

”Me opettajat olemme sellaisia hiljaisia surijoita” - Opettajien kokemuksia oppilaan kuoleman kohtaamisesta

Salla-Kaisa Vuoristo

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
Kasvatustieteiden yksikkö
Tampereen yliopisto
Kesäkuu 2016

TIIVISTELMÄ

Vuoristo, Salla-Kaisa: "Me opettajat olemme sellaisia hiljaisia surijoita" - Opettajien kokemuksia oppilaan kuoleman kohtaamisesta
Pro gradu - tutkielma, 61 s. ja 1 liite, Kesäkuu 2016

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli kartoittaa opettajien kokemuksia oppilaan kuoleman kohtaamisesta sekä ottaa selville, millaisia voimavaroja ja selviytymiskeinoja opettajilla on käytettävissä oman surun käsittelemiseen. Tutkimus toteutettiin verkkokyselyllä, johon kuusi naisopettajaa kertoi oman selviytymistarinsa. Teoriassa keskitytään kriisin ja surun määrittelyyn sekä niiden eri vaiheiden selventämiseen, sillä tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemuksista löytyy samankaltaisia piirteitä kriisin vaiheista sekä suruprosessista.

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen tutkimus, jossa olen hyödyntänyt fenomenologista tutkimussuuntausta. Tutkimuksen mielenkiinnonkohteena on opettajan kokemukset sekä niiden merkitykset opettajalle. Tutkimusaineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimustulokset eivät ole yleistettävissä, mutta tuovat esiin monipuolisesti kuuden eri opettajan yksilölliset kokemukset omasta selviytymisestään. Opettajien kokemuksissa on samanlaisia piirteitä, joita on ilmennyt aikaisemmissa kotimaisissa ja kansainvälisissä tutkimuksissa.

Tutkimustuloksien mukaan opettajien suhde oppilaaseen vaikutti opettajan tapaan reagoida yllättävään kuolemaan sekä myöhempään suruprosessin etenemiseen. Opettajien reaktiot vaihtelivat riippuen oppilaan kuolintavasta sekä oppilas-opettajasuhteen syvyydestä. Opettajat kokivat olemassaolonsa merkityksellisenä ja tärkeänä omille oppilailleen. Sairaslomaan suhtauduttiin kriittisesti, sillä opettajat kokivat, että oppilaat tarvitsevat opettajaansa. Kuitenkin opettajat kokivat, että oma suru tuli siirtää sivuun, jotta he voisivat auttaa oppilaitaan suremaan.

Opettajien voimavarat löytyivät läheisistä ihmisistä sekä omista harrastuksista. Kuitenkin tärkeimpänä selviytymiskeinona opettajat kokivat omat työoverinsa. Työssä pysyminen ja työtovereiden kanssa sureminen ja keskustelu auttoivat opettajia jaksamaan. Yhteinen suru yhdisti ja lähensi työyhteisöä.

Tutkimuksen edetessä merkittävää oli, että opettajien selviytymiskokemukset erosivat toisistaan riippuen siitä, oliko oppilas menehtynyt äkillisesti vai esimerkiksi sairauden uuvuttamana. Opettajat, joiden oppilas menehtyi sairautteen, olivat käyneet suurprosessinsa lävitse oppilaan eläessä, jonka vuoksi oppilaan kuolema koettiin helpottavana. Opettajat eivät puhuneet oppilaan kuolemasta, vaan työyhteisön merkityksestä ja yhteistyöstä oppilaan viimeisinä elinvuosina.

Avainsanat: Opettaja, suru, kriisi, kuolema, selviytymiskeinot, koulu

Sisällys

1	KUN LÄHEINEN MENEHTYY	7
1.1	Kriisi	8
1.2	Kriisin kulku	10
1.3	Suru	12
1.4	Pitkän aikavälin vaikutukset	13
2	KUOLEMAN KOHTAAMINEN KOULUSSA	14
2.1	Kriisitoimintamallit.....	15
2.2	Kuoleman käsittely koulussa.....	17
2.3	Koulu oppilaan tukijana.....	18
3	OPETTAJAN ROOLI.....	19
3.1	Opettajan ammatillinen kehittyminen	21
3.2	Opettajan valmiudet	23
3.3	Opettajan jaksaminen	24
4	SELVIYTYMISKEINOT	27
5	TUTKIMUS.....	28
5.1	Aineiston hankinta	30
5.2	Verkkokyselyyn osallistujat.....	31
5.3	Aineiston analyysi.....	32
5.4	Luotettavuus	32
5.5	Tutkimuksen kulku.....	35
6	TULOKSET	36
6.1	Oppilas-opettajasuhde.....	37
6.2	Kuoleman vaikutus kouluun.....	39
6.2.1	Vaikutus oppilaisiin.....	39
6.2.2	Vaikutus opettajakuntaan	40
6.2.3	Sairastuneen oppilaan vaikutus kouluyhteisöön.....	41
6.3	Opettajan selviytymiskeinot	42
6.3.1	Muuta tekemistä ja ajateltavaa	43
6.3.2	Työyhteisön tuki.....	44
6.4	Opettajan jaksaminen	46
6.5	Opettaja nyt.....	47

6.6	Kriisiavun saanti.....	50
7	POHDINTA.....	52
7.1	Tulosten tarkastelua.....	52
7.2	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimustarpeet.....	56

JOHDANTO

Suomessa kuolee vuosittain alakouluikäisiä lapsia sekä tapaturmaisesti että sairauden uuvuttamina. Vuosina 2009-2011 alle 18-vuotiaita menehtyi 869, joista 77 % oli tautikuolemia ja tapaturmaisia kuolemia 23% (OTKES 2014). Vaikka lukuun on sisällytetty imeväiskuolleisuus, on suuri osa lapsia kouluikäisiä. Tällöin lapsen kuolema koskettaa perheen ja lähiomaisten lisäksi myös opettajia, koulua sekä luokkatovereita.

Koulun ja koulun henkilökunnan on varauduttava erilaisiin kriiseihin, joita koulumaailmassa voidaan joutua kohtaamaan. Äkillisiä kriisejä kouluissa ovat muun muassa oppilaan tai opettajan kuolema, oppilaan perheen sisällä tapahtuvat onnettomuudet, sairaudet tai kuolemat, suuret luonnonkatastrofit tai suuronnettomuudet asuinalueella sekä erilaiset vaaratilanteet ja onnettomuudet. Kriisin sattuessa koulun on järjestettävä oppilaille asiantuntija-apua sekä mahdollisuudet puhumiseen ja kuulluksi tulemiseen. (Dyregrov & Raundalen 1997, 131–132.) Koulussa keskitytään ennen kaikkea oppilaiden hyvinvointiin ja jaksamiseen. Kriisin keskellä myös opettaja suree. Oppilaan menetys voi olla opettajalle henkisesti raskas kokemus. Koko persoonallaan työskentelevä opettaja luo jokaiseen oppilaaseensa siteen ja suhteen, johon liittyy tunteita ja välittämistä. Lazenbyn (2006) tutkimuksessa haastateltiin 13 opettajaa, jotka olivat kohdanneet oppilaansa kuoleman. Jokainen opettaja kertoi jääneensä surunsa kanssa yksin.

Koulu on muutakin kuin opettamisen ja kasvattamisen paikka. Oppilaat, joita kouluumme tänä päivänä tulee, tuovat mukanaan kokemusrikkaan elämänsä. Viime vuosien maahanmuuttajavirtaukset ovat tuoneet kouluihimme oppilaita suoraan kriisialueilta ja vaikka terveydenhoito ja erikoissairaanhoito on maassamme pitkälle kehittyntä, oppilaat ovat saattaneet kokea menetyksiä ja äkillisiä kriisejä sairauksien ja onnettomuuksien vuoksi. Lisääntynyt kouluikäisten psyykinen pahoinvointi heijastuu kouluelämässä ja luo uusia haasteita opettajan työhön. Kun luokasta menehtyy oppilas, opettaja joutuu kohtaamaan oman surunsa lisäksi koko luokan surun. Opettajan psykologiselle

osaamiselle on koulumaailmassa tarvetta enenemissä määrin. Kriisipsykologian tunteminen ja taitaminen on tämän päivän opettajan työssä tärkeää, vaikka kriisitilanteessa opettajan voi olla vaikeaa ymmärtää edes itseään tai käytöstään (Nevalainen & Nieminen 2010, 3, 132, 172.)

Kiinnostus aiheeseen heräsi Opettaja -lehden (25/2015) artikkelista ”Surun aika,” jossa käsiteltiin vuonna 1999 tapahtunutta 9-luokkalaisen oppilaan kuolemaa. Artikkelissa esiteltiin kokemuksia oppilaan isän, rehtorin, opettajan, luokkatoverin sekä luokanvalvojan kannalta. Artikkeliksi jäi pyörimään omaan mieleeni, sillä samaisena syksynä kun artikkeli julkaistiin, oli Suomessa tapahtunut useampiakin onnettomuuksia, jossa oli menehtynyt alakouluikäinen oppilas. Aloin pohtimaan omia kykyjäni ja voimavarojani opettajana vastaavassa tilanteessa ja sitä mukaa mielenkiintoni aiheeseen, etenkin opettajan rooliin, kasvoi.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten opettajat ovat kohdanneet menetyksen ja selvinneet oppilaansa kuolemasta, ja millaisia voimavaroja opettajilla on työssä ja työn ulkopuolella.

Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat;

1. Miten opettaja kohtasi oppilaansa kuoleman?
2. Millaisia voimavaroja ja selviytymiskeinoja opettajalla on oppilaan kuoleman kohtaamiseen?
3. Millaista tukea opettaja saa työhönsä ja suruunsa työyhteisöltä?

Kyseessä on laadullinen tutkimus, jonka tutkimusote on fenomenologinen. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole hankkia yleistettävää tietoa vaan tulkita, kuvata ja ymmärtää muutaman esimerkkikokemuksen kautta opettajan roolia tilanteessa, jossa hänen oppilaansa on menehtynyt.

1 KUN LÄHEINEN MENEHTYY

Kuolema, ja siihen liittyvä surutyö on raskain työ, jonka ihminen joutuu tekemään. Kiintymyssuhde, joka ihmisellä on menehtyneeseen ihmiseen voi muuttua surutyön myötä muistosuhteeksi. Tällöin kahden ihmisen välinen kiintymyssuhde ei katkea kuolemaan, vaan se muuttaa muotoaan ajan kanssa (Poijula 2002, 6). Kuolema ja läheisen ihmisen kuolema on ollut tutkimuksen kohteena jo pitkään. Läheisensä menettäneiden ihmisten kokemuksia, selviytymisiä sekä kriisin ja surun vaiheita on tämän vuoksi pystytty selvittämään ja niistä on onnistuttu löytämään samankaltaisuuksia.

Vuosien ajan kuolema on kiinnostanut tutkijoita ja tutkimusta on tehtykin erilaisista näkökulmista. Muun muassa äidin suru ja menetys on ollut tutkimuksen teon mielenkiinnon kohteena. (esim. Aho, Paavilainen, & Kaunonen 2012; Laakso 2000.) Muun muassa Ahon (2010) väitöskirjassa tutustuttiin isien suruun. Lapsensa menettäneiden isien suru oli yksilöllistä, ja vaihteli voimakkaista emotionaalisisista tunnepurkauksista fyysisiin ja sosiaalisiin reaktioihin. Isät ottavat yleensä lapsen menetyksen jälkeen tukijan roolin perheessä. Isät kokevat, että äitien saama tuki on laajempaa ja pidempiaikaista ja tuen puutteessa isät jäävät yksin surunsa kanssa. Tuen ja avun puute sekä tunteiden tukahduttaminen saattaa aiheuttaa terveyshaittoja ja masennusta isälle (Conway & Russell 2000; Schwab 1996).

Hiljaisiksi surijoiksi tutkimusten mukaan luetaan isovanhemmat, jotka surevat lapsenlapsen menettämisestä. (esim. Nehari, Grebler, & Toren 2009; Ponzetti & Johnson 1991) Myös sisarukset nähdään usein hiljaisina surijoina (Holaday & Dowden 1995; Horsley, Davies, & Kramer 2006), sillä usein sisarukset saattavat reagoida kuolemaan ja menetykseen hetkellisesti lievemmin, jolloin tuki helposti kohdennetaan vanhemmille. Ystävän surun vakavuus ja menetyksen vaikutukset sosiaaliseen elämään ja koulussa pärjäämiseen ovat saaneet kiinnostusta tutkimuksessa. Ystävän menettäneet lapset surevat samalla tavalla kuin kuka tahansa perheenjäsen. Luokkatoverin äkillisen kuoleman vaikutusta 26:en luokkatoveriin tutkittiin (Dyregrov, Gjestad, Bie Wikander &

Vigerust 1999) yhden ja yhdeksän kuukauden jälkeen ystävän kuolemasta. Tutkimuksen mukaan ystävien suru oli verrattavissa perheenjäsenten surureaktioihin. Ensimmäisen kuukauden jälkeen suuri osa ystäväistä kertoi olevansa ahdistunut ja masentunut. Yhdeksän kuukauden päästä jokainen luokan poika kertoi päässeensä elämässään eteenpäin ja vain osa tytöistä kertoi surevan vielä päivittäin.

Kuoleman katsotaan olevan yhteiskunnallisesti perheenjäsenten sekä lähipiirin suru. Monesti suruun liittyvät kuitenkin ihmisiä muistakin instituutioista. Papadatou (2000) tuo esiin terveysalan ammattilaiset, jotka seuraavat potilaansa kuolemaa. Joskus lääkäri-potilas- tai hoitaja-potilassuhteet voivat kehittyä ”erityisiksi siteiksi.” Hoitajat ja lääkärit tarvitsevatkin työyhteisöltään mahdollisuuksia keskusteluun ja tukeen. Niin sanottu ammattilaisen suru on hiljaista surua, jota ei aina saa tuoda esiin. Silti ammattilaisetkin käyvät lävitse samantlaisia surun vaiheita, kuin perheenjäsenetkin.

1.1 Kriisi

Kriisipsykologi Salli Saari (2000; 2009) esittelee kriisin sellaiseksi elämässä tapahtuvaksi suureksi muutokseksi, joka vaatii ihmistä käyttämään omia voimavarojaan ja vahvuuksiaan selviytyäkseen elämänmuutoksesta ja sopeutuakseen uuteen elämäntilanteeseen. Kriisi muuttaa ihmisten elämää sekä ihmisen omaa ajatusmaailmaa. Kriisin keskellä toimiminen vaatii ihmisen mieleltä ja terveydeltä paljon, sillä hän saattaa kokea avuttomuutta sekä hätää ja hänen perusturvallisuuden tunne voi horjua sekä elämän ilo kadota. Elämän varrella hankitut toimintamallit ja voimavarat eivät kriisin keskellä kenties riitä ja kriisi voi tuoda esiin menneisyyden käsittelemättömiä asioita uudestaan käsiteltäviksi. Voimavarojen ja ulkopuolisen tuen riittämättömyydestä voi koitua vahinkoa ihmisen psyykelle. Kriisejä on monenlaisia ja niitä tulisi auttaa ja hoitaa eri tavoin. Toiset ihmiset voivat kokea fysiologisia oireita, masentuneisuutta, ahdistusta, unettomuutta tai kipua, kun taas toiset kriisin keskellä oirehtivat vähemmän. (Ruishalme & Saaristo 2007, 26; Saari 2009, 9.) Kriisit jaotellaan yleis-

sesti seuraavasti kolmeen eri kategoriaan; Kehityskriisit, elämänkriisit sekä äkilliset kriisit.

Kehityskriisit kuuluvat jokaisen elämään ja niillä on omat tunnusomaiset piirteensä, jotka liittyvät usein ihmisen ikään sekä kasvuun. Kehityskriisit ovat kaikkien ihmisten kokemia kriisejä, vaikkakin ne ilmentyvät eri ihmisillä eri tavoin. Kehityskriiseissä on yleistä niiden pidempiaikaisuus ja niihin yleensä pystytään valmistautumaan etukäteen. Kehityskriiseihin luetaan muun muassa murrosikä, muutto kotoa, ensimmäisen lapsen saaminen, eläkkeelle jääminen sekä muut elämän kulkuun liittyvät taitekohdat jotka mietityttävät ja tuovat esiin epävarmuutta sekä monenlaisia tunteita. (Saari 2009, 9–11; Ruishalme & Saaristo 2007, 36–38.)

Elämän kriisit ovat hyvin samantapaisia kuin kehityskriisit, mutta ne eivät liity ikään tai ihmisen henkiseen ja fyysiseen kasvuun. Elämänkriisit liittyvät elämässä tapahtuviin muutoksiin, joita tapahtuu pari- tai ihmissuhteissa, työssä tai asuinpaikanmuutoksessa. Tällaisia kriisejä ovat muun muassa avioero, muutto ulkomaille tai työpaikan vaihtaminen. Yhteistä elämän- ja kehityskriiseille on se, että ne tapahtuvat pidemmällä aikavälillä, joten valmistautuminen niihin on mahdollista. Elämän kriiseissä on yleensä vaihe, jossa ihminen joutuu tekemään koko tulevaisuuttaan koskevan päätöksen, kuten parisuhteesta poistuminen tai työstä irtisanoutuminen. Päätöksillä on kauaskantoiset seuraukset ja ihminen tarvitsee niihin yleensä tukea. (Saari 2009, 9–11.)

Äkillisistä kriiseistä käytetään myös käsitettä traumaattinen kriisi. Traumaattinen kriisi tulee yllättäen ja on yleensä järkyttävä tapahtuma, johon ei ole voinut varautua. Traumaattinen kriisi käynnistää ihmisessä psyykkisen sopeutumisprosessin, sillä ihmisen omat voimavarat eivät riitä heti käsittelemään tapahtunutta. Tapahtunut voi aiheuttaa syyllisyyttä, vihaa tai turvattomuutta, suurta surua tai muunlaisia tunteiden reaktioita. Äkillisiä kriisejä ovat erilaiset onnettomuudet, kuten tulipalo, itsemurha, sairastuminen, kuolema tai väkivalan kohteeksi joutuminen. Äkillinen kriisi koskettaa usein useampaakin henkilöä samanaikaisesti, läheiset ihmiset voivat olla poissa tolaltaan eivätkä kykene tukemaan toinen toisiaan. Äkillisen kriisin kohdatessaan, on tärkeää hankkia

ammattiapua ja vertaistukea kriisistä selviytymiseen. Traumaattiset kriisit eroavat muista kriiseistä sen äkillisyydellään. Kun muihin kriiseihin on voinut valmistautua, äkillinen kriisi tulee yllättäen ja kriisin keskellä olevan ihmisen reaktiot ovat yleensä hyvin voimakkaita. Äkillisessä kriisissä puhutaan niin sanotusta käsittelyvaiheesta, jossa ihminen työstää tapahtunutta, sopeutuu suuruun ja uuteen tilanteeseen saamansa avun tuella. Traumaattisissa kriiseissä on myös yleistä tulevaisuuden toiveikkuuden, jatkuvuuden sekä merkityksellisuuden hetkellinen häviäminen. (Ruishalme & Saaristo 2007, 37–38.)

