja raportoinnissa on hyödynnetty suoria sitaatteja, jotka tukevat tehtyjä tulkintoja ja lisäävät analyysin läpinäkyvyyttä.

Analyysiprosessin systemaattisuuden lisäksi tutkimuksen luotettavuutta vahvisti tutkijoiden välinen yhteistyö analyysin aikana. Koko analyysiprosessin ajan työskentelimme sekä

itsenäisesti että yhdessä. Tämä vuorottelu mahdollisti analyysin dialogisuuden, jossa tulkintoja rakennettiin ja arvioitiin yhteisesti. Dialoginen analyysiprosessi voidaan nähdä laadullisen tutkimuksen vahvuutena, sillä se lisää analyysin läpinäkyvyyttä ja perusteltavuutta (Teräs & Toiviainen, 2014) sekä vähentää yksittäisen tutkijan tulkinnan vaikutusta. Samalla se tukee refleksiivisyyttä, eli tutkijoiden tietoisuutta omasta roolistaan tiedon tuottamisessa.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on keskeinen osa tutkimusprosessia, minkä vuoksi refleksiivisyys on tärkeä osa luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2024). Tässä tutkimuksessa tutkijat ovat pyrkineet tiedostamaan omat lähtökohtansa ja mahdolliset ennakko-oletuksensa sekä tarkastelemaan aineistoa avoimesti. Tutkijoiden välinen yhteistyö ja jatkuva keskustelu analyysin aikana ovat toimineet keinoina hallita tulkinnallisuuteen liittyviä haasteita.

Tutkimus on luonteeltaan tapaustutkimus, minkä vuoksi sen tulokset ovat kontekstisidonnaisia eikä niitä voida yleistää laajasti (Laine ym., 2015). Sen sijaan tutkimus tarjoaa syvällistä tietoa tarkasteltavasta ilmiöstä tietyssä kontekstissa. Tutkimusprosessin tarkka kuvaus mahdollistaa sen, että lukija voi arvioida tulosten siirrettävyyttä muihin vastaaviin tilanteisiin, mikä on keskeinen laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kriteeri (Eskola & Suoranta, 2014; Tuomi & Sarajärvi, 2024).

Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty tekoälysovelluksia tutkimusprosessin tukena Lapin yliopiston ohjeiden mukaisesti (Lapin yliopisto, 2025). ChatGPT -tekoälyä on käytetty muun muassa tutkimuskysymysten muotoilun tukena, kielenhuollollisissa asioissa sekä englanninkielisten tekstien kääntämisen apuna. Lisäksi Lapin yliopiston verkkotunnuksilla käytettävää Keenious -tekoälyä on hyödynnetty tieteellisten artikkeleiden tiedonhaussa.

Tekoälyä on käytetty ainoastaan tutkimusta tukevana työkaluna, eikä sitä ole hyödynnetty aineiston analyysissä tai tutkimustulosten muodostamisessa. Tutkijat vastaavat kaikista tutkimuksessa esitetyistä tulkinnoista ja johtopäätöksistä Lapin yliopiston ohjeiden mukaisesti. (Lapin yliopisto, 2025.) Tekoälysovelluksiin ei ole syötetty tutkimusaineistoa tai henkilötietoja tietosuojan liittyvien ohjeiden mukaisesti.

Kokonaisuutena tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus rakentuvat huolellisesti toteutetusta tutkimusprosessista, tutkijoiden refleksiivisestä työotteesta sekä eettisten periaatteiden johdonmukaisesta huomioimisesta kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Tutkimuksen uskottavuutta vahvistavat aineistonkeruun ja analyysin systemaattisuus, tutkijoiden välinen yhteistyö sekä tutkimusprosessin läpinäkyvä kuvaus.

### 6.3 Tutkimuksen arviointi

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin koulun moniammatillisen tiimin jäsenten näkemyksiä kriisin kohdanneiden lasten käyttäytymisen muutoksista sekä tuen toteutumisesta koulukontekstissa. Tutkimusprosessi eteni pääosin suunnitellusti. Aineistonkeruu toteutettiin teemahaastattelujen avulla, aineisto litteroitiin ja analysoitiin systemaattisesti teemoittelun keinoin. Kokonaisuutena tutkimus vastasi asetettuihin tutkimuskysymyksiin ja tuotti niihin johdonmukaisia vastauksia.