1.2 Kriisin kulku

Tapa, jolla ihminen reagoi elämässään tapahtuvaan kriisiin, riippuu ihmisen omista henkilökohtaisista kokemuksista, persoonasta sekä itse kriisistä ja sen merkittävyydestä hänelle. Jotta kriisistä voisi selviä, tulisi henkilön saada psykososiaalista ja sosiaalista tukea kriisin eri vaiheissa (Thompson 2004, 24).

Seuraava kriisiprosessin kulku perustuu Suomen punaisen ristin ja Suomen mielenterveysseuran määritelmiin kriisin kulusta. Kriisiprosessi kulkee yleensä tietyntaista kaavaa, vaikka jokaisen ihmisen kriisiprosessi on erilainen. Kriisin vaiheet ovat luotu selventämään, millaista kriisiprosessia ihminen käy lävitse. Ensimmäinen kriisin vaihe on sokki, joka on automaattinen ja itsestä riippumaton reaktio. Sokkivaihe kestää muutamasta minuutista muutamaan päivään. Sokkivaiheessa ihmisen mieli suojautuu vaikeiden asioiden vastaanottamiselle ja tiedonkäsittelyprosessi lopettaa toimimasta. Siksi järkyttävälle tapahtumalle jää usein tarkat aistihavainnot sekä muistijälkiä, jotka tuottavat itse itsensä uudelleen niin sanoittuina flashbackeina. Sokkitila vaikuttaa ihmisen tietoisuuteen, ihminen ei kenties reagoi toisten ihmisten sanoihin ja tuntuu olevan unenomaisessa tilassa. Sokkitilassa ihmiset käyttäytyvät yksilöllisesti, järkyttävän uutisen kuullut tai hengenvaarallisessa tilanteessa ollut ihminen saattaa lamaantua ja olla tunteeton, huutaa tai itkeä tai jopa toimia rauhallisesti ja loogisesti, kuin mitään ei olisi tapahtunut. (Saari 2000, 42–50; 2009,28.)

Sokkivaiheen jälkeen seuraa reaktiovaihe. Reaktiovaiheessa ihminen alkaa käsittämään, mitä on tapahtunut, ja miten se vaikuttaa ihmisen omaan elämään. Ihmisen mieli voi siirtyä reaktiovaiheesta uuteen sokkivaiheeseen useitakin kertoja. Vähitellen tietoisuus tapahtuneesta jää pysyväksi tilaksi. Reaktiovaiheessa on yleistä etsiä tapahtumaan syyllisiä tai syyttää jopa itseään. Lisäksi ”entä jos olisin toiminut toisin” -ajatuksia käy lävitse moni reaktiovaiheessa oleva ihminen. Reaktiovaiheessa yllättävän tapahtuman kokeneen ihmisen tunteet saavat tilaa ja ne saattavat muuttua nopealla aikavälillä. Surun ja menetyksen tunteet ovat vahvoja ja pitkäaikaisia kriisin keskellä sekä kriisin jälkeen. Ihmisellä saattaa ilmentyä myös somaattisia oireita, kuten pahoinvointia tai sydämen tykytystä. (Ruishalme & Saaristo 2007, 64–69; Saari 2000, 52–55.)

Kun kokemuksesta pystyy puhumaan, siirrytään sokki- ja reaktiovaiheesta käsittelyvaiheeseen. Tämä myös tarkoittaa, että mielen on täyttänyt muutkin ajatukset ja toiminnat, kuin vain kriisi ja siihen liittyvät tunteet ja ajatukset. Käsittelyvaiheessa on myös normaalia, että tapahtuneesta ei jaksa puhua koko ajan, tällöin ihminen prosessoi tapahtumia enemmän sisäisenä ajatteluna. Käsittelyvaiheessa etäännyttään tapahtumasta, tunteet alkavat olla enemmän säädeltävissä ja hallittavissa, vaikka tunnepurkauksia ja keskittymisvaikeuksia saattaa ilmetä. Moni kokee, että työhön ja kouluun palaaminen on terapeutista ja kuntouttavaa, sillä ajatukset siirtyvät tapahtuneesta muualle työ- tai koulupäivän ajaksi. Käsittelyvaiheessa kriisin keskellä oleva ihminen hakee taas tulevaisuudelle toivoa ja jatkuvuutta. (Saari 2000 60–66.)

Tapahtuman hyväksyminen ja tilanteeseen hiljalleen sopeutuminen luo ihmiselle uudelleen orientoitumisen vaiheen. Kriisiprosessin tarkoituksena on, että kokemuksesta tulee osa omaa itseä ja persoonaa. Ensin ihmisellä saattaa olla pakonomainen tarve tarttua omaan suruunsa sekä jäädä siihen niin sanotusti kiinni. Muuhun elämään sopeutuminen ja kiinnostuminen toisten ihmisten elämästä saattaa tuntua jopa pakonomaiselta. Kriisin aiheuttaminen tapahtumien jälkeen uusi elämä rakennetaan tapahtuneen pohjalta. Ihmisen arvot ja vakaumukset saattavat olla muuttuneet ja ihmissuhteet ovat saaneet uudenlaisia merkityksiä. Kriisin jälkeen ihmiset puhuvat elämästään usein kahden aika-

kauden kautta; elämä ennen kriisiä ja elämä kriisin jälkeen. (Saari 2000, 67; Saari 2009, 48.)

1.3 Suru

Suru on reaktiota menetykseen tai siihen liittyvään uhkaan. Suru on sekä yksilöllistä, myös sosiaalista sellaisten ihmisten kanssa, jotka jakavat saman surun. Suru sisältää sellaisia tunteita ja reaktioita, jotka saattavat olla ihmiselle täysin vieraita, jolloin niiden kohtaaminen voi olla hankalaa. Suru ei ole vain ohimenevä tila, vaan sureva elää surun kanssa, johon vaikuttaa sekä surijan persoonallisuus ja aikaisemmat kokemukset. Suruun liittyvät ensireaktiot ovat sokki ja turtumus, joita seuraa joukko surutyön aikana käytäviä vaiheita, kuten hämmennys, tiedostaminen, läpikäyminen sekä uudelleen suuntautuminen. (Kinanen 2009, 15–16; Poijula 2002, 18–20; Papadatou 2000, 58) Hämmennys tulee surutyössä, kun ihmisen on vaikea ymmärtää ja käsittää tapahtunutta. Tiedostaminen kuuluu surutyön alkuvaiheisiin. Tällöin ilmenee epätoivon ja syyllisyyden tunteita, sillä kuoleman lopullisuus on tiedostettu. Läpikäyminen tarkoittaa menehtyneen muistelua, samalla ihminen antaa tilaa suremiselle. Uudelleen suuntautuminen on hetki, kun kuoleman muistelu ei tuota liian suurta tuskaa, ihminen on selviytynyt ja vahvempi selviytymiskeinoineen ja kokemuksineen. (Pojula 2002, 18–20.)

Koulussa esiintyvä kuolemaan liittyvä suru voi olla oppilaan omaa elämää koskeva menetys tai koko koulun kohtaama oppilaan tai opettajan menetys. Kun oppilas kuolee, luokassa on monta surevaa ystävää. Kun lapsi menettää läheisensä, hän saattaa hakea tukea ikäisistään, jolloin suru voi olla yksinäisempää. Siksi oppilaille tulisi tarjota kriisin jälkeistä ammattitukea (Dyregrov & Raundalen 1997, 13).

Suru on täysin normaali reaktio, kun ihminen menettää läheisensä. Psykologi Elisabeth Kübler-Ross esitteli kirjassaan *On Death and Dying* (1969) kuoleman tuoman surun viisi vaihetta. Nämä viisi vaihetta ovat käytössä vielä tänäkin päivänä psykologiassa ja surun tutkimuksessa (Lazenby 2006, 52). Surun

viisi vaihetta sisältää kieltämisen, vihan, ”kaupankäynnin” masennuksen sekä hyväksymisen.

Kieltäminen liittyy ensireaktioihin. Tapahtunutta on hankala ymmärtää, todellisuus tuntuu unelta ja ihmisen on hankala hyväksyä tapahtunutta. Viha voi ilmentyä suorana vihanpurkauksina tai jopa kohdentua ihmisen läheisiin ihmisiin. Erityisesti lapsen ja nuoren kuolema herättämät miksi -kysymykset ovat yleisiä ja surija kokee epäoikeudenmukaisuuden tunnetta menehtyneen liian lyhyestä elämästä. Kaupankäyntivaiheessa ”mitä jos” -kysymykset tulevat esiin. Ihminen saattaa miettiä, olisiko voinut estää kuoleman jos olisi toiminut toisin. Kaupankäyntivaiheessa pieni lapsi voisi kuvitella, että jos hän käyttäytyy kiltisti, tuodaan kuollut ihminen hänelle takaisin. Masennusvaiheessa ihminen yleensä käsittää, että mikään ei tuo ihmistä enää takaisin, suru tuntuu ylittämättömältä ja kaikki vihan ajatukset ja mitä jos kysymykset vaihtuvat pohjattomaan surun ja masennuksen tunteeseen. Viimeinen surun vaihe on hyväksyminen. Hyväksymisvaiheessa ihminen hyväksyy toisen ihmisen kuoleman osaksi hänen elämäänsä, suru ja menetyksen tunne ei häviä, mutta koulu, työ ja rutiinit vievät ihmistä elämässä eteenpäin. (Lazenby 2006, 52–53.)

1.4 Pitkän aikavälin vaikutukset

Läheisen kuoleman aiheuttamia pitkäaikaisia vaikutuksia on tutkittu suppeasti. Olemassa olevat tutkimukset keskittyvät suurimmaksi osaksi lapsensa (Esim. Ellis, Dowlrick, & Lloyd-Williams 2013; Dyregrov & Dyregrov 1999) tai vanhempiensa menettäneiden ihmisten kokemuksiin. Norjalaisessa tutkimuksessa (Dyregrov & Dyregrov 1999) on todettu, että läheisensä menettäneet saattavat kokea hetkittäisiä muistoja ja hetkiä menehtyneestä ihmisestä, tai he ilmenevät heidän unissaan vielä vuosienkin päästä. Vuosienkin jälkeen lapsensa menettäneillä äideillä on todettu ilmenevät useammin stressiä, pelkotiloja sekä masennusta verrattuna äiteihin, jotka eivät ole menettäneet lastansa. Tutkimuksessa haastateltiin vanhempia, jotka olivat menettäneet lapsensa 12- 15 vuotta sitten. Lapsensa menettäneet vanhemmat kertovat yrittäneen siirtää surun ja menetyk-

sen taka-alalle elämässään, mutta suru ja menetys on kulkenut mukana päivittäin vuodesta toiseen. Lapsen menetyksestä on vuosien jälkeen helpompi puhua, mutta suru ja ajoittain itkeminen ja kaipaus ei ole kadonnut. Lapsensa menettäneet vanhemmat pitivät tärkeinä haudalla käymistä, sekä menehtyneen lapsen kuvien ja tavaroiden säilyttämistä. Vanhemmat kokivat, että he olivat löytäneet elämälleen uuden tarkoituksen ja erityisesti kokevat omat kokemuksensa voimavaroina vastaisuuden varalle sekä toisten tukemiseen. (Dyregrov & Dyregrov 1999.) Amerikkalaisessa tutkimuksessa (Rogers, Floyd, Seltzer, Greenberg & Hong 2008) haastateltiin lapsensa menettäneitä vanhempia ja heidän nykyistä elämäänsä verrattiin verrokkiryhmään. Lapsen kuolemasta oli keskimäärin 18 vuotta. Surevilla vanhemmilla oli enemmän depressiivisiä oireita sekä terveysongelmia kuin verrokkiryhmällä, joilla ei ollut kokemusta lapsen kuolemasta. Surusta selviäminen riippui siitä, kuinka hyvin vanhempi oli löytänyt elämälleen uuden tarkoituksen. Surutyön läpikäymiseen ja uudelleen orientoitumiseen ei vaikuttanut kuitenkaan aika, joka oli kulunut lapsen kuolemasta.

2 KUOLEMAN KOHTAAMINEN KOULUSSA

Vaikka kuolema koskettaakin usein läheisiä, lapsen kuolema koskettaa myös koulua. Jokainen opettaja tulee kohtaamaan kuolemaa uransa aikana. Kuolema saattaa olla oppilaan lähipiirissä tapahtunut tai koko yhteiskuntaa säväyttänyt onnettomuus, jonka vuoksi oppilaille tulee tarjota kriisiapua ja mahdollisuuksia keskusteluun. Tällaisia tapahtumia on ollut muun muassa koulusurmat Jokelan ja Kauhajoen kouluissa. Vaikka kuolema ja suru oletetaankin vaikuttavat suurimmaksi osaksi kuolleen lähiomaisten menetykseksi, myös koulut luokkatovereineen ja opettajineen joutuvat käymään oman suruprosessinsa lävitse. Kouluilla ja opettajilla tulee olla mahdollisten yllättävien tilanteiden varalta toimintasuunnitelma, jonka mukaan edetään kriisin sattuessa, oli kyse oman tai viereisen koulun tapahtumasta.

2.1 Kriisitoimintamallit

Koulussa tapahtuu kriisejä satunnaisesti. Jotkut koulut voivat kohdata kriisejä useammin kuin toiset. Kun koulussa oppilaat ja henkilökunta kohtaa äkillisen kriisin, tulisi koulussa olla kriisiä varten ennalta sovitut toimintatavat. Kriisitoimintamallin tavoite on valmistaa koko koulua koskettaviin traumaattisiin tilanteisiin. Vaikka kriisitoimintamalli on kirjattu oppilashuoltosuunnitelmaan, koskee traumaattiset tapahtumat oppilaiden lisäksi myös henkilökuntaa. (Dyregrov & Raundalen 1997, 130–131.) Koulussa tapahtumat kriisit luokitellaan yleisesti kuuteen luokkaan. 1) Onnettomuudet, kuten tulipalo, liikenneonnettomuus tai kuolemantapaukset. 2) Väkivalta, pahoinpitely tai murto. 3) Koulun henkilökuntaan liittyvät kriisit, kuten johdon vaihdokset, työpaikkakiusaaminen tai asiattomat lausunnot. 4) Talouskriisi 5) Toimialakriisi, eli jonkun läheisen koulun läpikäytävä kriisi, joka heijastuu kouluun. 6) Julkisuuskriisi, eli mediaan vuotaneet skandaaliuutiset sekä syytökset. Kaikille edellä luoteltujen kriisien ennaltaehkäisyyn, toimintatapoihin sekä jälkihuoltoon tulee laatia toimintamallit, joista opettajien tulee olla tietoisia. (Karhu & Henriksson 2008, 34–36; Salovaara & Honkonen 2013, 209.)

Kriisitoimintamalleja ja -suunnitelmia on tehty Suomessa 1990-luvulta lähtien. Vuonna 1999 koululakiin lisättiin oppilaan oikeus turvalliseen kouluympäristöön, joka tarkoittaa myös erilaisten tilanteiden ja kriisien ehkäisyä. Vain muutama vuosikymmen taaksepäin kriisit ovat joko jätetty ilman toimenpiteitä, tai oppilaille ja opettajille on pyritty antamaan jonkintasoisia psykososiaalista tukea muun henkilökunnan taholta. Monissa kouluissa tämä jonkintasoinen psykososiaalinen tuki on tehty aikojen saatossa maalaisjärjellä, tai toivottu, että tilanne tasaantuu ajan myötä. Nykyinen kriisitoimintamalli kertoo kuitenkin selvästi, kuinka koulussa tapahtuva kriisi tulisi kohdata ja kuinka henkilökunnan ja oppilaiden kanssa tulisi toimia. (Opetushallitus 2015; Nevalainen & Nieminen 2010, 171.) Viimeisten vuosien kouluampumistapaukset sekä muualla maailmassa kansainvälistä huomiota saaneet katastrofit ovat saaneet aikaan sen, että kriisitoimintasuunnitelmia on päivitetty moni-

puolisesti. Koulun turvallisuussuunnitelman tuleekin vastata nykypäivän tarvetta ja varautua hyvinkin harvinaisiin tilanteisiin. Helsingin Sanomissa (14.1.2016) kerrottiin Helsingin alakoulujen harjoittelevan evakuoitiharjoitusten lisäksi lockdown- harjoituksia, eli koulu-uhkauksen tullessa tehtäviä toimenpiteitä. Kriisitoimintasuunnitelma perustuu Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen ”koulu ja kriisit” - projektin raporttiin, jossa luodaan perusteet kriisisuunnitelman laatimiseen (Rautava 1997).

Vuoden 2016 perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2016, 83 – 84) on kirjattu oppilashuollon toteutus ja toimintatavat, joista jokainen koulu kirjaa omat koulukohtaiset menettelytavat oppilashuoltosuunnitelmansa. Oppilashuoltosuunnitelmaan kirjataan suunnitelma siitä, kuinka koulussa edistetään koulun ja sen ympäristön terveellisyyttä, turvallisuutta sekä hyvinvointia. Olennaisena osana oppilashuoltosuunnitelmaa on, kuinka toimitaan äkillisissä kriiseissä sekä uhka- ja vaaratilanteissa, ja kuinka niiden jälkihuolto toimii. Tällaisessa kriisitoimintamallissa tulee ilmetä, kuka koulussa johtaa kriisitilanteen tullessa, ja miten siitä tiedotetaan koulussa tai koulun ulkopuolelle. Lähes poikkeuksetta kriisitilannetta johtaa rehtori. Kriisitoimintamalli esittelee myös koulun toimintatavat jälkihoidon järjestämisessä. Jokaisen koulun opettajat ovat velvoitettuja lukemaan ja perehtymään oppilashuoltosuunnitelmaan ja kriisitoimintamalliin.

Kriisitoimintamalli sisältää konkreettisen kuvauksen koulun ja henkilöstön toiminnasta esimerkiksi oppilaan kuollessa. Kriisitilanteessa rehtori on johtaja, joka arvioi tilanteen ja antaa toimintaohjeet opettajille, jotka ohjataan turvaamaan ja rauhoittamaan oppilaita. Tällaisen äkillisen kriisin sattuessa rehtori sopii henkilökunnan kesken toiminnasta, vastuusta sekä työnjaosta. Henkilöstön omat kokemukset sekä omat henkilökohtaiset voimavarat tulisi ottaa huomioon vastuun- ja työnjaossa, jotta jokaisen olisi hyvä ja turvallista työskennellä kriisin keskellä. Rehtori ja muu henkilöstö päättävät, millaisia yhteisiä tilaisuuksia järjestetään, ja kuinka oppilaan kuolemaa käsitellään muiden oppilaiden kanssa. Kriisitilanteessa kriisiryhmän avuksi tulisi ottaa koulun ulkopuolisia tahoja, kuten poliisi, terveyskeskus, seurakunta sekä sosiaalitoimi. Opetta-

jan ensisijainen tehtävä on kuunnella ja antaa tilaa puhua ja kysyä kysymyksiä. Lisäksi opettajan tulee observoida oppilaiden mahdollisia oireita. Äkillisessä kriisissä, kuten oppilaan kuollessa, psykososiaalista tukea tulisi tarjota oppilaille ja opettajille välittömästi. Psykososiaalinen tuki jaetaan kolmeen eri vaiheeseen; varautumiseen, psyykkiseen ensiapuun sekä varhaiseen puuttumiseen. (Saari 2009; Opetushallitus 2015.)

Opetushallitus (2015) esittää koulussa tapahtuvan psykososiaalisen tuen olevan tärkeää myös sellaisissa tilanteissa, kun onnettomuus on tapahtunut muualla. Esimerkiksi koko Suomea tai pohjoismaita koskettava tapahtuma saattaa vaikuttaa oppilaiden keskittymiseen ja hyvinvointiin. Tällöin koulussa voidaan viettää hiljainen hetki, nostaa lippu puolitankoon ja tarjota keskusteluhetkiä. Myös oppilaat kokevat omassa henkilökohtaisessa elämässään kriisejä ja yllättäviä tapahtumia. Koulussa tulisi pystyä tarjoamaan psykososiaalista tukea myös yksittäiselle oppilaalle, vaikka tapahtuma ei olisikaan koskettanut muuta koulua.

2.2 Kuoleman käsittely koulussa

Kuoleman käsittelyä koulun kannalta on tutkittu tasaisesti vuosien varrella. Tutkimukset ovat kuitenkin painottuneet lapsen henkilökohtaiseen menettämiseen sekä suruun, sen ilmentymiseen sekä käsittelemiseen. (esim. Dyregrov & Dyregrov 2008; Papadatou, Metallinou, Hatzichristou & Pavlidi 2002) Opettajilta vaaditaan monipuolista osaamista surevan oppilaan kohtaamiseen ja tukemiseen.

Opetussuunnitelmassa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016, 135) peruskoulussa käytävä opetus kuolemasta ja menetyksestä sijoitetaan uskonnonopetuksen sekä elämäntutkimuksen alle. Sitä käsitellään osana ihmisen elinkaarta, ja siihen liittyvistä ajatuksista ja kysymyksistä keskustellaan oppitunneilla. Kuitenkin oppilaan, opettajan tai lähipiirissä tapahtuneen kuoleman vuoksi kuolemaa joudutaan käsittelemään oppitunneilla laajemmin. Kuoleman koskettaessa koulua, opettajan tulee käsitellä aihetta oppilaiden ikätasol-

le sekä ymmärtämisen tasolle sopivalla tavalla. Peruskoulun nuorimpien oppilaiden käsityskyky on vielä hyvin konkreettinen, eikä ymmärrys aina kenties riitä kuoleman lopullisuuteen, ymmärtämiseen tai käsittelemiseen. Ylemmillä luokka-asteilla olevat oppilaat osaavat käsittää kuoleman loputtomuutta paremmin, mutta ymmärrykseen ja kuoleman käsittelyyn liittyy paljon konkreettisia reaktioita ja kysymyksiä. (Dyregrov & Raundalen 1997, 16.)

Kreikassa (Papadatou et al. 2002) tehdyssä tutkimuksessa 1792 opettajaa vastasi kyselyyn omista kokemuksistaan surevan oppilaan opettamisesta ja kohtaamisesta. 33% opettajista kertoivat kokemuksestaan oppilaasta, jolla oli perheenjäsen kuollut ja 12 % opettajista jakoivat surukokemuksen oppilaidensa kanssa luokkatoverin menehdyttyä. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että oppilaiden koulunkäynti hankaloitui merkittävästi suruprosessin aikana, joten opettajan tuli syrjäyttää muu opetus, ja keskittyä kuolemaan ja siihen liittyviin hankaliin kysymyksiin. Suurin osa opettajista koki kuolemasta puhumisen hankalana ja he eivät kokeneet olevansa tarpeeksi kouluttautuneita surun ja kuoleman käsittelyyn koulussa. Silti opettajat kokivat, että heidän roolinsa oli merkityksellinen lapsen surun kohtaamisessa ja lapsen sosiaalisemotionaalisessa tukemisessa. Opettajat, jotka läpikävivät samanaikaisesti omaa suruaan, kokivat omien tunteiden ja surun vaikuttavan negatiivisesti opettajan rooliin.

2.3 Koulu oppilaan tukijana

Kun oppilas kohtaa kriisin, kuten luokkatoverinsa kuoleman, saattaa hänen koulusuorituksensa huonontua, sosiaaliset suhteet muuttua sekä ilmaantua tunne-elämän erilaisia häiriöitä. Ystävän menettäneet oppilaat saattavat kärsiä pitkäaikaisesta masennuksesta, pelosta sekä epätietoisuudesta ja syyllisyyden tunteesta. (Dyregrov & Raundalen 1995, 34–37) Lisäksi pienen oppilaan mielikuvitus ja ajankäsitys voi häiriintyä. Kriisin keskellä rutiinit saavat merkityksen, tutut kokoontumiset, keskusteluhetket, hetkellinen koulutyöhön paneutuminen sekä välitunnit luovat turvaa tapahtumien jälkeisinä päivinä. Lapsen ajatusmaailma on vilkasta ja tuotteliasta ja usein kriisin keskellä lapset puhumi-

sen ja ajattelemisen sijaan tekevät mielellään jotain konkreettista. Koulun tulisi-kin tarjota oppilaille mahdollisuuksia esimerkiksi muistokirjoitusten kirjoittamiseen tai muistopöydän rakentamiseen. Ei ole yhtä oikeaa tapaa käsitellä luokkatoverin kuolemaa koulussa. Kriisisuunnitelmaan on laadittu koulun yleiset ohjeet ja koulusta tulisi löytyä erilaisia rituaaleja varten välineitä. Rituaaleilla tarkoitetaan lipun nostamista puolitankoon, muistopöytää tai kynttilöitä. Opettajat kuitenkin käsittelevät luokassa oppilaan kuolemaa omien kokemusten, taitojen sekä tietojen pohjalta. Opettaja voi käyttää hyödykseen omia taitojaan, kuten musiikkia tai kuvaamataittoa. Tärkeintä on kuitenkin sellaisen ilma-
piirin luominen, jossa lapsi voi kysyä ja tulla kuulluksi, myös jopa paljon myöhemmin tapahtuneesta. (Nevalainen & Nieminen 2010, 176, 184.)

Opettajan tulisi olla tietoinen luokan ystävyys-suhteista. Varsinkin kuolemantapauksessa opettajan tietämys oppilaiden ystävyys-suhteista auttavat tuen kohdentamiseen ja auttavat opettajaa näkemään niin sanotun suruhierarkian, jota oppilaiden ja opettajan tulee kunnioittaa. Opettajan tulisi myös osata perääntyä ja antaa oppilaan surra ja jakaa kokemustaan omien vertaistensa kanssa. (Dyregrov & Raundalen 1995, 50–51).

3 OPETTAJAN ROOLI

Opettajan kokemukset ovat hyvin suppeasti tutkittu aihe kuolemaan ja mene-tykseen liittyvässä tutkimuksessa. Viime aikoina muutamia pro gradu- tutkiel-mia on tehty Suomessa opettajan näkökulmasta (esim. Katalin 2009; Lindqvist 2012.) Opettajan ja koulun roolia oppilaan tukijana vanhemman tai sisaruksen menehtyessä sen sijaan on tutkittu jonkin verran. (esim. Dyregrov & Raundalen 1995; Dyregrov & Dyregrov, 2008; Engarhos, Talwar, Schleifer & Renaud 2013) Koulua pidetään oppilaalle tärkeänä tukikohtana surutyössä. Yleensä oppilas tahtookin nopeasti takaisin kouluun perheen sisällä tapahtuneen tragedian jäl-keen. Opettajan rooli oppilaan tukijana on merkittävä. Kuitenkin oppilaan kuol-

lessa opettaja käy myös itse surutyötään lävitse. (Dyregrov & Dyregrov 2008, 88.)

Opettaja-oppilassuhteet ovat kehittyneet vuosien saatossa. Opettajasta ja oppilaasta on tullut läheisempiä, kuin esimerkiksi vielä muutama vuosikymmen sitten. Opettajien ja oppilaiden tuttavallisuus voi aiheuttaa opettajalle auktoriteettiongelmia, mutta hyvä oppilastuntemus ja luottamuksen ylläpitäminen mahdollistaa myös hyviin oppimistuloksiin sekä turvalliseen oppimisympäristöön. (Uusikylä & Atjonen 2005, 210.) Opettajaa on vuosien saatossa aina pidetty roolimallina. Tutkimuksien mukaan ihminen, joka määritellään tärkeimmäksi aikuiseksi oman perheen ulkopuolella, on lähes poikkeuksetta ollut oma opettaja. Opettajan rooli omassa elämässä jäi varsinkin silloin merkitykselliseksi, kun oppilas oli kokenut elämässään stressiä ja vaikeuksia, mutta opettaja oli ollut ja pysynyt koko ajan turvallisena aikuisena (Darling, Nancy., Hamilton, Stephen & Hames 2003). Opettaja-oppilas suhteella on kiistaton rooli ja vaikutus oppilaan motivaatioon ja koulunkäyntiin. Kuitenkin läheiset ja lämpimät välit oppilaisiin voi olla nykypäivänä kiistanalaisia (Beutel 2010, 78).

Kriisipsykologi Salli Saari (2000, 278) kuvaa ammattiroolia, eli roolia, joka saattaa suojata henkilökohtaisilta tunteilta. Ammattirooli on yleinen poliiseilla, pelastushenkilökunnalla, sekä muissa sellaisissa ammateissa, jossa omien tunteiden näyttäminen pitää laittaa sivuun. Myös opettajalla voi olla ammattirooli, jolloin opettaja keskittyy omaan työtehtäväänsä ja oppilaidensa tukemiseen, eikä pysty tällöin näkemään tai kokemaan kaikkea sitä, mitä muuten kenties kokisi. Kun ammattirooli päättyy, opettajan omille tunteille ja reaktioille on tilaa. Tällaista ammattiroolia opettaja voi pitää esimerkiksi tilanteessa, jolloin kriisi sattuu koulupäivän aikana. Opettajan rooli kriisitilanteessa on vaikea. Hyvä ja lämmin opettaja-oppilas suhde vaikuttaa opettajan kokemukseen oppilaan kuolemasta. Omien tunteiden ja traumaattisen kokemusten käsittelyn ohella opettaja on henkilö, johon oppilaat turvaavat. Opettajan sanomiset ja mielipiteet luokkatoverin menehdyttyä ovat erityisen tärkeitä oppilaille. Tärkeää on, että opettaja on pystynyt luomaan oppilaisiinsa läheisen suhteen sekä erilaiset turvallisuutta luovat rutiinit, joiden mukaan koulupäivät voivat sujua.

Opettajille on luotu monenlaisia oppaita, jotka auttavat opettajaa kohtaamaan luokan surun. (esim. Kinanen 2009; Manneri 1992, Poijula 2002; Tiainen 1999.)

Opettajan tulee olla hienovarainen omassa käytettävyydessään. On tärkeää, että oppilas pystyy puhumaan juuri opettajansa kanssa, mutta opettaja ei saa pakottaa oppilasta puhumaan tai ottamaan vastaan omia neuvojaan ja apuaan. Opettajalla on lupa näyttää tunteensa, itku on inhimillistä kriisin keskellä ja voi edesauttaa oppilaan omien tunteiden käsittelyssä. Opettajan tulisi olla oppilaan käytettävissä, auttaa oppilaita jäsentämään tapahtunutta ja rohkaista keskustelemaan. (Dyregrov & Raundalen 1995, 54.) Tämä herättääkin kysymyksen opettajan omasta jaksamisesta ja uupumisesta. Opettaja joutuu oman surun lisäksi kohtaamaan luokallisen surevia lapsia. Omaa jaksamista ja oikeutta sairaslomalle on pohtinut myös opettajat, jotka kertoivat oman tarinansa tätä tutkimusta varten.

3.1 Opettajan ammatillinen kehittyminen

Opettajan ammatti nähdään elinikäisenä oppimisena, opettaja kehittyi ammatissaan ja ihmisenä koko uransa ajan. Opettajana kehittämisessä on huomattu samanlaisia viitteitä ja kehityslinjoja kuin aikuisuuden kehityksessä (Niikko 1998, 22). Erilaiset tapahtumat ammatissa ja omassa yksityisessä elämässä muokkaavat ammattiosaamista sekä opettajaminää. Opettajaminä alkaa kehittymään jo opettajankoulutuksessa ja muodostuu ammatillisista taidoista, työhön liittyvistä asenteista sekä erilaisista tapahtumista jotka ovat vaikuttaneet opettajan uraan. (Blomberg 2008, 57; Niemi 1995,6.) Opettajan ammatillisesta kehittämisestä on luotu erilaisia malleja, joissa kaikissa on yhteistä opettajan huomion siirtyminen omasta itsestään oppilaiden tarpeisiin askel kerrallaan. (esim. Day 1999; Dreyfus & Dreyfus 1986; Huberman 1992;)

Opettajan ammatillista kehittymistä ja siihen liittyviä kehityslinjoja on luonut myös Berliner(1988), joka esittelee noviisi - ekspertti -mallin. Hänen mukaansa opettajan ammatillinen kehitys sisältää viisi tasoa, joita edetään vaihe vaiheelta koko opettajauran ajan. Nämä vaiheet hän on nimennyt noviisi,

kehittynyt aloittelija, osaava suorittaja, taitava suorittaja ja ekspertti. Juuri koulutuksesta työkentälle siirtynyt opettaja on noviisiopettaja. Noviisiopettaja keskittyy omaan toimintaansa, sääntöjen noudattamiseen sekä yksityiskohtiin opetuksessaan ja suunnittelussaan. Kehittynyt aloittelija eroaa noviisiopettajasta siten, että opettaja on saanut jo kokemusta, ja pystyy yhdistämään teorian ja käytännön työssään. Osaava opettaja kykenee jo tekemään ratkaisuja, suunnittelemaan ja asettamaan tavoitteita. Pikkuhiljaa opettajan keskittyminen omasta itsestään alkaa siirtymään oppilaiden huomioimiseen. Nuori ja aloittava opettaja kokee tutkimusten mukaan enemmän stressiä sekä uupumusta, sillä uusi opettaja kohtaa nopeasti opettajan arjen vaatimuksineen ja vastuineen. Opettajan työn todellisuus nähdään usein ensimmäistä kertaa konfliktin sattuessa, jolloin opettaja ymmärtää opettajan työn olevan ennen kaikkea tunnettyötä, ei tietoa ja teoriaa. Nuorelta opettajalta vaaditaan taitoa tilanteissa, joihin hänellä ei ole tarvittavaa kokemusta tai ymmärrystä (Blomberg 2008, 11, 50, 57.) Juuri oppilaan kuoleman kohdalla noviisiopettajalta saattaa puuttua tarvittava elämän tuoma tai työssä hankittu kokemus ja ymmärrys vaativien tilanteiden varalle. Noviisiopettajan päätökset ja toiminta tilanteessa voivat jäädä vaivaamaan vuosienkin päästä, ja siksi noviisiopettaja tarvitseekin muun opettajakunnan apua ja tukea vaikeissa tilanteissa.

Taitavalla suorittajalla on jo useampi työvuosi takana sekä kokemusta ja varmuutta on kertynyt monenlaisista tapahtumista. Eksperttiopettajalla on tiedostamaton käsitys toimintatavoista eri tilanteissa. Eksperttiopettaja toimii oman kokemuksensa ja tiedon ja taidon varassa ilman, että omia päätöksiä ja tekoja tarvitsee pohtia. Eksperttiopettajan työssä keskittymistä pystyy suuntaamaan suuriin kokonaisuuksiin, sillä kokemus on kartuttanut luottamusta sekä itsevarmuutta opettajantyöhön ja niihin liittyviin valintoihin. (Berliner 1988, 8–12.) Vaikka oppilaan kuolema on aina yksilöllinen kokemus opettajalle, koulun kriisejä ja menetyksiä läpikäynyt opettaja pystyy hyödyntämään omaa kokemustaan sekä toimintatapoja vastaavissa tilanteissa. Eksperttiopettaja kykenee tekemään kriisitilanteessa harkitumpia valintoja sekä toimimaan järjestelmällisesti.

3.2 Opettajan valmiudet

Kun oppilas kuolee, opettaja ei kohtaa vain omaa suruaan. Hänellä on edessään koko luokan verran hämmennystä, surua ja kysymyksiä, perhe kohdattavana sekä samassa koulussa opiskelevien sisarusten kohtaamista ja tukemista. Amerikkalaisen tutkimuksen (Munson & Hunt 2005) mukaan opettaja joutuu lähes poikkeuksetta laittamaan oman surunsa syrjään. Kun opettaja menettää oppilaansa, tuki helposti kohdennetaan luokkaan. Opettaja tarvitseekin jälkihuoltoa siinä missä oppilaatkin. Lisäksi opettaja tarvitsee apua luokan kohtaamisessa, sillä vain harvalla opettajalla on koulutusta tai kokemusta kohdata oppilaat kuoleman tapahtuessa. Opettajat ovat kokeneet saavansa hyvin kollegiaalista tukea, mutta korkeammalta taholta tuen saanti on ollut hankalaa.

Lazenbyn (2006) tutkimuksessa tutkittiin, kuinka 13 yhdysvaltalaisista opettajaa käsittelivät oman oppilaansa kuolemaa. Haastatteluissa tuli ilmi, että opettajat surivat suuresti oppilaidensa menettämistä ja se vaikutti heidän työhönsä ja vapaa-aikaan. Jokaisella opettajalla oli ollut oppilaaseensa läheinen suhde. Suurimmaksi voimavaraksi osoittautui henkilökohtainen usko sekä opettajays-tävät, vaikkakin kaikki opettajan kokivat jääneensä yksin oman surunsa kanssa. Opettajat eivät kokeneet saaneensa tarvitsemaansa tukea koulun puolesta vaan suruprosessin läpikäymisessä turvauduttiin omaan perheeseen sekä omiin oppilaisiin. Kukaan opettajista ei kokenut saaneensa tukea asiantuntijoilta, sillä asiantuntijat painottivat opettajan läsnäolon tärkeyttä oppilaiden surussa. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettaja on aina auttamassa muita, kuten oppilaita tai menehtyneen oppilaan perhettä. Opettajat kokivat, että heidän tulisi pitää itsensä kasassa, pysyä vahvoina muita varten sekä siirtää omat tunteensa ja surunsa myöhemmäksi, jotta he voisivat olla tukena muille sureville. Tutkijat tulivat tulokseen, että opettajat käyvät saman suruprosessin lävitse, kuin perheenjäsenkin käy. Opettajien suruprosessi lähti käyntiin vasta, kun opettajat kokivat auttaneensa oppilaitaan parhaansa mukaan.