Tutkimusprosessiin sisältyi kuitenkin myös haasteita ja rajoitteita. Aineiston rajaus yhteen koulukontekstiin ja melko pieneen haastattelujoukkoon kaventaa näkökulmien moninaisuutta ja rajoittaa tulosten yleistettävyyttä, mikä on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle (Tuomi & Sarajärvi, 2024). Lisäksi haastatteluihin perustuva aineisto nojaa ammattilaisten subjektiivisiin kokemuksiin, jolloin tulokset kuvaavat ennen kaikkea heidän tulkintojaan ilmiöstä. Haasteelliseksi osoittautui myös eri ammattiryhmien näkökulmien yhteensovittaminen, mikä edellytti analyysivaiheessa tarkkaa tulkintaa.

Menetelmällisiä valintoja voidaan kokonaisuutena tarkastellen pitää tutkimuksen tavoitteisiin nähden perusteltuina. Teemahaastattelu mahdollisti ilmiön monipuolisen tarkastelun ja antoi haastateltaville tilaa tuoda esiin omia kokemuksiaan (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Tämä tuki tutkimuksen pyrkimystä tavoittaa moniammatillisen tiimin jäsenten näkemyksiä heidän omasta työskentelystään käsin.

Teemoitteluun perustuva analyysi osoittautui toimivaksi tavaksi jäsentää aineistoa ja tunnistaa siitä toistuvia merkitysrakenteita (Braun & Clarke, 2006). Teemallisen analyysin käyttö mahdollisti aineiston systemaattisen jäsentämisen sekä tutkimusilmiön moniulotteisen tarkastelun. Menetelmän joustavuus antoi tilaa aineistolähtöiselle tulkinnalle, mutta analyysiprosessin systemaattisuus vahvisti tutkimuksen metodologista kestävyyttä. Näin analyysimenetelmä tuki tutkimuskysymyksiin vastaamista johdonmukaisella ja läpinäkyvällä tavalla.

Analyysiprosessi ei kuitenkaan ollut täysin suoraviivainen, vaan teemat tarkentuivat useaan otteeseen analyysin edetessä. Osa teemoista hahmottui aineistosta melko selkeästi, kun taas osa vaati useita uudelleenjäsentelyjä ennen lopullisen muotonsa saavuttamista. Tämä on tyypillistä laadulliselle analyysille, jossa tulkinta syvenee vaiheittain (Eskola & Suoranta, 2014). Uudelleenjäsentely voidaan nähdä myös tutkimuksen vahvuutena, sillä se kertoo aineiston huolellisesta ja iteratiivisesta käsittelystä.

Teemallinen analyysi soveltui hyvin myös tapaustutkimuksen tutkimusasetelmaan. Menetelmien yhteensopivuus vahvisti tutkimuksen kokonaisuutta, sillä teemallinen analyysi mahdollisti rajatun tapauksen sisällä esiintyvien kokemusten ja toimintatapojen tarkastelun sekä niiden vertailun. Tämä tuki tutkimuksen tavoitetta syventää ymmärrystä tarkasteltavasta ilmiöstä koulukontekstissa.

Kahden tutkijan välinen yhteistyö oli keskeinen osa koko tutkimusprosessia. Työskentelyämme ohjasi alusta alkaen suunnitelmallinen eteneminen, jossa määrittelimme seuraavat työvaiheet, sovimme aikatauluista sekä kirjasimme keskeiset päätökset ja huomiot ylös. Tämän suunnittelun pohjalta esimerkiksi teoriaosuuden kirjoittamista jaettiin tutkijoiden kesken, ja työskentely eteni osin itsenäisesti. Prosessin aikana annoimme toisillemme säännöllisesti palautetta sekä korjausehdotuksia, mikä tuki tekstin kehittämistä ja yhtenäistämistä.

Haastattelut toteutettiin yhdessä, mutta vetovastuu vaihteli siten, että toinen tutkijoista toimi päähaastattelijana ja toinen täydensi tarvittaessa. Aineiston analyysivaiheessa litterointityö jaettiin ja toteutettiin itsenäisesti, kun taas teemoittelua tehtiin sekä itsenäisesti että yhdessä. Teemoja muodostettiin aluksi itsenäisesti, minkä jälkeen niitä tarkennettiin ja reflektoitettiin yhdessä. Tätä analyysiprosessia on kuvattu tarkemmin aineiston analyysiä käsittelevässä luvussa. Lisäksi järjestimme yhteisiä kasvokkain toteutettuja kirjoituspäiviä, joiden aikana erityisesti tulosluku kirjoitettiin kokonaisuudessaan yhteistyössä.