Amerikkalaisessa tutkimuksessa (Reid & Dixon 1999) haastateltiin opettajia (n=67), joiden luokalta oli menehtynyt oppilas. Suurin osa kertoi, että val-

miuksia kuoleman käsittelyyn luokassa ei ollut. Monen opettajan kokemus oppilaiden surun kohtaamisesta oli valmistautumattomuus yllättävään kriisiin. Opettajat totesivat jopa katkerina, että koulutuksessa tai missään muuallakaan ei oltu kerrottu, että opettajalla tulee olla taito pitää oma suru sivussa ja auttaa muita. Opettajat kaipasivat eniten tukea siihen, kuinka luokan kanssa keskustellaan tapahtuneesta kuolemasta. Munson & Hunt (2005) Ehdottaakin, että opettaja tai opettajaopiskelija opiskelisi itsenäisesti taitoja kohdata kuolemaa, sen vaikutusta sekä suruprosessin ja kriisin vaiheita, jotta opettaja olisi valmistautunut edes jollakin tavalla mahdolliseen oppilaan kuolemaan. Munson & Hunt lisäävät, että opettajankoulutukseen olisi hyvä lisätä psykologian opintoja ja varsinkin opettajan oman hyvinvoinnin ja jaksamiseen liittyviä harjoitteita ja opetusta. Tällä hetkellä Suomessa opettajankoulutuksessa ei ole huomioitu opettajan jaksamista sekä vaikeiden kriisien kohtaamista. Opettajankoulutus vastaa tämän päivän haasteisiin sekä opettajan asiantuntijuuden kehittämiseen. Vain Turun yliopiston opettajankoulutuksessa on tarjolla kurssi, joka sisältää opettajien hyvinvoinnin sekä kriisin koulussa (Turun yliopisto, 2016). Opettajankoulutuksien opetustarjonnan mukaan haastavat tilanteet koulussa nähdään suppeasti väkivaltaisten oppilaiden sekä erilaisten oppijoiden tuomien haasteiden kautta. Oppilaan käytökseen vastaamiseen sekä oppimisen tukemiseen annetaan käytännönmalleja, mutta opettajan jaksamiseen tai uupumiseen ei oteta kantaa. Vaikka jokainen opettajaopiskelija on vapaa valitsemaan tutkintoonsa lisäksi opintoja, jotka voisivat tukea opettajan jaksamista sekä hyvinvointia, ei niitä ole kuitenkaan jokaisessa yliopistossa tarjolla. Tulevat opettajat saattavatkin olla jaksamisen ja työhyvinvoinnin puolesta oman mielenkiinnon sekä omien voimavarojen ja osaamisen varassa.

3.3 Opettajan jaksaminen

Opettajan työssä jaksamista sekä työhyvinvointia on paljon tutkittu työhyvinvointitutkimuksissa, keskittyen suurimmaksi osaksi työpahoinvointiin (Hakaniemi 2006, 29). Opettajan työhyvinvointi koostuu tunteesta, että opettaja saa teh-

dä itselleen mielekästä työtä sekä työskennellä sellaisessa ilmapiirissä, joka on turvallinen, ylläpitää terveyttä sekä mahdollistaa kehittymisen ja oppimisen. Työhyvinvointi jakautuu fyysiseen, henkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin sekä omaan työhön asennoitumiseen. (Moisalo 2010, 88.) Fyysinen hyvinvointi liittyy psyykkiseen terveyteen, opettajan elämänhallintaan, kykyyn rentoutua ja levätä sekä opettajan oman elämän tyytyväisyyteen. Henkinen hyvinvointi koostuu opettajan omasta itsetuntemuksesta, voimavaroista, omien tavoitteiden ja odotusten käsittämisestä sekä omien vahvuuksien ja heikkouksien tuntemisesta. Elämän ja arjen tasapaino on henkisen hyvinvoinnin perusta. Sosiaalinen hyvinvointi opettajalla liittyy terveisiin ja hyviin suhteisiin työyhteisössä sekä oppilaiden ja vanhempien välillä, sekä työn ulkopuolisten suhteiden hyvinvointiin. Oma suhtautuminen työhön vaikuttaa työnimiuun sekä työn mielekkyyteen. Suhtautuminen omaan työhön on positiivista, kun opettaja on osaava ammattilainen, tietää työnsä luonteen, pystyy oppimaan uutta sekä löytämään työstään uusia puolia ja mielekkyyttä. Myös ulkoiset tekijät vaikuttavat työn mielekkyyteen ja työhön asennoitumiseen. Organisaatioon liittyvät muutokset vaikuttavat jokaisen opettajan elämään. Lisäksi itse kouluympäristö esimerkiksi homeineen, tai vaarallisen ja arvaamattoman oppilaan tuoma turvattomuus saattaa vaikuttaa negatiivisesti työn mielekkyyteen. (Salovaara & Honkonen 2013, 19.)

Opettajan työhyvinvointi ja työssä jaksaminen on tärkeä osa sekä oppilaiden oppimisen ja opettajan ammatin kannalta. Jaksamiseen vaikuttavat opettajan oma motivaatio ja innokkuus, työyhteisö ja yhteisöllisyys, uramahdollisuudet sekä erityisesti opettajan omat kokemukset työnkuvasta, sen mielekkyydestä sekä työnkuvan hallinnasta. Motivaatiota lisää tunne omasta hyödyllisyydestä sekä arvostamisesta. Opettajan työhyvinvointi on riippuvainen koulun sisäisestä laadusta. Eli siitä, miten työyhteisö toimii ja minkälaisessa ilmapiirissä opettajat saavat työskennellä arkena ja vaikeuksia kohdatessa. Opettajan työ on jatkuvaa kehittymistä ja oman työn reflektointia. Opettaja joutuu vastaamaan äkillisiin muutoksiin ja sopeutua niihin. Siinä ohessa suhteita työtovereihin, oppilaisiin ja vanhempiin tulee ylläpitää. Kun työn vaatimus ylittää opettajan

voimavarat, työuupumuksen kehittyminen on mahdollista. Tämä tapahtuu asteittain, yleisenä henkisenä ja fyysisenä väsymyksenä, johon ei auta päivittäinen lepo tai viikon vapaa. Työn ilo saattaa kadota ja työhön asennoituminen muuttuu kyyniseksi ja tarkoituksettomaksi. Henkilökohtaiset kokemukset ja voimavarat kussakin tilanteessa vaikuttavat siihen, miten opettaja kestää stressiä ja suhtautuu suuriin muutoksiin. Opettajan selviytyminen ja jaksaminen on aina subjektiivista ja riippuu opettajan persoonallisista valmiuksista. Erilaiset persoonalliset kyvyt, ominaisuudet ja tarpeet vaikuttavat siihen, kuinka stressi vaikuttaa opettajaan ja tämän työhön. (Hakanen 2006, 31; Luukkainen 2004, 26, 37.)

Oppilaan kuollessa oppilaiden ja perheen lisäksi myös opettaja kohtaa kriisin. Joskus voidaan tarvita vuosia kestävä työ, että opettaja pystyy tekemään työtään normaalisti. On mahdollista, että opettaja jää sairauslomalle oppilaan kuoleman jälkeen. Joillekin opettajille sairauslomalle jääminen voi luoda syyllisyydentunnetta siitä, että heidän pitäisi olla läsnä omille oppilailleensa. (Nevalainen & Nieminen 2010, 185.) Kun opettaja on surun käsittelyssään vihan vaiheessa, voi opettajalla ilmentyä syyllisyyttä ja mitättömyyden tunnetta. Hän saattaa myös miettiä, että olisiko voinut pelastaa oppilaansa tekemällä jotain toisin. (Lazenby 2006, 52.)

Usein opettaja osaa tunnistaa oppilaissaan kriisin ja trauman merkkejä, sosiaalisten suhteiden muuttumista sekä uupumista, mutta sokeutua omalle hyvinvoinnilleen. Kun opettaja on itse kriisin keskellä, hän saattaa olla omissa ajatuksissaan, joka vaikuttaa hänen työhönsä ja sen laatuun. Opettajan tunne-elämä on myös koetuksella, joka voi näkyä hermostuneisuutena pienistäkin asioista. Opettajan ystävyysuhteet ovat aikuisiällä jo vakiintuneet, eivätkä ne vaihdu yllättäen edes kriisin keskellä. Kuitenkin ystävien kanssa yhteydenpito voi vähentyä. Vaikka oppilaan kuolema olisikin täysin riippumaton opettajan toiminnasta, voi tapahtuman läpikäyminen ja ajatukset tuoda opettajalle esiin syyllisyydentunnetta. (Nevalainen & Nieminen 2010, 177 – 178.)

4 SELVIYTYMISKEINOT

Yleisesti tutkimuksissa käytetään käsitteitä stressinkäsittelykeinot (coping) sekä selviytymiskeinot kuvaamaan tapoja, joilla ihminen pyrkii käsittelemään ja selviytymään ahdistavista ja stressaavista tunteista ja tilanteista. Selviytymiskeinot ovat yleensä ihmisen itse hankkimia tapoja toimia vaikeassa tilanteessa, ja ne kehittyvät iän ja kokemuksen myötä. Lazaruksen (Lazarus & Folkman, 1984) mallin mukaan stressinkäsittelykeinot jaetaan ongelmasuuntautuneisiin ja tunnesuuntautuneisiin keinoihin. Ongelmasuuntautuneissa keinoissa ihminen pyrkii pääsemään eroon stressistä ja siitä aiheuttavasta tekijästä aktiivisesti. Tunnesuuntautuneet keinot ovat ihmisen pyrkimyksiä lievittää niitä negatiivisia ja epämiellyttäviä tunteita ja tuntemuksia, joita vaikea tilanne aiheuttaa. (Feldt, Mäkikangas & Kokko 2005, 83.)

Elämässä eri kokemuksin hankitut ilot, hyvät muistot, energiaa tuovat asiat sekä vahvuudet ja taidot ovat voimavaroja, joista ihminen pystyy ammentamaan voimaa vaikeuksia kohdatessaan. Voimavarat voivat olla aineellisia, kuten jokin työväline tai oma koti. Ne voivat olla olosuhteita, kuten vakinainen työ tai voimauttava ja kestävä parisuhde. Voimavaroja voi olla myös ihmisen omat sisäiset vahvuudet, kuten itsetunto, vuorovaikutustaidot tai korkea stressinsietokyky. Selviytymiskeinojen avulla ihminen pystyy käsittelemään vaikeaa tilannetta tai tapahtumaa, ja pystyy käsittelemään ja hyväksymään sen luomat olosuhteet. (Salovaara & Honkonen 2013,53.)

Erilaiset äkilliset kriisit vaativat ihmisten voimavarojen ja selviytymiskeinojen käyttöä. Ihmisen kokemukset muokkaavat persoonallisuutta ja voimavaroja jotka vaikuttavat siihen, miten hän käsittelee tulevia kokemuksiaan ja kriisejään (Saari 2009,51). Aikaisemmat traumaattiset kokemukset ja niiden käsittelemisellä on suuri vaikutus uudesta kriisistä selviytymiseen. Kriisi saattaa nostaa mieleen aikaisemmat tapahtumat, jotka tarvitsevat käsittelyä. Jos aikaisemmat kriisit ovat käsitelty hyvin, ne saattavat edesauttaa uudesta koettelemuksesta selviytymisessä. (Saari 2009,51.)

Opettajien selviytymiskeinoja ja stressaavien ja kuormittavien tilanteiden hallintaa tutkivan tutkimuksen (Salo & Kinnunen 1993) tuloksissa havaittiin opettajan toimivan jopa kaksinkertaisesti päättäväisemmin ja ponnistellen, jotta stressaavasta tilanteesta päästäisiin eteenpäin. Lisäksi opettajat luettelivat omia selviytymiskeinoinaan ongelmanratkaisun, positiivisen ajattelun, omiin harrastuksiin uppoamisen sekä kollegiaalisen tuen sekä ystävät työn ulkopuolelta. Vaikka tutkimus on verrattain vanha, samoja opettajien käyttämiä selviytymiskeinoja ilmeni kansainvälisessä tutkimuksessa 10 vuotta myöhemmin, kuten ongelmanratkaisua, liikuntaa, omia harrastuksia sekä rentoutuminen ja ystävien tuki ja seura. (Austin, Shah & Muncer 2005.)

Nevalaisen & Niemisen (2010, 64, 132) mukaan opettajan työ on jatkuvassa muutoksessa ja työ vaatii opettajilta paljon. Opettaja joutuu vastaamaan nopeasti muuttuviin tilanteisiin. Opettajan ei kuulu osata tehdä diagnooseja tai toimia psykologina, vaan ennen kaikkea tunnistaa oppilaassaan oireita, jotka saattavat johtua kriisistä. Tällöin omasta kokemuksesta on hyötyä sekä opettajan jaksamisen, myös oppilaan kohtaamisen kannalta.

5 TUTKIMUS

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten opettajat ovat kohdanneet oppilaansa kuoleman, ja kuinka he ovat selvinneet siitä. Lisäksi tarkoituksena on kartoittaa, millaisia voimavaroja ja selviytymiskeinoja opettajilla on ollut käytössä ja saatavilla työssä sekä työn ulkopuolella.

Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat;

- Miten opettaja kohtasi oppilaansa kuoleman?
- Millaisia voimavaroja ja selviytymiskeinoja opettajalla on oppilaan kuoleman kohtaamiseen?
- Millaista tukea opettaja saa työhönsä ja suruunsa esimerkiksi työyhteisöltä tai työn ulkopuolelta?

Tämän tutkimuksen tutkimusote on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Kvalitatiivinen tutkimus on laaja käsite, jolle ei ole omaa teoriaa, ja siksi sitä on hankala määritellä. Tavoitteena on todellisen elämän kuvaaminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tarkoituksena on löytää vastauksia sellaisiin tutkimuskysymyksiin, joihin ei pysty vastaamaan määrällisen tutkimuksen keinoin. Tutkimuksen tavoitteena ei ole etsiä säännönmukaisuuksia tai yleistettävää tietoa, vaan esitellä kuuden opettajan erilaisia kokemuksia oppilaan kuolemaan liittyen. Tutkijalla on laadullisessa tutkimuksessa tulkitsija, joka oman teorianäytämisen, arvojen ja valintojensa avulla etsii merkityksiä aineistosta. (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2010, 162)

Tässä tutkimuksessa tähdätään tulkinnalliseen, kuvaamiseen ja ymmärtämiseen muutaman tapauksen pohjalta, jotka pohjautuvat opettajien omiin kokemuksiin, eli tutkimus on fenomenologinen tutkimus. Fenomenologinen lähestymistapa korostaa tutkittavan kokemuksia ja merkityksiä elettyä maailmassa. Tutkimuksen kohteena ovat ihminen ja tämän ainutlaatuiset kokemukset, joihin vaikuttavat ihmisen arvot, kulttuuri, tunteet sekä situationaalisuus. Ihminen on kokonaisvaltainen ja ainutlaatuinen ja siksi jokainen kokemus on yksilöllinen kokemus ja sitä tulisi tutkia yksilöllisenä tapauksena. Kaikki ilmiöt merkitsevät yksilölle jotain, joten kokemus muotoutuu niiden merkitysten mukaan, mitä ihminen niille antaa. Ne merkitykset, joita ihminen ilmiölle antaa, ovat fenomenologisen tutkimuksen kohteena. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 34.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkija tietoisesti nostaa esille omat kokemuksensa tutkimusaiheesta. Tutkijalla tulee olla aiheeseen liittyvää esiymmärrystä ja teorianäytämistä. Tutkija ei voi olla täysin ulkopuolelta tarkkaileva ja tulkitseva tutkimuksen ulkopuolinen jäsen, vaan myös tutkijat kokemukset, ajatusmaailma ja mielenkiinnon kohteet ohjaavat tutkimusta eteenpäin. Vaikkakin tutkijan omilla tulkinnoilla ja ymmärryksellä on vaikutusta tutkimuksen tuloksiin, on tutkijan pystyttävä tarkastelemaan tutkimustaan kriittisesti ja ottamaan etäisyyttä tutkimuksestaan. Fenomenologinen tutkimus on tulkinnallista tutkimusta, jossa tutkija pyrkii ymmärtämään ja tulkitsemaan ihmisten kokemuksia

ja niiden merkityksiä. Se, miten tutkija ymmärtää ja tulkitsee aineistoaan, riippuu tutkijan esiymmärryksestä ja omista kokemuksista. (Tuomi & Sarajärvi 2002,35.)

Tutkimuksessani on viitteitä myös tapaustutkimuksesta. Jokaisen kuuden opettajan tarina on yksilöllinen lähtökohdiltaan, arvoiltaan sekä kokemuksena, joten tapaustutkimus metodina tuo jokaisen yksittäisen kokemuksen samasta asiasta paremmin esiin. Tapaustutkimus Hirsjärven (Hirsjärvi et al. 2010, 134–135) mukaan on ”yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia.” Tyypillisiksi tapaustutkimuksen piirteiksi on valittu yksittäinen joukko tai tapaus, tai joukko toisiinsa liittyviä tapauksia. Kvalitatiivinen tapaustutkimus on kuvailevaa tutkimusta, mutta samalla ilmiölle pyritään antamaan selityksiä. Tapaustutkimuksessa on yleistä, että aineistoa kerätään monin eri tavoin. Tässä tutkimuksessa vain verkkokysely on toiminut aineistonkeruuna. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, & Saari, (1994, 12) toteavat, jos samankaltaisissa tapahtumissa olleiden yksittäisten henkilöiden kokemukset kiinnostavat, tapaustutkimus on hyvä valinta. Tapaustutkimuksessa tutkimushenkilöiden äänen tulee kuulua, siksi näiltä osin oppilaan kuoleman kohtaamiseen liittyvät ainutlaatuiset kokemukset ja tunteet tulevat hyvin esiin tapaustutkimuksen keinoin.

5.1 Aineiston hankinta

Aineisto on hankittu kyselylomakkeen avulla verkossa. Kysely on laadullisen tutkimuksen aineiston hankinnan perusmenetelmä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 192). Kyselyyn päädyin tutkimuksen aiheen arkaluonteisuuden vuoksi, ja toivoin näin etäällä pysyen saavani enemmän yksityiskohtaista tietoa opettajan kokemuksesta. Oppilaan kuolemasta ja omista tunteista on helpompi kirjoittaa, kuin kertoa vapaasti tuntemattomalle tutkijalle. Kyselytutkimuksessa on kuitenkin myös haittoja. Tutkimusten vastaajien rehellisyydestä ja tutkimukseen suhtautumisesta ei voi olla varma. Kysymysten väärinymmärryksiä on

hankala kontrolloida, ja vastaajat voivat ymmärtää kysymyksen toisin, kuin tutkija on sen tarkoittanut. (Hirsjärvi et al. 2010, 195).

Kyselylomakkeella (Liite 1) on viisi taustatietoa kyselevää kohtaa, jossa kartoitetaan vastaajan sukupuoli, koulun taso, jossa hän työskentelee, työkokemus vuosina sekä oppilaan kuolemasta kulunut aika vuosina. Lisäksi vapaaehtoisesti vastaaja saa kertoa oppilaan kuolinsyyntä, kuten äkillinen tai tiedostettu kuolema. Viimeiseksi kyselylomakkeella on avoin kysymys, jossa opettaja pääsee kertomaan vapaasti oman kokemuksensa tukikysymysten avulla. Koin itse tärkeänä, että kyselylomake on mahdollisimman lyhyt ja yksinkertainen, jotta mielenkiinto säilyisi vastaamiseen. Avoimella kysymyksellä ei johdateta vastaajaa vastaamaan suppeasti kysymyksiin, vaan kertomaan oman tarinansa mahdollisimman laajasti ja omin sanoin. Siksi laaditut tukikysymyksetkin koskettavat laajempaa aluetta. Avoimissa vastauksissa vastaajan omat tärkeät ajatukset ja tunteet tulevat esiin, jotka kenties jäisivät monivalintakysymyksissä piiloon. (Hirsjärvi et al. 2010, 201.)

Verkkokyselyyn on haettu vastaajia Opettaja-lehden avulla sekä Alakoulun Aarreaitta yhteisössä, joka on verkossa sijaitseva opettajien ideoiden jako- ja vertaistukiryhmä. Opettaja-lehdessä ilmoitukseni tavoitteena oli tavoittaa suurempi opettajajoukko, ilmoitus jäi julkaisematta pitkän ilmoitusjonon vuoksi. Kaksi vastaajistani tuli lisäksi avainhenkilön kautta niin sanotusti lumipallo-otantana. Lumipallo-otannassa aineiston keruun aloitusvaiheessa avainhenkilö johdattaa tutkijan ja tiedonantajan yhteen. Yksinkertaisuudessaan lumipallo-otanta on sitä, että tutkijan tuntema henkilö tuntee toisen henkilön, jolla olisi kokemusta tutkimuksen aihepiiriin liittyen. (Tuomi & Sarajärvi 2002,88.)

5.2 Verkkokyselyyn osallistujat

Verkkokyselyyn vastasi kuusi naisopettajaa, joista viisi oli alakoulussa ja yksi yläkoulussa opettajana. Keskimääräisesti työvuosia näillä opettajilla oli 15,5 vuotta, lyhimmillään neljä vuotta ja pisimmillään 25 vuotta. Oppilaan kuolemasta oli vuosia lyhimmillään yhden vuoden ja pisimmillään 20 vuotta, keski-

määrin 9,5 vuotta. Suurimmaksi osaksi opettajat ovat olleet uransa alkuvaiheissa, 1-5 vuotta opettajan työssä silloin, kun he ovat joutuneet kohtaamaan oppilaansa kuoleman. Puolet vastaajista kertoivat omasta kokemuksestaan, jossa oppilas oli ollut jonkun toisen opettajan oppilas, mutta olivat opettaneet oppilasta esimerkiksi tietyissä aineissa. Toisella puolikkaalla oppilas oli kuollut juuri omasta opettamastaan luokasta. Kahden oppilaan kohdalla kuolema oli ollut sairauden vuoksi jo tiedossa. Muut neljä kokemusta olivat yllättäviä kuolemia henkirikoksen uhrina tai onnettomuudessa. Verkkokyselyyn vastaajat opettajat kertoivat omasta kokemuksestaan esseemuotoisesti annettujen tukikysymysten avulla.

5.3 Aineiston analyysi

Laadullisena lähestymistapana aineiston analyysiin käytettiin sisällönanalyysia. Tuomen ja Sarajärven (2002, 105) mukaan sisällönanalyysissä pyritään aineistosta saamaan tiivistetty ja yleinen muoto tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysia tehdessään tutkijan tulee tehdä johtopäätöksiä ja tulkintaa, eikä vain luetella aineistoa ja siitä nousseita aiheita. Sisällönanalyysissa tutkija yksinkertaistaa aineistoaan yhdistelemällä, luokittelemalla sekä järjestelemällä sitä teemojen mukaan. Näin tutkija pystyy löytämään aineistostaan olennaiset teemat ja niiden erityispiirteet. Tässä tutkimuksessa aineiston analysointi on aineistolähtöistä, koska aineisto muokkaa tutkimuksen kulkua ja tutkimuskysymyksiä. Analyysi ei pohjaudu tutkimuksen teoriaan, vaan aiheet, jotka nousevat aineistosta vaikuttavat aineiston analyysiin sekä tutkimuksen teoriaan. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97 – 98.)

5.4 Luotettavuus

Tutkimuksen teossa on pohdittava tutkimuksen eettisiä näkökulmia. Varsinkin oma aiheeni aiheuttaa eettisiä pohdintoja, sillä tutkimuksen tulisi kunni-

oittaa tutkittavia ja tutkimuksen kohdetta, tuottaa hyvää ja noudattaa oikeudenmukaisuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 129.) Tutkijana olen joutunut miettimään, millä oikeudella lähestyn opettajia näin aralla aiheella. Pidän aihetta kuitenkin niin tärkeänä itseni ja muiden opettajien kannalta, sekä aina ajankohteisena opettajan ammatissa, joten päätin tutkia ilmiötä. Vältin tarkoituksenmukaisesti yhteydenottoa sellaisiin kouluihin, joissa tiesin oppilaan kuoleman tapahtuneen lähiaikoina. Koin, että kouluissa on meneillään vielä jälkihuolto-prosessi, eikä silloin opettajien selviytymiskeinoista olisi saanut tietoa.

Tutkimukseni esittelee kuuden eri-ikäisen opettajan kokemuksia oppilaan kuolemasta. Tapasin monia tiedonantajia kertoessani pro gradu -tutkimukseni aiheesta. Kaikkia tiedonantajia en saanut kirjoittamaan kokemuksestaan. Oppilaan kuolema on arka aihe ja helposti jäljitettävissä. Siksi moni kieltäytyi vastaamasta verkkokyselyyni pelätessään, että tietyllä tavalla menehtyneen oppilaan pystyy tunnistamaan, jos tapauksia ei ole ollut Suomessa kuin yksi. Vaikka tutkimuksen mielenkiinto ja kohde oli juuri opettajan omissa voimavaroissa ja selviytymiskeinoissa, kokivat monet opettajat vääränä puhua oppilaansa asioista. Vain harva ajatteli kyselyyn vastaamisen tapana kertoa opettajan työn kuormittavuudesta tai yllätyksellisyydestä.

Verkkokyselyyn päädyin aiheen arkaluontoisuuden vuoksi. Aluksi pohdin haastattelua, mutta alustavien kyselyjen mukaan en olisi saanut haastateltavia tiedonantajia helposti. Moni opettaja ehdottikin, että anonyymisti vastaaminen olisi aiheen kannalta miellyttävämpi vastata. Tutkimukseen vastaaminen oli täysin vapaaehtoista ja avoin kysymys antaa vapautta opettajalle kertoa juuri siitä, mistä itse haluaa. Verkkolomakkeen täyttäminen ja vapaasti kirjoittaminen oli monelle kuitenkin aikaa vievä asia, eikä kiinnostusta tämän vuoksi vastaamiseen löytynyt.

Verkkokyselyssä tutkija ei tapaa vastaajaa henkilökohtaisesti. Tällöin ei voi selvittää, onko vastaaja rehellinen tai täyttääkö hän kyselyn vastaamiseen vaadittavat vaatimukset, kuten opettajana toimiminen sekä kokemus oppilaan kuolemasta. Verkkokyselyssä ei myöskään pysty tekemään täydentäviä kysy-

myksiä tai kysymään tarkennuksia, joten aineistosta voi tulla suppea, jonka tietyt merkitykset voivat jäädä tutkijalta huomaamatta.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on aktiivinen rooli tulkinnassa ja tulosten esittämisessä. Tuloksissa esitetyt päätelmät ovat tutkijan omia pohdintoja sekä tulkintoja perustuen aineistoon, jonka vuoksi tutkimus toisen tutkijan teettämänä voisi tuoda esiin erilaisia näkökulmia. Vaikka tulokset eivät ole yleisesti ottaen tulkittavissa, tulee analyysin olla tarkka ja täsmällinen. Tutkimuksen validiteetti eli tutkimuksen pätevyys tarkoittaa tutkimuksen tutkivan ja mittaavan juuritaustaa, mitä sen on tarkoituskin tutkia. Jotta tutkimus olisi validi, on tutkijan pyrittävä pois omista ennako-oletuksista tutkimuksen tulosten ja etenemisen suhteen. Jos tiedonantajat ovat antaneet aivan toisenlaisia vastauksia, kuin tutkija on tarkoittanut, on tutkijan pystyttävä muokkaamaan tutkimustaan esimerkiksi tutkimuskysymyksiensä vaihtamisella, jotta tulokset olisivat tosia ja päteviä tutkimuksen tarkoituksesta käsin. (Hirsjärvi et al. 2010, 232.) Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymykset muokkaantuivat aineistosta nousseiden teemojen vuoksi. Olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen kulkua ja sitä, miten olen päätenyt saatuihin tuloksiin. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointia tulisi tehdä koko tutkimuksen ajan suhteessa teoriaan, analyysiin, luokitteluun sekä johtopäätöksiin, joihin tutkija päätyy (Vilkka 2005, 158–159). Tässä tutkimuksessa on käytetty monipuolisesti sekä kotimaisia että kansainvälisiä tutkimusraportteja sekä kirjallisuutta vahvistamaan tutkimustuloksia ja niiden luotettavuutta. Analyysivaiheessa pyrin ymmärtämään opettajien kertomuksia monipuolisesti ja muodostamaan tulkintani siten, että tutkittavien ääni tulee kuulluksi ja lukija saa mahdollisimman mittavan näkemyksen tuloksista. Käytän kertomuksista sitaatteja tukeakseni tulkintojani ja vahvistakseni päätelmiäni sekä lisätäkseni tutkimuksen luotettavuutta.

Luotettavuutta heikentää pieni aineiston määrä ja aineiston kerääminen vain yhdellä keruumenetelmällä. Useammalla aineistonkeruumenetelmän käytöllä tutkimuksen kohdetta olisi voinut tarkastella monipuolisemmin. Lisäksi suuremmasta aineistosta olisi löytynyt enemmän hajontaa sekä näkökulmia, kuten myös toisiaan vahvistavia lausuntoja. (Hirsjärvi et al. 2010, 161.)

Tutkimuksen reliaabeliudella, eli tutkimuksen toistettavuudella, tarkoitetaan tutkimuksen tulosten olevan ei- sattumanvaraisia. Jos toinen tutkija tekisi saman tutkimuksen, hän päätyisi samankaltaisiin tutkimustuloksiin. (Hirsjärvi et al. 2010, 231.) Tässä tutkimuksessa en ole tarkastanut reliaabeliutta, sillä aineistoni on arkaluonteinen, enkä saa luovuttaa sitä toisille välikäsille. Olen kuitenkin pyrkinyt mahdollisimman monipuoliseen tarkasteluun aineistossa ja sen tulkinnassa. Jotta anonymiteetti säilyisi, tutkimusaineistoa ei luovuteta muihin käsiin. Aineistoa tulee käsitellä huolellisesti, ja siten, että vastaajien identiteettiä ei pysty jäljittämään. Olen tietoinen jokaisen kuuden tarinan oppilaan kuolintavasta, mutta anonymiteetin säilyttämisen vuoksi aineiston analysoinnissa kerroin vain, onko oppilas kuollut äkillisesti onnettomuuden tai henkirikoksen uhrina, tai pitkäaikaisen sairauden uuvuttamana. Muuten aineistoa ei voida muunnella, vaan kirjoituksia analysoidaan juuri sellaisena, kuin ne on kirjoitettu. Sitaatteja käyttäessäni en käytä tunnisteita, jotta niiden avulla ei pysty yhdistämään opettajia ja tarinoita toisiinsa.

5.5 Tutkimuksen kulku

Aineistoa olen pyrkinyt hakemaan neljän kuukauden ajan. Opettaja-lehdessä ilmoitukseni ei koskaan ehtinyt olemaan, joten suuri mahdollinen opettajajoukko jäi tavoittamatta. Erilaisten tiedonantajien kanssa keskustelun kautta sain uusia ideoita ja näkökulmia tutkimukseen, mutta en saanut tiedonantajilta kuitenkaan aineistoa tutkimukseeni.

Kun aineistoni oli kerätty, aloin käymään aineistoani lävitse lukemalla opettajien kirjoituksia moneen kertaan lävitse. Tein lukemisen aikana jo muutamia havaintoja, jotka toistuivat kirjoituksesta toiseen. Seuraavaksi jaoin aineistosta nousseet aiheet värikoodein seitsemään eri tema-alueeseen; Opettaja-oppilassuhde, Kuoleman vaikutus kouluun, opettajan ja koulun toiminta, opettajan uupuminen, työyhteisöstä saatu tuki, opettajan selviytymiskeinot sekä tuen hakeminen ja saanti. Lopuksi yhdistin työyhteisöstä saadun tuen opettajan

selviytymiskeinoihin, sillä moni opettaja kuvasi omana selviytymiskeinonaan juuri työyhteisöstä saadun tuen. Teemoittamisen ideana on löytää kirjoituksista oleellimmat asiat. Ensin sellaiset, jotka ilmenevät usein kirjoituksissa, sitten sellaiset, jotka voidaan lukea ”rivien välistä.” Tämä vahvistaa myös aineistolähtöistä analyysimenetelmää.

Ensin tavoitteenani oli kertoa jokaisen opettajan tarina yksityiskohtaisesti lävitse, käyttäen teema-alueita. Päädyin kuitenkin kerronnalliseen tapaan esittää tutkimukseni tulokset, sillä myös tutkittavien kertomukset olivat kerronnallisia.

6 TULOKSET

Aineistoa läpikäydessäni erot sellaisten opettajien kirjoituksissa, joiden oppilaat olivat kuolleet pitkäaikaisen sairauden uuvuttamina, niihin kirjoituksiin, jossa oppilas oli kuollut äkillisesti, oli suuri ero. Pitkäaikaissairaiden oppilaiden opettajat kirjoittivat tunnepitoisesti, elämän tärkeydestä, arvojen uudelleen luomisesta, omasta uskosta sekä siitä, mikä elämässä on tärkeää. Heillä myös ilmeni läheisimmät välit vanhempiin sairauden edetessä ja yhteys läheisiin jopa vuosia kuoleman jälkeen. Opettajat eivät maininneet suuresti kuoleman aiheuttamaa tunneskaalaa tai omaa toimintaansa kuoleman tapahtuessa. Molempien kirjoituksissa korostui surutyön työstäminen oppilaan vielä eläessä. Siksi esittelen tuloksissani erillään nämä kaksi kuoleman kohtaamista; tiedostettu sekä yllättävä.

Tuloksissani käytän käsitettä tarina jokaisesta kuudesta kirjoituksesta, joita verkkokyselyyn oli kirjoitettu. Kaikissa kirjoituksissa oli sellaisia kerronnallisia piirteitä, kuin jokainen olisi käynyt lävitse kokemustaan niin useaan kertaan lävitse, että siitä oli syntynyt henkilökohtainen selviytymistarina.

6.1 Oppilas-opettajasuhde

Jokainen opettaja aloittivat kertomaan omaa tarinaansa kertoen oppilaastaan ja heidän välisestä suhteestaan. Jokaisessa tarinassa ilmenee, mitä opettaja on oppilaalleen opettanut ja millaisesta suhteesta on ollut kysymys. Opettajat taustoittivat erilaisin tavoin oppilaan elämää sekä kuolemaa, kuten myös omaa tunnesidettään oppilaaseen.

Opettaja-oppilassuhteella ja sen syvyydellä on vaikutus siihen, miten opettaja kohtaa oppilaansa kuoleman. Yleisellä tasolla oppilaan kuolema on surullinen ja koskettava kokemus. Kuitenkin opettajan ja oppilaan välinen tunneside vaikuttaa siihen, miten opettaja suree. Luokanopettajat ovat oman luokkansa kanssa päivittäin tekemisissä, ja tuntevat oppilaansa parhaimmillaan monen vuoden takaa. Aineenopettajat näkevät yläkouluissa ja lukioissa oppilaitaan muutaman kerran viikossa, eikä samanlaista tunnesidettä synny kaikkien oppilaiden kanssa, sillä opetettava oppilasjoukko on suuri. Kun menehtynyt oppilas on opettajalle vain "oppilas muiden joukossa," yllättävä uutinen on opettajalle surullinen ja koskettava, mutta varsinaista suruprosessia opettajan ei tarvitse todennäköisesti käydä lävitse. Vaikka oppilaan kuolema vaikuttaa koko kouluun ja sen elämään, ei se vaikuta kaikkiin koulun henkilöihin henkilökohtaisella tasolla. Yksi opettaja kertoi kokemuksessaan juuri yleisen tason surusta ja haikeudesta, mutta ei henkilökohtaisesta kokemuksesta ja suruprosessista.

"...ettei asia loppujen lopuksi kauheasti liikuttanut. Suretti tietysti yleisellä tasolla, mutta ei henkilökohtaisesti"

Oppilas-opettajasuhde oli ollut hankala, ja reaktiot oppilaan kuolemaan olivat olleet negatiiviset myös hänen omaksi yllätykseksensä. Oppilaan kohtalo kuitenkin suretti. Hän tiedosti oman kouluyhteisönsä surun, mutta ei osannut surra kuin yleisellä tasolla.

Kun oppilas-opettajasuhde oli ollut läheinen, opettajan suruprosessi oli ollut monivaiheisempi. Tarinoissa ilmenee opettajan ja oppilaan yhteisen uskon tuoneen läheisyyttä heidän välilleen, ja tuoneen toivoa ja turvaa myös oppilaan menetyksen jälkeen.

”Menehtyneen oppilaani oli minulle tärkeä ja läheinen oppilas. Hänen kanssaan jakamani usko Jumalaan on antanut toivoa ja turvaa”

Pienemmällä paikkakunnalla opettajat ja oppilaat ovat läheisiä ja myös yhteys perheisiin saattaa olla läheisempi kuin suuremmissa kouluissa. Pienellä paikkakunnalla toiminut opettaja kertoi läheisten välien sekä oppilaan että perheen kanssa helpottaneen opettamista ja oppilaiden kohtaamista. Erityisesti menehtyneen oppilaan perhetaustan tuntemisen vuoksi perhettä oli ollut helppompi kohdata ja tukea.

”Jokainen oppilas tuli tutuksi myös perhetaustaltaan, mikä lisäsi ymmärrystä lapsen kohtaamiseen; hänen opettamiseensa ja asioidensa hoitamiseen ylipäättään”

Yksi opettaja kertoi olleensa läheinen menehtyneen oppilaan äidin kanssa jo vuosia ennen oppilaan kuolemaa. Äidin ja opettajan läheisyys oli kuitenkin ollut opettajalle taakka opettajan omassa suruprosessissa.

Opettajat, jotka kohtasivat sairastavan oppilaan, tiedostivat oppilaan väistämättömän kuoleman. Opettajat tekivät intensiivistä työtä oppilaiden ja perheiden kanssa. Sairaus aiheutti oppilaissa levottomuutta sekä pelkoa, joka vaikutti koulunkäyntiin. Oppilaiden psyykinen tukeminen koettiin hyvin tärkeänä sairauden edetessä. Molemmat opettajat ottivat sydämensä asiaksi auttaa oppilasta ja perhettä. Opettajat kävivät kotona ja sairaalassa oppilaan luona, kun oppilas ei kyennyt tulemaan enää kouluun. Opettajat joutuivat priorisoimaan sitä, mikä oli tärkeää, eli oppilaan kohtaaminen ja läsnäolo. Opettajien ja oppilaiden välinen suhde oli luottavainen, ja suhde vanhempiin on säilynyt vuosienkin jälkeen kuolemasta.