Tutkijoiden välillä säilyi koko prosessin ajan matala kynnyksellä olla yhteydessä ja keskustella tutkimukseen liittyvistä ratkaisuista. Tällainen jatkuva vuorovaikutus mahdollisti sekä yhteisen reflektion että itsenäisten tulkintojen yhdistämisen. Tutkijatriangulaatio voi vahvistaa tutkimuksen tulkintojen luotettavuutta (Eskola & Suoranta, 2014), ja tässä tutkimuksessa yhteistyön koettiin tukeneen sekä tutkimusprosessin sujuvuutta että työn lopputuloksen laatua. Työnjako oli kokonaisuutena tasapuolinen ja yhteistyö edisti tutkimuksen etenemistä johdonmukaisesti. Yhteistyön sujuvuutta osaltaan edisti se, että olemme tehneet myös kandidaatintutkielman yhdessä, joten yhdessä työskentely ja työtavat olivat jo entuudestaan tuttuja.

Haasteita ilmeni erityisesti tutkimuksen alkuvaiheessa teoriaosuuden rakentamisessa. Havaitimme, että kriisiä koskevaa tutkimusta on saatavilla vähemmän verrattuna esimerkiksi traumaa käsittelevään tutkimukseen, vaikka trauma voidaan nähdä kriisin vakavampana ilmenemismuotona. Tämän vuoksi sopivan ja tutkimuskysymyksiin nähden relevantin lähdekirjallisuuden löytäminen oli ajoittain haastavaa ja edellytti aiheen rajaamista sekä käsitteellistä tarkentamista.

Jälkikäteen tarkasteltuna tutkimusprosessissa on myös kehittämiskohteita. Aineistoa olisi voitu laajentaa esimerkiksi useampaan kouluun tai suurempaan osallistujamäärään, mikä olisi voinut lisätä näkökulmien moninaisuutta. Lisäksi haastattelukysymyksiä olisi voitu joiltakin osin tarkentaa siten, että ne olisivat ohjanneet vastaajia vielä syvällisempään ilmiön kuvaukseen. Päädyimme kuitenkin tietoisesti pitämään kysymykset riittävän avoimina, jotta osallistujat voisivat tuoda haluamiaan kokemuksia ja näkökulmia esiin ilman liiallista ohjausta.

Kokonaisuutena tutkimusprosessi oli kuitenkin onnistunut ja tuotti tutkimuksen tavoitteiden kannalta relevanttia tietoa.

#### 6.4 Yhteenveto

Tämä tutkimus tuotti merkityksellistä tietoa siitä, miten koulun moniammatillisen tiimin jäsenet havaitsevat kriisin kohdanneiden lasten käyttäytymisen muutoksia ja millaisena he kokevat oman roolinsa lasten tukemisessa. Tutkimus syvensi ymmärrystä siitä, miten kriisit näkyvät koulun arjessa ja millaisia tukikäytäntöjä koulu yhteisössä hyödynnetään. Näin se tuo esiin käytännön työn näkökulmaa, joka jää usein vähemmälle huomiolle tutkimuskirjallisuudessa.

Tutkimus vastaa osaltaan tutkimusaukkoon, joka liittyy koulukontekstissa toimivien eri ammattilaisten näkökulmien tarkasteluun lapsen kohtaamissa kriisitilanteissa. Aiemmassa tutkimuksessa on painottunut joko lasten omien kokemusten tarkastelu tai yksittäisten ammattiryhmien toiminta, kun taas eri ammattilaisten rinnakkaisia näkökulmia saman ilmiön äärellä on käsitelty vähemmän. Tässä tutkimuksessa huomio kohdistuu siihen, miten eri ammattilaiset kuvaavat omaa toimintaansa ja havaintojaan, mikä mahdollistaa ilmiön tarkastelun useasta ammatillisesta näkökulmasta. Samalla tutkimus vahvistaa käsitystä koulun keskeisestä roolista kriisin vaikutusten havaitsemisessa, sillä koulu toimii yhtenä arjen ympäristöistä, jossa lapsen voinnin muutokset tulevat jatkuvasti näkyviksi.

Lisäksi tutkimus kytkeytyy tutkimusaukkoon, joka liittyy kriisin käsitteeseen. Havaitsimme tutkimusprosessin aikana, että kriisiä koskevaa tutkimusta on saatavilla vähemmän verrattuna esimerkiksi traumaa käsittelevään tutkimukseen, vaikka trauma voidaan nähdä kriisin vakavampana muotona. Tämän vuoksi tutkimus tuo esiin näkökulmia nimenomaan kriisin vaikutuksista koulukontekstissa ja täydentää näin olemassa olevaa tutkimuskenttää. Tulokset myös tarkentavat ymmärrystä siitä, että kriisin vaikutukset voivat olla moninaisia ja osin vähäisiä, mikä asettaa erityisiä vaatimuksia ammattilaisten havainnointikyvyille ja yhteistyölle.

Tulosten perusteella voidaan tunnistaa useita jatkotutkimusaiheita. Jatkossa olisi tärkeää tarkastella ilmiötä myös lasten ja huoltajien näkökulmista, jotta saataisiin kattavampi kuva tuen toteutumisesta. Lisäksi tutkimusta voisi laajentaa eri kouluihin tai eri alueille, mikä mahdollistaisi toimintakäytäntöjen vertailun. Alueelliset erot voivat vaikuttaa siihen, millaisia kriisejä lasten elämässä esiintyy sekä millaisina niiden vaikutukset näyttäytyvät esimerkiksi käyttäytymisessä ja koulunkäynnissä. Näin ollen eri alueiden tarkastelu voisi tuoda esiin myös eroja tuen tarpeissa ja käytännöissä. Myös pitkittäistutkimus voisi tarjota arvokasta tietoa siitä, miten kriisin vaikutukset näkyvät lasten koulunkäynnissä pidemmällä aikavälillä.

Tutkimuksella on myös selkeä yhteiskunnallinen ulottuvuus. Se osallistuu keskusteluun lasten hyvinvoinnista, koulun vastuusta sekä moniammatillisen yhteistyön merkityksestä. Tulokset korostavat sitä, että koulu on keskeinen ympäristö, jossa kriisin vaikutukset tulevat näkyviksi ja jossa lapsia voidaan tukea arjen tasolla. Samalla tutkimus tuo esiin moniammatillisen työn merkityksen sekä tarpeen riittäville resursseille ja toimiville yhteistyörakenteille. Tutkimustieto voi näin tukea koulun käytäntöjen kehittämistä ja päätöksentekoa, joka liittyy lasten hyvinvoinnin edistämiseen.

Tutkimus ottaa siten kantaa ajankohtaiseen yhteiskunnalliseen keskusteluun osoittamalla, että pelkkä tietoisuus lasten lisääntyvistä hyvinvoinnin haasteista ei riitä, vaan tarvitaan konkreettisia, koulun arkeen juurtuneita toimintatapoja sekä tiiviimpää yhteistyötä koulun ja palvelujärjestelmän välillä. Vaikka tutkimus perustuu pieneen aineistoon ja kuvaa rajatun joukon ammattilaisten näkemyksiä, tulokset ovat linjassa aiemman tutkimuksen kanssa. Näin ne tarjoavat perusteltuja suuntaviivoja sille, miten kriisin kohdanneiden lasten tukemista voidaan kehittää sekä koulun tasolla että laajemmin yhteiskunnallisessa päätöksenteossa.

## Lähteet

Alisic, E., Boeije, H. R., Jongmans, M. J., & Kleber, R. J. (2012). *Supporting Children After Single- Incident Trauma: Parents' Views*. *Clinical pediatrics*, 51(3), 274-282. <https://doi.org/10.1177/0009922811423309>

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1994). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Suom. Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus. (Alkuteos: *The Social Construction of Reality*, 1966.)

Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. London: SAGE.

Caplan, G. (1964), *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.

Cullberg, J., Nuorvala, Y., Summa, T., & Österberg, I. (1973). *Psykykinen trauma: Kriisiteoriasta ja kriisipsykoterapiasta*. A-klinikkasäätiö.

Cullberg, J., & Rutanen, M. (1991). *Tasapainon järkkyyessä: Psykoanalyttinen ja sosiaalipsykiatrinen tutkielma*. Otava.

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

Dyregrov, A., Villa, S., & Raundalen, M. (1997). *Sureva lapsi ja koulu*. Vastapaino.