”Pyrimme tukemaan lasta psyykkisesti. Kuitenkin pidimme yllä toivoa, ja opiskelimme asioita tämän ... kanssa niin pitkään kuin mahdollista.”

”Jouduimme todellakin priorisoimaan asioita; mikä oikeastaan on elämässä tärkeää..”

”Kävin opettamassa häntä kaksi tuntia viikossa kotona. Siinä vaiheessa hän oli jo vuodepotilas. Välillä kotihoidossa, välillä hoitolaitoksessa.”

6.2 Kuoleman vaikutus kouluun

Oppilaan kuolemalla on suuri vaikutus koko kouluyhteisöön. Kun uutinen oppilaan menehtymisestä saavuttaa koulun, jokainen koulun henkilökunnasta ja oppilaista reagoi siihen omalla tavallaan. Rehtori, opettajat sekä kriisihenkilöstö ottavat koulussa ohjat ja lähtevät etenemään tiedottamalla suru-uutisesta sekä luomalla turvallisuuden ja kuuntelemisen kulttuuria työyhteisössä sekä oppilaiden joukossa.

6.2.1 Vaikutus oppilaisiin

Moni opettaja kuvaili oppilaiden surutyön kahtiajakautuneisuutta; toiset oireilivat ja tarvitsivat oireiluunsa paljon apua ja tukea. Toisissa ei näkynyt menetys tai hämmennys millään tavalla. Oppilaiden vahva oireilu lisäsi työn rankkuutta ja näkyi työyhteisön uupumisena sekä sairauslomina. Paljon oireilevien oppilaiden kohtaaminen koettiin hankalaksi, ja oppilaita pyrittiin kohtaamaan ja auttamaan surussa muun muassa kirjallisuuden kautta.

”..eikä kukaan oikein tiennyt, miten heidät pitäisi kohdata. Esimerkiksi äikäntunnilla luettiin kirja, jossa kertojamina on liikenneonnettomuudessa kuollut poika.”

”Osa lapsista oireili koko kevään ja kävi oppilashuollossa. Toiset eivät reagoineet mitenkään”

Opettajat kuvailivat varsinkin omia tuntemuksiaan siitä, miten asiasta tulisi kertoa oppilaille. Varsinkin, kun kuolemaan liittyi rikos, muille oppilaille totuuden kertominen tuntui hankalalta. Yksi opettaja totesi, että oikeaa totuutta luokkatoverin kuolemasta hän ei pystynyt pienille oppilaille kertomaan, ja ajatteli näin suojelevan omia oppilaitaan.

”Lapsille en kertonut. Tämä vaikeutti tilannetta, sillä tietenkin lapset kysyivät. Sanoin, että oli tapahtunut onnettomuus”

Menehtyneillä oppilailla jäi kouluihin oppilaiksi surevia tyttö- ja poikaystäviä, perheenjäseniä sekä läheisiä ystäviä. Varsinkin lähipiiriin kuuluvia oppilaita oli hankala kohdata, sillä osa heistä oireili ja suri tavalla, joka aiheutti vai-

keuksia opettajakunnassa. Silti osa opettajista kuvaili menehtyneen oppilaan sisarusten kanssa keskustelun voimaannuttavaksi molemmille osapuolille.

”Enemmän hankaluutta aiheutti koulussa edelleen opiskellut seurustelukumppani. Hän suri aika kauan eikä kukaan oikein tiennyt, miten hänet pitäisi kohdata”

”Yritinkin keskustella myös hänen sisaruksensa kanssa, olla lähellä kuunnellen...”

”Vanhempien sisarusten kanssa keskustelu oli meille kaikille helpottavaa”

6.2.2 Vaikutus opettajakuntaan

Oppilaan kuolema vaikutti oppilasta opettaneen opettajan lisäksi myös koko kouluyhteisöön ja henkilökuntaan. Tieto oppilaan kuolemasta oli tullut sokkina, ja opettajat kuvailevat omaa toimintaansa robottimaisena, tiedostamattomana sekä aistien varassa toimimisena. Saaren (2000, 42–45) mukaan sokki näkyy muun muassa tunteiden turtumisena, lamaantumisenä, tunnepurkauksina tai jopa loogisena ja järkeväenä toimintana kriisin keskellä. Opettajat tarinoissaan pohtivatkin sitä, millä voimalla he ovat kohdanneet oppilaansa. Momen opettajan mielessä kävi vain ajatus siitä, että omat oppilaat tarvitsevat häntä. Opettajien ajatus omasta tärkeydestä oppilaille korostui kirjoituksissa.

”Ensimmäiset viikot toimin kuin robotti. En kuitenkaan tahtonut jäädä sairauslomalle. Oppilaani tarvitsivat minua.”

”..koin erittäin tärkeänä, että olen lasten tukena..”

”Olin itse aivan shokissa, en tiennyt kuinka kohdata muut oppilaat.”

Yksi opettaja kuvaa omaa lamautumistaan ja pelkoa kohdata omat oppilaansa. Työyhteisön tuki oli sokkitilanteessa korvaamaton ja toimi opettajan tukena luomalla muistopöydän, hakien kynttilöitä sekä sopivaa runoa. Yksi opettaja tuli opettajan tueksi luokkaan auttamaan ja puhumaan suru-uutisesta oppilaille. Yhteistyöllä oli työyhteisössä tärkeä merkitys; kun yksi opettaja ei tiennyt mitä tehdä, toinen kokeneempi opettaja pystyi toimimaan järkevästi ja suunnitelmallisesti kriisin sattuessa.

Kun oppilas oli äkillisesti menehtynyt, opettajat kertoivat omia tuntemuksiaan sokista välinpitämättömyyteen riippuen omasta suhteestaan oppilaaseen. Yhdessä koulussa oppilaan kuolema oli tapahtunut loman aikana, jolloin akuuttimpi tuki oli tarjottu oppilaan läheisimmille ystäville jo ennen koulun alkua. Koulu alkoi muistotilaisuudella, mutta akuuttia kriisiä kuolema ei koulussa aiheuttanut.

Yhden opettajan kuvaamana oppilaan kuolema oli ollut järkytys varsinkin opettajakunnalle. Oppilaan kuolema ja siihen liittyvät tapahtumat olivat olleet osa koulupäivää, joka aiheutti pelkoa, epävarmuutta sekä horjutti omaa turvallisuudentunnetta. Kriisipsykologi Salli Saaren (2000, 33 – 36) mukaan ihminen ei reagoi yllättävään tapahtumaan vain siten, että mitä tapahtui, vaan mitä olisi voinut tapahtua. Silminnäkijäksi joutuminen on yhtäläillä trauma, kuin uhriksi joutuminen ja ihminen voi omassa kriisiprosessissaan käydä lävitse monia ajatuksia siitä, mitä hänelle olisi voinut tilanteessa käydä. Koko opettajakunta osallistui kriisiapuun, mutta työhön palaaminen oli ollut monelle rankkaa. Vasta kuukausien jälkeen kuolemasta kouluyhteisössä pelon ja ahdistuksen tilalle oli tullut normaali arki sekä koulutyöt. Koulussa opettajat olivat vuoronperään sairaslomalla ja omasta työstä ei tahtonut tulla mitään.

”Tvöyhteisömme järkkvi palion tapahtumasta, ja meni kuukausia, että asia alkoi painua vähän taka-alalle. Koetimme kuitenkin parhaamme mukaan jatkaa koulutyötä ja arkea”

6.2.3 Sairastuneen oppilaan vaikutus kouluyhteisöön

Oppilaan sairastuminen vakavaan ja kuolemaan johtavaan sairauteen aiheutti kouluissa toimenpiteitä oppilaan koulunkäynnin tukemiseksi. Vaikka vielä ei ollut selvillä, mikä oppilaan vaikeudet aiheutti, opettajat tiedostivat oppilaan ja perheen hädän ja tukivat perhettä parhaansa mukaan. Sairauden selvittäminen oli toisen opettajan kertoman mukaan pitkä ja piinaava prosessi, joka vaikutti opettajien työhön sekä ajatuksiin koulun ulkopuolellakin.

”tutkimusvaihe kaikkine odotuksineen piinaavaa paitsi kotiväelle, myös meille opettajille. Ymmärsimme, että jotain oli pahasti vialla. Kaikki tämä oli hämmentävää ja pelotta-vaakin”

Opettajat kuitenkin ymmärsivät, että he eivät kykene oppilaan tilanteeseen tai sairauteen vaikuttamaan ja opettaja kuvaileekin työyhteisön yhteisiä pyrkimyksiä helpottaa oppilaan ja perheen oloa, kuten oppilaan samassa koulussa opiskelevien sisarusten tukemista ja kuuntelemista. Opettajat pyrkivät pitää yllä toivoa viimeiseen asti, joka vahvisti työyhteisöä ja auttoi kaikkia jaksamaan. Opettajan kirjoittama tarina selviytymisestä on Me- muodossa kirjoitettu. Tässä työyhteisössä oppilaan sairastuminen otettiin koko työyhteisön asiaksi, ei vain yhden opettajan taakaksi. Opettajat sitoutuivat kotiopetukseen ja tekivät paljon ylimääräistä työtä tukeakseen oppilasta ja perhettä.

"Pyrimme tukemaan..."

"..pidimme yllä toivoa.."

"Me opetimme..."

Osana suruprosessia opettajat ja oppilaat vierailivat oppilaan kotona ja sairaalassa, lähettivät tervehdyksiä ja pitivät yhteyttä loppuun asti. Oppilaiden ja opettajan valmistautuminen oppilaan lähenevään kuolemaan oli osa suruprosessia. Saaren (2000, 25–26) mukaan traumaattiset tapahtumat muuttaa ihmisen elämänarvoja ja maailmankuvaa sekä suhtautumista lähellä oleviin ihmisiin. Opettaja kuvaa opettajayhteisön vaihetta elämän tärkeiden asioiden priorisointiin. Koko työyhteisössä unohdettiin kiire ja turhista asioista huolehtiminen. Työyhteisö keskittyi toistensa kohtaamiseen ja toisista huolehtimiseen.

"Vaikka tästä on jo vuosia, muistan, miten jouduimme todellakin priorisoimaan asioita; mikä oikeastaan on elämässä tärkeää. Tilanne riisui meidät kaikki turhasta kiireestä ja huolehtimisesta, ja toi esiin jotain kaikkein tärkeintä ja olennaisinta - yhdessäolemisesta ja kohtaamisesta, toinen toistemme seurassa hyväksytyksi tulemisesta juuri sellaisena mitä on, tuli entistä tärkeämpää."

6.3 Opettajan selviytymiskeinot

Opettajien kirjoittamista tarinoista nousee keskeisenä aiheena selviytyminen. Opettajat ovat surreet oman oppilaansa menettämistä, mutta omien voimavarojen ja selviytymiskeinojen sekä erilaisten rutiinien avulla elämä ja työ on jatku-

nut. Jokainen tarina oli yksilöllinen, ja jokaisella opettajalla oli erilaiset selviytymiskeinot. Vain yksi opettaja jätti mainitsematta omassa tarinassaan omista selviytymiskeinoistaan. Hän kertoi kuitenkin kuoleman koskettaneen ja surettaneen häntä yleisellä tasolla. Thompsonin (2004, 24) mukaan reagoiminen kriisiin riippuu henkilökohtaisista kokemuksista, persoonasta sekä kriisin merkittävydestä itselle. Yksi opettaja toteaa opettajien olevan hiljaisia surijoita, sillä aikaa omaan suruun ei aina ole. Vanhempien ja muiden oppilaiden tukeminen saattaa tulla oman surun tielle, eikä omalle surulle tai keskusteluntarpeelle ole tilaa. Myös Lazenbyn (2006) haastattelemat opettajat kertoivat laittaneen omn surunsa sivuun, jotta he voisivat auttaa oppilaitaan.

”Me opettajat olemme sellaisia hiljaisia surijoita.”

6.3.1 Muuta tekemistä ja ajateltavaa

Moni opettaja oli kokenut kuoleman jälkeen tulleen sokin ja oma robotti-mainen ja aistienvarainen toiminta oli auttanut heitä ensimmäisten päivien lävitse. Yksi opettaja kirjoittaa omista peloistaan ja ahdistuksestaan, jonka vuoksi hän ei nukkunut ilman lääkkeitä. Opettaja ei muista ensimmäisistä päivistä paljoa ja hän olikin jäänyt nopeasti sairauslomalle oppilaan kuoleman jälkeen. Opettaja kuvailee omiksi selviytymiskeinoikseen käsityön tekemisen sekä perheensä kanssa keskustelemisen. Käsityön teko oli ollut opettajalle terapeutista, jossa hän pystyi käsittelemään tapahtunutta itsekseen. Käsityöllä oli myös konkreettinen merkitys, sillä valmis vaatekappale olisi ollut opettajalla hautajaisissa päällä. Opettaja kokee kuitenkin, että itse prosessi ja käsityön tekeminen oli tärkeämpi, kuin vaatekappaleen valmiiksi saattaminen.

”Tein käsivötä, joka minulla oli tarkoitus saada hautajaisia varten valmiiksi, mutta en ehtinyt siihen mennessä loppuun. Tärkeämpää taisikin olla käsityön tekeminen kuin sen valmistuminen.”

Opettajat kertoivat saaneensa rauhaa ja voimaa oppilaan hautajaisista, perheen kohtaamisesta sekä myöhemmin haudalla vierailu oli tullut merkitykselliseksi rutiiniksi yhdelle opettajalle.

Yhden opettajan kertomuksessa omat voimavarat menivät menehtyneen oppilaan äidin tukemiseen. Hyvä ystävyys äidin kanssa oli taakka oman surun läpikäymisessä, sillä omalle surulle ei ollut aikaa. Äidin riippuvuus opettajan läsnäolosta hankaloitti opettajan työtä. Opettaja toivoi, että äiti olisi ohjattu muualle kriisiapuun, sillä hänellä ei olisi riittänyt siihen voimavaroja. Onneksen hänen lähellä oleva tukiverkko toimi. Opettajan pakokeino surusta ja äidin tukemisesta oli liikunta. Liikunnalla oli vaikutuksia opettajan parempaan oloon sekä myöhemmin parempaan itsetuntoon.

”Liikuin hirveästi. Se oli minun pakokeinoni tästä kaikesta”

Lazenbyn (2006) haastattelemat oppilaansa menettäneet opettajat kertoivat tärkeimmäksi voimavarakseen sekä selviytymisen avaimukseen oman henkilökohtaisen uskon. Kaksi opettajaa mainitsee oman uskon olleen tärkeä tekijä oman selviytymisen kannalta. Usko ja luottamus korkeampaan oli tuonut toivoa ja lohdutusta epätoivon hetkellä ja luonut toivoa myös tänä päivänä opettajien elämään ja jaksamiseen.

”Usko Taivaalliseen Isään ja Hänen huolenpitoonsa kaikesta huolimatta on auttanut vaikeilla hetkillä; tuonut toivoa ja lohduttanut. Uskon, että näemme vielä!”

”Usko on luja luottamus siihen, mitä toivotaan. Ojentautuminen sen mukaan, mikä ei näy.”

6.3.2 Työyhteisön tuki

Opettajien tarinoissa korostui erityisesti keskusteluapu työyhteisöstä sekä koulun ulkopuolelta. Vanhempien, perheen sekä ystävien kanssa keskustelu auttoi monia opettajia selviämään. Kukaan ei maininnut ammattilaisavun olevan tärkein apu, vaan tärkeää oli päästä purkamaan asiaa tutuille ihmisille silloin, kuin itsestä siltä tuntui.

”Minua auttoi paljon se, että sain purkaa tapahtunutta läheisten ihmisten kanssa omilla ehdoillani, eli jutellen asiasta silloin, kun minusta tuntui siltä”

”Mutta eniten rentouduin koulun ulkopuolella, jutellen toisille ihmisille, jotka eivät oppilasta tunteneet”

Työyhteisön tuki nähtiin tärkeänä ja helpottavana, sillä moni opettaja jakoi saman surun ja hämmennyksen. Työyhteisön tukea kuvattiin merkityksellisenä ja voimauttavana. Myös tutkimuksissa (Munson & Hunt, 2005) juurikin työyhteisöstä saatu tuki ja apu koettiin auttavana tekijänä surutyössä. Myös rehtori mainittiin tärkeänä tuenantajana opettajien surussa. Tapahtuma oli koskettanut jokaista työyhteisön jäsentä, jonka vuoksi jokainen opettaja oli ”riisuttu” kaikesta kiireestä ja huolista. Työyhteisön jäsenet kokivat tärkeänä toistensa tukemisen ja lohduttamisen.

”Työyhteisön tuki ja asian käsittely työkavereiden kanssa oli myös merkityksellistä”

”Työyhteisö tuki minua, rehtori ja muut opettajat auttoivat vaikeuksien tullessa.”

Opettajat, jotka kohtasivat sairastuneen lapsen, kokivat kuoleman helpottavana asiana sekä perheelle että itselle. Oppilaan ja perheen kärsimystä oli ollut vaikea seurata vierestä. Tieto sairauden viimeisistä vaiheista oli opettajilla tiedossa, ja siksi tieto kuolemasta oli ollut lohdullinen vaikkakin surullinen. Toisessa tarinoista menehtynyt oppilas eli vielä vuosia sen jälkeen, kun hän ei enää voinut osallistua millään tavalla opetukseen. Opettajakunta koulussa oli näiden vuosien aikana vaihtunut, joten suru-uutinen kosketti vain pientä osaa koulussa. Oppilaan tunteneet opettajat ja avustajat kokoontuivat yhteen muistelemaan ja keskustelemaan oppilaasta. Tämä pieni hetki koettiin lohdullisena ja riittävänä omaan suruprosessiin. Opettajat kertoivat adressin teon ja hautajaisissa käynnin myös lohdullisena.

”Tapahtuman jälkeen keskustelin niiden opettajien ja ohjaajien kanssa, jotka tunsivat oppilaan ja jotka työskentelivät niinä vuosina kanssani. Koin, että tuo yhteinen jakaminen ja muistelu lohduttivat riittävästi”

Molemmissa tarinoissa korostuivat työyhteisön tuki ja yhdessä tekeminen. Oppilaan sairauden kohtaaminen ei ollut vain oppilaan opettajan haaste, vaan oppilaan kanssa lähti toimimaan opettajia ja avustajia yhdessä. Oppilaan sairastumisen ja tulevan kuoleman kohtaamisessa auttoi työyhteisön tuki sekä tiivis yhteistyö vanhempien kanssa.