Dyregrov, A., Lytje, M., & Dyregrov, K. (2020). *Loss in the family – A reflection on how schools can support their students*. *Bereavement Care*, 39(3), 95–101. <https://doi.org/10.1080/02682621.2020.1828722>

Erikson, E. H. (1994). *Identity and the life cycle* (Reissued.). Norton.

Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

Feldmann, H. (2025). *Crises and educational prioritization*. *SN Social Sciences*, 5, 64. <https://doi.org/10.1007/s43545-025-01099-5>

Gajderowicz, T., Jakubowski, M., Patrinos, H. A., Porta, E. E., & Wisniewski, J. (2025). *The learning crisis: Three years after COVID-19*. *International Journal of Educational Development*, 104, 102997. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2024.102997>

Hietanen, K., Ylitalo, M., Keloneva, E. & Kangas, H. (2014). *Vanhempien toimijuus ja osallisuus koulussa*. Teoksessa Lakkala, S., Kangas, H., Pulju, M., tiedekunta, Y., & Sciences, F. o. S. *Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua. Koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla*. Lapin yliopisto.

Hirsijärvi, S. & Hurme, H. (2022) *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö* ([2. painos]). Gaudeamus.

Hussaini, M. H. A., Kausar, N., & Indriani, F. (2022). *Disasters and Their Effects on Child Development*. International Journal of Learning Reformation in Elementary Education, 1(02), 70–79. <https://doi.org/10.56741/ijlree.v1i02.165>

Isarinade, D. T., Ajayi, F. O., Adebajo, G. O., Akintayo, A. D., Elliot-Wokoro, S. D., & Alabi, G. J. (2025). *Early childhood trauma in humanitarian crisis settings: Factors and effects*. Discover Mental Health, 5, 151. <https://doi.org/10.1007/s44192-025-00206-5>

Jibai, A., & Freiha, M. (2025). Resilience in times of crisis: The psychological and educational impact on school-aged students. International Journal of Educational Methodology, 11(2), 267–282. <https://doi.org/10.12973/ijem.11.2.267>

Kangas, H. & Pulju, M. (2014). *Monitoimijuuden kehittäminen hankkeen avulla*. Teoksessa Lakkala, S., Kangas, H., Pulju, M., tiedekunta, Y., & Sciences, F. o. S. *Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua. Koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla*. Lapin yliopisto.

Kontio, M. (2010). *Moniammatillinen yhteistyö*. Oulun kaupunki. <http://www.oulu.ouka.fi/seutu/tukeva/Moniammatillinen-julkaisu.pdf>

Kontio, M. (2013). *Jaetun ymmärryksen rakentuminen moniammatillisten oppilashuoltoryhmien kokouksissa*. Oulun yliopisto. <https://oulurepo.oulu.fi/handle/10024/35887>

Kuula-Luumi, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2. uud. p.). Vastapaino.

Laine, M., Bamberg, J., & Jokinen, P. (2015). *Tapaustutkimuksen taito* (3. painos.). Gaudeamus Helsinki University Press.

Lapin yliopisto. (2025). *Tekoälynkäyttö opetuksessa ja tutkimuksessa*. <https://ulapland.fi/wp-content/uploads/sites/3/2025/09/LUC-Tekoalyn-kaytto-opetuksessa-ja-tutkimuksessa.pdf>

Lastensuojelulaki 417/2007. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2007/417>  
(Viitattu 31.3.2026).

Latvala, J.( 2012). *Kodin ja koulun yhteistyön tehostaminen*. [https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2012/01/Bulletin-1\\_2012\\_Latvala.pdf](https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2012/01/Bulletin-1_2012_Latvala.pdf)

Leppäkoski, T., Koivuluoma, M., Perälä, S., & Paavilainen, E.  
(2017). *Moniammatillisen yhteistyön muutokset ja kehittämistarpeet lasten ja nuorten auttamisessa*. *Yhteiskuntapolitiikka*, 82(2), 200–211.  
[https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135170/YP1702\\_Leppakoskiym.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135170/YP1702_Leppakoskiym.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Tutkimusportti+1

Lim, W. M. (2025). *What Is Qualitative Research? An Overview and Guidelines*. *Australasian marketing journal*, 33(2), 199-229. <https://doi.org/10.1177/14413582241264619>