6.4 Opettajan jaksaminen

Opettaja kokee työssään monia yllättäviä tilanteita, joihin opettajan tulee vastata oman tietämyksensä ja kokemuksena mukaan. Henkilökohtaiset kokemukset ja voimavarat vaikuttavat siihen, miten opettaja kestää stressiä ja suhtautuu suuriin muutoksiin. (Luukkainen 2004, 54.) Opettajan työ saattaa olla raskasta ja kuluttavaa työtä. Oppilaan kuolema on tilanne, kun opettajan stressin sietokyky ja jaksaminen ovat koetuksella. Lazenbyn (2006) tutkimuksessa opettajilla oli tapana laittaa omat tunteensa, surunsa ja jaksamisensa syrjään ja keskittyä omien oppilaidensa tukemiseen. Opettajat aloittivat surutyönsä vasta sitten, kun he kokivat oppilaidensa päässeen elämässään eteenpäin. Koska opettajat laittoivat oman surunsa ja tunteensa syrjään, eivät he tunnistaneet itsessään myöskään sairasloman tarvetta. Lähes jokainen tarinansa kertonut opettaja kertoi omasta jaksamisesta tilanteessa, jossa oma oppilas oli menehtynyt. Vain yksi opettajista jäi sairaslomalle, loput viisi opettajaa jäivät työhönsä. Myös sairaslomalle lähtenyt opettaja oli pyrkinyt jäämään työhön, mutta lääkärin ehdotuksesta oli jäänyt vähäksi aikaa pois työstä. Sairaslomalle jääminen on opettajille ristiriitaista, sillä poisjääminen voi luoda opettajalle syyllisyydentunnetta siitä, että ei jää oppilaidensa tueksi (Nevalainen & Nieminen 2010, 185).

Sairasloma oli ollut opettajalle levon ja käsittelyn paikka. Nukahtamisvaikeudet ja pelot olivat vieneet opettajan voimat. Opettaja oli saanut keskustelua apua perheeltään ja pystynyt ryhtymään käsittelemään tapahtunutta. Sairaslomalle lähteneen opettajan koulussa suurin osa opettajista olivat vuorotellen pois. Koulua järkyttänyt tapahtuma aiheutti koulussa pelkoa ja oppilaiden oireilu kävi opettajakunnalle raskaaksi. Opettaja kuvaa opettamisen olleen yksinkertaisesti hankalaa, jolloin keinot ja motivaatio katosi.

Toiset opettajat kokivat, että sairasloma olisi ollut kenties itselle hyödyllinen levonpaikka. Kuitenkin opettajat kokivat, että jos oppilaat jäävät kouluun, myös heidän pitää olla koulussa läsnä oppilailleensa. Vaikka opettaja itse koki olleensa sokissa ja tunteiden käsitteleminen oli tuntunut vaikealta, oli käsitys omasta tärkeydestä niin vahva, ettei hän voinut olla pois työstä. Myös yksinker-

tainen halu mennä töihin suru-uutisten jälkeen oli opettajilla vahva. Opettajat myös ajattelivat, että jäämällä oppilaidensa tueksi, he näyttävät oppilailleen, että elämä jatkuu, vaikka surettaa.

”..jaksan ja haluan mennä töihin, lapset tarvitsevat minua.”

”..sillä koin erittäin tärkeänä, että olen lasten tukena ja osoitan, että surusta huolimatta elämän on jatkuttava.”

Ne opettajat, jotka kohtasivat sairastuneen lapsen, tekivät työtä koko työyhteisön voimin. He eivät kohdanneet perheitä tai oppilasta yksin, vaan kaikki työyhteisössä tukivat toinen toisiaan, ja siksi jokainen opettaja jaksoi rankat vuodet, joita oppilaan sairaus toi tullessaan. Yksi opettaja kertoi oman koulunsa opettajakunnan kohdanneen paljon surua vuosien saatossa. Työyhteisössä valitsee siis ymmärtämisen ja kuuntelemisen kulttuuri, josta on ollut paljon apua vaikeuksien ilmetessä. Yksityiskohtana tästä surun jakamisesta on opettajanhuoneesta löytyvä surulaatikko.

”Työyhteisössäni on muuten ymmärrystä ja taitoa kuoleman kohtaamisessa, koska työntekijöiden omassa elämässä on ollut paljon surua. Nyt uutena yksityiskohtana myös opettajanhuoneen hyllyltä löytyy surulaatikko.”

6.5 Opettaja nyt

Sekä kriisin että surun viimeinen vaihe liittyy sopeutumiseen, hyväksymiseen sekä uudelleen orientoitumiseen. Tällöin elämä on saanut uudenlaisia merkityksiä ja elämälle on löytynyt jatkuvuutta. Muistot eivät ole enää vahvoja tunnereaktiota vaan ennen kaikkea haikeita ja mukavia muistoja. Kriisin kokenut ihminen on saattanut muuttaa omaa arvomaailmaansa sekä ajatusmaailmaansa. (Saari 2000, 25, 67–73.)

Yksi opettaja kertoo surun helpottaneen paikkakunnan ja koulun vaihdoksen myötä. Oppilaan kuolema käy opettajan mielessä usein vieläkin ja haudalla käynti on tullut tärkeäksi rituaaliksi. Opettaja kertoo näkevän tapahtuneesta vieläkin painajaisia. Silti opettaja kokee, että hän on päässyt elämässään eteenpäin vaikkakin hän mainitsee kaipaavansa ja ikävöivänsä oppilasta vieläkin. Dyregrov & Dyregrovin (1999) haastattelemat vanhemmat kertovat myös

unista ja suuresta kaipauksesta vielä vuosienkin jälkeen. Varsinkin isät kertovat oman surutyön myöhästyneen, sillä lapsen kuollessa he kokivat olevan vastuussa toisten tukemisesta. Myös tarinansa kertoneet opettajat kertovat surun syrjäyttämistä ja sen läpikäymisestä vasta myöhemmin, koska heidän opettajarooli vastuutti heitä tukemaan oppilaita.

”Minulla on yhä ikävä oppilastani”

Sairastuneen oppilaan opettaja kertoo tapaavansa ja pitävän yhteyttä oppilaan perheeseen vieläkin. Myös äitiä tukenut opettaja on yhteydessä äitiin säännöllisesti. Opettajat kokevat, että yhteyden pitäminen perheeseen on ollut terapeutista myös opettajalle. Muistelu, varsinkin iloisten muistojen muisteleminen sekä menehtyneen oppilaiden sisarusten tapaaminen on tuonut iloa.

Olen edelleen pitänyt yhteyttä myös hänen läheiseensä, vaikka asiasta on jo kauan.

”Äitiä tapaan säännöllisesti. Olemme käyneet monia asioita lävitse yhdessä”

”Ja kun näen että he (sisarukset) kasvavat, tajuan että elämä jatkuu... ja tässä elämässä on paljon hyvää ja iloa”

Oppilaan kuoleman jälkeen moni opettaja kertoi käyneensä haudalla tai jopa hautajaisissa. Vuosien jälkeen opettajat kertovat säilyttävänsä konkreettista muistoa oppilaastaan. Yhden opettajan muisto on itse tehty käsityö, toisella opettajalla on menehtyneen oppilaan piirustus tallessa, kolmas opettaja on ottanut talteen oppilaansa kuvan. Myös lapsensa menettäneet vanhemmat kokivat, että menehtyneen lapsen kuvat ja lasta muistuttavat esineet olivat tärkeitä ja auttoivat lapsen muistamisessa ja surun läpikäymisessä. (Dyregrov & Dyregrov 1999)

”Edelleen minulla on tallessa lapsen piirustus, joka muistuttaa tästä pienestä oppilaasta ja elämän arvaamattomuudesta, epäoikeudenmukaisuudestakin”

”Olen pistänyt talteen oppilaani kuvan. Katselen sitä aina välillä, se tuo minulle voimaa jaksaa tässä työssä.”

Opettajat kertovat myös käyvänsä lävitse tapahtumaa ja sitä päivää, kun he ovat joutuneet kohtaamaan ja kertomaan oppilaan kuolemasta. Moni vastaajista oli tapahtuman aikaan nuoria, vain muutaman vuoden opettajantyössä olleita opettajia, jonka vuoksi omat toimintatavat ovat jääneet mietityttämään. Opettajat ovat olleet Berlinerin (1988) mallin mukaan noviisiopettajan- sekä osaavan suorittajan vaiheessa. Opettajilla ei ole ollut tilanteeseen vaadittavaa elämäkokemusta tai toimintamalleja. Noviisiopettajalle piirteistä on omien ratkaisujen ja toiminnan epävarmuus sekä erityisesti huomion kiinnittyminen siihen, mitä kirjat tai koulutus on antanut toimintatavoiksi. Sääntöjen tarkka noudattaminen sekä rutiineista kiinnipitäminen on noviisiopettajalle luonteenomaista. Kun noviisiopettaja kohtaa oppilaan kuoleman, joutuu hän kohtaamaan työnsä yllätyksellisyyden sekä oman osaamisensa ja kokemustensa rajat. Kun opettajan työkokemus ja erilaisten tilanteiden toimintatavat karttuvat, opettaja on siirtynyt aloittelevasta ja suorittavasta opettajasta ammattilaiseksi ja ekspertiksi. Tällöin varmuus ja luottamus omaan toimintaan ja ratkaisuihin voivat näkyä yllättävissäkin tilanteissa. Yksi opettaja kertookin, että tekisi nyt toisin, ja kertoisi totuuden omille oppilailleen. Toinen opettaja toteaa, että nuorena opettajana hän oli ottanut oppilaansa itsestänselvyytenä. Nykyään hän varmistaa, että positiivisia oppilas-opettajakohtaamisia tulee päivittäin jokaisen oppilaan kanssa. Lisäksi hän kertoo, että hän saattaa säikähtää, jos oppilasta ei kuulu kouluun. Aina silloin muistot omasta kokemuksesta tulee pinnalle.

”Nyt toimin eri tavalla. Kertoisin totuuden. Silloin olin nuori ja kokematon.”

”Olin nuori opettaja..”

”Mutta nykyään en ota ketään oppilasta itsestänselvänä, ja saatan jopa säikähtää, jos oppilasta ei ala kuulua kouluun.”

Yksi opettaja kertoo, kuinka menehtyneen oppilaan luokasta tuli kaiken tapahtuneen jälkeen läheinen luokka ja erityisesti opettajalle tärkeä luokka. Luokassa oltiin keskusteltu, itketty sekä läpikäyty luokkatoverin kuolemaa niin perusteellisesti, että oppilaiden välisistä suhteista ja oppilas-opettajasuhteista oli muodostunut erityisiä.

6.6 Kriisiavun saanti

Kun koulussa tapahtuu jotakin yllättävää, kriisitoimintasuunnitelmaan on kirjoitettu tahot, joiden kanssa tehdään yhteistyötä. Tällaisia tahoja on seurakunta, terveydenhuolto, mielenterveyspalvelut, lastensuojelu sekä muut viranomaiset (Nevalainen & Nieminen 2010, 171). Opettajat eivät ole koulutettuja ammattilaisia kriisityöhön, joten ulkopuolisten kriisityöntekijöiden apu on tärkeää akuuttiin kriisiin sekä jälkihuoltoon. Opettajien tarinoissa ulkopuolisesta tuesta mainittiin, mutta sen tuomasta helpotuksesta tai avusta oli vain vähän mainintoja. Ulkopuolinen apu ja niiden tarjonta vaihteli opettajien kertomuksissa. Suurimmaksi osaksi kriisiapua oli tarjottu oppilaille akuutissa vaiheessa. Jälkihuollosta ei ollut monessa tarinassa mainintaa, mutta jo akuutin kriisiavun puutteen vuoksi voi olettaa, että jälkihuoltokin on jäänyt opettajien harteille. Syy voi olla myös tapausten olevan jo parhaimmillaan vuosikymmeniä sitten tapahtunut, jolloin oppilashuolto ja kriisiapu ei ollut nykyisessä mittakaavassaan, kuten yksi opettaja näin toteaakin.

”...eikä siihen aikaan ollut saatavilla nykyistä kriisiapua välttämättä edes lapsen vanhemmille ja muille läheisille saati kouluväelle, opettajille ja luokkatovereille.”

Kun oppilaan kuolema oli tapahtunut kouluympäristössä, opettajille sekä oppilaille oli tarjottu kriisiapua. Moni opettaja jäi kuitenkin sairaslomalle lääkärin suosituksesta. Opettaja kuvailee sekasortoisia kuukausia, kun oppilaat oireilevat, opettajat ovat sairaslomilla ja koulu täyttyy järkyttävän tapahtuneen jälkeen sijaisista. Opettaja kuvailee opettajien pyrkimyksiä palata töihin, mutta työhönpalaaminen on nähty vaikeana. Koska tapahtunut oli järkyttänyt koko koulua, ulkopuolista kriisiapua oli tarjolla koulussa pitkään sekä opettajille että oppilaille. Moni opettaja kuitenkin piti tärkeämpänä ja lohduttavampana työyhteisössä jakamista, kuin ulkopuoliseen apuun tukeutumista.

”Ammattiapua oli saatavilla melko pitkään tapahtuneen jälkeen. Tällain tapaa jaettu suru, ehkä kuitenkin myös lähensi meitä työyhteisön jäseniä, ja saimme voimaa toisistamme.”

Sairastuneen oppilaan tilanteesta on jo vuosia aikaa. Tuohon aikaan ei opettajan mukaan ollut nykyaikaista kriisiapua, saati kriisisuunnitelmia. Lisäksi oppilaan sairastuminen ja kuolemaan johtavaa sairautta ei osattu nähdä akuuttina kriisinä. Kriisiapua oli tuskin tarjolla edes oppilaan vanhemmille, joka johti siihen, että vanhemmat tukeutuivat helpommin kouluun ja oppilaan opettajiin. Myös sisarukset ja ystävät jäivät paitsi avusta, jolloin opettajien taakka kaikkien ympärillä olevien tukemiseen kasvoi. Koulun henkilökunnasta tarinan mukaan paistaakin yhdessä tekeminen, toisten tukeminen sekä myös tilanteen raadollisuus. Opettaja kertoo raastavista ja kipeistä ajoista, kuinka kaikki voimat menivät oppilaan, perheen sekä työyhteisön tukemiseen. Ilman toisiaan opettajat olisivat tuskin pärjänneet ja päässeet kokemuksen yli. Toisessa sairastuneen oppilaan tilanteessa kuolema tapahtui vasta vuosia kouluvuosien jälkeen. Opettaja oli pystynyt itse ottamaan tilanteesta jo etäisyyttä, ja koki, että tilanteeseen auttaa tarpeeksi kollegoiden kanssa keskustelu. Hän kuitenkin mainitsee, että koulussa on kriisiapu hyvin saatavilla myös opettajille ja hänellä on luottamus siihen, että esimies ja työterveys ohjaavat ja auttavat eteenpäin, jos siihen on tarvetta.

”Jos olisin kokenut asian voimakkaammin, olisin kertonut tilanteeni esimiehelle ja ottanut yhteyttä työterveyslääkäriin. Tiedän, että sieltä saisin apua.”

Opettaja, joka ei ollut saanut koulussa minkäänlaista kriisiapua, miettii vielä vuosienkin jälkeen, olisiko hänellä nyt helpompaa, jos olisi saanut tukea. Avun saamiseen opettaja käyttää kuitenkin ilmaisua ”hakea apua”, joka voi tarkoittaa, että tukea olisi ollut taannoin saatavissa, mutta sillä hetkellä opettaja ei ole kokenut sitä tarpeelliseksi.

”En hakenut tukea,..”

Kovan ikävän ja kaipuun lomassa hän on miettinyt, jos hakeutuisi nyt ammattilaisen kanssa juttelemaan vuosien takaisista kokemuksista.

”Olen miettinyt, pitäisikö minun vielä mennä juttelemaan asiasta jonkun ammattilaisen kanssa.”

Yksi opettaja kertoo omasta kokemuksestaan saaden puhelun illalla viranomaiselta ilmoittaen, että tämän oppilas on kuollut. Viranomaisten ja kriisityöntekijän kanssa pitkään pohdittuaan opettaja ja kriisihenkilöstä olivat varmoja, että opettaja jaksaa ja tahtoo mennä kouluun. Kriisityöntekijä tuli opettajan mukana kouluun ja luokkaan. Tutkimuksissakin (Lazenby 2006; Munson & Hunt 2005; Reid & Dixon 1999) on todettu, että moni opettaja kokee, että hänellä ei ole tarpeeksi valmiuksia tai rohkeutta mennä luokan eteen kertomaan suru-uutista saati sitten tukemaan oppilaitaan surussa ja hämmennyksessä. Tällainen tukihenkilö olisi silloin suureksi avuksi myös opettajalle ja koko koululle.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelua

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli ottaa selville, kuinka opettajat ovat kohdanneet oppilaansa kuoleman, millaisia voimavaroja ja selviytymiskeinoja opettajilla on kuoleman kohtaamiseen. Ja minkälaista tukea opettaja saa suruunsa, esimerkiksi työyhteisöltä tai sen ulkopuolelta.

Verkkokyselyyni vastanneet opettajat ovat olleet suurimmaksi osaksi oman oppilaan kuoleman aikoihin nuoria ja aloittelevia opettajia. Kokemuksen puute sekä työssä että omassa elämässä vaikuttaa epävarmuuteen ratkaisuihin, joita oma työ vaatii. Kun oppilas kuolee, saattaa se olla nuorelle opettajalle ensimmäinen kuoleman- ja menetyksen kokemus elämän aikana. Aikaisemmat kokemukset elämässä ja työssä auttavat luomaan toimintamalleja tulevia yllättäviä tilanteita varten. Moni opettajista kokeekin, että on ollut nuori ja kokematon oppilaansa kuoleman aikaan. Nyt paljon kokeneempina he tekisivät monia asioita toisin. Nykyhetken ja tapahtuneen kuoleman välissä on jo useita vuosaikaa, jonka vuoksi kukaan opettajista ei ole enää noviisiopettaja. Työuralla koetut tapahtumat ovat muokanneet kaikista opettajista eksperttejä, jotka kokevat, että he pystyisivät vastaamaan oppilaiden suruun vastaavassa tilanteessa nyt paljon paremmin. Melkein kaikkien tarinoiden kohdalla oppilaan kuole-

masta on jo vuosia aikaa, ja opettajat ovat pystyneet muistelemaan tapahtunutta, näkemään omat ratkaisunsa hyvinä, ja tilanteet sellaisina, joihin ei olisi itse pystynyt vaikuttamaan.

Oppilaan kuolema on aina surullinen ja epäoikeudenmukainen tapahtuma. Vaikka viereisen koulun oppilas kuolisi, opettaja saattaa surra yleisesti menetettyä elämää. Opettajan suruun vaikuttaa oppilaan ja opettajan välinen suhde. Kun opettajalla on opetettavanaan monia luokkia, joistakin oppilaista voi tulla vain ”oppilaita muiden joukossa” eikä erityistä sidettä oppilaan ja opettajan välille synny. Lisäksi oppilas, joka suututtaa ja turhauttaa omalla toiminnallaan jatkuvasti opettajaa, estää hyvän oppilas-opettajasuhteen synnyn. Kun sellainen oppilas kuolee, johon opettajalla ei ole ollut syvällisempää tunnesidettä, suru saattaa olla opettajalle vain yleinen surunaihe, mutta varsinaista suruprosessia opettajan ei tarvitse käydä lävitse. Toki suremisessa on aina kyse myös opettajan omasta persoonasta ja aikaisemmista kokemuksista. Joillakin opettajilla oppilas-opettajasuhde on hyvä, oppilas on kenties ollut opettajan luokalla jo vuosia tai opettaja ja oppilas jakavat muuta yhteistä, kuten yhden opettajan kertomana jaettu usko oli suuri yhdistävä tekijä. Tällaisessa tilanteessa oppilaan kuolema saattaa olla suuri menetys ja kriisi opettajalle. Opettaja voi surra oppilaan menetystä kuin hyvän ystävän menetystä, ja oppilaan kuolema voi aiheuttaa monenlaisia tunnereaktiota ja vaikeuksia jatkaa työtä ja elämää.