Lynch, J. M., Stange, K. C., Dowrick, C., Getz, L., Meredith, P. J., Van Driel, M. L., Harris, M.G., Tillack, K., & Tapp, C. (2025). The sense of safety theoretical framework: a trauma-informed and healing-oriented approach for whole person care. *Frontiers in Psychology*, 15, 1441493. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1441493>

Markkanen, P. (2022). *Kouluissa tarvitaan lisää keinoja lasten ja nuorten mielenterveyden tukemiseen*. Kasvun tuki -aikakauslehti, 2(1), . <https://doi.org/10.61259/kt.128824>

McGorry, P., Gunasiri, H., Mei, C., Rice, S., & Gao, C. X. (2025). The youth mental health crisis: Analysis and solutions. *Frontiers in psychiatry*, 15, 1517533. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2024.1517533>

Merton, R. K., Lowenthal, M. F., & Kendall, P. L. (1990). *The focused interview: A manual of problems and procedures*. London: Collier Macmillan.

Niskala, M. & Pulju, M. (2014). Jaettu toimijuus – Lapsen hyvinvoinnin tukeminen yksilöllisenä ja yhteisöllisenä kysymyksenä. Teoksessa Lakkala, S., Kangas, H., Pulju, M., tiedekunta, Y., & Sciences, F. o. S. *Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua. Koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla*. Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-787-2>

Opetushallitus, (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2013/1287> (Viitattu 31.3.2026).

Perusopetuslaki 628/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Vitattu 31.3. 2026).

Pojjula, S. (2016). *Lapsi ja kriisi: Selviytymisen tukeminen* (Uudistettu laitos.). Kirjapaja.

Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

Puusa, A. & Juuti, P. (2020a). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

Puusa, A. & Juuti, P. (2020b). Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

Pynoos, R. S., Steinberg, A. M., & Piacentini, J. C. (1999). A developmental psychopathology model of childhood traumatic stress and intersection with anxiety disorders. *Biological psychiatry (1969)*, 46(11), 1542-1554. [https://doi.org/10.1016/S0006-3223\(99\)00262-0](https://doi.org/10.1016/S0006-3223(99)00262-0)

Ruutu, P. & Janhukainen, M. (2024). *Koulussa koetut paineet ja koulunkäynnin keskeytyminen – nuorten monien maailmojen näkökulma*. *Nuorisotutkimus*, 42(1), 5–22. <https://doi.org/10.57049/nuorisotutkimus.9145121>

Sorsa, M., Hopia, H., Heino-Tolonen, T., & Raitakari, S. (2022). *Lapsiperheiden psykososiaalinen tuki Suomessa*. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 59(1). <https://doi.org/10.23990/sa.97265>

Tarasenko, A., Josy, G., Minnis, H., Hall, J., Danese, A., Lau, J. Y., . . . Ougrin, D. (2025). *Mental health of children and young people in the WHO Europe region*. *The Lancet regional health. Europe*, 57, 101459. <https://doi.org/10.1016/j.lanepe.2025.101459>

Teräs, M., & Toiviainen, H. (2014). *Kehittävä teema-analyysi kasvatustieteen tutkimusmenetelmänä*. *Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti*, 34(2), 84–95,157.

Tietosuojalaki (1050/2018). <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2018/1050> (Viitattu 31.3.2026).

Trenggono, A., Achdiani, Y., & Nastia, G. (2025). *The effect of parental divorce on children's mental health*. *THRIVE Health Science Journal*.  
<https://doi.org/10.56566/thrive.v2i1.296>

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2024). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.)*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Turunen, T. A., Laitinen, M., Lakkala, S., Kangas, H., Pulju, M. & Valanne, E. (2014). *Monitoimijuusmalli – kuvaus yhteistyön rakentumisesta*. Teoksessa Lakkala, S., Kangas, H., Pulju, M., tiedekunta, Y., & Sciences, F. o. S. *Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua. Koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla*. Lapin yliopisto.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. TENK. [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. TENK. [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)

Vainikainen, M., Thuneberg, H., Greiff, S. & Hautamäki, J. (2015). *Multiprofessional collaboration in Finnish schools*. International Journal of Educational Research, 72, 137-148.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.06.007>

Valtioneuvosto. (2011). *Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma*. Helsinki:  
Valtioneuvosto.

Valanne, E. (2014). Kouluhyvinvoinnin verkkokunta. Teoksessa Lakkala, S., Kangas, H., Pulju, M., tiedekunta, Y., & Sciences, F. o. S. *Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua. Koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla*. Lapin yliopisto.