Tarinoiden kerronnassa on suuria eroja siinä, oliko kyseessä äkillinen kuolema vai sairastuneen oppilaan kuolema. Äkillinen kuolema aiheutti opettajissa sokkimaisia piirteitä, muistiongelmia sekä vahvoja tunnereaktiota. Nämä opettajat miettivät myös omia äkillisiä ratkaisuja ja toimintatapojaan enemmän vuosienkin jälkeen. Opettajat olivat tarvinneet paljon apua ja tukea työyhteistöstä, omasta perheestään sekä keskittyneet omiin harrastuksiin ja muuhun toimintaan selvittääkseen ja päästääkseen yli tapahtuneesta.

Sairastuneiden oppilaiden opettajat eivät puhuneet oppilaan kuolemasta, vaan prosessista, joka kesti sairastumisesta kuolemaan. Kuolema ei tuonut opettajille epätoivoa tai sokin piirteitä, vaan kuolema nähtiin helpottavana ja lohdullisena. Opettajien kirjoitukset erosivat äkillisesti menehtyneiden oppilai-

den opettajien kertomuksista rauhallisena ja mukavina muisteluina ajasta, jolloin he olivat kohdanneet itselleen vaikean tilanteen. Opettajat sanoittivat tunteitaan enemmän ja kävivät laajemmin lävitse toimintaansa ja omia ajatuksiaan. Molemmat opettajat olivat kokeneet oppilaan opettamisen merkityksellisenä mutta sitovana loppuun asti. Oppilaan sairastuminen oli tuonut epätoivon, epäoikeudenmukaisuuden sekä järkytyksen tunteita, mutta sairauden edetessä opettajat olivat käyneet suruprosessiaan lävitse niin hyvin, että oppilaan kuoleman jälkeen opettajista paistoi ennen kaikkea rauha ja elämän arvostaminen. Opettajilla ja oppilaalla oli erityinen side, joka ulottui koulusta sairaalaan ja kotiin. Opettajat ja vanhemmat olivat tiiviissä vuorovaikutuksessa ja oppilaan sairauden tuomat persoonanmuutokset otettiin yhdessä vastaan.

Tapa, jolla opettajat ovat kohdanneet oppilaansa kuoleman, riippuu siitä, millainen opettaja-oppilassuhde on ollut ja millä tavalla oppilas on menehtynyt. Äkillisesti onnettomuudessa tai henkirikoksen uhrina menehtyminen aiheuttaa opettajassa akuutin kriisin ja sokin, jolloin suunnitelmallisesti toimiminen voi vaikeutua. Opettaja saattaa käydä lävitse helpotusta omasta selviytymisestä tai syyllistää itseään siitä, ettei pystynyt estämään tilannetta. Sairastuneiden oppilaiden opettajien suruprosessi lähtee käyntiin sairastumisesta, jolloin on vielä aikaa hyvästellä, tehdä hyviä muistoja sekä pitää toivoa yllä ihmeestä. Kun sairaus on edennyt, oppilaan kuolema nähdään ennemmin helpotuksena kuin järkytyksenä. Viidellä tarinansa kertoneella opettajalla oli erityinen suhde ja side oppilaaseensa, jonka vuoksi kuoleman kohtaamista ja käsittelyä ei voinut käydä vain yleisellä tasolla. Moni opettajista suree tapahtunutta ja oppilaansa menetystä vielä vuosienkin jälkeen.

Voimavarat ja henkilökohtaiset selviytymiskeinot ihminen hankkii pitkin elämänsä erilaisista kokemuksista, vahvuuksista ja energiaa tuottavista asioista. Moni opettaja koki nuoren ikänsä ja kokemattomuuden taakaksi kuoleman kohtaamisessa. Nyt kokemus toimisi voimavarana, jos opettaja joutuisi samantilanteeseen. Opettajat turvautuivat omaan työhönsä, sillä olemalla oppilaiden kanssa, työyhteisössä, sekä keskittymällä työhönsä opettaja pystyi irrottautumaan ajatuksistaan. Opettajat kokivat oman työn merkitykselliseksi

varsinkin omille oppilaille, joidenka vuoksi he työtänsä tekivät. Varsinkin luokkatoverin kuoleman jälkeen opettajan kokivat, että ainoa vaihtoehto on pysyä työssä ja auttaa omia oppilaitaan selviytymään. Koulu ja työ ei ollut kuitenkaan opettajille paikka selviytyä. Yksi opettaja otti sairauslomaa ja keskittyi käsi-töihin, yksi opettaja keskittyi liikkumiseen ja sitä kautta tapahtuneen purkamiseen. Tekeminen ja meneminen auttoivat surullisten asioiden käsittelyyn sekä välillä ajatukset saatiin pois surusta. Ystävien ja perheen tuki ja ennen kaikkea keskusteleminen silloin, kun itsellä oli sellainen olo, koettiin tärkeänä.

Opettajat kokivat, että he eivät voi ottaa sairauslomaa, sillä heidän kuului olla oppilaidensa tukena. Opettajat siirsivät omaa suruaan ja surutyötään koulumaailmasta pois, ja käsittelivät omia tunteitaan työn ulkopuolella. Samanlais-ta ammattilaisen surua joutuvat tekemään työnsä puolesta virkavalta ja terveydenhuoltohenkilöstö. Opettajaa ei kuitenkaan vaadita olemaan surematta oppilaiden tai vanhempien edessä, vaan se on aina opettajan oma päätös, johon liittyy myös opettajan ajatus opettajan roolista kriisitilanteessa. Joillekin työ tuntui uuvuttavalta ja raskaalta, mutta samalla merkitykselliseltä ja tärkeältä, jonka vuoksi opettajat työtään jaksivatkin tehdä. Opettajien omat voimavarat ja selviytymiskeinot auttoivat opettajaa työssä ja sen ulkopuolella. Oppilaan kuolema ei vaikuttanut vain työhön, vaan sillä oli vaikutusta opettajan arkeen ja jokapäiväiseen jaksamiseen. Siksi liikunta, käsityöt sekä muu tekeminen oli merkittävässä osassa opettajan selviytymisen kannalta.

Opettajien tarinoissa ilmeni paljon ajatuksia jaksamisesta. Välillä jaksaminen oli pakollista ja yhden opettajan mukaan jaksaminen riippui hänen omasta halustaan olla työssään ja auttaa. Opettajat siirsivät omia tunteita ja surureaktioita hetkellisesti syrjään, jotta he pystyivät kohtaamaan ja auttamaan omia oppilaitaan. Yhden opettajan lausahdus opettajasta hiljaisena surijana näkyi kaikissa tarinoissa. Opettajan rooli ei antanut mahdollisuutta surun käsittelemiseen, vaikkakin surua pystyttiin käsittelemään työyhteisössä sekä työn ulkopuolella. Henkilökohtainen usko korostui muutaman opettajan tarinoissa. Uskosta puhuttiin erityisesti tilanteessa, jossa opettaja kuvaili omaa selviytymistään sekä jaksamistaan epätoivon ja surun keskellä. Koettu menetys oli tuo-

nut opettajalle uusia näkökulmia elämään sekä muokannut ajatusmaailmaa ja arvoja.

Opettajat korostivat selviytymisessään omien henkilökohtaisten voimavarojen lisäksi työyhteisön tukea. Työn ulkopuolelta tukea antaneet ystävät ja sukulaiset eivät tunteneet menehtynyttä oppilasta, siksi työyhteisössä suru oli sosiaalinen ja jaettu suru. Samassa tilanteessa olevat työyhteisön jäsenet koettiin merkittävinä ja tärkeinä tukijoina ja erityisinä apuina työssäjaksamiseen. Työyhteisössä opettajat kokivat pystyvän jakamaan ja puhumaan surustaan, vaikka aina suru ei koskettanut jokaista työyhteisön jäsentä. Työyhteisön läheisyys, yhdessä tekeminen sekä kokemukset vaikuttivat opettajien kokemuksiin työyhteisöstä saatuun tukeen. Erityisesti opettajien kertomuksissa korostui yhteistyö ja toisen opettajan auttaminen ja tukeminen. Kukaan opettajista ei tuntunut jäävän yksin omassa työssään ja surussaan.

Työn ulkopuolelta saatu tuki keskittyi ystäviin ja perheestä saatuun tukeen ja kuuntelemiseen. Lisäksi opettajat kertoivat vaihtelevasti ammattiauttajien tarjoamasta tuesta. Yhdessä tilanteessa ammattiapua ei ollut tarjolla ja muutamassa kertomuksessa tarvetta ammattiapuun ei ollut, vaikkakin sitä oli ollut tarjolla. Kahdessa kertomuksessa ammattiavusta oli ollut merkityksellistä hyötyä ja ammattiapua oli ollut tarjolla intensiivisesti ja pitkään. Kuitenkaan missään tarinassa ammattiavun merkitystä ei kuvailtu. Sen olemassaolosta tai puutteesta mainittiin, mutta kukaan opettajista ei kuvaillut ammattiavun olevan merkityksellistä tai käänteentekevää surussa. Yksi opettaja mietti ammattiavun hankkimista nyt, vuosia myöhemmin tapahtuneesta. Opettajan voimavarat ja henkilökohtaiset selviytymiskeinot olivatkin kantavat voimat opettajan jaksamisessa ja surun käsittelemisessä, ammattiapu kenties vain tuki muiden voimavarojen ohessa opettajan selviytymistä.

7.2 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimustarpeet

Tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa opettajien selviytymiskeinoja ja oppilaan kuoleman kohtaamista. Tämän tutkimuksen aihe on aina ajankohtai-

nen, eikä siihen löydy koskaan oikeanlaisia vastauksia. Opettajien tarinat ovat henkilökohtaisia selviytymistarinoita, eikä niissä ole väärää tai oikeita tapoja toimia tai selvitä. Opettajan selviytymiseen vaikutti omat henkilökohtaiset voimavarat ja selviytymiskeinot sekä kouluyhteisön, ystävien, perheen sekä ammattilaisten tuki. Kukaan opettajista ei jäänyt yksin omassa surussaan, mutta surutyötä kuvailtiin opettajan roolissa vaikeaksi. Opettajat kaipaavat ja muistelevat menehtyneitä oppilaitaan vielä vuosienkin jälkeen, jonka vuoksi opettajien surua ja opettajien psykososiaalisen tuen tarvetta ei tulisi vähätellä. Tulevissa tutkimuksissa tutkimuksen kohteen tulisikin olla erityisesti opettajassa ja opettajakunnassa kriisin keskellä. Mielenkiinto aihepiirin tutkimuksessa on pitkän vuosia keskittynyt oppilaisiin ja perheisiin, heidän suruun ja heidän surun tukemiseen. Oppilaan kuolema vaikuttaa kuitenkin myös oppilaan omaan opettajaan sekä muihin opettajiin koulussa. Tutkimustuloksissa nousi esiin opettajien vaikeus puhua ja kohdata oppilaitaan suru-uutisen tullessa. Oppilaiden kohtaamiseen opettajat olisivat kaivanneet apua nuoren ikänsä ja kokemattomuutensa vuoksi. Tulevissa tutkimuksissa olisikin hyvä ottaa selville, millaisin keinoin opettajat lähestyvät oppilaitaan tai miten oppilaan kuolemasta puhutaan koulussa. Toinen tutkimustuloksissa noussut tema oli työyhteisön merkitys ja työyhteisössä jaettu yhteinen suru. Tulevissa tutkimuksissa tulisikin ottaa huomioon opettajan surun lisäksi se, miten kuolemaa ja surua käsitellään opettajayhteisössä.

Myös opettajakoulutuksessa voitaisiin lisätä psykologian opintoja, sisältäen stressin- ja elämänhallintaa sekä valmistella tulevaa opettajaa opettajan ammatin yllätyksellisyyteen. Jo koulutukseen hakijoiden kohdalla tulisi kartoittaa opiskelijan taitoja hallita ja sietää stressiä sekä hallita itsestä riippumattomia tilanteita. Opettajan ammatti monipuolistuu ja opettaja joutuu kohtaamaan monenlaisia haasteita työssään, jonka vuoksi opettajalta myös vaaditaan erityistä osaamista eri osa-alueilla, kuten oman elämänhallinnan osa-alueella. Olisi mielenkiintoista tulevan tutkimuksen kannalta, riippuuko opettajan kyky vastata ja kohdata kriisejä ja oppilaita kriisin keskellä esimerkiksi saadusta lisäkoulu-

tuksesta, vai onko kriisin keskellä aina kyse opettajan omasta persoonasta ja kokemuksista.

LÄHTEET

- Aho, A. L., Paavilainen, E. & Kaunonen, M. 2012. Mothers' experiences of peer support via an Internet discussion forum after the death of a child. *Scandinavian Journal of Caring Sciences* (26) 417–426.
- Austin, V., Shah, S. & Muncer, S. 2005. Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International*, 12 (2) 63–80.
- Berliner, D. C. 1988. *The development of expertise in pedagogy*. New Orleans: American Association of Colleges for Teachers
- Beutel, D. 2010. The Nature of pedagogic Teacher-Student Interactions: A Phenomenographic Study. *The Australian Educational Researcher*, 37(2), 77–91.
- Blomberg, S. 2008. *Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto
- Conway, K. & Russell, G. 2000. Couples' grief and experience of support in the aftermath of miscarriage. *British Journal of Medicine*, 73 (4), 531 – 545.
- Darling, N., Hamilton, S. F. & Hames, K. 2003. Relationships Outside the Family: Unrelated Adults. *Blackwell Handbook of Adolescence*. Blackwell Publishing, 349 – 370
- Day, C. 1999. *Developing Teachers: The challenge for lifelong learning*. Florence: Taylor
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. 1986. *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Blackwell
- Dyregrov, A., Gjestad, R., Bie Wikander, A. M. & Vigerust, S. 1999. Reactions following the sudden death of a classmate. *Scandinavian Journal of Psychology* 40 (3), 167–176.
- Dyregrov, A. & Raundalen, M. 1995. *Sureva lapsi ja koulu*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Dyregrov, K. & Dyregrov, A. 1999. Long-term Impact of Sudden Infant Death: a 12- to 15- year follow-up. *Death Studies*, 23(7), 635–661.

- Dyregrov, K. & Dyregrov, A. 2008. *Effective Grief and Bereavement Support : The role of Family, Friends, Colleagues, Schools and Support Professionals*. Lontoo: Jessica Kingsley Publishers.
- Ellis, J., Dowrick, C. & Lloyd-Williams, M. 2013. The long-term impact of early parental death: lessons from a narrative study. *Journal of the Foyal Society of Medicine*, 106(2), 57–67.
- Engarhos, P., Talwar, V., Schleifer, M. & Renaud, S.-J. 2013. Teachers' Attitudes and Experiences Regarding Death Education in the Classroom. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(1), 126–128.
- Feldt, T., Mäkikangas, A. & Kokko, K. 2005. Työhyvinvoinnin yksilöllisyys. Teoksessa Kinnunen, U., Feldt, T. & Mauno, S. 2005. *Työ leipälajina - Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Keuruu: Otavan kirjapaino. 75–118.
- Hakanen, J. 2006. Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa Perkiö-Mäkelä, M., Nevala, N. & Laine, V. 2006. *Hyvä koulu*. Helsinki: Työterveyslaitos. 29–42.
- Helsingin sanomat 14.1.2016 Helsingin kouluissa harjoitellaan kouluampumisten varalta - "maailma on muuttunut" Satu Pajuriutta <http://www.hs.fi/kaupunki/a1452739374963> Viitattu 22.1.2016.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino.
- Holaday, B. & Dowden, S. 1995. Young children's experiences of sibling death. *Journal of Pediatric Nursing*, 10 (1), 72-79.
- Horsley, H., Davies, B. & Kramer, R. 2006. Sibling Bereavement and Continuing Bonds. *Death Studies*, 30(9), 817–841.
- Huberman, M. 1992. Teacher development and instructional mastery. Teoksessa Hargreaves, A. & Fullan M.G. *Understanding teacher development*. Teacher College press. 122-142.
- Kinanen, M. 2009. *Surusäkki - Vertaistyhmyöskentelyä lasten sururyhmille*. Helsinki: LK-Kirjat.
- Lazarus, R. & Folkman, S. 1984. *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Lazenby, R. B. 2006. Teachers Dealing With the Death of Students A Qualitative Analysis. *Journal of Hospice and Palliative Nursing*, 8(1), 50–56.

- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä ?
Tampere: Tampereen yliopisto
- Manneri, T. 1992. Vaiettu suru - Lapsen kuolema ja perheen tukeminen. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.
- Moisalo, V.-P. 2010. Arjen johtaminen. Vantaa: Hansaprint oy.
- Munson, L. J. & Hunt, N. 2005. Teachers Grieve! What can we for our colleagues and ourselves when a student dies? *Teaching Exceptional Children* 37 (4), 48-51.
- Nehari, M., Grebler, D. & Toren, A. 2009. The Silent Grief. *Bereacemnt Care*, 27(3), 51-54.
- Nevalainen, V. & Nieminen, A. 2010. Opettajan psykologia. Edita Prima, Helsinki
- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina: Näkökulmia vaihe-, oppimis- ja sosiaaliin teorioihin. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 71.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A3/1995. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Opetushallitus 2015. Psykososiaalinen tuki äkillisissä kriiseissä. Eija Palosaari <http://www.oph.fi/kriisiaineisto> Viitattu 15.1.2016
- OTKES, 2014. Lasten kuolemat. Y2012-S1. Onnettomuustutkintakeskus. Helsinki.
http://www.turvallisuustutkinta.fi/material/attachments/otkes/tutkinta_selostukset/fi/muutonnettomuudet/2012/AtKr3zBTr/Y2012-S1_Lasten_kuolemat.pdf Viitattu 29.1.2016

Liite 1

Kyselylomake oppilaan kuoleman kohtaamisesta

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, miten opettaja kohtaa oppilaansa kuoleman.

Miten sinä selvisit? Kuinka toimit?

Millaisia voimavaroja koulu, työyhteisö, sekä koulun ulkopuolinen elämä tarjosi sinulle?

Millaista tukea hait tai sait?

Miten työsi tai työyhteisösi muuttui?

Kirjoita vapaasti omasta kokemuksestasi.

Sukupuoli

Mies ____

Nainen ____

Toimin opettajana

Alakoulussa ____

Yläkoulussa ____

Ammattikoulussa ____

Lukiossa ____

Muu ____

Työvuodet yhteensä ____

Montako vuotta oppilaasi kuolemasta on? ____

Oppilaan kuolinsyy _____

Kirjoita vapaasti kokemuksestasi: