

906/97

661.

VANHEMMAN ÄKILLISTÄ KUOLEMAA SUREVAN OPPILAAN TUKEMINEN
PERUSKOULUN ALA-ASTEELLA - OPETTAJAN JA SUREVAN OPPILAAN
NÄKÖKULMA

Maarit Salo

Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma

Syyslukukausi 1997

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

SALO, M.: Vanhemman äkillistä kuolemaa surevan oppilaan tukeminen peruskoulun ala-asteella - opettajan ja surevan oppilaan näkökulma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma, 1997. - 150 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettaja ja luokkatoverit tukevat vanhemman äkillistä kuolemaa surevaa oppilasta koulussa. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös oppilaan surun ilmenemistä koulussa sekä surukodin ja koulun välistä yhteistyötä. Tutkimus toteutettiin survey-tutkimuksena sekä tapaustutkimuksena. Tutkimuksen tavoitteena on rohkaista sekä auttaa opettajia kohtaamaan koulussa surevia oppilaita.

Tutkimusaihetta tarkasteltiin sekä opettajan että surevan oppilaan näkökulmasta. Opettajien kokemuksia surevan oppilaan kohtaamisesta ja tukemisesta tutkittiin kyselykaavakkeilla. Esikyselyyn osallistui 90 opettajaa ja varsinaiseen kyselyyn 46 opettajaa. Opettajat olivat ympäri Suomea. Vanhemman kuolemaa surevien oppilaiden koulukokemuksia selvitettiin teemahaastattelulla. Tutkimuksessa haastateltiin kolmea oppilasta. Haastatteluaineistoa täydennettiin projektiivisillä tehtävillä (aikakaaviotehtävät). Opettajien kyselyt sekä surevien oppilaiden haastattelut analysoitiin sisällönanalyysillä käyttäen apuna kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia keinoja.

Opettajien kuvailemilla vanhemman menettäneillä oppilailla ei ilmennyt voimakkaita surureaktioita koulussa. Opettajat myös arvioivat, ettei oppilaan suru vaikuttanut merkittävästi oppilaan koulutyöskentelyyn. Yleisimmiksi oppilailla koulussa esiintyneiksi surureaktioiksi osoittautuivat omissa ajatuksissa oleminen, hajamielisyys, rauhallisuus, masentuneisuus sekä keskittymisvaikeudet. Opettajien mukaan useat oppilaat yrittivät peitellä suruaan koulussa.

Opettajat pyrkivät tukemaan surevaa oppilasta useimmin keskusteluilla. Surevaa tuettiin myös suhtautumalla normaalisti häneen sekä huomioimalla hänet erilaisin tavoin. Opettajat arvioivat saaneensa hyvin vähän koulutusta surevan oppilaan kohtaamiseen. Keskustelut kollegojen ja ystävien kanssa sekä opettajan oma elämäkokemus olivat yleisimmin pohjana tukemiselle.

Luokkatoverit tukivat surevaa oppilasta käyttäytymällä ystävällisesti ja empaattisesti surevaa kohtaan. Myös luokkatovereiden tavalliseen tapaan

jatkunut suhtautuminen auttoi oppilasta suruprosessissa.

Oppilaan surua käsiteltiin luokassa keskustellen ennen oppilaan kouluun paluuta sekä heti oppilaan palattua kouluun. Yhteiset keskustelut eivät kuitenkaan jatkuneet pitkään. Opettaja ja sureva oppilas keskustelivat enemmän kahden kesken. Oppilaan surutilanteeseen palattiin luokassa juhlapyhien (esimerkiksi äitien- ja isänpäivän) yhteydessä sekä käsiteltäessä kuolemaan, suruun tai perheeseen liittyviä aiheita.

Puolet opettajista arvioi kodin ja koulun yhteistyön muuttuneen oppilaan vanhemman kuoleman jälkeen. Suurin osa kyseisistä opettajista kertoi yhteistyön lisääntymisestä. Useissa tapauksissa yhteistyö tiivistyi kuitenkin vain hetkeksi.

Opettajat arvioivat keskustelujen, kavereiden ja koulurutiinien auttaneen eniten surevaa oppilasta koulussa. Lähes kaikki opettajat kokivat tärkeäksi oppilaan surun huomioimisen luokassa. Opettajat kaipasivat kuitenkin lisää koulutusta surevan oppilaan kohtaamiseen ja tukemiseen.

Avainsanat:

Suru - Bereavement

Surutyö

Kuolema - Death

Lapset - Children

Selviytyminen - Coping

Koulu - School

Tukeminen - Support

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	7
2 SURUTYÖ	9
3 LAPSEN SURU	12
3.1 Surureaktiot	13
3.1.1 Välittömät reaktiot	13
3.1.2 Emotionaaliset reaktiot	14
3.1.3 Fysiologiset reaktiot	17
3.1.4 Käyttäytymisreaktiot	17
3.1.5 Pitkän aikavälin seurauksia	20
3.2 Traumaperäiset stressireaktiot (PTSD)	21
3.3 Suruun vaikuttavat tekijät	24
3.3.1 Vanhemman kuolema	24
3.3.2 Kuoleman olosuhteet	25
3.3.3 Ala-asteikäisen lapsen käsitys kuolemasta	27
3.3.4 Lapsen persoonallisuus ja aikaisemmat surukokemukset	30
3.3.5 Sukupuolieroja surussa	31
3.3.6 Sosiaalinen tuki	32
4 SUREVAN LAPSEN MUKAUTUMINEN UUTEEN ELÄMÄNTILANTEeseen	34
4.1 Lapsen selviytymiskeinot	34
4.2 Lapsen suruprosessin psykologiset tehtävät	35
4.3 Sureva lapsi pitää yllä suhdetta kuolleeseen vanhempaan	37
4.3.1 Muistojen säilyttäminen	38
4.3.2 Interaktiivinen suhde kuolleeseen	38
4.3.3 Eläväksi perinnöksi tuleminen	39

5	SUREVA LAPSI KOULUSSA	41
5.1	Lapsi suree myös koulussa	41
5.2	Surevan oppilaan tukeminen koulussa	43
5.3	Kriisisuunnitelma auttaa kohtaamaan surevan oppilaan	47
6	TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSONGELMAT	49
7	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	51
7.1	Tutkimusote ja metodologiset ratkaisut	51
7.1.1	Survey-tutkimus	52
7.1.2	Tapaustutkimus	53
7.2	Tutkimuskohteet ja tutkimuksen eteneminen	54
7.2.1	Tutkimuksen ensimmäinen vaihe	56
7.2.2	Tutkimuksen toinen vaihe	57
7.2.3	Tutkimuksen kolmas vaihe	60
7.3	Aineiston käsittely ja analysointi	62
7.3.1	Opettajien kyselykaavakkeet	62
7.3.2	Surevien oppilaiden haastattelut	64
7.4	Tutkimuksen luotettavuus	65
7.4.1	Totuusarvo	66
7.4.2	Sovellettavuus	68
7.4.3	Pysyvyys	69
7.4.4	Neutraalisuus	70
8	TUTKIMUKSEN TULOKSET	71
8.1	Opettajan näkökulma	71
8.1.1	Oppilaan surun ilmeneminen koulussa	71
8.1.2	Opettajan suhtautuminen surevaan oppilaaseen	75
8.1.3	Luokkatovereiden suhtautuminen surevaan oppilaaseen	80
8.1.4	Oppilaan surun käsittely koulussa	82
8.1.5	Surukodin ja koulun yhteistyö	84
8.1.6	Opettajan merkitys oppilaan surutyössä	86
8.2	Surevan oppilaan näkökulma	89
8.2.1	Tapaus Sanna	89
8.2.2	Tapaus Aku	93
8.2.3	Tapaus Tiina	97

9 TULOSTEN TARKASTELU	102
9.1 Oppilaalla ei ilmene voimakkaita surureaktioita koulussa	102
9.2 Opettaja tukee surevaa oppilasta keskusteluilla	105
9.3 Luokkatoverit suhtautuvat empaattisesti surevaan oppilaaseen	108
9.4 Oppilaan surua käsitellään luokassa keskustellen	109
9.5 Oppilaan suru ei vaikuta merkittävästi kodin ja koulun yhteistyöhön	110
10 POHDINTA	112
LÄHTEET	118
LIITTEET	128
Liite 1: Esitutkimuksen kyselykaavake	
Liite 2: Opettajien kyselykaavake	
Liite 3: Surevien oppilaiden haastattelukysymykset	
Liite 4: Surevien oppilaiden haastattelun aikakaaviotehtävät	
Liite 5: Oppilaan surureaktiot koulussa opettajien arvioimana	
Liite 6: Oppilaan surun ilmeneminen koulussa ja vaikutus koulutyöskentelyyn opettajien arvioimana	
Liite 7: Keskustelut oppilaan vanhemman kuolemasta ja oppilaan surusta opettajien arvioimana	

1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Nykyajan ihminen ei useinkaan pohdi kuolemaa ennen kuin kuolema koskettaa hänen lähipiiriään. Nyky-yhteiskunnan vahva usko teknologian mahtiin ja moderniin lääketieteeseen ovat saaneet ihmiset kieltämään ja unohtamaan kuoleman todellisuuden. Kuolema on suljettu sairaaloihin, jolloin elämän luonnolliseen osa-alueeseen ollaan yhä vähemmän konkreettisesti kosketuksessa. (Pentikäinen 1990, 197; Wolfelt 1983, 3.) Moni välttelee kuolemasta puhumista ja kokee vaikeana surevan lähimmäisen tukemisen. Aikuisten jäykkä suhtautuminen kuolemaan tarttuu herkästi lapsiin. Lapsuudessa opitut asenteet vaikuttavat yleensä pitkään ja niitä on vaikea muuttaa (Pentikäinen 1990, 207).

Jokainen joutuu kohtaamaan elämänsä aikana läheisen kuoleman. Toisille tämä tapahtuu jo lapsuudessa. Kehitysprosessin keskeneräisyyden vuoksi sureva lapsi tarvitsee yleensä paljon apua kuolemantapauksen ymmärtämiseen sekä tukea suruunsa. Dyregrov (1996) toteaa, että lapset ovat surevan perheen unohdetuin osapuoli. Vanhempi ei useinkaan jaksakaan oman suuren surunsa keskellä lohduttaa ja selittää tapahtunutta lapselleen. Myös sisarukset keskustelevat keskenään oletettua harvemmin surukokemuksestaan. Perheen ulkopuolinen tukikin kohdistuu usein pelkästään sureviin aikuisiin. Tällöin koulun antama tuki voi osoittautua erityisen tärkeäksi lapsen surutyössä. (Dyregrov 1996.)

Oma kohtainen surukokemukseni vaikutti tutkimusaiheeni valintaan: poikaystäväni menehtyi liikenneonnettomuudessa marraskuussa 1994. Työstäessäni omaa suruani pohdin, miten lapsi voi selviytyä läheisen ihmisen kuolemasta. Mietin erityisesti, miten voisin tulevana luokanopettajana tukea surevaa oppilastani. Tutustuessani lapsen surua käsittelevään kirjallisuuteen havaitsin, että kyseistä aihetta on tutkittu koulumaailman näkökulmasta hyvin vähän. Pekkarisen (1992) kasvatustieteen pro gradu - tutkimus käsitteli lapsen surutyön ilmenemistä ja tukemista peruskoulun ala-asteella. Surevan oppilaan kohdanneiden opettajien haastattelut osoittivat opettajien tunteneen

avuttomuutta oppilaansa surutilanteessa. Opettajat tukivat surevaa oppilasta vaistonvaraisesti elämänkokemuksensa avulla (Pekkarinen 1992). Päätin keskittyä omassa tutkimuksessani tarkastelemaan erityisesti surevan oppilaan tukemista koulussa. Halusin tavoittaa useamman opettajan kokemukset oppilaan surutyöstä, joten valitsin tutkimusmenetelmäksi kyselyn. Opettajien kokemusten lisäksi halusin lähestyä itse surevaa oppilasta. Tutkin surevan oppilaan koulukokemuksia teemahaastattelulla. Tutkimukseni rajautui käsittelemään tapauksia, joissa oppilas suri vanhempansa äkillistä kuolemaa.

Tutkimusprosessin aikana sain tietää, että useat kyselyyn vastanneista opettajista sekä kaikki kolme haastattelemaani surevaa oppilasta olivat halukkaita saamaan valmiin opinnäytetyöni. Tämän vuoksi laadin tutkimukseni teoreettisesta viitekehystä osittain oppaan surevia oppilaita kohtaaville opettajille. Teoreettinen viitekehys käsittelee myös asioita, jotka opettajan on hyvä tiedostaa tukiessaan surevaa oppilasta (esimerkiksi suruun vaikuttavat tekijät, pitkittynyt surutyö (PTSD-oireet) ja lapsen suruprosessin psykologiset tehtävät). Teoriataustan alussa halusin selvittää yleisluontoisesti myös aikuisten surutyön vaiheita, sillä sureva lapsi saa usein vaikutteita aikuisten surukäyttäytymisestä. Teoreettisen viitekehysten loppupuolella keskityn tarkemmin lapsen suruun koulumaailman näkökulmasta.

2 SURUTYÖ

Surutyö on henkinen prosessi, jonka ihminen joutuu läpikäymään menettäessään oman elämänsä kannalta jotakin tärkeää ja arvokasta. Surutyö voi liittyä konkreettiseen tai henkiseen menetykseen. (Ewalds 1990, 159; Munnukka-Dahlqvist 1995b, 28.) Läheisen kuolemasta aiheutunut surutyö tapahtuu pitkäaikaisessa mieleenpalautumisprosessissa. Sureva läpikäy vainajaan liittyviä muistoja peilaten niitä kipeään nykytodellisuuteen: "tämä ei koskaan enää voi toistua." Muisteluprosessien aikana menetetty objekti yhdistetään vähitellen menneisyyteen kuuluvaksi. (Tähkä 1993, 40.) Viika (1988, 63) luonnehtii läheisen kuolemasta aiheutuvaa surua tunnetilaksi, joka koostuu monenlaisista aineksista. Sureva voi tuntea kaipausta, ahdistusta, yksinäisyyttä, epätoivoa, tyhjyyttä, masennusta, mutta myös vihaa, kapinaa, katkeruutta, syyllisyyttä ja itsesääliä. Suru voi purkautua myös psykosomaattisina oireina, jolloin sureva ei todennäköisesti ole työstänyt menetystään. Jokainen kokee läheisen kuoleman yksilöllisellä tavallaan, joten surun syvyys, kesto ja merkittävyys vaihtelevat. (Viika 1988, 64.)

Morris (1970, 6) korostaa, että surutyö vaatii vainajaan yhdistyneiden siteiden ja odotusten vähittäisen rikkomisen. Ennen kuin surusta voi selviytyä, elämälle on löydettävä uusi tarkoitus, joka ei liity menetettyyn henkilöön (Morris 1970, 71). Myöhemmät tutkimukset (muunmuassa Johnson & Rosenblatt 1981; Lohnes & Kalter 1994; Silverman & Worden 1993) ovat kuitenkin osoittaneet päinvastaista. Suruprosessiin kuuluvat olennaisena osana muistojen ylläpitäminen ja vainajan paikan löytäminen nykyisessä elämässä. Sureva lapsi jatkaa usein suhdettaan kuolleeseen esimerkiksi muistelemalla vainajaa, rukoilemalla ja juttelemalla hänelle tai tuntemalla kuolleen lähellä (ks. s. 37-40) (Silverman & Worden 1993, 309-311; Miller 1995, 101).

Surutyö sisältää erilaisia vaiheita. Vaiheet eivät ole kuitenkaan yksiselitteisiä, sillä niitä voidaan käydä läpi eri järjestyksessä, yhtä aikaa tai aikaisempiin vaiheisiin takaisin palaten. Surutyö voi myös pysähtyä johonkin vaiheeseen. (Munnukka-Dahlqvist 1995b, 28-29.) Seuraavassa kuvatut surutyön vaiheet perustuvat surevien aikuisten keskuudessa tehtyihin tutkimuksiin. Surevaa lasta tuettaessa on kuitenkin hyvä tiedostaa aikuisten reaktiot samassa tilanteessa. Jos lapsella ei ole aikaisempia menetyskokemuksia, hän saattaa hakea turvallista surumallia matkimalla aikuisten surukäyttäytymistä. (Mc Glaufflin 1990, 11; Svartsjö 1996, 32-33.)

Surutyön ensimmäinen vaihe on shokki. Järkytyksen kokenut ihminen pitää kaikin voimin todellisuutta loitolla, koska ei pysty omaksumaan ja muokkaamaan tapahtunutta. Shokissa oleva voi lamautua, näyttää ulospäin tyyneltä tai käyttäytyä hysteerisesti. Fysiologiset reaktiot, kuten huimaus, vapina, hikoilu ja pulssin kiihtyminen, ovat yleisiä shokkivaiheessa. Shokkivaihe kestää yleensä muutamasta minuutista tai tunnista muutamaan päivään. (Alopaeus-Karhunen & Wennermark 1996; Cullberg 1987, 23; Ewalds 1990, 162-163; Jakobsen & Wiegand 1995, 102; Munnukka-Dahlqvist 1995b, 29.)

Surutyön toisessa vaiheessa tunteet alkavat purkautua. Vähitellen ymmärretään, mitä todella on tapahtunut. Sureva työstää hyvin erilaisia tuntemuksia ja mielialat voivat vaihdella nopeasti. Jos ihminen kokee tilanteen hyvin ahdistavaksi, hän turvautuu usein puolustuskeinoihin. Tunteiden torjuminen, tapahtuneen kieltäminen, regressio, tilanteen rationalisoiminen tai omien syyllisyydentuntojen projisoiminen ympäristöön voivat tuoda hetkellisen rauhan sekavaan tilanteeseen. (Cullberg 1977, 174-177.) Munnukka-Dahlqvist (1995b, 29) ja Ewalds (1990, 164) lisäävät surutyön reaktiovaiheen jatkoksi depressiivisen vaiheen, jossa läheisensä menettänyt tuntee tyhjyyttä, yksinäisyyttä ja masennusta.

Surutyön kolmannessa vaiheessa, korjaamisvaiheessa, ihminen kokee joitakin "valonpilkahduksia" elämässään. Vaikka suru saattaa olla vielä hyvinkin

voimakasta, ihminen alkaa vähitellen sopeutua uuteen elämäntilanteeseensa. (Alopaeus-Karhunen & Wennermark 1996; Cullberg 1987, 27; Ewalds 1990, 172; Munnukka-Dahlqvist 1995b, 29.) Uudelleen suuntautumisen vaiheessa, joka on luonnollisesti jatkuva, menetys on hyväksytty sekä uusi tasapaino ja elämäntarkoitus löydetty. Menneisyyden tapahtumat saatetaan kokea pysyvänä arpena, mutta nämä eivät enää määrää nykyistä elämää. Ihminen tekee tulevaisuuttaan koskevia suunnitelmia muuttuneista lähtökohdista käsin. (Alopaeus-Karhunen & Wennermark 1996; Cullberg 1987, 29; Jakobsen & Wiegand 1995, 103; Munnukka-Dahlqvist 1995b, 29.)

3 LAPSEN SURU

Useat tutkijat kuvailevat lapsen surua hyvin monimuotoiseksi (muunmuassa Dyregrov & Raundalen 1997; Elizur & Kaffman 1982; Salokangas 1982). Vanhemman menettäneellä lapsella voi esiintyä runsaasti erilaisia suruoireita, oireyhtymiä ja oireiden vaihtumista. Emotionaalisten surureaktioiden lisäksi lapsen surun voi havaita esimerkiksi lapsen piirroksissa, leikeissä tai käyttäytymisessä. Lasten tyypillisiä surureaktioita ei voida kuitenkaan nimetä, sillä jokainen lapsi kokee menetyksen omalla henkilökohtaisella tavallaan (Kaffman & Elizur 1979).

Lapsen surutyö voi kestää hyvinkin kauan, sillä siihen yhdistyy myös lapsen kehitysprosessi. Lapsi työstää surukokemustaan jokaisella uudella kehitystasollaan kysyen ja selventäen asioita. Uudet kognitiiviset taidot antavat lapselle mahdollisuuden ymmärtää kuolemaa ja omia tuntemuksiaan yhä paremmin. (Attig 1995, 47-48; Buchsbaum 1987, 110; Dyregrov & Raundalen 1997, 28; Johnson & Rosenblatt 1981, 423; Mc Glaufflin 1990, 11; Silverman & Worden 1993, 301.) Monet tutkijat kuitenkin painottavat, että lapsen on aikuista vaikeampi kestää pitkäaikaista ja jatkuvaa surua. Sureva lapsi käsittelee kuolemantapausta ja tunteitaan yleensä vain hetken kerrallaan liittäen menetyksen vähitellen kokemuksiinsa. (Bowlby 1980; Costa & Holliday 1994; Dyregrov & Raundalen 1997.)

Seuraavissa kappaleissa kuvataan lapsilla ilmeneviä surureaktioita. Surureaktiot on jaoteltu välittömiin, emotionaalisiin, fysiologisiin, käyttäytymisreaktioihin ja pitkän aikavälin seurauksiin. Loppukappaleissa tarkastellaan myös traumaattista surua sekä lapsen suruun vaikuttavia tekijöitä.

3.1 Surureaktiot

3.1.1 Välittömät reaktiot

Saadessaan kuulla läheisen ihmisen kuolemasta lapsi järkyttyy, eikä yleensä voi heti uskoa suruviestiä todeksi (ks. s. 10: shokkivaihe) (Dyregrov 1994b, 18; Dyregrov & Hordvik 1992, 44-45; Haasl & Marnocha 1990, 34; Osterweis & Townsend 1988, 6; Wolfelt 1983, 33). Dyregrov ja Raundalen (1997, 17) mainitsevat, että epäusko on varsinkin vanhempien lasten reaktio. Shokkitilanne voi myös aktivoida kaikki aistit vastaanottamaan ja säilyttämään vaikutelmat voimakkaammin ja yksityiskohtaisemmin mielessä kuin arkitilanteissa. Näin saattaa tapahtua etenkin silloin, kun lapsi on nähnyt läheisensä kuoleman. Voimakkaat muistot voivat palata myöhemmin tuskallisina ja ahdistavina kuvina sekä ajatuksina tapahtumasta. (Dyregrov 1993, 18.) Osa surevista lapsista ei kuitenkaan muista mitään shokkivaiheesta. Lapsen oma suojelumekanismi saattaa pyyhkiä tapahtuman pois lapsen mielestä. (Cullberg 1987, 23.)

Silverman ja Worden (1993) kiinnittivät tutkimuksissaan huomiota lasten oletettua hillitympiin ensireaktioihin kuullessaan vanhempansa kuolemasta. Tutkimukseen osallistui 125 bostonilaista 6 - 17 - vuotiasta lasta ja nuorta, joita haastateltiin neljä kuukautta ja vuosi vanhemman kuoleman jälkeen. Lapset kertoivat reagoineensa vanhempansa kuolinsanomaan surun ja sekaannuksen tunteilla. Moni koki olleensa huumautunut tai järkyttynyt. Osa surevista lapsista kääntyi muun perheen puoleen saadakseen lohdutusta, osa vetäytyi. Harvat lapset kuitenkin puhuivat halusta olla yksin tapahtuman jälkeen. Ensimmäisen päivän aikana lähes kaikki lapsista itkivät vanhempansa kuolemaa. Useat lapset kuitenkin totesivat olleensa epävarmoja siitä, miten heidän olisi pitänyt reagoida suru-uutisiin. (Silverman & Worden 1993, 305.)

Osterweisin ja Townsendin (1988, 15) mukaan lapsen välittömät reaktiot eivät välttämättä ole paras ennustaja siitä, mitä lapsi myöhemmin tuntee. Myös Elizur ja Kaffman (1982, 479) korostavat, ettei ensimmäisten kuukausien selviytyminen

vanhemman kuolemasta kerro myöhemmistä reaktioista. Patologisia surureaktioita, esimerkiksi vääristynyttä tai estynyttä surua, voi esiintyä myöhemminkin.

3.1.2 Emotionaaliset reaktiot

Läheisen ihmisen kuolema herättää niin lapsissa kuin aikuisissakin samoja tunteita, esimerkiksi ahdistusta, masennusta, surua, epätoivoa, tyhjyyttä, yksinäisyyttä sekä kaipausta (Dyregrov 1993, 18; Haasl & Marnocha 1990, 40; Mc Glaufflin 1990, 14; Munnukka-Dahlqvist 1995b, 37; Wolfelt 1983, 45). Sureva lapsi voi kokea myös hädän ja sekasorron tunteita liittyen omaan selviytymiseensä. Vanhemman menettäneen lapsen tyypillinen huolenaihe on "kuka minusta nyt huolehtii, kun minulla ei ole enää äitiä / isää?" Bowlby (1980) esittää aikuisen ja lapsen surun eroavan muunmuassa siinä, että aikuiset ovat elämäkokemuksensa ansiosta oppineet voivansa selviytyä ilman kiintymyksen kohteen jatkuvaa läsnäoloa. Aikuisilla on myös enemmän kontrollintunnetta omasta elämästään (Bowlby 1980, 290-291).

Sureva lapsi ei ole huolissaan pelkästään omasta tilanteestaan, vaan myös muista läheisistä ihmisistään. Vanhemman menettänyt lapsi saattaa pelätä, että muillekin perheenjäsenille tapahtuu jotakin ikävää, eikä tämän vuoksi uskalla irrottautua huoltajastaan. Lapset voivat pelätä myös omaa kuolemaansa. (Dyregrov 1993, 19; Dyregrov & Hordvik 1992; 44-45; Mc Glaufflin 1990, 14.) Haasl'n ja Marnochan (1990, 37) mukaan lapsi voi säikähtää myös muiden voimakkaita surureaktioita, esimerkiksi hysteeristä itkua. Pelkotilat voivat kasvaa, jos aikuiset eivät selitä reaktioitaan lapselle, vaan antavat lapsen tehdä omia päätelmiä tilanteesta.

Kaffmanin ja Elizurin (1979, 212) tutkimus osoitti, että isänsä kuolemaa surevilla lapsilla esiintyi toistuvia itkukohtauksia kolmen - kuuden kuukauden ajan. Myös Wolfelt (1983) arvioi tunteiden kuohuntavaiheen kestävän yksi - kuusi kuukautta.

Tunteiden kuohunnan jälkeen lapsen valtaavat tyhjyyden ja surun tunteet, jotka kestävät yleensä kuudesta kymmeneen kuukautta (Wolfelt 1983, 39). Sen sijaan Silverman ja Worden (1993) havaitsivat tutkimuksessaan, että neljän kuukauden kuluttua vanhemman kuolemasta kaksi kolmasosaa surevista lapsista ei enää itkenyt usein tai säännöllisesti. Edelleen säännöllisesti itkevät lapset olivat iältään nuorempia. Poikien ja tyttöjen itkureaktioissa ei ollut suuria eroja. (Silverman & Worden 1993, 305-306.)

Sureva lapsi voi ilmaista myös vihantunteita (Duncan 1992, 9; Dyregrov 1993, 18; Mc Glaufin 1990, 14; Munnukka-Dahlqvist 1995b, 37; Wolfelt 1983, 40). Lapsen viha voi kohdistua esimerkiksi muihin perheenjäseniin tai lapsen mielestä läheisen kuolemasta vastuussa oleviin ihmisiin. Lapsi saattaa olla vihainen myös itselleen tai kuolleelle henkilölle. Lapsi voi kokea, että kuollut on pettänyt hänet tai ei ole rakastanut häntä tarpeeksi poistuessaan lopullisesti lapsen elämästä. (Dyregrov & Raundalen 1997, 20.) Salokankaan (1982, 35) tutkimusten mukaan surevilla lapsilla esiintyi voimakkaita vihantunteita vasta puoli vuotta vanhemman kuoleman jälkeen.

Läheisen kuolema voi aiheuttaa lapsessa syyllisyydentunteita (Dyregrov 1994b, 133; Dyregrov & Hordvik 1992, 45; Hare ym. 1984, 7; Mc Gauflin 1990, 14; Wolfelt 1983, 44). Raphaelin (1983, 101) mukaan syyllisyyttä esiintyy erityisesti surevilla 5-8-vuotiailla lapsilla, jotka kokevat maailman osittain omien maagisten ajatustensa ja toiveidensa kautta. Jos lapsi ei ymmärrä kuoleman syysuhteita, hän saattaa kuvitella omien tekojensa tai ajatustensa aiheuttaneen läheisen kuoleman. Vanhemman kuolemasta aiheutuneeseen syyllisyyteen voi vaikuttaa nuorilla lapsilla myös oidipaaliset toiveet. Lapsi ihannoii vastakkaista sukupuolta olevaa vanhempaansa suhtautuen samalla mustasukkaisesti vanhempiansa yhteiseen kanssakäymiseen. Vanhemman kuollessa mustasukkaisuus muuttuu usein syyllisyydeksi. (Costa & Holliday 1992, 69; Raphael 1983, 101.) Myös lapsen tarve työntää kipeä suru hetkellisesti pois ajatuksista ja normaaliin elämään keskittyminen voivat saada lapsen tuntemaan syyllisyyttä. Lapset ovat hämmentyneitä huomattuaan, etteivät käyttäydy surutilanteessa aikuisten

olettamalla tavalla. (Anderson 1995, 167.) Dyregrovin ja Raundalenin (1997, 20) mukaan aikuisten on tärkeää tiedostaa, että myös surevat lapset voivat ajatella asioita, joita he eivät ehtineet tehdä tai sanoa kuolleelle. Myös kyseiset asiat voivat synnyttää lapsessa syyllisyydentunteita.

Lapsen varttuessa kaverisuhteet nousevat yhä tärkeämpään asemaan. Ala-asteikäisellä lapsella on suuri tarve olla samankaltainen ikätovereidensa kanssa. Toisten hyväksyvä asenne merkitsee paljon. Vanhemman kuolema muuttaa usein totaalisesti lapsen elämän, joten sureva lapsi saattaa tuntea häpeää ikätovereidensa keskuudessa menetyksensä sekä uuden elämäntilanteensa vuoksi. (Raphael 1983, 102.) Ystävät eivät välttämättä osaa suhtautua tilanteeseen surevan lapsen toivomalla tavalla, jolloin sureva voi tuntea itsensä erilaiseksi ja muiden hylkäämäksi (Attig 1995, 54). Hare, Sugawara ja Pratt (1984, 7) sekä Raphael (1983, 102) arvelevat, että vanhemman kuolemasta aiheutuneen erilaisuudentunteen vuoksi lapset haluavat piilotella suruaan. Surevat lapset häpeilevät usein myös omia tunnereaktioitaan, varsinkin itkemistä ikätovereidensa nähden (Bertoia 1988, 32).

Lohnes ja Kalter (1994) huomioivat lasten sururyhmiä vetäessään, että harvat lapset ilmaisivat voimakasta surua suoraan toisille. Vaikka surevat lapset jakoivat tuskan ja kaipauksen tunteita, he esimerkiksi itkivät harvoin. Lohnes ja Kalter (1994, 602) arvioivat, etteivät lapset antaudu voimakkaisiin ja alastomiin ilmauksiin tuskasta, vaan ennemminkin suojaavat itsensä menetyksen suuruuden tajuamiselta. Lapsella on rajoittunut kyky mukauttaa tunteen intensiteetti koettuun menetykseen sekä muodostaa käsitys vähemmän tuskallisesta tulevaisuudesta. Myös Silverman ja Worden (1992) ovat saaneet samansuuntaisia tuloksia lapsen surun ilmenemisestä. Tutkimusryhmän lapset surivat selvästi vanhempansa kuolemaa, mutta eivät ilmaisseet suruaan pitkäkestoisina itkukohtauksina, aggressiona tai vetäytyvänä käytöksenä. Surun ja hämmennyksen tunteista huolimatta lapset pyrkivät jatkamaan normaalia elämää pian vanhempansa kuoleman jälkeen. (Silverman & Worden 1992, 102.)

3.1.3 Fysiologiset reaktiot

Lapsilla, varsinkin nuoremmilla, surun verbaaliset ilmaisukeinot ovat yleensä vähäiset. Lasten psyykkinen huonovointisuus ilmeneekin usein psykosomaattisina oireina. Surevalla lapsella voi esiintyä esimerkiksi päänsärkyä, vatsavaivoja, oksentelua, huimausta, puristusta rinnassa tai lihaskipuja. (Costa & Holliday 1992, 73; Dyregrov 1994b, 136; Dyregrov & Raundalen 1997, 21; Haasl & Marnocha 1990, 35; Salokangas 1982, 33; Svartsjö 1996, 33; Wolfelt 1983, 34.) Lapsi saattaa tuntea myös samoja oireita, jotka aiheuttivat läheisen kuoleman. Tämä voi synnyttää lapsessa pelkotiloja. (Haasl & Marnocha 1990, 35.) Silvermanin ja Wordenin (1993, 312) tutkimuksen mukaan lapset, joiden päivärutiineissa tapahtui paljon muutoksia vanhemman kuoleman jälkeen, kärsivät eniten terveydellisistä ongelmista.

Sureva lapsi voi kärsiä myös univaikeuksista ja väsymyksestä (Dyregrov 1993, 21; Haasl & Marnocha 1990, 35; Wolfelt 1983, 34). Lapsella voi olla vaikeuksia nukahtaa tai hän saattaa herätä kesken uniensa. Kliinisen tutkimuksen mukaan trauman puutteellinen kohtaaminen valveilla ollessa tuottaa usein unihäiriöitä ja painajaisia (Dyregrov 1994b, 34). Silvermanin ja Wordenin (1993) tutkimus osoitti, että neljän kuukauden kuluttua vanhemman kuolemasta lähes kolmanneksella surevista lapsista ilmeni nukahtamisvaikeuksia tai vaikeuksia herätä aamulla aikaisin. Ongelmia esiintyi erityisesti lapsilla, jotka uneksivat kuolleesta ja / tai itkivät edelleen paljon. Ensimmäisen vuoden loppuun mennessä nukkumishäiriöt olivat kuitenkin selvästi vähentyneet. (Silverman & Worden 1993, 307.)

3.1.4 Käyttäytymisreaktiot

Kognitiivisen ja emotionaalisen kehityksen keskeneräisyyden vuoksi lapsi ei useinkaan pysty työstämään suruaan pelkästään keskustellen. Lapsi ei löydä sanoja, joilla purkaisi pahaan oloaan. (Attig 1995, 48.) Duncan (1992, 2) ja Olowu

(1990, 119) esittävät, että lapsen surun ja henkisen pahan olon voi havaita lapsen käytöksessä, leikeissä ja piirustuksissa. Lapsi voi sulkea ahdistuksen sisäänsä, vetäytyä muista tai tuoda itseään ylikorostuneesti esille. Hänestä voi tulla epätavallisen äänekäs, levoton, kiukkuinen, tappeluhaluinen, väkivaltainen, oikukas, uhkaileva tai "kovis"-tyylinen. Lapsi yleensä testaa raivokohtauksillaan, kuinka paljon hänestä välitetään. (Dyregrov 1993, 24; Dyregrov 1994b, 131; Haasl & Marnocha 1990, 37; Salokangas 1982, 33; Wolfelt 1983, 42.)

Kranzler, Shaffer, Wasserman ja Davies (1990) perehtyivät 3-6-vuotiaiden vanhemman menettäneiden lasten surukäyttäytymiseen. Tutkimuksen mukaan surevilla lapsilla esiintyi enemmän häiriökäyttäytymistä verrattuna kontrolliryhmän samanikäisiin ei-sureviin lapsiin. Varsinkin pojat ilmaisivat suruaan käyttäytymisellään. Kranzler ym. (1990) arvioivat, että surevien poikien ongelmakäyttäytymisen taustalla on yleensä kyvyttömyys ilmaista tunteita ja keskustella niistä. Myös vihan, pelon, epävarmuuden tai hyläytystulemisen tunteiden on havaittu aiheuttavan käytöshäiriöitä surevilla lapsilla (Silverman & Worden 1993; Wolfelt 1996).

Silvermanin ja Wordenin (1992) tutkimus sen sijaan osoitti, että harvoilla vanhemman menettäneistä lapsista ilmeni merkittävää ongelmakäyttäytymistä. Yli 80 prosentilla surevista lapsista näytti olevan tehokas yritys mukautua uuteen elämäntilanteeseen. (Silverman & Worden 1992, 103.) Myös Fristadin, Jedelin, Wellerin ja Wellerin (1993) tutkimus puoltaa surevien lasten selviytymistä vanhemman kuolemasta ilman merkittäviä psykososiaalisia ongelmia. Kyseisen tutkimusjoukon muodostivat 38 vanhemman kuolemaa surevaa 5-12-vuotiasta lasta, joita haastateltiin vanhemman ja opettajan ohella kahdeksan viikkoa kuolemantapauksen jälkeen. Surevia lapsia verrattiin kahteen kontrolliryhmään: ei-sureviin lapsiin ja depressiivisiin lapsipotilaisiin. Tutkimustulokset osoittivat, että surevilla lapsilla esiintyi vähemmän ongelmakäyttäytymistä kuin depressiivisillä lapsilla. Fristad ym. (1993, 511) kuitenkin huomauttavat, että surevat lapset olivat vakaista ja tasapainoisista perheistä, mikä voi osaltaan selittää lasten "hyvää toipumista" vanhemman kuolemasta.

Lapset voivat reagoida läheisen kuolemaan myös regressiivisellä käytöksellä (Dyregrov 1993, 27; Dyregrov & Raundalen 1997, 21; Haasl & Marnocha 1990, 36; Hare, Sugawara & Pratt 1984, 6; Salokangas 1982, 33). Vanhemman menettäneestä lapsesta saattaa tulla hyvin epäitsenäinen ja läheisiin aikuisiin tarrautuva. Sureva lapsi ei kykene välttämättä selviytymään jokapäiväisistä tehtävistään esimerkiksi syömisestä ja pukeutumisesta, vaan vaatii apua ja huomiota. Lapsi voi alkaa uudestaan imeä peukaloa, käyttää vauvakieltä tai haluaa nukkua vanhempansa vieressä. Haasl ja Marnocha (1990, 36) arvioivat lapsen käyttäytyvän regressiivisesti, jos hänen tarpeisiinsa ei ole vastattu tai häntä on suojeltu liikaa. Regressiivisen käytöksen jatkuminen on usein osoitus siitä, että vanhemmat tukevat lapsen taantumista (Wolfelt 1983, 36).

Surukokemus vaikuttaa usein lapsen keskittymiskykyyn. Sureva lapsi voi olla hajamielinen ja omissa ajatuksissaan, sillä läheiseen ihmiseen ja hänen kuolemaansa liittyvät muistot valtaavat lapsen mielen. (Dyregrov 1993, 24; Haasl & Marnocha 1990, 37; Salokangas 1982, 33; Silverman & Worden 1993, 306). Dyregrov (1994b, 129) mainitsee lapsen surureaktioiksi myös hypersensitiivisyyden: koettuaan jotakin järkyttävää lapsi saattaa olla alituisesti valmiustilassa taistelemaan uutta kriisiä vastaan. Lapsi voi pelästyä helposti yhtäkkisiä ääniä ja muutoksia ympäristössä. Sureville lapsille on yleistä myös välttämiskäyttäytyminen. Lapsi yrittää olla ajattelematta tapahtumaa tai välttää vanhemman kuolemasta muistuttavia tilanteita ja puheenaiheita. (Dyregrov 1994b, 131.)

Läheisen ihmisen kuolema voi vakavoittaa lasta niin, että hän kasvaa aikuiseksi liian nopeasti. Osa surevista lapsista omaksuu kuolleen vanhempansa roolin ja kantaa vastuuta muusta perheestä. Tukiessaan muita surevan lapsen omat tarpeet jäävät usein tyydyttämättä. Tämä saattaa johtaa myöhemmin lapsen voimavarojen loppumiseen ja uusien suruoireiden syntymiseen. (Salokangas 1982, 33.) Silvermanin ja Wordenin (1993) tutkimuksen mukaan lähes joka toinen surevista lapsista tunsi, että hänen täytyi käyttäytyä tietyllä tavalla elossa olevan vanhempansa vuoksi. Eritoten yli 12-vuotiailta surevilta toivottiin

aikuismaisempaa käytöstä. Surevia lapsia kannustettiin myös ilmaisemaan tunteitaan ja ajatuksiaan avoimemmin. Osa lapsista koki tämän kuitenkin ennemminkin painostuksena kuin tukena. (Silverman & Worden 1993, 312.) Myös Mc Glauplin (1990, 11) ja Svartsjö (1996, 32-33) olettavat lasten kuuntelevan usein vanhempansa toiveita surukäyttäytymisestä. Lapsi voi tulkita aikuisten ahdistuneen olon johtuvan itsestään, joten lapsesta voi tulla ylikiltti tai aikuisten käytökseen mukautuva. (Dyregrov 1996, Mc Glauplin 1990, Svartsjö 1996.)

3.1.5 Pitkän aikavälin seurauksia

Metzgar (1995, 174) olettaa muiden tutkijoiden ohella, että surevilla lapsilla saattaa ilmetä käytösmuutoksia jopa vuosiakin vanhemman kuoleman jälkeen. Tällöin lapsen häiriökäyttäytymisen tai oireiden syitä voi olla vaikea yhdistää oikeaan alkuperään (Dyregrov 1994b, 44). Lapsen surun voi laukaista myöhemmin muunmuassa vainajaan liittyvät vuosipäivät, tärkeät perheen tapahtumat sekä muistoja herättävät tilanteet, asiat ja esineet (Johnson & Rosenblatt 1981, 423). Dyregrov ja Raundalen (1997, 108) huomioivat lasten sururyhmiä vetäessään, että surevat lapset kokivat raskaina myös ajanjaksot, jolloin heidän kuului iloita. Tällaisia tapahtumia olivat ennen kaikkea kesäloma ja joulukuukausi.

Silverman ja Worden (1993) havaitsivat tutkimuksessaan lasten surureaktioiden vähentyneen selvästi vuosi vanhemman kuoleman jälkeen. Surevat lapset itkivät tällöin harvemmin, keskittymiskyky oli parantunut ja univaikeudet vähentyneet. Lapset eivät myöskään ajatelleet enää yhtä usein kuollutta vanhempaansa. Tutkijat kuitenkin huomioivat, että vuoden aikana vakavasti sairastuneiden lasten määrä oli kasvanut. Useat surevat lapset painiskelivat edelleen kuoleman realiteetin ja tapahtuneen ymmärtämisen kanssa (Silverman & Worden 1993, 307, 311). Elizurin ja Kaffmanin (1982) tutkimuksen mukaan surevilla lapsilla ilmeni puolitoista vuotta isän kuoleman jälkeen levottomuutta, aikuisista

riippuvuutta sekä pelkotiloja, esimerkiksi yksinjäämisenpelkoa. Kolmen ja puolen vuoden kuluttua kahdella kolmasosalla saman tutkimusryhmän lapsista esiintyi edelleen riippuvuutta aikuisista, mutta pelot ja eroahdistus olivat vähentyneet. (Elizur & Kaffman 1982, 478-479.)

Läheisen ihmisen kuoleman kokeminen voi saada lapsen suhtautumaan pessimistisesti tulevaisuuteen. Andersonin (1995) tutkimusten mukaan läheisen ihmisen lapsuudessa menettäneet aikuiset elävät usein uusien surullisten kokemusten pelossa. Myös Kranzler ym. (1990) yhdistävät vanhemman menetyksen lapsuudessa myöhempään masentuneisuuteen sekä persoonallisuuden hajaannukseen. Bifulcon (1987) tutkimuksen mukaan äidin menetys ja huolenpidon puute ennen 17. ikävuotta lisää naisilla taipumusta depressiivisyyteen aikuisiällä. Sen sijaan Silverman ja Worden (1993) toteavat surevilla lapsilla esiintyvän vähemmän pitkäaikaisia seurauksia kuin aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet. Tutkijat kuitenkin painottavat lapsen selviytymisen riippuvan suuresti sosiaalisen tuen määrästä ja laadusta. Myös Dyregrovin (1996) kokemukset surevista lapsista puoltavat käsitystä, että pienehkölle määrälle vanhemman menettäneistä lapsista kehittyy myöhemmin depressiivisiä oireita, häiriökäyttäytymistä tai kouluongelmia.

Läheisen kuoleman kokeminen voi myös lisätä lapsen kypsyyttä ja henkistä vahvuutta. Sureva lapsi saattaa arvostaa uudella tavalla elämän pieniä asioita sekä suhtautua empaattisemmin toisiin ihmisiin. Kuoleman tuottama suru voi lisätä myös lapsen vakavuutta ja ajattelevaisuutta. Toisaalta sureva lapsi saattaa ärtyä helposti pienistä asioista sekä sietää vähemmän pintapuolisia ystäviään. (Dyregrov 1996).

3.2 Traumaperäiset stressireaktiot (PTSD)

Dyregrov ja Raundalen (1997, 76) otaksuvat aikuisten keskittyvän helposti surevan lapsen tukemiseen ja lohduttamiseen unohtaen kuolemantapauksen

traumoja aiheuttavat puolet. Traumaattista kuolemantapausta ei useinkaan työstetä niin kuin pitäisi. Trauma voi kuitenkin häiritä suruprosessia tai keskeyttää sen kokonaan. Jakobsen ja Wiegand (1995, 100) sekä Munnukka-Dahlqvist (1995b, 18) määrittelevät traumaattisten kriisien syntyvän odottamattomasta, äkillisestä ja epätavallisen voimakkaasta tapahtumasta, joka olisi tuottanut kenelle tahansa huomattavaa kärsimystä. Tapahtuman traumaattisuus riippuu ulkoisten tekijöiden esimerkiksi kuolintapahtuman olosuhteiden lisäksi kokijan persoonallisuudesta, tapahtuman merkityksestä kokijan elämässä sekä hänen aikaisemmista traumaattisista kokemuksistaan. (Munnukka-Dahlqvist 1995b.)

Trauman kokenut läpikäy surutyön vaiheet, mutta tapahtuman työstäminen on erilaista. Surutyössä koetaan ja aktiivisesti etsitään eläviä sekä lohduttavia muistikuvia menetetyistä. Traumaattisena läheisensä kuoleman kokenut puolestaan välttää tapahtumasta muistuttavia tilanteita ja puheenaiheita. Tapahtuma koetaan kuitenkin väkisin mieleen tunkeutuvina muistikuvina sekä painajaisina. Tyypillisiä tunteita traumatyössä ovat masennus, ahdistus ja pelko. (Munnukka-Dahlqvist 1995b, 32.) Munnukka-Dahlqvistin (1995b, 31) mukaan traumaattisessa kriisissä ei ole lopullista päättymiskohtaa, vaan traumaattinen tapahtuma vaikuttaa elämään jatkossakin.

Traumaattisten tapahtumien seurauksena kehittyvien oireiden muodostumasta käytetään diagnostista termiä traumaperäinen stressihäiriö (PTSD=post-traumatic stress disorder). PTSD:n määritelmä kattaa seuraavat seikat:

1) Epätavallisen voimakas tapahtuma:

Esimerkiksi onnettomuuteen joutuminen, oma hengenvaara / loukkaantuminen, läheisen kuoleman näkeminen.

2) Tapahtuma koetaan jatkuvasti uudelleen:

Esimerkiksi mieleen tunkeutuvat muistot, toistuvat painajaiset, voimakas levottomuus tapahtumasta muistuttavien asioiden vuoksi.

3) Jatkuva tapahtumaan assosioituvien ärsykkeiden välttäminen tai yleinen tunneherkkyyden turtuminen (vähintään kolme seuraavista):

Tapahtumaan assosioituvien ajatusten ja tunteiden välttäminen, traumasta muistuttavien toimintojen ja tilanteiden välttäminen, muistin heikentyminen

traumaattisen tapahtuman osalta, huomattavasti lieventynyt kiinnostus tärkeitä toimintoja kohtaan (esimerkiksi jo opittujen taitojen menetys), ulkopuolisuuden ja toisista ihmisistä vieraantumisen tunne, tunneilmajujen rajoittuneisuus (esimerkiksi kyvyttömyys tuntea rakkautta), tunne kaventuneista tai puutteellisista tulevaisuuden mahdollisuuksista.

4) Itsepintaisia lisääntyneen vireystason oireita, ruumiintoiminnot ovat aktiivisia ja ruumis on valmis taistelemaan tai pakenemaan (vähintään kaksi seuraavista):

Univaikeudet, ärtyisyys ja vihanpuuskat, keskittymisvaikeudet, liiallinen valppaus, voimakas äkkireaktiokyky, liiallinen pelokkuus, herkistyneet ruumiilliset reaktiot traumaattista tapahtumaa muistuttavissa tilanteissa.

5) Kriteerien 2, 3 ja 4 oireet ovat esiintyneet vähintään kuukauden ajan. (Dyregrov 1994b, 42-44; Heiskanen 1995, 262-263.)

PTSD-oireita esiintyy usein surevilla, jotka ovat menettäneet läheisensä yhtäkkiä ja dramaattisesti elämänvaiheessa, jossa kuolemaa ei vielä odoteta. Dyregrov (1994b, 44) kuitenkin huomauttaa PTSD-reaktioiden olevan yleisiä myös tavallisissa kuolemantapauksissa, mutta jatkuessaan yli kuukauden kyseessä on traumaperäinen stressireaktio. Oireet voivat tulla esille myös paljon myöhemmin traumaattisen tapahtuman jälkeen. Dyregrovin (1996) mukaan surevasta lapsesta ei tarvitse olla huolissaan, jos hän on yhtä sosiaalinen kuin aikaisemminkin, koulumenestys ei laske, lapsi saa hyvin unen ja nukkuu rauhallisesti. Ammattiauttajan puoleen kääntymistä suositellaan, jos lapsen surureaktiot kestävät pitkään tai ovat äärimmäisiä (Osterweis & Townsend 1988, 22).

Lapsuus on kriittistä aikaa minäkäsityksen, ihmis- ja maailmankuvan sekä moraalin kehitymisessä (Munnukka-Dahlqvist 1995b, 36). Traumaattinen kokemus voi vaikuttaa lapsen itseluottamukseen, turvallisuuden- ja kontrollintunteeseen sekä menetysten hallintaan. Lapselle saattaa kehittyä heikko itseluottamus sekä kykenemättömyys luottaa ja sitoutua muihin ihmisiin (Johnson & Rosenblatt 1981, 420). Suruntunteiden tukahduttaminen sekä tapahtumasta muistuttavien asioiden välttäminen voivat rajoittaa lapsen spontaanisuutta, aloitteellisuutta sekä luovuutta. Tämä voi puolestaan vaikuttaa

lapsen kognitiiviseen kehitykseen. Trauman vaikutuksesta ahdistuneesta ja ujosta lapsesta saattaa tulla entistä sisäänpäinkääntyneempi ja pelokkaampi. Impulsiivisilla lapsilla käytöshäiriöt yleensä lisääntyvät. Äärimmillään traumaattisen kokemuksen pitkäaikainen vaikutus lapsen kehitykseen ilmenee kroonisina post-traumaattisina stressioireina sekä persoonallisuuden häiriöinä. (Dyregrov 1994, 132-13; Munnukka-Dahlqvist 1995a, 31; Munnukka-Dahlqvist 1995b, 36-37; Olowu 1990, 120.)

3.3 Suruun vaikuttavat tekijät

Lapsen surutyö on monimutkainen prosessi, johon vaikuttavat hyvin monet, usein vaikeasti eriteltävissä olevat tekijät. Surutyöhön yhdistyy myös lapsen kehitysprosessi. Surevan oppilaan ymmärtämisessä ja tukemisessa auttaa lapsen suruun vaikuttavien tekijöiden tiedostaminen.

3.3.1 Vanhemman kuolema

Mitä läheisemmän ihmisen lapsi on menettänyt, sitä syvemmin suru vaikuttaa lapseen (Wolfelt 1983, 21; Faivre 1981, 5). Myös ristiriitainen tai ambivalenttinen suhde vainajaan voi pitkittää suruprosessia tai estää sen. Surun työstämisestä saattavat vaikeuttaa myös vainajan kanssa keskeneräisiksi jääneet asiat. (Attig 1995, 54; Dyregrov 1996.)

Hurmeen (1982) tutkimuksen mukaan kasvatustieteiden työntekijät arvioivat vanhemman kuoleman vakavimmaksi ja suurimmaksi elämänmuutokseksi lapselle. Muissa tutkimuksissa myös lapset itse ovat todenneet, että äidin tai isän kuolema olisi musertavinta, mitä heille voisi tapahtua (Costa & Holliday 1992, 67; Dyregrov 1993, 33; Silverman & Worden 1993, 300). Vanhemman kuollessa lapsen käsitys elämän turvallisuudesta ja vanhempien kaikkivoipaisuudesta järkkyy. Lapsi havahtuu toteamaan, etteivät vanhemmat voikaan suojella häntä

kaikilta pelottavilta ja ahdistavilta kokemuksilta. (Osterweis & Townsend 1988, 10; Svartsjö 1996, 33). Vanhemman kuolema voi vaikuttaa lapsen sosiaaliseen, emotionaaliseen ja fyysiseen kehitykseen (Lohnes & Kalter 1994, 594).

Morgan (1985, 70) toteaa vanhemman kuolemaa surevan lapsen kamppailevan seuraavien asioiden kanssa: lapsen täytyy kohdata kuoleman realiteetti, sopeutua perheessä tapahtuviin muutoksiin sekä kestää rakkaan ihmisen ikuinen poissaolo. Sureva lapsi kärsii moninkertaisista menetyksistä, sillä vanhemman kuoleman seurauksena koti häiriintyy yleensä emotionaalisesti, sosiaalisesti ja joissakin tapauksissa taloudellisestikin. Lapsen on kohdattava myös yhteisön uteliaisuus tai mahdollinen karttaminen. (Anderson 1995, 167; Costa & Holliday 1992, 67; Faivre 1991, 36; Olowu 1990, 120; Osterweis & Townsend 1988, 8.)

3.3.2 Kuoleman olosuhteet

Attig (1995, 56) määrittelee kuolemantapauksen olosuhteiden, esimerkiksi kuoleman äkillisyyden, väkivaltaisuuden, itsemurhan tai samanikäisen kuoleman, vaikuttavan lapsen suruun. Myös Dyregrov (1993, 31) pitää äkillisen kuolemantapauksen ja odotettavissa olleen kuoleman luomia tilanteita erilaisina. Etukäteen tiedostettavissa ollut kuolemantapaus aiheuttaa surureaktioita, joiden ytimenä on kaipaus, murhe ja vainajan etsiminen. Äkillisessä kuolemantapauksessa lapsille syntyy yleensä lyhyt- tai pitkäaikainen shokkireaktio. Mitä traagisemman kuolemantapauksen silminnäkijänä lapsi on ollut, sitä todennäköisimmin hän kokee tapahtuman traumana (ks. taulukko 1, s. 26). Etenkin läheisen ihmisen kuolema onnettomuudessa, jossa lapsi itsekin on ollut hengenvaarassa, lisää PTSD-oireiden syntymisen mahdollisuutta. Toisaalta lapset, jotka eivät ole olleet todistamassa kuolintapahtumaa, voivat rakentaa itse mielessään traumaattisia kuvitelmia tapahtuneesta. Dyregrov (1994b, 142) korostaa, että ymmärrämme lapsen surukokemusta paremmin, jos näemme kuolemantapauksen vivahteet taulukon 1 esittämällä tavalla.

TAULUKKO 1. Läheisen kuoleman kokeminen suruna / traumana riippuen kuoleman yhtäkkisyydestä, valmistautumisen ja paikalla olon asteesta (Dyregrov 1994b, 143)

<p>SURU</p> <p>"Odotettu menetys" -lapsi on valmistautunut tapahtumaan.</p> <p>"Odotettu menetys" -lapsi ei ole valmistautunut tapahtumaan.</p> <p>Odottamaton menetys -yhtäkkäinen kuolema, sairaus -lapsi ei ole tapahtumahetkellä paikalla.</p> <p>Odottamaton menetys -onnettomuudet, katastrofit -lapsi ei ole tapahtumahetkellä paikalla.</p> <p>Odottamaton menetys -murha, itsemurha -lapsi ei ole tapahtumahetkellä paikalla.</p> <p>Odottamaton menetys -yhtäkkäinen kuolema, sairaus -lapsi on paikalla todistajana.</p> <p>Odottamaton menetys -murha, itsemurha -lapsi on paikalla todistajana</p> <p>Odottamaton menetys -onnettomuus, katastrofi -lapsi on paikalla ja pelastuu</p> <p style="text-align: right;">TRAUMA</p>

Fristad, Jedel, Weller ja Weller (1993) havaitsivat sen sijaan tutkimuksissaan, ettei vanhemman kuolemaan valmistautuminen vaikuttanut lapsen surureaktioihin. Tutkijoiden mukaan niin vanhemman äkillinen kuin odotettavissa ollut kuolemakaan ei aiheuttanut surevilla lapsilla merkittäviä psykososiaalisia ongelmia (Fristad ym. 1993, 512). Osterweis ja Townsend (1988, 11) kuitenkin painottavat vanhemman kuoleman olevan aina järkyttävä tapahtuma lapselle valmistautumisen määrästä riippumatta.

Lapsen on vaikea ymmärtää ja hyväksyä perheessä tapahtunutta itsemurhaa. Vanhemman itsemurha voi herättää lapsessa muunmuassa seuraavanlaisia kysymyksiä: "Miksi hän teki sen? Eikö hän välittänyt minusta tarpeeksi? Olenko

minä tehnyt jotakin väärin?" (Bertoia 1988, 36; Dyregrov 1993, 40.) Aikuiset pyrkivät usein salailemaan itsemurhaan liittyviä asioita lapsilta. Asioista puhumattomuuden kuvitellaan suojelevan surevaa lasta. Dyregrov (1996) kuitenkin toteaa useiden asiantuntijoiden ohella, että tosiasioiden piilottelu yleensä vain pahentaa ja vääristää lasten surua. Myös lasten surureaktioiden tukahduttaminen, esimerkiksi vihan tai pettymyksen tunteiden kieltäminen, voi pitkittää lasten suruprosessia (Rinne 1988, 59). Itsemurhaan liittyvät syyllisyydentunteet voivat myös synnyttää lapsessa pitkäkestoista ahdistusta (Dyregrov 1993, 41; Raphael 1983, 120).

3.3.3 Ala-asteikäisen lapsen käsitys kuolemasta

Tukiessaan vanhemman menettänyttä lasta aikuisen on tärkeä tiedostaa, miten lapsi ymmärtää kuoleman. Dyregrov (1993, 14) sekä Munnukka-Dahlqvist (1995b, 37) toteavat, että lapsen suruun voi vaikuttaa muunmuassa lapsen käsitys kuoleman lopullisuudesta. Nuoret lapset eivät useinkaan ymmärrä kuoleman peruuttamattomuutta, mikä voi suojella heitä menetyksen suuruuden tajuamiselta. Kuolemakäsitysten kehittyessä lapset alkavat suhtautua yhä tunteenomaisemmin kuolemaan (Åkesson 1989, 9).

Määriteltäessä lasten käsityksiä kuolemasta kuolemakäsitettä tarkastellaan yleensä neljänä alakäsitteenä: peruuttamattomuus, väistämättömyys, elintoimintojen pysähtyminen ja kausaliteetti (Cotton & Range 1990; Lazar & Torney-Purta 1991). Lapsen käsittäessä kuoleman peruuttamattomuuden hän oivaltaa, ettei kuollut voi palata takaisin elämään: kuollut on ikuisesti poissa. Kuoleman väistämättömyyden ymmärtäminen merkitsee lapselle puolestaan tietoisuutta myös omasta kuolemasta: kuolema kohtaa kaikkia. Elintoimintojen pysähtymisen ymmärtämisessä lapsi käsittää ensin fyysisten toimintojen pysähtymisen: kuollut ei voi liikkua, puhua tai syödä. Myöhemmin ymmärretään myös psyykkisen olemuksen "sammuminen": kuollut ei tunne, ajattele tai aisti. Kuoleman syysuhteiden tiedostaminen kehittyä yleensä kuoleman alakäsitteistä

viimeisenä, sillä se vaatii biologista tietoutta sekä abstraktia ajattelua. (Cotton & Range 1990, 123; Essa & Murray 1994, 75-76; Lazar & Torney-Purta 1991, 1322-1323.)

Lapsen käsitykset kuolemasta kehittyvät merkittävästi lapsen aloittaessa koulunkäynnin (Morgan 1985, 69). Tällöin lapset alkavat vertailla keskenään kuolemakäsityksiään sekä omaksua vanhempien lasten näkemyksiä asiasta. Tutkimukset osoittavat, että lapsi oppii kuuden-kymmenen vuoden ikäisenä vähitellen ymmärtämään kuoleman peruuttamattomuuden, väistämättömyyden sekä elintoimintojen pysähtymisen (Costa & Holliday 1992, 68; Dyregrov 1993, 15; Dyregrov & Hordvik 1992, 46). Lapset kuitenkin uskovat tai haluavat uskoa mahdollisimman pitkään, että vain vanhat ihmiset kuolevat. Oman kuoleman mahdollisuus halutaan kieltää. Kun lapsi vähitellen oivaltaa, ettei hän voi välttyä kuolemalta, pelko ja kauhu valtaavat hänet. Pelontunteet ovat vahvimmillaan kymmenvuotiailla, mutta niitä esiintyy myöhemminkin. Tällöin lapset alkavat kuitenkin aikuismaisesti kätkeä tunteensa. (Dyregrov 1993, 15; Faivre 1981, 13; Morgan 1985, 68; Åkesson 1989, 9.)

Essan ja Murrayn (1994, 75) mukaan esikouluikäiset lapset voivat edelleen uskoa, että kuoleman peruuttamattomuuteen voidaan vaikuttaa esimerkiksi taialla, ruualla, lääkkeillä tai rukouksella. Nuoret lapset saattavat käsittää kuoleman myös uneen vaipumisena tai pitkälle matkalle lähtönä. Aikuisten kaunistelevat ja kiertävät ilmaisut kuolemasta vahvistavat yleensä lasten virheellisiä kuolemakäsityksiä. (Essa & Murray 1994, 75.) Dyregrov (1993, 14) sekä Ormond ja Charbonneau (1995, 183) toteavat, että ala-asteen ensimmäisillä luokilla lapsi saattaa pohtia kuolemaa myös omien maagisten ajatustensa pohjalta. Lapset voivat kuvitella, että heidän ajatuksensa, tunteensa tai tekonsa ovat syynä siihen, mitä heille itselleen tai muille tapahtuu.

Varhaisimmissa lasten kuolemakäsityksiä koskevissa tutkimuksissa Nagy (1948) havaitsi, että 5-9-vuotiaat lapset personoivat kuoleman. Lapset henkilölistivät kuoleman "kuolemanmieheksi", joka voi tulla noutamaan lapsen, jos lapsi ei ollut

tarpeeksi kiltti, huolellinen, terve tai onnekas. Lasten mielestä kuolemaa oli mahdollisuus paeta. Atwood (1984), Essa ja Murray (1994) sekä Stambrook ja Parker (1987) toteavat myöhempien tutkimusten kuitenkin osoittavan, etteivät lapset persoonallista kuolemaa. Dyregrov (1996) puolestaan uskoo, että lapset yhdistävät kuoleman osittain persoonallisiin ilmentymiin, kuten aaveisiin, kummituksiin tai enkeleihin. Kuolemaan assosioiduilla persoonilla voi olla joko pelottava ja ahdistava tai lohduttava ja suojeleva vaikutus lapseen. (Dyregrov 1996.)

Alle kymmenen-vuotias lapsi pohtii kuolemaa konkreettisesti ja käytännönläheisesti. Lasta kiinnostavat erityisesti kuolemaan liittyvät konkreettiset yksityiskohdat, kuten arkku ja hauta, sekä rituaalit. (Bertoia 1988, 31; Costa & Holliday 1992, 69; Dyregrov 1993, 15; Faivre 1981, 11-12; Giblin & Ryan 1989, 1; Lee 1987, 10.) Lasta mietityttää myös se, mitä kuoleman jälkeen tapahtuu. Gartley ja Bernasconi (1967) havaitsivat tutkimuksissaan lasten erottelevan ruumiin ja sielun toisistaan kahdeksannesta ikävuodesta lähtien. Lapset uskoivat, että ihmisen kuollessa hänen sielunsa siirtyy Taivaaseen. Tutkittuaan ala- ja yläasteen oppilaiden käsityksiä kuolemasta Tamminen (1983) toteaa iankaikkiseen elämään uskomisen olevan yleisempää ala-asteen oppilailla. Vanhemmatkin oppilaat pohdiskelevat kuolemaa, mutta iän myötä lisääntyvät myös epäilykset elämän jatkumisesta kuoleman jälkeen. Tutkimukseen osallistuneilla pojilla esiintyi epäilyä ja kieltämistä kolminkertainen määrä tyttöihin verrattuna. (Tamminen 1983, 178-180.)

Kymmenennen ikävuoden jälkeen lasten käsitykset kuolemasta muuttuvat abstraktisemmiksi ja alkavat muistuttaa yhä enemmän aikuisten kuolemakäsityksiä. Lapset käsittävät vähitellen kuoleman maailmanlaajuisena sekä sisäisenä biologisena prosessina, joka aiheutuu ruumiin toimintojen täydellisestä lakkaamisesta. Lapsi pystyy ymmärtämään aikaisempaa paremmin myös kuolemaan vaikuttaneita tekijöitä sekä kuoleman pitkäaikaisia vaikutuksia omassa ja muiden elämässä. (Dyregrov 1993, 15; Giblin & Ryan 1989, 1; Munnukka-Dahlqvist 1995b, 37; Stambrook & Parker 1987, 153.)

Lee (1987, 2) korostaa, että lapsuudessa muodostuu peruskäsitys kuolemasta. Eri tutkijoiden mukaan kuolemakäsitysten kehittymiseen vaikuttavat muunmuassa lapsen kognitiivinen kehitys (Nagy 1948; Kane 1979; Lee 1987), lapsen surukokemukset (Gartley & Bernasconi 1967; Sisson 1987), uskonnolliset näkemykset (Atwood 1984; Gartley & Bernasconi 1967; Tamminen 1983), perheen käsitykset (Townley & Thornburg 1980; Lazar & Torney-Purta 1991), media (Essa & Murray 1994; Åkesson 1989), kulttuuriset ja yhteiskunnalliset tekijät (Essa & Murray 1994) sekä lapsen persoonallisuus (Cotton & Range 1990; Lee 1987). Morganin (1985, 66) mukaan ei voida kuitenkaan olettaa, että kuolemakäsitysten kehittymisellä olisi selkeää päämäärä. Kuolemakäsitykset voivat muuttua vielä aikuisillakin.

3.3.4 Lapsen persoonallisuus ja aikaisemmat surukokemukset

Lapsen persoonallisuus vaikuttaa suuressa määrin siihen, miten lapsi suree vanhempansa kuolemaa. Ayalon (1995, 112) toteaa: "Jokainen lapsi kokee elämän omalla ainutlaatuisella tavallaan ja jokaisella on oma henkilökohtainen tapansa ilmaista tunteitaan ja käsitellä niitä." Jotkut lapset pohdiskelevat ja miettivät asioita hyvin tarkkaan. Toiset kestävät helpommin vastoinkäymisiä, toiset taas hämmentyvät välittömästi. Emotionaalisesti epävakaat, estyneet, syrjäänvetäytyneet tai herkästi haavoittuvat lapset kuuluvat Dyregrovin (1996) sekä Osterweis`n ja Townsend`n (1988) mukaan riskiryhmään, jolle surukokemus voi aiheuttaa pitkäaikaisia ongelmia. Vakaa itsetunto sekä usko omiin kykyihin kohdata elämän haasteita suojaavat lasta surun musertavalta vaikutukselta. (Dyregrov 1994b, 150). Dyregrovin (1994b, 93) mukaan uudet tutkimukset ovat osoittaneet, että usealla taholla aktiiviset ihmiset selviytyvät läheisen kuolemasta paremmin kuin passiiviset ihmiset. Aktiivisuus tuo sisältöä surevan elämään. (Dyregrov 1994b.)

Surukokemus voi nostattaa pintaan lapsen aikaisempia työstämättömiä kriisejä. Läpikäymättömät kriisikokemukset vaikuttavat usein kielteisesti uuteen

kriisitilanteeseen. Myös aiemmat psyykkiset ongelmat voivat kärjistyä. Toisaalta kriisejä kohdannut lapsi voi hyödyntää aiempia selviytymisstrategioitaan työstäessään suruaan. (Ayalon 1995, 132; Dyregrov 1994b, 92; Hägglund 1991, 179.)

Dyregrov (1994b, 151) ei usko iän vaikuttavan merkittävästi lasten surureaktioihin. Pienten lasten puutteellinen kyky ymmärtää kuolemantapahtumaa ja sen vaikutuksia voi kuitenkin suojella heitä. Lapsi kokee olonsa turvalliseksi ja tyytyväiseksi yleensä niin kauan, kun vanhempi on hänen kanssaan, pitää hänestä huolta ja selittää hänelle tapahtunutta. Myös pienten lasten luonnollinen avoimuus sekä konkreettisuus auttavat heitä suruprosessissa. (Dyregrov 1994b, 146.) Iän ja kokemusten karttuessa lapset kykenevät aikaisempaa paremmin hallitsemaan voimakkaita tunteita sekä laatimaan sisäisiä suunnitelmia, joiden avulla he työstävät kipeää tapahtumaa. Surevat koululaiset saattavat kohdata kuitenkin ongelmia, sillä heiltä vaaditaan jo aikuismaisempaa käytöstä. Heidän oletetaan olevan vahvempia ja kontrolloivan paremmin tunteitaan ja käytöstään. Tämän vuoksi surevat kouluikäiset lapset kärsivät usein psykosomaattisista oireista, kuten päänsärystä tai vatsakivuista. (Dyregrov 1994b, 147.)

3.3.5 Sukupuolieroja surussa

Dyregrov (1993) on havainnut tutkimuksissaan sekä lasten sururyhmissä, että tytöt ja pojat ilmaisevat suruaan osittain eri tavoilla. Pojat välttelevät tyttöjä useammin keskusteluja läheisen kuolemasta. Poikien on myös vaikeampi ilmaista tunteitaan. Erot poikien ja tyttöjen surun ilmaisussa alkavat näkyä kahdeksannesta ikävuodesta lähtien ja ovat murrosiässä erityisen selkeitä. Dyregrovin (1993) tutkimuksen mukaan tytöillä ilmeni perheenjäsenen kuoleman jälkeen myös voimakkaampia surureaktioita kuin pojilla. Surevat tytöt kertoivat itkeneensä, kärsineensä keskittymisvaikeuksista sekä olleensa ahdistuneita ja pelokkaita useammin kuin pojat. Surevat pojat ilmoittivat reagoineensa tyttöjä

voimakkaammin vain yhdessä asiassa: he olivat torjuneet enemmän tapaukseen liittyviä ajatuksia. Silvermanin ja Wordenin (1993) tutkimus puolestaan osoitti, ettei tyttöjen ja poikien välittömissä surureaktioissa ollut merkittäviä eroja. Tytöt olivat kuitenkin poikia halukkaampia jakamaan tunteitaan sekä keskustelemaan surukokemuksestaan (Silverman & Worden 1993, 312-313). Myös Elizurin ja Kaffmanin (1982) tutkimusten mukaan tyttöjen ja poikien surureaktiot eivät eronneet merkittävästi toisistaan. Pojilla ilmeni kuitenkin enemmän aggressiivisuutta ja kiukunpuuskia. (Elizur & Kaffman 1982, 476.)

Dyregrov (1996) on kiinnittänyt huomiota myös tyttöjen ja poikien erilaiseen tapaan työstää suruaan kavereiden keskuudessa. Tytöille on tyypillistä kertoa huolistaan yhdelle ystävälleen kerrallaan. Tytöt saavat osakseen lohdutusta ja heitä kuunnellaan. Pojat puolestaan ovat ryhmäsuuntautuneempia. He auttavat surevaa ystäväänsä antamalla neuvoja sekä yrittämällä löytää yhdessä ratkaisuja. Dyregrov (1993, 52) huomauttaa, että surevalle antama tukemme perustuu yleensä suoriin, tunteita käsitteleviin keskusteluihin, jotka soveltuvat paremmin tytöille. Dyregrov ja Raundalen (1997, 113) havaitsivat kuitenkin lasten sururyhmissä, että pojat vastasivat erityisen innostuneesti aktivoiviin surun työstämismenetelmiin, kuten piirtämistehtäviin, kirjeiden kirjoittamiseen, tarinoiden keksimiseen sekä roolileikkeihin. Surevia lapsia on helpompi tukea, jos tiedostaa poikien ja tyttöjen erot surun työstämisessä.

3.3.6 Sosiaalinen tuki

Useat tutkijat korostavat sosiaalisen tuen sekä avoimen ja turvallisen ilmapiirin merkitystä lapsen surutyössä (Arena ym. 1984, 109; Duncan 1992, 16; Dyregrov 1993, 73; Dyregrov 1994b, 158; Essa & Murray 1994, 78; Heath 1985, 8). Aikuiset kuitenkin usein peittelevät läheisen kuolemaan liittyviä asioita ja omia tunteitaan lapsilta. Aikuiset saattavat kuvitella, että heidän tuskansa vain lisää lapsen ahdistuneisuutta ja surua. (Haasl & Marnocha 1990, 16; Kilpeläinen 1978, 214; Wolfelt 1983, 5.) Dyregrov (1996) sekä Osterweis ja Townsend (1988) ovat

havainneet, että kuolemantapauksen riittämätön käsittely aikuisten taholta, tiedon ja huolenpidon puute sekä kielteinen perheilmaisto voivat pitkittää lapsen suruprosessia. Viika (1988) kuitenkin korostaa, että sureva lapsi on yleensä selvillä siitä, mitä hänen ympärillään tapahtuu. Lapsi aistii herkästi vallitsevan tunneilmaston. Hän myös ymmärtää oletettua paremmin elämän perusasioita. (Viika 1988, 71.)

Attig (1995, 49) toteaa, että sureva lapsi ei useinkaan osaa pyytää apua omaan ahdistukseensa. Lapset ovat sokeita omille tarpeilleen tai toisten antamalle tuelle ja lohdutukselle. Surevat aikuiset voivat hakea apua, mutta lapset ottavat / eivät ota vastaan, mitä heille tarjotaan. (Attig 1995, 49; Hare, Sugawara & Pratt 1984, 6.) Myös Dyregrov (1994b) on kiinnittänyt huomiota lasten kykenemättömyyteen pyytää tukea suruunsa. Päinvastoin kuin aikuiset useat lapset eivät puhu reaktioistaan muille. (Dyregrov 1994b.)

Lapsi saa vaikutteita vanhempiensa surureaktioista (Faivre 1981, 4; Hurme 1982, 226; Kaffman & Elizur 1979, 224; Munnukka-Dahlqvist 1995b, 36; Wolfelt 1983, 13). Lapset omaksuvat herkästi aikuisilta, kuinka vapaasti ja avoimesti he voivat ilmaista suruaan. Jos aikuiset peittelevät tunteitaan, eivätkä esimerkiksi itke menetystään toisten ihmisten nähden, he luovat lapsilleen kielteisen suremismallin. Toisaalta aikuisten avoimesti esille tuomat hysteeriset pelon ja epätoivon tunteet voivat myös vaikuttaa lapsen suruprosessiin. Lapsen reaktiot heijastavat yleensä sitä jännitystä ja pelkoa, jonka lapsi havaitsee aikuisessa. (Dyregrov 1994b, 123-124.)

4 SUREVAN LAPSEN MUKAUTUMINEN UUTEEN ELÄMÄNTILANTEESEEN

4.1 Lapsen selviytymiskeinot

Selviytyminen, coping, määritellään aktiiviseksi prosessiksi, jonka tavoitteena on mukautua ympäristön olosuhteisiin, jotka koetaan erityisenä uhkana henkiseen tasapainolle. Selviytymisprosessi sisältää toimintoja, jotka suojelevat ihmistä psyykkisesti vahingoittavasta kokemuksesta (Levine 1983, 107; Pearlin & Schooler 1978, 2). Ayalon (1995, 12) korostaa, että vaikeuksien voittaminen vaatii yksilöltä fyysisten ja psyykkisten voimavarojen käyttöönottoa sekä sosiaalisten tukiverkoston hyödyntämistä. Pearlinin ja Schoolerin (1978, 2) mukaan suojelevia coping-keinoja ovat olosuhteiden muuttaminen tai eliminointi, ongelman emotionaalisten merkitysten hallitseminen sekä kokemuksen merkityksen älyllinen hallinta tavalla, joka neutralisoi sen ongelmallista luonnetta.

Ayalon (1995) on luonut kokonaisvaltaisen selviytymismallin keskeisten psykologisten koulukuntien teorioista. Tämä malli sisältää kuusi ulottuvuutta: 1) uskomukset ja arvot (**belief**), 2) tunteet (**affect**), 3) sosiaalinen vuorovaikutus (**social**), 4) mielikuvitus (**imaginative**), 5) kognitiot (**cognitive**), ja 6) fysiologinen ulottuvuus (**physiological**). Selviytymismallista käytetään nimitystä Basic Ph. Mallin mukaan jokaisen yksilöllinen selviytymistapa koostuu hänelle ominaisesta kuudesta ulottuvuudesta ja niiden yhdistelmästä. Kukin kehittää omien sisäisten taipumustensa ja ympäröivien olosuhteiden pohjalta itselleen oman selviytymisstrategiansa. (Ayalon 1995, 28.) Kognitiivinen selviytyjätyyppi pyrkii hankkimaan tietoa ongelmallisena koetusta tilanteesta. Hän analysoi ja selvittelee tilannetta pohtimalla. Emotionaalisesti suuntautunut selviytyjä puolestaan ilmaisee tunteitaan ja työstää ajatuksiaan ei-kielellisesti esimerkiksi piirtäen, tanssien tai musiikin avulla. Sosiaalisesti suuntautunut ihmistyyppi hakee tukea muilta ihmisiltä. Luova selviytyjä käyttää mielikuvitustaan joko välttääkseen tosiasioita tai löytääkseen ratkaisuja ongelmiinsa. Henkisesti suuntautunut ihminen puolestaan turvautuu ongelmatilanteessa uskontoon,

arvojärjestelmiin tai ideologioihin. Fysiologisessa ulottuvuudessa ahdistusta ja surua lievitetään toimimalla fyysisesti esimerkiksi urheilemalla, rentoutumalla, nukkumalla tai syömällä. (Ayalon 1995, 28.)

Ryan-Wenger (1992) perehtyi 1980-luvulla julkaistuihin tutkimuksiin lasten coping-strategioista. Tutkimuksissa selvitettiin keinoja, joilla lapset selviytyivät epämiellyttävistä tilanteista. Ryan-Wenger (1992, 260) luokitteli lasten selviytymiskeinot seuraaviin kategorioihin: 1) aggressiiviset aktiviteetit, 2) välttämiskäyttäytyminen, 3) käyttäytymisaktiviteetit (esimerkiksi leikki, musiikki, TV:n katselu), 4) kognitiivinen välttely, 5) kognitiiviset aktiviteetit (esimerkiksi lukeminen, unelmointi, huumori), 6) kognitiivinen ongelmanratkaisu, 7) kognitiivinen uudelleenjäsenitys, 8) tunteiden ilmaisu, 9) kärsivällisyys / sitkeys, 10) tiedon etsintä, 11) eristäytyminen, 12) itsehillintä, 13) sosiaalinen tuki, 14) hengellinen tuki, ja 15) tilanteen muuttaminen. Altshuler ja Ruble (1989) huomioivat tutkimuksessaan, että lapset turvautuivat useimmin käyttäytymisaktiviteetteihin, jotka veivät heidän ajatuksensa muualle epämiellyttävästä tapahtumasta. Lapset lievittivät emotionaalista ahdistusta myös käyttämällä mieluummin välttämistaktiikoita kuin pyrkimällä tilanteen muuttamiseen. Varsinkin nuoremmilla lapsilla esiintyi pakostrategioita. Vanhemmat lapset pyrkivät puolestaan lievittämään ahdistustaan kognitiivisilla keinoilla, kuten unelmoimalla tai ajattelemalla hauskoja asioita. (Altshuler & Ruble 1989, 1345.)

4.2 Lapsen suruprosessin psykologiset tehtävät

Baker, Sedney ja Gross (1992, 106) määrittelevät lapsen suruprosessin psykologisten "tehtävien" sarjaksi, jonka lapsi läpikäy työstäessään suruaan. Lapsi ei voi siirtyä seuraavan tason tehtäviin ennen kuin hän on selvittänyt aikaisemmat surutehtävänsä. Läheisen ihmisen kuollessa lapsen ensimmäinen tehtävä on ymmärtää, että läheinen on todellakin kuollut. Kuolemaa ei voi peruuttaa, vaan vainaja on ikuisesti poissa. Baker ym. (1992, 106) toteavat, että

lapsi ymmärtää menetyksen vähitellen keskustelujen, muiden käyttäytymisen sekä non-verbaalisen viestinnän perusteella. Surutyön ensimmäisessä vaiheessa lapselle herää myös itsesuojelun tarve. Lapsi voi pelätä, että hänelle tai hänen perheenjäsenilleen tapahtuu jotakin ikävää. Bakerin ym. (1992, 106) mukaan surutyö ei pääse alkamaan, jos lapsi tuntee olonsa turvattomaksi tai kokee, ettei voi selviytyä läheisen kuoleman aiheuttamasta tuskasta. Pelkotilat estävät suruntunteiden purkautumisen ja työstämisen.

Surutyön toisessa vaiheessa lapsen tehtävänä on hyväksyä kuoleman realiteetti sekä arvioida suhdettaan kuolleeseen (Baker ym. 1992, 109). Menetyksen tajuamisesta seuraa henkinen kipu, jonka lapsi joutuu kohtaamaan ja kantamaan. Baker ym. (1992, 109) pitävät surevan ja kuolleen suhteen uudelleen työstämistä tärkeänä tehtävänä. Tavoitteena ei ole niinkään irrottautua kokonaan kuolleesta ja kuolleeseen yhdistyvistä muistoista. Kyky ylläpitää kiintymystä kuolleeseen on usein merkki oikeanlaisesta toipumisesta, ei vääristyneestä surusta. (Baker ym. 1992, 109.)

Surutyön kolmas tehtävä käsittää lapsen identiteetin uudelleenrakentumisen menetyskokemuksen vaikutuksesta (Baker ym. 1992, 111). Surukokemuksen ohella kuolleen vanhemman ominaisuudet voivat muovata lapsen persoonallisuutta. Lapsi omaksuu usein tietoisestikin kuolleen vanhempansa luonteenpiirteitä, kiinnostuksen kohteita, elämänasenteita ja tapoja. Silvermanin ja Wordenin (Normand ym. 1996, 93) tutkimuksen mukaan surevat lapset kokivat kuolleen persoonallisuuden omaksumisen perintönä kuolleelta vanhemmaltaan. Kuolleen identifiointia käsitellään tarkemmin kappaleessa Eläväksi perinnöksi tuleminen (ks. s. 39).

Bakerin ym. (1992, 111) mukaan suruprosessin eräänä tavoitteena on, että lapsi palaa takaisin kehitystasonsa tehtäviin sekä aktiviteetteihin. On myös tärkeää, että lapsi solmii uusia sosiaalisia suhteita. Sureva lapsi voi kuitenkin kohdata jatkuvasti tilanteita, jotka muistuttavat häntä kuolleesta vanhemmasta. Myös kehitykselliset elämäntapahtumat, esimerkiksi koulun päättäminen,

naimisiinmeno tai lapsen syntymä, voivat viedä ajatukset takaisin kuolleeseen vanhempaan. (Dyregrov 1993, 35). Baker, Sedney ja Gross (1992, 114) painottavat, että lapsen surutyö voi kestää monia vuosia parhaissakin olosuhteissa.

4.3 Sureva lapsi pitää yllä suhdetta kuolleeseen vanhempansa

Silverman ja Worden (1993) havaitsivat tutkimuksessaan, että surevat lapset eivät luopuneet henkisesti kuolleesta vanhemmastaan, vaan kehittivät keinoja ylläpitää edelleen suhdetta kuolleeseen. Lapset yrittivät päästä muistojen, tunteiden ja käyttäytymisen avulla lähemmäksi kuollutta. Tutkijat kiinnittivät erityistä huomiota siihen, miten paljon surevat lapset käyttivät energiaa jatkaakseen suhdetta (Silverman & Worden 1993, 309). Tutkimus osoitti, että kuolleen muistelu ja suhteen ylläpitäminen helpottivat surun hallitsemista, siihen mukautumista ja elämän jatkamista menetyksen kokeneena. (Silverman & Nickman 1996, 73.)

Normand, Silverman ja Nickman (1996) perehtyivät tarkemmin surevien lasten keinoihin ylläpitää suhdetta kuolleeseen vanhempansa. Tutkimuksessa haastateltiin 24 vanhemman menettänyttä lasta, jotka olivat iältään 10-12-vuotiaita. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että yhteyttä kuolleeseen vanhempaan ylläpidettiin yli kaksi ensimmäistä vuotta kuolemantapauksen jälkeen. Yhteys muuttui muodoltaan ja sisällöltään lapsen kehittyessä tai surun intensiivisyyden vähentyessä. (Normand ym. 1996, 87.) Normand ym. (1996) havaitsivat yhteydenpidon seuraavan tiettyjä vaiheita. Niin kauan kun sureva lapsi ei tiedosta kuoleman todellisuutta, hän ikävöi ja etsii kuollutta muistelemalla. Kun lapsi käsittää kuoleman lopulliseksi ja peruuttamattomaksi, kuolleen etsintä muuttuu ulkoisemmaksi. Sureva lapsi muuttaa ajatuksissaan kuolleen vanhempansa hengeksi, jonka kanssa hän voi ylläpitää suhdetta. Viimeinen vaihe käsittää eläväksi perinnöksi tulemisen, jonka mukaan lapsi sisäistää kuolleen vanhempansa arvoja ja persoonallisuuden piirteitä. (Normand ym. 1996, 107.)

4.3.1 Muistojen säilyttäminen

Vanhemman menettänyt lapsi hakee lohtua suruunsa kuolleeseen vanhempansa yhdistyvistä asioista, esineistä ja tapahtumista. Kaffman ja Elizur (1979) havaitsivat tutkimuksessaan, että lapset surivat isänsä kuolemaa läpikäymällä yhteisiä muistoja, katselemalla valokuvia, käymällä haudalla sekä käyttämällä kuolleelle kuuluvia esineitä ja vaatteita. Silvermanin ja Wordenin (1993) tutkimuksen mukaan lähes 80 prosentilla surevista lapsista oli jotakin, joka oli aikaisemmin kuulunut kuolleelle vanhemmalle. Yli puolet tutkimusjoukon surevista lapsista oli myös nähnyt unta kuolleesta vanhemmastaan. (Silverman & Worden 1993, 309-310.)

Silvermanin ja Wordenin (1993) tutkimus osoitti, että neljä kuukautta vanhemman kuoleman jälkeen 90 prosenttia surevista lapsista ajatteli kuollutta vanhempansa useita kertoja viikossa. Lähes kaksi kolmasosaa lapsista muisteli vanhempansa päivittäin. Kuollutta äitiä muisteltiin useammin kuin isää. Ensimmäisen vuoden loppuun mennessä kuolleen vanhemman ajattelu kuitenkin väheni. (Silverman & Worden 1993, 310.)

4.3.2 Interaktiivinen suhde kuolleeseen

Silverman ja Nickman (1996) havaitsivat tutkimuksessaan, että kuolleen vanhemman paikallistaminen auttoi surevia lapsia järkeistämään menetyskokemuksensa. Silvermanin ja Wordenin (1993) tutkimuksen mukaan lähes 80 prosenttia surevista lapsista uskoi kuolleen vanhempansa olevan Taivaassa. Lasten mukaan heidän vanhempansa sielu voi nähdä, kuulla ja liikkua. Noin 60 prosenttia surevista lapsista puhui kuolleelle. Näistä lapsista lähes puolet koki saavansa vastauksen. Vuosi vanhemman kuoleman jälkeen puhuminen kuolleelle vanhemmalle oli kuitenkin vähentynyt. (Silverman & Worden 1993, 309.)

Silvermanin ja Wordenin (1993) tutkimus osoitti, että surevat lapset pitivät yhteyttä kuolleeseen vanhempaansa myös aistimalla kuolleen läsnäolon. Neljä kuukautta vanhemman kuoleman jälkeen yli 80 prosenttia surevista lapsista tunsi, että kuollut vanhempi katselee heitä. Osa lapsista oli peloissaan tästä, mutta osa koki vanhemman tarkkailevan heitä suojelevassa merkityksessä. (Silverman & Worden 1993, 309.) Normandin ym. (1996) tutkimuksessa lapset, jotka pelkäsivät kuolleen vanhemman ilmestyvän heille, eivät itkeneet menetystään ensimmäisen vuoden aikana. Kyseiset lapset eivät myöskään halunneet keskustella kuolemasta, eivätkä kokeneet muistelua tai haudalla käyntiä lohduttavaksi. Normandin ym. (1996, 90) mukaan lasten kyseinen pelko voidaan selittää lapsen kuolleeseen kohdistaman vihan ja ambivalenttisten tuntemusten projektiona. Myös lapsen halu kieltää kuolema voi vaikuttaa kuolleen läsnäolon aistimiseen. Tutkijat kuitenkin havaitsivat, että lasten pelko muuttui kahden vuoden aikana vähitellen suruksi. (Normand ym. 1996, 95)

4.3.3 Eläväksi perinnöksi tuleminen

Normandin ym. (1996) tutkimuksen mukaan kahden vuoden kuluttua vanhemman kuolemasta lasten suruntunteet sekä konkreettiset keinot ylläpitää suhdetta kuolleeseen olivat vähentyneet huomattavasti. Kuolleen yksityiskohtaiset kuvaukset olivat puolestaan lisääntyneet. Lapset tunnistivat itsessään monia asioita, joissa olivat mielestään samanlaisia kuolleen vanhempansa kanssa. Lapset kokivat omaksutut arvot, tavat, kiinnostuksen kohteet, persoonallisuuden piirteet sekä päämäärät perittyinä kykyinä kuolleelta ja yhdyssiteenä edesmenneeseen vanhempaansa. Kuolleeseen vanhempaan identifioitumisen kautta lapsi voi säilyttää kuolleen ikuisesti elämässään. (Normand ym. 1996, 109.)

Kaffman ja Elizur (1979) havaitsivat tutkimuksessaan, että kolmasosa surevista lapsista matki kuollutta isäänsä ja omaksui hänen tapojaan. Myös Furman (1974) on saanut samansuuntaisia tuloksia tarkkaillessaan surevia lapsipotilaita.

Kuolleeseen vanhempaan identifioitumista esiintyi kaikilla kehitystasoilla. Osa identifikaatiotapauksista aiheutti kuitenkin patologista surua. (Furman 1974, 63.) Myös Johnson ja Rosenblatt (1981) toteavat, että voimakas identifioituminen kuolleeseen voi aiheuttaa ongelmia, mutta identifioitumisella on myös hyvät puolensa. Lapsen identiteetti muotoutuu pitkälle vanhempi-lapsi-suhteen interaktiosta sekä mallista. Vanhemman kuollessa lapsi voi kokea menettäneensä suurimman osan myös itsestään. Kuolleen piirteiden omaksuminen estää lasta kokemasta näin. (Johnson & Rosenblatt 1981, 421.)

5 SUREVA LAPSI KOULUSSA

Nykyisin koulussa kiinnitetään yhä enemmän huomiota kasvatuksellisiin tavoitteisiin. Peruskoulussa korostuvat sosiaaliin taitoihin liittyvien kykyjen kehittäminen sekä sosiaalisen tuen merkitys. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 9.) Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994, 11) mukaan "peruskoulun tehtävänä on luoda edellytykset suotuisalle sosiaaliselle kasvulle ja yhteistyössä toimimiselle ottamalla huomioon oppilaiden yksilölliset erot." Näiden kohtien perusteella surevan oppilaan muuttunut elämäntilanne tulisi huomioida myös koulussa. Koulu voi hyödyntää voimavarojaan, esimerkiksi luokan yhteistä tukea ja koulun työskentelymuotoja, auttaessaan oppilasta työstämään suruaan ja selviytymään menetyksestään.

5.1 Lapsi suree myös koulussa

Dyregrov ja Raundalen (1997, 164) uskovat, että perheessä tapahtuvien mullistusten kielteiset vaikutukset näkyvät pitkään lapsen koulutyössä. Vanhemman kuoleman jälkeen oppilaan koulutyöskentelyn normalisoitumiseen voi kulua useampikin vuosi. Masennus, ahdistus, energian puute sekä kuolemaan yhdistyvät muistikuvat voivat heikentää oppilaan keskittymiskykyä sekä vähentää koulumotivaatiota ja -aktiivisuutta. Surevalla oppilaalla voi esiintyä myös häiriökäyttäytymistä, tunnepurkauksia, valveunia ja hajamielisyyttä. (Dyregrov 1994a, 35; Dyregrov & Raundalen 1997, 22.) Vanhemman kuoleman seurauksena lapsi saattaa läpikäydä nopean kypsyysprosessin, minkä vuoksi hän voi kokea kaverinsa lapsellisiksi, pinnallisiksi tai ymmärtämättömiksi. Tämä voi aiheuttaa ristiriitoja surevan oppilaan kaverisuhteissa ja johtaa esimerkiksi oppilaan eristäytymiseen muista. (Dyregrov 1994a, 35.) Myös Wolfe ja Senta (1995, 206) huomioivat tutkimuksessaan, että surevilla 9-13-vuotiailla lapsilla esiintyi ongelmia kavereiden kanssa, kouluvaikeuksia sekä haluttomuutta mennä kouluun perheenjäsenen kuoleman jälkeen.

Kaffmannin ja Elizurin (1979) tutkimuksen mukaan koulussa ilmenneiksi lasten surureaktioiksi osoittautuivat keskittymisongelmat, terveydelliset vaivat, häiritsevä käyttäytyminen, ruokahaluttomuus, regressiivisyys, vetäytyminen ja oppimisvaikeudet. Joka toinen surevista oppilaista käyttäytyi levottomasti koulussa. (Kaffman & Elizur 1979, 208, 210-211.) Fristadin ym. (1993) tutkimuksessa opettajat arvioivat vanhemman kuolemaa surevan oppilaansa olleen mielialtaan onnettomampi muihin oppilaisiin verrattuna. Opettajien mukaan surevilla pojilla sekä vanhemmilla oppilailla ilmeni eniten koulumenestyksen heikkenemistä. Surevat pojat myös käyttäytyivät tyttöjä useammin häiritsevästi koulussa. Fristad ym. (1993, 512) kuitenkin havaitsivat, ettei surutyö vaikuttanut merkittävästi lapsen koulussa toimiseen, toverisuhteisiin tai itseluottamukseen.

Hollandin (1993) kyselytutkimuksessa lähes puolet opettajista ilmoitti, että sureva oppilas käyttäytyi häiritsevästi tai ilmaisi vihantunteita koulussa. Surevilla oppilailla esiintyi myös keskittymisvaikeuksia, koulumenestyksen heikkenemistä, eristäytymistä sekä itkureaktioita. Muita oppilailla koulussa ilmenneitä surureaktioita olivat yliemotionaalinen tai kaavamainen käyttäytyminen, lisääntyneet poissaolot, pahantuulisuus sekä kuolemanpelko. (Holland 1993, 290-292.) Van Eerdeweghin, Bierin, Parrillan ja Claytonin (1982) tutkimuksen mukaan vanhemman kuolema aiheutti vain pienellä osalla surevista oppilaista suuria koulunkäynnin muutoksia, kuten koulunvaihdon, koulun kesken jättämisen, luokalle jäännin tai koulufobiaa. 18 prosentilla surevista oppilaista koulumenestys oli huonontunut ja seitsemällä prosentilla parantunut. Surevien oppilaiden koulumotivaatio oli myös hieman laskenut vuoden aikana vanhemman kuoleman jälkeen. (Van Eerdewegh ym. 1982, 25.)

Myös Silverman ja Worden (1993) huomioivat vanhemman kuoleman vaikuttaneen surevan oppilaan koulumenestykseen sekä keskittymiskykyyn. Tutkimuksen mukaan 22 prosenttia surevista lapsista koki koulusuoritustensa huonontuneen neljä kuukautta vanhempansa kuoleman jälkeen. Vastaavasti 18 prosenttia arvioi koulumenestyksensä parantuneen. Hieman yli kolmasosa

surevista oppilaista ilmoitti kärsineensä toisinaan keskittymisvaikeuksista koulussa. Surevien oppilaiden keskittymiskyky oli kuitenkin parantunut huomattavasti ensimmäisen vuoden loppuun mennessä. (Silverman & Worden 1993, 306-307.) Silvermanin ja Wordenin (1992) tutkimus kuitenkin osoitti, ettei vanhemman kuolema vaikuttanut suurimmalla osalla surevista oppilaista häiritsevästi koulunkäyntiin. 71 prosenttia oppilaista kertoi, että he olivat säilyttäneet kyvyn toimia tehokkaasti koulussa vanhemman kuolemasta huolimatta. (Silverman & Worden 1992, 100.)

5.2 Surevan oppilaan tukeminen koulussa

Surevan lapsen tukemisessa auttaa lapsen pitkäaikainen henkilökohtainen tunteminen, esimerkiksi käsitykset lapsen persoonallisuudesta, kotitaustasta ja aikaisemmista kriisikokemuksista. Auttajan on myös hyvä tiedostaa, miten lapsi on kokenut menetyksensä sekä millaista tukea lapsi saa suruunsa. (Silverman & Worden 1993, 301.) Dyregrovin (1993, 7) ja Mc Gauflinin (1990, 22) mukaan yleinen tietämys lapsen kriisi- ja surureaktioista sekä kuolemakäsityksistä on myös hyödyksi surevan tukemisessa. Kyseisten tietojen perusteella opettaja voi arvioida, milloin sureva oppilas tarvitsee pidemmälle menevää apua kuin koulussa tai kotona pystytään antamaan. Myös omia surukokemuksia ja kuolemakäsityksiä pohtivien aikuisten on yleensä helpompi auttaa lasta ymmärtämään ja työstämään suruaan (Essa & Murray 1994, 78; Mc Gauflin 1990, 22; Wolfelt 1983, 26; Wolfelt 1996).

Osterweis ja Townsend (1988, 19) sekä Dyregrov (1996) arvioivat opettajan olevan tärkeä tukija oppilaansa surutyössä. Opettaja ei ole itse kiinni surussa samalla tavoin kuin lapsen vanhempi, joten hänen on helpompi kohdata oppilaan surureaktiot sekä tarpeet. Opettaja on päivittäin vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa, joten hänellä on mahdollisuus seurata lapsen surutyön etenemistä. Opettajalla on myös kokemuksen kautta paljon tietoa lasten ajatuksista, käyttäytymisestä sekä tunteista. Luokan kulttuurin tuntiessaan opettaja voi ohjata

muita oppilaita surevan luokkatoverin tukemisessa sekä tarjota mahdollisuuksia asioista keskustelemiseen. Lisäksi opettajalla on kokemusta erilaisista ilmaisutavoista, joita on mahdollista käyttää apuna kuolemantapauksen käsittelyssä (Attig 1995, 59; Dyregrov & Raundalen 1997, 16; Morgan 1985, 112). Opettajan lämmin ja myötäelävä suhtautuminen oppilaansa suruun opettaa myös muulle luokalle empaattista ajattelua ja lähimmäisestä välittämistä. Surevan lapsen saadessa tukea perheeltään ja koululta lapsen suruprosessiin ei tarvitse tuoda ulkopuolisia auttajia. Koulun kautta tuleva apu estää lapsen leimautumisen. (Dyregrov 1996; Osterweis & Townsend 1988, 19.)

Surevan lapsen tukijalta edellytetään avoimuutta kaikille lapsen tunteille, aitoa välittämistä ja halua auttaa sekä herkkyyttä aistia lapsen ajatuksia ja tunteita. Aikuisen on aiheellista keskustella surevan lapsen kanssa myös siitä, mitä kuolema tarkoittaa sekä millaisia reaktioita lapsi saattaa kohdata surutyönsä aikana. (Attig 1995, 57; Costa & Holliday 1992, 70; Dyregrov 1993, 7; Haasl & Marnocha 1990, 43; Mc Gauflin 1990, 22; Metzgar 1995, 170.) Faivre (1981, 33) kuitenkin huomauttaa, ettei lasta saa patistaa keskustelemaan surukokemuksestaan. Myös Dyregrov (1994a, 20) korostaa, että sureva lapsi saa itse päättää, kuinka paljon hän halua tapahtuneesta puhua. Dyregrov (1996) huomioikin tutkimuksissaan, että useat surevat oppilaat kokivat hyvin ahdistavana opettajien päivittäiset kyselyt heidän voinnistaan. Hare, Sugawara ja Pratt (1984, 11) sekä Dyregrov (1996) neuvovat opettajaa varovaisesti tarkkailemaan surevaa oppilastaan sekä aistimaan, mitä oppilas milloinkin tarvitsee. Opettajan on pyrittävä oppilaan surureaktioiden ymmärtämiseen ja hyväksymiseen. (Bertoia 1988, 31; Costa & Holliday 1992, 72.)

Lapsen suruun perehtyneiden asiantuntijoiden mukaan sureva oppilas kaipaa ennen kaikkea turvallisuutta, läheisyyttä ja huolenpitoa. Surevan oppilaan tukemisessa on ensisijaisen tärkeää myös rehellisyys ja avoimuus. (Arena 1984, 109; Attig 1995, 57; Duncan 1992, 16; Dyregrov 1994b, 158; Essa & Murray 1994, 78; Faivre 1981, 29; Furman 1974, 22; Heath 1985, 8; Wolfelt 1983, 11). Dyregrov (1994b, 168) toteaa koulun edustavan lapsen elämässä jatkuvuutta,

pysyvyyttä ja turvallisuutta. Koulun rutiinit voivat hetkellisesti irroittaa oppilaan surustaan, kun puolestaan kotona kuoleman aiheuttama tunnelma säilyy yleensä pitkään. Dyregrov ja Raundalen (1997, 79) neuvovatkin surevia oppilaita palaamaan mahdollisimman pian takaisin kouluun. Myös Bertoia (1988, 32), Costa ja Holliday (1992, 73) sekä Furman (1974, 22) esittävät surevien lasten tarvitsevan turvallisia arkipäivän rutiineja. Muut stressitekijät, kuten muutto uudelle paikkakunnalle tai vanhemman poissaolot kotoa, täytyisi minimoida perheenjäsenen kuoleman jälkeen.

Dyregrov (1993, 103) muistuttaa, ettei aikuinen voi kantaa lapsen surua, vaan lasta on autettava löytämään surulleen ilmaisukeinot. Wolfeltin (1983, 51) mukaan surun ilmaisuun ja työstämiseen on käytettävä useampaa kuin yhtä "välinettä". Opettaja voi auttaa surevaa oppilasta kanavoimaan luovuuttaan sopiviin surun työstämiskeinoihin. Lapsi purkaa läheisen kuolemaan liittyviä tuntemuksiaan ja ajatuksiaan usein leikeissään ja piirroksissaan. Myös kuolemaa ja surua käsittelevien kirjojen lukeminen voi auttaa lasta jäsentämään omia tunteitaan. Tarinoista ja saduista lapsi saattaa löytää samaistumisen kohteita ja omaksua terveitä surun hallitsemiskeinoja. (Costa & Holliday 1992, 74; Dyregrov & Hordvik 1992, 47; Essa & Murray 1994, 79). Attig (1995) sekä Dyregrov (1996) pitävät myös kirjoittamista hyvänä surun työstämiskeinona. Surua voidaan käsitellä myös musiikin, näytelmien ja draaman avulla (Attig 1995, 58; Dyregrov 1996; Dyregrov & Raundalen 1997, 88; Giblin 1989, 7; Mc Gauflin 1990, 23-24).

Opettajat kokevat surevan oppilaan luokassaan usein hämentävänä tilanteena. Prattin, Haren ja Wright'n (Hare ym. 1984, 2) tutkimuksen mukaan esikouluopettajat keskustelivat kuolemasta avoimesti oppilaidensa kanssa, mutta tunsivat olonsa epämiellyttäväksi keskustellessaan samasta asiasta surevan oppilaansa kanssa. Lähes kaikki opettajat kuitenkin kokivat tärkeäksi kuolema-aiheen käsittelyn koulussa. Tästä huolimatta yli puolet opettajista arvioi, ettei ollut valmistautunut oppilaan surun kohtaamiseen. Holland (1993) on saanut samansuuntaisia tuloksia tutkiessaan esikouluopettajien ajatuksia läheisen menettäneen oppilaan tukemisesta. Vaikka hyvin harvat tutkimusjoukon

opettajista olivat saaneet koulutusta surevan lapsen tukemiseen, opettajat kuitenkin pitivät tärkeänä lapsen surun käsittelemistä koulussa. Puolestaan opettajat, jotka eivät olleet kohdanneet luokassaan surevia oppilaita, eivät kokeneet asiaa yhtä oleelliseksi. (Holland 1993, 290-292.)

Silvermanin ja Wordenin (1993, 313) tutkimus osoitti, että opettajat tiesivät ammattinsa puolesta oppilaan vanhemman kuolemasta, mutta vain puolet opettajista kertoi asian luokan muille oppilaille. Tiedon jakaminen vanhemman menettäneen lapsen luokkatovereille tapahtui useammin alemmilla luokkasteilla ja ennen kuin sureva oppilas palasi takaisin kouluun. Surevan oppilaan palattua kouluun luokassa käytiin hyvin pienimuotoinen keskustelu kuolemasta. (Silverman & Worden 1992, 101.) Dyregrovin (1996) mukaan oppilaan vanhemman kuolemasta olisi kuitenkin tärkeä keskustella luokan kanssa. Luokan muilla oppilailla saattaa olla väärää tietoa kuolemantapauksesta, jolloin ikävät huhut voivat lisätä entisestään surevan oppilaan ahdistusta. Kuolemantapaus voi synnyttää myös pelkotiloja muissa oppilaissa. Kun sureva oppilas ja hänen perheensä saavat tietää, miksi luokalle on tärkeää kertoa tapahtuneesta, puhuminen onnistuu tavallisesti hyvin. (Dyregrov 1993, 79.) Dyregrov ja Raundalen (1997) kuitenkin toteavat, ettei kuolemantapauksen käsittelyä pidä jatkaa kovin pitkään. Luokakeskustelujen jälkeen on palattava normaaleihin rutiineihin. Usein toistuvat keskustelut henkilökohtaisista ajatuksista, vaikutelmista ja reaktioista voivat aiheuttaa myös oppilaiden surureaktioiden pitkittymistä. Tarpeen vaatiessa keskusteluja voidaan jatkaa pienryhmissä. (Dyregrov & Raundalen 1997, 55.)

Muut oppilaat ovat usein hämillään luokkatoverinsa surutilanteesta ja haluavat tietää, mitä heidän tulisi sanoa tai tehdä. Ayalonin (1995, 132) mukaan epämääräinen tunne jostakin kielletystä voi estää lasta pukemasta sanoiksi uteliaisuutta, jonka kaikki kuolemaan ja sen rituaaleihin liittyvät odottamattomat ja oudot tapahtumat hänessä herättävät. Näin lasten voi olla vaikea reagoida myötätuntoisesti luokkatoverinsa suruun. Kyseessä on Ayalonin mielestä sama vaivautuneisuuden ja syyllisyydentunnon yhdistelmä, joka vaikeuttaa aikuisten

osanoton ilmaisu surevalle. (Ayalon 1995, 132.) Yhteinen keskustelu, jossa oppilaat kertovat omakohtaisista surukokemuksistaan ja menetyksistään, lohduttaa usein surevaa. Silverman ja Worden (1993) huomioivat tutkimuksessaan, että vanhemman kuolemaa surevat lapset arvostivat paljon myös surunvalitteluja ja viestejä, joita he saivat luokkatovereiltaan. Kuitenkin vain puolet kyseisen tutkimusjoukon surevista lapsista ilmoitti keskustelleensa ystäviensä kanssa vanhempansa kuolemasta. (Silverman & Worden 1993, 313.)

Hollandin (1993) tutkimuksessa kodin ja koulun tuen tärkeys lapsen surutyössä nousi selkeästi esille. Seuraaviksi tärkeimmiksi surevan lapsen auttajiksi arvioitiin kirkko, terveydenhuolto sekä sosiaaliset palvelut. Kysyttäessä opettajilta tahoa, jota he ensimmäiseksi lähestyisivät auttaessaan surevaa oppilastaan, enemmistö opettajista mainitsi kuitenkin sosiaaliset palvelut. Surevan oppilaan vanhempi arvioitiin vasta neljänneksi yleisemmäksi neuvonantajaksi surevan oppilaan tukemisessa. (Holland 1993, 290-292.) Dyregrov (1993, 78; 1996) painottaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä lapsen suruprosessissa. Vanhempi haluaa yleensä tietää, miten sureva lapsi pärjää ja käyttäytyy koulussa. Myös opettaja pystyy entistä paremmin ymmärtämään surevaa oppilastaan, jos hän on selvillä oppilaansa käyttäytymisestä koulun ulkopuolella. (Dyregrov 1993.)

5.3 Kriisisuunnitelma auttaa kohtaamaan surevan oppilaan

Opettajan on helpompi kohdata kriisitilanne myös yksittäisen oppilaan kohdalla, jos koulun kriisivalmiuksia on pohdittu etukäteen (Rautava 1997, 55). Kriisitoimintamallissa kuvataan, miten koulussa toimitaan erilaisissa kriisitilanteissa sekä miten oppilaiden ja opettajien selviytymistä tuetaan. Toimintaohjeita annetaan muun muassa seuraaviin tilanteisiin: oppilaan tai työntekijän kuolema, itsemurha, oppilaan lähiomaisen kuolema, vakava onnettomuus, väkivaltatilanteet, päihteiden käyttö koulussa, tulipalo ja suuronnettomuus. Kriisitilanteiden tukitoimien tavoitteena on säilyttää kouluyhteisön toimintakyky, lieventää kriisistä aiheutunutta ahdistusta ja tuskaa

sekä estää mahdolliset psyykkiset ja fyysiset jälkivaikutukset, kuten PTSD-oireet (Dyregrov & Raundalen 1997, 130; Leinonen 1996, 37; Rautava 1997, 55-56).

Koulun kriisisuunnitelman tulee käsitellä myös yksittäisen oppilaan surutilannetta. Oppilaan lähiomaisen kuollessa koulun on mietittävä, miten suru-uutisesta tiedotetaan muille oppilaille ja opettajille, miten surevaa oppilasta voidaan tukea sekä kuinka paljon ja miten asiaa käsitellään koulussa. Koulun tulisi kuitenkin huomioida surevan oppilaan ja hänen perheensä toiveet asian käsittelyn suhteen. Kriisisuunnitelma voi myös sisältää kuvauksia lasten surureaktioista sekä traumaperäisistä stressihäiriöistä. (Dyregrov & Raundalen 1997.)

Rautava (1997, 55) toteaa, että koulujen kriisivalmiutta on kehitetty erityisesti Yhdysvalloissa ja Kanadassa. Pohjoismaissa edelläkävijämaana on ollut Norja. Suomessa vuosina 1993-95 toteutettu Koulu ja kriisit - projekti kannusti opettajia ympäri Suomea tarttumaan koulujen kriisivalmiuksien kehittämiseen. Projektista tulleen palautteen mukaan etukäteen pohditut toimintamallit ovat tukeneet koulujen työntekijöiden toimintaa ja luoneet turvallisuudentunnetta. Helpottavaksi on myös koettu se, ettei tilanteita tarvitse hoitaa yksin. (Rautava 1997, 56.) Kriisisuunnitelmien aikaisemman tekemättömyyden syyksi Dyregrov ja Raundalen (1997, 130) otaksuvat, että opettajat ovat olleet haluttomia myöntämään kriisien voivan koskettaa myös heidän koulujaan. Aikuiset usein myös vähättelevät lasten kriisireaktioiden kestoa ja syvyyttä. Osa opettajista saattaa myös uskoa, että asioiden käsitteleminen voi pahentaa tilannetta aiheuttaen esimerkiksi massahysterian. (Dyregrov & Raundalen 1997, 131.) Rautava (1997, 56) toteaaakin, että monissa kouluissa kriisitoimintamallien laatiminen on käynnistynyt vasta, kun koulua on kohdannut jokin ikävä tapahtuma.

6 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tämä tutkimus kuvailee luokanopettajien kokemuksia vanhemman menettäneen oppilaan surutyöstä ja tukemisesta koulussa. Tutkimuksessa perehdyttiin myös surevien oppilaiden ajatuksiin ja tuntemuksiin koulunkäynnistä vanhemman kuoleman jälkeen. Surevan oppilaan tukemiskeinojen löytämiseksi tutkimuksessa selvitettiin opettajan ja luokkatoverien suhtautumista surevaan oppilaaseen, oppilaan surun käsittelyä luokassa sekä surukodin ja koulun välistä yhteistyötä. Tutkimuksessa käsiteltiin myös oppilaan surun ilmenemistä koulussa. Tutkimuksen pääongelmaksi muodostui seuraava:

Miten vanhemman äkillistä kuolemaa surevaa oppilasta tuetaan peruskoulun alasteella?

Pääongelmaa tarkasteltiin sekä opettajan että surevan oppilaan näkökulmasta. Tutkimuksen alaongelmat olivat seuraavat:

- 1) Miten oppilaan suru ilmenee koulussa?
- 2) Miten opettaja suhtautuu surevaan oppilaaseen?
- 3) Miten luokkatoverit suhtautuvat surevaan oppilaaseen?
- 4) Miten oppilaan surua käsitellään koulussa?
- 5) Millainen vaikutus oppilaan vanhemman kuolemalla on surukodin ja koulun yhteistyöhön?

Taulukossa 2 havainnollistetaan tutkimuksen teoreettisen viitekehysten ja tutkimuksen yhteyttä toisiinsa. Teoreettinen viitekehys antaa jo osaltaan neuvoja surevan oppilaan tukemiseen tarkastellen myös asioita, jotka opettajan on hyvä tiedostaa kohdatessaan surevan oppilaan.

TAULUKKO 2. Tutkimuksen teoreettisen viitekehysten ja tutkimuksen välinen yhteys

TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS	TUTKIMUKSEN PÄÄONGELMA: Miten vanhemman äkillistä kuolemaa surevaa oppilasta tuetaan peruskoulun ala-asteella?
2 Surutyö	Yleistä tietoa opettajalle surutyön vaiheista.
3 Lapsen suru 3.1 Surureaktiot	<i>1. alaongelma: Miten oppilaan suru ilmenee koulussa?</i>
3.2 Traumaperäiset stressireaktiot (PTSD)	Auttaa opettajaa huomaamaan, milloin oppilas kärsii PTSD-oireista ja tarvitsee ammattiauttajan apua.
3.3 Suruun vaikuttavat tekijät	Auttaa opettajaa ymmärtämään surevaa oppilasta sekä hänen surureaktioitaan → pohja surevan oppilaan tukemiselle.
4 Surevan oppilaan mukautuminen uuteen elämäntilanteeseen 4.1 Lapsen selviytymiskeinot 4.2 Lapsen suruprosessin psykologiset tehtävät 4.3 Sureva lapsi pitää yllä suhdetta kuolleeseen vanhempaan	Auttaa opettajaa ymmärtämään, miten oppilaan suruprosessi etenee ja miten oppilas pyrkii selviytymään menetyksestään. → pohja surevan oppilaan tukemiselle.
5 Sureva lapsi koulussa 5.1 Lapsi suree myös koulussa	<i>1. alaongelma: Miten oppilaan suru ilmenee koulussa?</i>
5.2 Surevan oppilaan tukeminen koulussa	<i>2. alaongelma: Miten opettaja suhtautuu surevaan oppilaaseen?</i> <i>3. alaongelma: Miten luokkatoverit suhtautuvat surevaan oppilaaseen?</i> <i>4. alaongelma: Miten oppilaan surua käsitellään koulussa?</i> <i>5. alaongelma: Millainen vaikutus oppilaan vanhemman kuolemalla on surukodin ja koulun yhteistyöhön?</i>
5.3 Kriisisuunnitelma auttaa kohtaamaan surevan oppilaan	Etukäteissuunnittelun merkitys.

7 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

7.1 Tutkimusote ja metodologiset ratkaisut

Tutkimukseni käsittelee opettajan ja oppilaan subjektiivisia kokemuksia arkaluontoisena pidetystä aiheesta. Tutkimusaiheen luonteen ja aikaisempien tutkimusten vähäisyyden vuoksi päädyin lähestymään tutkimusaihattani kvalitatiivisella tutkimusotteella. Perttulan (1995b, 41) mukaan kvalitatiivinen tutkimusote soveltuu tutkimaan ilmiöitä, joiden perusta on tajunnassa, ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa sekä sitä jäsentävässä kielessä. Kvalitatiivisen tutkimuksen keskeisinä rakennetekijöinä voidaan pitää: 1) toisen ihmisen kokemusta, 2) hänen tapansa ilmaista kokemuksensa, 3) tutkijan kokemusta toisen ihmisen kokemuksesta ja sen ilmaisusta, sekä 4) tutkijan tapaa ilmaista kokemuksensa toisen kokemuksesta (Perttula 1995b, 42). Edellä mainitut asiat on tärkeä tiedostaa pohdittaessa tutkimuksen luotettavuutta.

Syrjälä ja Numminen (1988, 80) kuvailevat kvalitatiivista tietoa eläväksi ja yksityiskohtaiseksi kuvaukseksi ihmisten kokemuksista, tunteista, mielipiteistä ja näkemyksistä. Tutkimukseni tavoitteena oli hankkia konkreettista käytännöntietoa surevan oppilaan tukemiskeinoista. Tämän tiedon perusteella opettajat voivat pohtia, miten itse kohtaisivat surevan oppilaan luokassaan. Tutkimustani voi kuvailla myös induktiiviseksi, sillä pyrin olemaan avoin tutkimushenkilöiden esiin nostamille asioille ilman etukäteisoletuksia (Syrjälä & Numminen 1988, 121). Pyrin tutkimuksessani myös holistiseen otteeseen tiedostaen lapsen surutyön monimuotoisuuden. Holistisen näkemyksen mukaan tutkimuksen koko ilmiö ymmärretään moniulotteisena ja muuttuvana kokonaisuutena, joka on enemmän kuin osiensa summa (Merriam 1988, 167; Patton 1990, 49).

Tutkimuksellani on myös fenomenologisen tutkimuksen piirteitä. Fenomenologinen tutkimus pyrkii kuvaamaan ihmisten kokemuksia ja ymmärtämään tutkimuskohdetta sen luonnollisessa kontekstissa ja sellaisena

kuin tutkittavat sen näkevät. Fenomenologisen tutkimuksen tarkoituksena on löytää ilmiön perimmäinen olemus ja kokemuksen keskeinen sisältö erilaisista kokemuksista johdettujen yhtäläisyyksien kautta. (Häkkinen 1996, 10-11; Patton 1990, 69; Perttula 1996, 66, 90; Vanhala 1985, 10; Varto 1992, 86). Fenomenologinen ja kvalitatiivinen tutkimus muistuttavat paljon toisiaan, joten kyseisiä käsitteitä käytetään usein toistensa synonyymeina (Patton 1990, 68).

Käsittelin tutkimusaineistoani myös kvantitatiivisilla menetelmillä. Opettajien vastausten analysoinnissa käytin apuna vastausluokkien frekvensseja, prosenttiosuuksia sekä keskiarvoja. Alasuutari (1995, 23), Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (1997, 133), Jussila (1992, 250) sekä Soininen (1995, 40) puoltavat kvalitatiivisten ja kvantitatiivisten menetelmien yhteiskäyttöä samassa tutkimuksessa. Laatu ja määrä kulkevat käsi kädessä, joten niiden erossa pitäminen paradigmaattisesti voi jopa vääristää tutkimustilanteita. Jos voidaan ilmaista, kuinka paljon jotakin laatua on jossakin kategoriassa, tämä antaa tärkeää informaatiota, jota ei ole syytä jättää käyttämättä. (Jussila 1992, 250-251.)

7.1.1 Survey-tutkimus

Survey-tutkimuksella tarkoitetaan etukäteen strukturoitua ja standardoitua aineiston keruuta kysely- tai haastattelulomakkeiden avulla (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 118; Vanhala 1985, 30). Survey-tutkimusta käytetään pääasiallisesti kartoitettaessa erilaisia asenteisiin, mielipiteisiin, arvoihin ja käyttäytymiseen liittyviä tekijöitä (Huttunen 1994, 150; Vanhala 1985, 30). Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (1997, 136) toteavat, että kartoittava tutkimus soveltuu myös selvittämään vähän tunnettuja ilmiöitä. Aikaisemmin survey-tutkimukset olivat lähes poikkeuksetta kvantitatiivisia, mutta nykyisin kyselyiden kvalitatiivinen ote on lisääntymässä (Huttunen 1994, 151). Lähestyin surevia oppilaita kohdanneita opettajia kyselykaavakkeella, sillä halusin tavoittaa mahdollisimman monen opettajan kokemukset. Myös tutkimusaiheeni

arkaluontoisuus puolsi tutkimusmenetelmän valinnaksi kyselyä: vastatessaan nimettöminä opettajat kenties kertoivat avoimemmin kokemuksistaan. Kyselykaavakkeilla oli myös melko vaivatonta tavoittaa opettajat. Ongelmaksi kuitenkin muodostui, varsinkin esikyselyssä, vastaamattomuus.

Soininen (1995, 80) luonnehtii survey-tutkimusta olevan kolmenlaista: 1) kuvailevaa eli deskriptiivistä, 2) vertailevaa eli komparatiivista, sekä 3) selittävää eli analyttistä. Tutkimukseni pääpaino on kuvailevassa ja vertailevassa otteessa. Analysoidessani opettajien kyselykaavakkeita vertailin nais- ja miesopettajien vastauksia. Tarkastelin opettajien vastauksista myös surevien tyttö- ja poikaoppilaiden sekä eri luokkatasojen välillä ilmenneitä eroja. Tulosten tarkastelussa huomioin myös opettajien ja surevien oppilaiden näkökulmien erot ja yhtäläisyydet.

7.1.2 Tapaustutkimus

Opettajien kokemusten vastapainoksi halusin tutkia myös surevan oppilaan koulukokemuksia vanhemman kuoleman jälkeen. Halusin perehtyä surevan oppilaan tilanteeseen syvällisesti, joten päädyin tapaustutkimukseen. Tutkimukseeni osallistui kolme surevaa oppilasta. Yin (1994, 13) määrittelee tapaustutkimuksen empiiriseksi tutkimukseksi, joka tutkii nykyistä tapahtumaa tai toimivaa ihmistä tietyssä, luonnollisessa ympäristössä. Tarkastelukulmana ovat tilanteeseen osallistuvien ihmisten näkemykset ja kokemukset tietyistä teoista, toiminnoista tai ilmiöistä. Tapausta tutkitaan yleensä monen eri tutkimusmenetelmän avulla (triangulaatio), jotta saataisiin mahdollisimman syvälinen ja kattava käsitys tutkimuskohteesta. (Hämäläinen 1987, 49; Patton 1990, 384; Syrjälä & Numminen 1988, 8; Syrjälä ym. 1994, 13; Uusitalo 1991, 76; Yin 1994, 13.)

Surevien oppilaiden koulukokemusten tutkimusmenetelmäksi valitsin teemahaastattelun. Teemahaastattelu sopii hyvin tutkimuksiin, joiden kohteena

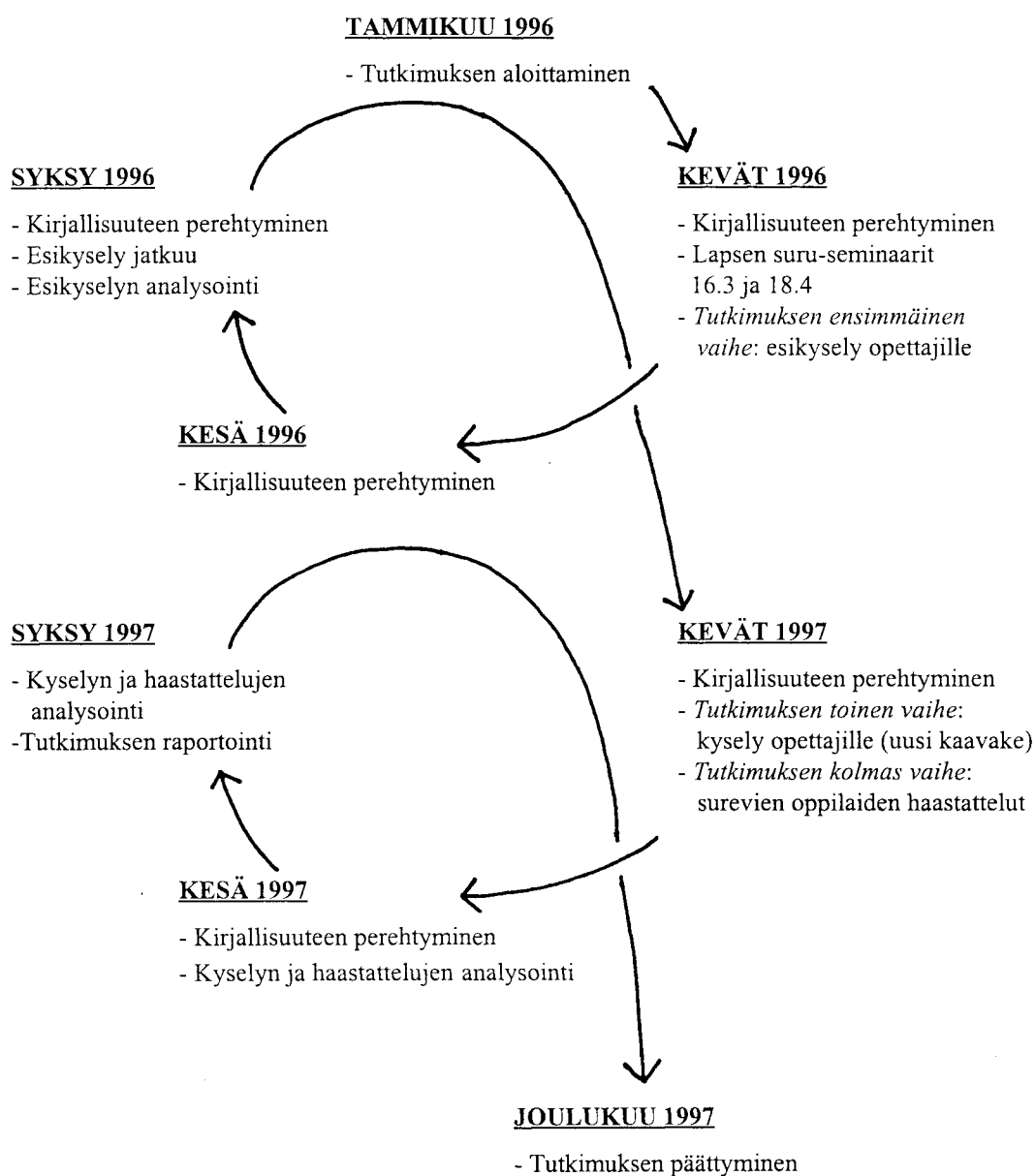
ovat emotionaalisesti arat aiheet tai heikosti tiedostetut asiat. Teemahaastattelua käytetään myös silloin, kun muistamattomuuden arvellaan tuottavan virheellisiä vastauksia tai kun tutkitaan ilmiötä, josta haastateltavat eivät ole päivittäin tottuneet keskustelemaan (Eskola & Suoranta 1996, 65; Hirsjärvi & Hurme 1988, 35; Vanhala 1985, 55). Teemahaastattelu määritellään puolistrukturoiduksi ja puolistandardoiduksi haastatteluksi, jossa kaikki kysymykset ovat avoimia. Tutkija laatii itselleen valmiiksi teemaluettelon haastattelussa käsiteltävistä asioista. Kysymysten tarkka muoto ja järjestys kuitenkin puuttuvat. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 35; Eskola & Suoranta 1996, 65; Vanhala 1985, 55.) Surevien lasten haastatteluissa koin kuitenkin tärkeäksi miettiä kysymysten muotoa etukäteen. Haastattelun teema-alueista olin laatinut itselleni käsitekartan, josta pystyin yhdellä silmäyksellä hahmottamaan haastatteluni aihepiirit.

Vaikka ala-asteikäisten lasten verbaaliset taidot ovat vielä kehittymässä, Ojalan (1993, 23) mukaan haastattelua voidaan hyvin käyttää nuorten lasten ajattelun tutkimiseen. Ojala puoltaa haastattelumenetelmää, sillä taito ymmärtää luettua ja varsinkin taito ilmaista itseään kirjallisesti kehittyy hyvin hitaasti. Monet tutkijat ovatkin perehtyneet lapsen suruun haastattelemalla surevia lapsia (muunmuassa Elizur & Kaffman 1979, 1982; Fristad ym. 1993; Silverman & Worden 1993).

7.2 Tutkimuskohteet ja tutkimuksen eteneminen

Tutkimusprosessini alkoi tammikuussa 1996 lapsen surua käsittelevään kirjallisuuteen tutustumisella. Samana keväänä osallistuin Alopaeus-Karhusen ja Wennermarkin ihmissuhde- ja kriisikoulutuspäivään, jonka aiheena oli suru sekä norjalaisen psykologin, fil.tri Atle Dyregrovin kaksipäiväiseen seminaariin, joka käsitteli lasten ja nuorten auttamista traumaattisessa kriisissä ja surussa. Huhtitoukokuussa 1996 laadin opettajille suunnatun kyselykaavakkeen. Lähetin kaavakkeet tutkimukseen osallistuneille kouluille toukokuussa sekä syyskuussa 1996. Analysoituani opettajien vastauksia päädyin uuden, kattavamman ja tarkemman kyselykaavakkeen laatimiseen. Suoritin toisen kyselyn helmi-

maaliskuussa 1997. Maalis-huhtikuun vaihteessa haastattelin surevia oppilaita. Kesällä 1997 analysoin opettajien kyselykaavakkeet sekä oppilaiden haastattelut perehtyen vielä tarkemmin lapsen surua käsitteleviin aikaisempiin tutkimuksiin. Kesän aikana aloitin myös tutkimusraportin kirjoittamisen. Kuvio 1 havainnollistaa tutkimuksen eri vaiheet.



KUVIO 1. Tutkimuksen eteneminen

7.2.1 Tutkimuksen ensimmäinen vaihe

Tutkimuksen ensimmäinen kysely oli suunnattu kaikille luokanopettajille. Halusin kartoittaa myös surevia oppilaita kohtaamattomien opettajien mielipiteitä ja ajatuksia läheisen ihmisen menettäneen oppilaan tukemisesta koulussa. Huhtikuussa 1996 laadin kyselykaavakkeen, jonka esitetasin graduryhmälläni. Toukokuun alussa soitin järjestelmällisesti Keski-Suomen kaupunkien ja kuntien ala-asteille kysyäkseni koulujen rehtoreilta opettajien mahdollisuuksia ja halukkuutta osallistua tutkimukseeni. Koulujen kevätkiireiden vuoksi juoduin ottamaan yhteyttä lukuisiin kouluihin ennen kuin sain mielestäni kattavan tutkimusjoukon. Toukokuun 1996 aikana lähetin 18 ala-asteelle yhteensä 200 kyselykaavaketta. Koulujen rehtorit esittelivät tutkimusaiheeni opettajille, keräsivät opettajien täyttämät kaavakkeet ja postittivat ne minulle. Täytettyjä kaavakkeita palautettiin minulle 58. Saadakseni lisää tutkimusaineistoa päätin syyskuussa 1996 ottaa yhteyttä vielä muutamaa kouluun. Kuudelle ala-asteelle lähetetyistä 62 kaavakkeesta sain takaisin 32. Tutkimukseni ensimmäiseen kyselyyn osallistui yhteensä 90 luokanopettajaa 17 ala-asteelta. Kyselyn lopullinen vastausprosentti oli 34.

Pyrin laatimaan kyselykaavakkeen mahdollisimman ytimekkääksi ja lyhyeksi, jotta opettajien olisi ollut helppo ja nopea vastata siihen. Kyselykaavake oli pituudeltaan kolme sivua. Kaavake sisälsi yhteensä 19 kysymystä, joista suljettuja kysymyksiä oli seitsemän ja avoimia 12 (ks. liite 1).

Ensimmäiseen kyselyyn vastanneista opettajista 70 prosenttia oli naisia ja 30 prosenttia miehiä. Iältään kyselyyn vastanneet opettajat sijoittuivat suhteellisen tasaisesti kyselykaavakkeessa valmiiksi annettuihin ikäryhmiin. Opettajakokemus vaihteli välillä kolme kuukautta - 40 vuotta. Tutkimukseen osallistuneista 90 opettajasta 70:llä oli ollut luokallaan sureva oppilas. Näistä opettajista yli 2/3 oli kohdannut oppilaan / oppilaita, jotka surivat vanhempansa kuolemaa. Opettajat kertoivat vastauksissaan myös oppilaista, joiden sisarus, isovanhempi, sukulainen, ystävä, tuttava tai opettaja oli kuollut. Kuolemantapauksista äkillisiä

oli noin 40 prosenttia ja sairauden aiheuttamia 13 prosenttia.

Analysointivaiheessa tutkimusjoukkoni "kirjavuus" aiheutti kuitenkin ongelmia (vrt. esimerkiksi vanhemman - isovanhemman kuolema, äkillinen - tiedossa oleva kuolema). Analysointia vaikeuttivat myös opettajien puutteelliset vastaukset. Useat opettajat eivät maininneet surevan oppilaansa sukupuolta, ikää tai kenen kuolemaa oppilas suri. Moni opettaja ei myöskään eritellyt vastauksissaan kuvailemiaan oppilaita. Syynä opettajien epätarkkoihin vastauksiin saattoivat olla koulujen kevätkiireet tai kaavakkeen osittain epätarkat kysymykset. Edellä mainittujen ongelmien vuoksi tarkastelin opettajien vastauksia yleisellä tasolla vertailematta opettajien kuvauksia eri oppilaista.

Ensimmäisen kyselyn analysointivaikeuksien seurauksena päädyin uuteen kyselytutkimukseen laatien systemaattisemman ja tarkemman kaavakkeen. Rajasin otokseni käsittämään opettajia, joiden luokalla oli ollut vanhemman äkillistä kuolemaa sureva oppilas. Vanhemman kuolema on suurimpia elämänmuutoksia lapselle (ks. s. 24), joten halusin paneutua juuri tähän vaikeaan tilanteeseen koulumaailman näkökulmasta. Vaikka ensimmäinen kysely osoittautui melko hajanaiseksi, sain kuitenkin tärkeää tutkimuskokemusta sekä alustavaa tietoa tutkimusaiheestani. Tämän pohjalta minun oli helppo suunnitella uusi kyselykaavake. Ensimmäinen kysely muotoutui lopulta varsinaisen tutkimuksen esitutkimukseksi. Esikyselyn tuloksia ei ole kuitenkaan esitelty tutkimusraportissa, sillä varsinainen kyselytutkimus antoi hyvin pitkälle samansuuntaisia tuloksia.

7.2.2 Tutkimuksen toinen vaihe

Toinen kysely suuntautui luokanopettajille, joiden luokalla oli ollut vanhemman äkillistä kuolemaa sureva oppilas. Ilmoitin tutkimuksestani Opettaja-lehdessä 14.2.1997. Lehti-ilmoituksen perusteella minuun otti yhteyttä 16 opettajaa. Tämän lisäksi soitin Jyvässeudun sekä Kymenlaakson ala-asteille ja tiedustelin

suoraan surevia oppilaita kohdanneilta opettajilta heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseeni. Eräs jyvaskyläläinen luokanopettaja esitesti kyselykaavakkeeni. Koska hänen palautteensa perusteella kaavake ei muuttunut sisällöllisesti, otin myös kyseisen opettajan mukaan tutkimukseeni. Maaliskuun 1997 aikana lähetin kyselykaavakkeen vastauskuorineen yhteensä 58 opettajalle. Näistä kaavakkeista sain takaisin 49 toukokuuhun mennessä. Toisen kyselyn vastausprosentti oli 84. Takaisin lähetetyistä kaavakkeista jätin analysoimatta kuitenkin kolme, sillä kyseisten kaavakkeiden tapaukset eivät koskeneet oppilaan vanhemman äkillistä kuolemaa.

Tutkimukseni toinen kyselykaavake oli pituudeltaan 11 sivua. Laadin myös enemmän vastaustilaa sisältävän kaavakkeen (13-sivuinen) opettajille, jotka olivat kohdanneet luokassaan useampia vanhemman äkillistä kuolemaa surevia oppilaita. Näin opettajien oli helppo eritellä vastauksensa eri oppilaiden mukaan. Kyselykaavake koostui 39 kysymyksestä, joista suljettuja kysymyksiä oli 20 ja avoimia 19 (ks. liite 2).

Toiseen kyselyyn vastasi 32 naisopettajaa (70%) ja 14 miesopettajaa (30%). Opettajien keski-ikä oli noin 43 vuotta. Nuorin kyselyyn vastanneista opettajista oli 25-vuotias ja vanhin 66-vuotias. Taulukko 3 (s. 59) kuvaa tutkimukseen osallistuneiden opettajien ikäjakaumaa. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien opettajakokemus vaihteli välillä 2 - 38 vuotta (keskimäärin 17 vuotta). Kyselyyn vastanneet opettajat olivat ympäri Suomea. Suurin osa (41 %) vastaajista oli kuitenkin Kymenlaaksosta.

TAULUKKO 3. Kyselyyn vastanneiden opettajien ikäjakauma

	22-29- vuotiaat	30-39- vuotiaat	40-49- vuotiaat	50-59- vuotiaat	60 → vuotiaat
naiset (n=32)	5	7	9	10	1
miehet (n=14)	1	8	4	1	-
yhteensä (n=46)	6	15	13	11	1

Opettajien kuvailemista surevista oppilaista 58 prosenttia oli tyttöjä (30 tyttöä) ja 42 prosenttia poikia (22 poikaa). Yli 70 prosenttia surevista oppilaista oli kaupunkikouluilta ja lähes 30 prosenttia maalaiskunnan ala-asteilta. Surevat oppilaat jakautuivat luokkatasoittain seuraavasti: 1. luokka: yhdeksän oppilasta, 2. luokka: kuusi oppilasta, 3. luokka: yhdeksän oppilasta, 4. luokka: yhdeksän oppilasta, 5. luokka: kymmenen oppilasta, ja 6. luokka: kahdeksan oppilasta (yksi opettaja ilmoitti oppilaansa luokkatasoksi 5.-6. luokan). Analysoinnissa yhdistin luokat taulukon 4 osoittamalla tavalla. Taulukossa 4 ilmenevät myös kyseisten yhdistelmäluokkien surevien oppilaiden sukupuolijakaumat.

TAULUKKO 4. Surevien oppilaiden sukupuolijakaumat luokkatasoittain

	surevia tyttöjä (n=30)	surevia poikia (n=22)	yhteensä (n=52)
1.-2. luokat	10	5	15
3.-4. luokat	11	7	18
5.-6. luokat	9	10	19

Suurin osa (73 %) surevista oppilaista oli menettänyt isänsä. Äidin kuolemaa suri neljäsosa oppilaista. Yli kolmasosassa tapauksista oppilaan vanhemman kuoleman oli aiheuttanut sairaus-/sydänkohtaus. Itsemurhatapauksia oli 17

prosenttia ja liikenneonnettomuuskuolemia 15 prosenttia. Suurin osa (94 %) kuolemantapauksista oli tapahtunut viiden edellisen vuoden aikana. Lähes 2/3 tutkimusjoukon oppilaista oli menettänyt vanhempansa kuitenkin vuoden 1995 jälkeen.

7.2.3 Tutkimuksen kolmas vaihe

Kysellessäni opettajia mukaan tutkimukseeni tiedustelin heidän mielipidettään surevan oppilaansa mahdollisuuksista ja voimavaroista osallistua haastattelututkimukseen. Tavoitteenani oli löytää surevia oppilaita, joiden vanhemman äkillisestä kuolemasta oli kulunut aikaa alle vuosi. Päädyin tähän aikaratkaisuun, sillä Jyväskylän Normaalikoulun koulupsykologi Tuija Kilpeläisen (henkilökohtainen tiedonanto 17.3.1997) mukaan lapsen aikakäsitys on erilainen kuin aikuisen. Lapsen voi olla vaikea palauttaa mieleensä yli vuoden takaisia kokemuksiaan. Myös muut lapsen elämässä tapahtuneet asiat ovat voineet vääristää lapsen ensimmäisiä ajatuksia ja tunteuksia koulunkäynnistä vanhemman kuoleman jälkeen. Pyrin löytämään haastateltavat oppilaat ala-asteen ylimmiltä luokilta, koska omien kokemusteni mukaan tämän ikäinen lapsi kykenee jo kertomaan ajatuksistaan, kokemuksistaan ja tunteistaan haastattelun muodossa (ks. myös s. 54: Ojala 1993).

Kyselyyn vastanneiden opettajien avulla löysin kolme surevaa oppilasta, jotka suostuivat haastateltaviksi. Tutkimuksesta ilmoitettiin oppilaiden kotiin, jolloin myös vanhemmalta kysyttiin lupaa lapsen haastatteluun. Esitestasin haastattelurunkoni yhdellä kyseisistä surevista oppilaista: jyväskyläläisellä neljäsluokkalaisella tytöllä, joka oli menettänyt isänsä lokakuussa 1996. Esihaastattelu muodostui kuitenkin tutkimuksen ensimmäiseksi varsinaiseksi haastatteluksi, sillä esihaastattelu ei antanut aihetta muuttaa haastattelukysymyksiä. Kaksi muuta haastateltavaa oppilasta olivat Kymenlaaksosta: viidesluokkalainen poika, joka oli menettänyt isänsä marraskuussa 1996 sekä kuudesluokkalainen tyttö, joka oli menettänyt isänsä

toukokuussa 1996.

Tutkimusaiheeni arkaluontoisuuden vuoksi haastattelin jokaista oppilasta kolmeen otteeseen. Taipale (1992, 313) korostaakin, että luottamussuhteen syntyyn haastateltavan lapsen ja haastattelijan välillä tarvitaan useampi juttelutuokio. Kaikki kolme oppilasta halusivat haastattelujen tapahtuvan koulullaan. Jokaiselle haastattelulle oli varattu aikaa yhden oppitunnin verran. Haastattelut suoritin maaliskuuhun 1997 vaihteessa. Ensimmäisen haastattelukerran kysymykset ovat liitteenä 3. Äänitin jokaisen haastattelun, koska oppilailla ei ollut mitään nauhoitusta vastaan. Äänitettyä materiaalia kertyi noin 300 minuuttia. Haastattelukertojen välillä kuuntelin oppilaiden edellistä haastattelua, jonka pohjalta suunnittelin seuraavan haastattelukerran kysymykset. Poimin myös nauhalta asioita, joihin halusin täsmennystä. Alskogin (1989, 119) mukaan lasta on helppo haastatella, mutta lasta on vaikea saada vastaamaan juuri siihen kysymykseen, mihin haastattelijalla haluaisi saada vastauksen. Lapset eivät myöskään usein vastaa monisanaisesti. Haastattelutilanteessa olin varautunut esittämään lapselle saman kysymyksen useampaan kertaan eri muodoissa. Pyrin olemaan myös avoin oppilaiden esiin nostamille aiheille, joihin tartuin esittäen jatkokysymyksiä.

Ojalan (1993, 23) mukaan haastatteluissa on otettava huomioon, että lapsi voi olla muulla tavoin kuin verbaalisesti lahjakas. Ojala (1993, 23) sekä Syrjälä ym. (1994, 141) toteavat projektiivisten tehtävien täydentävän monissa tapauksissa tarkoituksenmukaisesti haastatteluilla saatavaa aineistoa. Tutkimuksen toisen haastattelukerran aikana oppilaat tekivät surutyöhönsä liittyvät aikakaaviotehtävät (ks. liite 4), joiden avulla he kuvailivat tuntemuksiaan koulunkäynnistä vanhempansa kuoleman jälkeen. Tehtävissä oppilaat arvioivat myös perheeltään, opettajaltaan ja luokkatovereiltaan saamaansa tuen määrää. Idean tehtäviin sain Dyregrovin ja Raundalenin (1997, 107) esittelemistä käytännön toimintatavoista, joiden avulla läheisen kuolemaa surevat lapset työstivät tuntemuksiaan sururyhmissä.

7.3 Aineistojen käsittely ja analysointi

Aineiston laadullinen analyysi pyrkii luomaan hajanaisesta informaatiosta mielekästä, selkeää, tiivistä ja yhtenäistä informaatiokokonaisuutta (Eskola & Suoranta 1996, 104; Hämäläinen 1987, 33; Marshall & Rossman 1995, 111). Laadullisessa analyysissä aineistoja yhdistellään, luokitellaan, pelkistetään, vertaillaan, etsitään säännönmukaisuuksia ja teemoja, tehdään synteesejä sekä tulkitaan (Alasuutari 1995, 30; Grönfors 1985, 145; Marshall & Rossman 1995, 114; Merriam 1988, 130; Savolainen 1991, 453; Syrjälä & Numminen 1988, 123). Syrjälä ja Numminen (1988, 118) sekä Patton (1990, 381) painottavat, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan on itse luotava omat aineiston järjestelytapansa. Tutkimuksen suorittamiseen ja luotettavuuteen vaikuttavat täten tutkijan persoonallisuus, elämäkokemus, arkiajattelu, teoreettinen tietämys, ihmiskäsitys, etukäteisoletukset sekä päättelytaidot (Eskola & Suoranta 1996, 164; Hämäläinen 1987, 34; Syrjälä & Numminen 1988, 130). Varsinkin tutkittaessa ihmisen kokemuksia tutkijan on hyvä tiedostaa myös omat ajatuksensa ja kokemuksensa tutkittavasta aiheesta sekä käsitellä omia ennako-oletuksiaan. Näin tutkijalla on pienempi mahdollisuus vaikuttaa tiedostamattaan tutkimuksen tuloksiin.

Analysoin opettajien kyselyt sekä surevien oppilaiden haastattelut aineistolähtöisesti ilman teoreettisia etukäteisoletuksia. Eskolan ja Suorannan (1996, 116) mukaan aineistolähtöisessä analyysissä tutkijalla on tosin olemassa jotakin etukäteistietoa tutkittavasta kohteesta, mutta tämän tiedon ei anneta häiritä aineistosta nousevia asioita.

7.3.1 Opettajien kyselykaavakkeet

Eskola ja Suoranta (1996, 116), Marshall ja Rossman (1995, 113) sekä Syrjälä ja Numminen (1988, 126) suosittelevat perusteellista tutustumista tutkimusaineistoon useamman lukukerran avulla, jotta tutkija hallitsisi aineistonsa

sisällön. Aloitinkin opettajien kyselykaavakkeiden analysoinnin lukemalla opettajien vastaukset huolellisesti läpi. Tämän jälkeen kirjoitin allekkain puhtaaksi opettajien vastaukset samaan kysymykseen. Suljettujen kysymysten vastausvaihtoehdoille annoin kirjaintunnukset. Myös jokainen opettaja sekä opettajan kuvailema sureva oppilas saivat omat koodinsa (esim. T20 ja opp.22/T20). Koodien ansiosta pystyin palaamaan nopeasti opettajan alkuperäiseen kaavakkeeseen ja hahmottamaan näin yksittäisen opettajan kokonaiskuvauksen surevasta oppilaastaan. Myös vastausten järjestely taulukoiksi nopeutti analysointia. Luokittelin opettajien vastaukset sisällönanalyysin avulla. Huttunen (1994, 152) kuvaa sisällönanalyysia prosessiksi, jonka tarkoituksena on hahmottaa vastaaja- ja vastaustyyppejä. Sisällönanalyysissä tutkimusaineistoa koodataan ja ryhmitellään, minkä ansiosta aineisto pelkistyy ja pienenee (Patton 1990, 381-382).

Muodostamieni vastausluokkien ansiosta pystyin käsittelemään tutkimusaineistoa myös kvantitatiivisesti. Laskin opettajien vastausten jakaumia ja prosenttiosuuksia. Mielestäni tämä antoi kokonaisvaltaista tietoa tutkimusjoukosta. Tutkimusraportissa ilmenevät prosenttiluvut koskevat kuitenkin vain tätä tutkimusjoukkoa. Täten tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä. Halusin sisällyttää tutkimusraporttiin myös suoria lainauksia opettajien vastauksista, jotta lukija saisi elävän ja konkreettisen kuvan surevan oppilaan tukemisesta koulussa. Alasuutarin (1995, 43) sekä Eskolan ja Suorannan (1996, 140) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimushenkilöiden siteeraukset antavat myös tulkintavihjeen, jonka avulla lukija voi arvioida tutkijan tekemien tulkintojen oikeellisuutta.

Kyselykaavakkeen kysymykset ja tutkimuksen alaongelmat yhdistyivät taulukon 5 (s. 64) osoittamalla tavalla. Suluissa olevat kysymysten numerot antoivat oheistietoa alaongelmiin. Miettiessäni vastauksia alaongelmiin karsin pois joitakin kyselykaavakkeen kysymyksiä. Kyselytutkimuksen tulosten raportoinnissa käsitteelin myös opettajan merkitystä oppilaan surutyössä. Tähän ongelmaan vastasivat kyselykaavakkeen kysymykset 36, 37 ja 38.

TAULUKKO 5. Tutkimuksen alaongelmia vastaavat kyselykaavakkeen kysymykset

ALAONGELMAT	KYSELYKAAVAKKEEN KYSYMYKSET
Miten oppilaan suru ilmenee koulussa?	16, 17, 18, 19a, 19b (12, 19c, 20).
Miten opettaja suhtautuu surevaan oppilaaseen?	21, 22, 24, 26, 27, 28 (8, 9, 10, 13, 14, 25).
Miten luokkatoverit suhtautuvat surevaan oppilaaseen?	29, 31, 32.
Miten oppilaan surua käsitellään koulussa?	30 (23).
Millainen vaikutus oppilaan vanhemman kuolemalla on surukodin ja koulun yhteistyöhön?	33, 34, 35.

7.3.2 Surevien oppilaiden haastattelut

Patton (1990, 388) määrittelee tapaustutkimuksen vaiheiksi raaka-aineiston kokoamisen, aineiston organisoinnin ja luokittelun sekä tapauskertomuksen kirjoittamisen. Fenomenologinen analyysi etenee lähes samojen vaiheiden kautta: 1) omien ennakko-oletusten tiedostaminen, 2) asioiden yhdistely, 3) epäoleellisen tiedon eliminointi, 4) teemojen kuvaus, ja 5) rakennesynteesi, jossa kuvataan kokemuksen ydin ja todellinen merkitys yksilölle (Patton 1990, 407-409). Aloitin surevien oppilaiden haastattelujen analysoinnin aukikirjoittamalla kaikki haastattelut. Aukikirjoitettuja haastatteluja luin läpi useamman kerran saadakseni kokonaiskäsityksen aineistosta. Eskola ja Suoranta (1996, 116) sekä Hirsjärvi ja Hurme (1982, 117) katsovat teemahaastattelun teemojen muodostavan aineistosta jo jonkinlaisen jäsenyyksen, jonka pohjalta voi lähteä analysoimaan. Luokittelin aineiston osittain haastattelujen teemojen perusteella, mutta muodostin myös omia teemaluokkia. Jokainen teema sai oman koodinsa. Kävin haastattelut läpi merkiten oppilaiden vastaukset sopiviin koodiluokkiin. Tämän pohjalta kirjoitin ensimmäiset suorasanaiset tapauskertomukset, jotka

sisälsivät paljon suoria lainauksia surevien oppilaiden vastauksista. Uusien kirjoituskertojen myötä tutkimuksen kannalta epäoleelliset asiat karsiutuivat vähitellen pois. Sisällytin surevan oppilaan tapauskertomukseen myös otteita kyseisen oppilaan opettajan kyselykaavakkeen vastauksista.

Oppilaiden tekemät aikakaaviotehtävät olivat haastattelujen analysoinnin tukena. Osa kuvaajien ja tehtävien tulkinnoista ilmenee tapauskertomuksissa. Tapauskertomuksiin on myös liitetty oppilaiden piirtämät kuvaajat koulunkäynnin tuntemuksista vanhemman kuoleman jälkeen.

7.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan yleensä validiteetti- ja reliabiliteetti-käsitteillä. Syrjälän ja Nummisen (1988, 136) mukaan validiteetilla tarkoitetaan tieteellisten löydösten tarkkuutta: missä määrin tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat empiiristä maailmaa ja sen todellisuutta. Syrjälä ym. (1994, 129) toteavat, että aineisto on aitoa, kun tutkittavat ilmaisivat itseään tai puhuivat samasta asiasta kuin tutkija oletti. Reliabiliteetilla puolestaan tarkoitetaan mittaustulosten pysyvyyttä, eli mittauksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Aineisto on reliaabeli silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia tai satunnaisvirheitä. (Eskola & Suoranta 1996, 166, 169; Grönfors 1985, 175; Uusitalo 1991, 84; Vanhala 1985, 84).

Eskolan ja Suorannan (1996, 166) sekä Perttulan (1995b, 41) mukaan validiteetti- ja reliabiliteetti-käsitteet eivät sovellu perinteisesti ymmärrettyinä kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden perusteiksi. Kyseiset käsitteet on luotu lähinnä kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden todentamiseen. Uusitalo (1991, 82) esittää, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa on luontevampaa puhua analyysin arvioitavuudesta ja toistettavuudesta. Soininen (1995, 124) puolestaan korvasi luotettavuuden käsitteen uskottavuuden käsitteellä. Perttula (1995a, 100) siteeraa Lincolnia ja Cubaa tarkastellen kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta

käsitteillä totuusarvo, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalisuus. Luonnontieteellisessä tutkimustavassa kyseisiä käsitteitä vastaavat sisäinen validiteetti, ulkoinen validiteetti / yleistettävyys, reliabiliteetti ja objektiivisuus. (Perttula 1995a, 100; Perttula 1995b, 42.) Syrjälä ja Numminen (1988, 145) toteavat reliabiliteetin ja validiteetin arvioinnin olevan kuitenkin kokonaisuudessaan prosessi, jossa asiat kietoutuvat toisiinsa. Tutkimuksen validiteetti ja reliabiliteetti todennetaan osittain samoilla perusteilla.

Tarkastelen seuraavissa kappaleissa tutkimukseni luotettavuutta Lincolnin ja Cuban (Perttula 1995a) määrittelemillä käsitteillä totuusarvo, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalisuus.

7.4.1 Totuusarvo

Totuusarvo tarkoittaa, miten tutkijan tekemät rekonstruktiot tutkittavien todellisuudesta vastaavat alkuperäisiä konstruktioita (Perttula 1995b, 42). Totuusarvon (sisäisen validiteetin) pahimmat uhkatekijät ovat tutkijan vaikutukset sekä väärät johtopäätökset (Syrjälä ym. 1994, 101). Myös Eskola ja Suoranta (1996, 165) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. Tutkija on mukana tutkimusprosessissa koko persoonallisuudellaan ennakkokäsityksineen, kokemuksineen, arvomaailmoineen, tietoineen ja taitoineen. Luotettavuuden arviointi koskee näin ollen koko tutkimusprosessia.

Tutkimusprosessin eri vaiheissa tiedostin oman surukokemukseni ja pyrin täten minimoimaan sen vaikutuksia tutkimuksen tekoon. En kokenut subjektiivisuuttani kuitenkaan tutkimusprosessia häiritseväksi tekijäksi. Surukokemukseni ansiosta minun oli helppo laatia kysymykset niin opettajille kuin sureville oppilaillekin. En kokenut vaikeaksi myöskään surevan oppilaan lähestymistä, sillä olin itsekkin ollut vastaavanlaisessa tilanteessa. Subjektiivisuuteni vuoksi pyrin kuitenkin raportoimaan tutkimukseni vaiheet tarkasti liittäen tulososioon lainauksia

tutkimushenkilöiden vastauksista. Näin lukijalla on mahdollisuus seurata tutkimukseni kulkua, analyysia sekä tehdä omia päätelmiään aineistosta. Tutkimuksen perusteellinen kuvaus vaihe vaiheelta lisää tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta 1996, 168; Grönfors 1985, 178; Hämäläinen 1987, 66; Perttula 1995a, 102; Syrjälä ym. 1994, 99; Varto 1992, 112).

Ilmoitin kysely- ja haastattelututkimuksen luottamuksellisuudesta sekä hyödystä niin opettajille kuin sureville oppilaillekin. Tällä tavoin pyrin kannustamaan tutkimushenkilöitä kertomaan avoimesti ja rehellisesti kokemuksistaan. Jyrinki (1976, 25) toteaa postikyselyssä tutkijan vaikutuksen eliminoituvan. Vastaaja saattaa tuntea henkilöllisyytensä paremmin suojatuksi ja voi vastata helpommin arkaluontoisiin kysymyksiin (Jyrinki 1976, 25). Opettajien mahdollisuus vastata nimettöminä kyselyyn ei kuitenkaan takaa vastausten luotettavuutta. Opettajat saattoivat kaunistella kokemuksiaan tai jättää kertomatta asioita. Opettajien saattoi olla myös vaikeaa vastata joihinkin kysymyksiin, sillä tutkimukseni käsittelee aihetta, josta monet eivät mielellään keskustele. Kyselytutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on myös tärkeää huomioida, että tulokset perustuvat opettajien havaintoihin. Opettajat ovat voineet tehdä virheellisiä tulkintoja esimerkiksi oppilaan koulussa esiintyneistä surureaktioista tai muiden oppilaiden suhtautumisesta surevaan. Opettajat ovat saattaneet myös käsittää eri tavoilla kyselykaavakkeen valmiit vastausvaihtoehdot (esimerkiksi hyvin vähän, vähän, kohtalaisesti jne.), mikä osaltaan vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen.

Eskola ja Suoranta (1996, 64), Jyrinki (1976, 13) sekä Perttula (1995a, 68) korostavat haastattelun olevan vuorovaikutustilanne, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Haastattelussa esiin tulleiden asioiden luotettavuus voi riippua fyysisistä (esim. haastatteluympäristö, vireystila, ulkonäkö), sosiaalisista (esim. tausta, asema) ja kommunikatiivisista tekijöistä (esim. verbaaliset taidot) (Jyrinki 1976, 14-15). Oppilaiden haastattelujen luotettavuutta tarkastellessani pohdin muunmuassa haastattelupaikan, koulun, vaikutusta oppilaiden vastauksiin. Vastatessaan kysymyksiini koululuokassa oppilaat saattoivat olla

lojaaleja opettajalleen tai luokkatovereilleen kaunistelemalla asioita. En tuntenut entuudestaan haastattelemiani oppilaita, joten myös tämä saattoi vaikuttaa haastattelutilanteeseen. Toisten on helppo puhua täysin vieraalle ihmiselle arkaluontoisistakin asioista. Toiset puolestaan eivät halua kertoa henkilökohtaisia asioitaan tuntemattomille. Vaikka haastattelemiani oppilaat vastasivat välillä kysymyksiini "en tiedä", he kuitenkin vaikuttivat halukkailta kertomaan koulukokemuksistaan vanhemman kuoleman jälkeen.

Tutkimuksen luotettavuutta parantaakseni haastattelin jokaista surevaa oppilasta kolmeen otteeseen. Kysyin myös oppilailta samaa asiaa useamman kerran eri muodoissa (ks. Alasuutari 1995, 123; Eskola & Suoranta 1996, 169; Hirsjärvi & Hurme 1982, 129). Ojala (1993, 20) sekä Taipale (1992, 313) toteavat, että lapset kehittyvät taitaviksi huomaamaan pienistäkin vihjeistä sen, mitä heidän oletetaan haastattelussa vastaavan. Pyrin minimoimaan tätä virhelähdettä painottamalla haastattelujen alussa, ettei kysymyksiin ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia, vaan tärkeintä ovat oppilaan omat mielipiteet ja ajatukset. Tutkimukseni luotettavuuden parantamiseksi annoin haastateltujen oppilaiden tutustua tutkimusraporttiin ennen tutkimuksen lopullista tarkastusta. Näin tutkimushenkilöillä oli mahdollisuus antaa palautetta omasta tapauskertomuksestaan. (ks. Hämäläinen 1987, 58; Tynjälä 1991, 395.)

7.4.2 Sovellettavuus

Tutkimuksen sovellettavuutta arvioitaessa pohditaan, missä määrin tutkimuksessa saadut tulokset ovat yleistettävissä vastaavaan ilmiöön toisissa olosuhteissa (Perttula 1995b, 42; Syrjälä & Numminen 1988, 136). Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan yleistää tutkimusjoukon ulkopuolelle, jos samanlaisessa tilanteessa oleva opettaja tai oppilas (oppilaan vanhempi kuollut äkillisesti) löytää tuloksista jotain omaa kokemusmaailmaansa vastaavaa. Tutkimuksen tarkka raportointi lisääkin tutkimuksen yleistämismahdollisuuksia (Syrjälä & Numminen 1988, 144; Syrjälä ym. 1994, 101). Tutkimusraportissa

esiintyvät prosenttiarvot koskevat kuitenkin vain tätä tutkimusjoukkoa. Toisaalta esikyselyn ja varsinaisen kyselyn tulosten samankaltaisuudella voisi perustella yleistämismahdollisuuksia myös tutkimusjoukon ulkopuolelle.

Sovellettavuutta arvioitaessa täytyy huomioida, että haastattelututkimuksessa tarkasteltiin kolmen oppilaan henkilökohtaisia surukokemuksia. Jokainen kokee surun ja luopumisen tuskan omalla yksilöllisellä tavallaan. Oppilaiden haastattelut antavat kuitenkin opettajille esimerkin siitä, miten eräät surevat oppilaat kokivat koulunkäynnin ja muiden suhtautumisen vanhemman kuoleman jälkeen.

7.4.3 Pysyvyys

Perttulan (1995b, 42) mukaan pysyvyyttä arvioitaessa tarkastellaan analyysitavan soveltuvuutta keskenään erilaisiin tapauksiin. Pysyvyyden (reliabiliteetin) tarkastelussa kiinnitetään huomiota myös tutkimusaineiston sisältämiin mahdollisiin satunnaisvirheisiin sekä ristiriitaisuuksiin (Eskola & Suoranta 1996, 169; Grönfors 1985, 175; Vanhala 1985, 84). Analysoin opettajien vastaukset useamman kerran. Jos huomasin luokitteluissa tai prosenttiarvoissa eroavaisuuksia eri analyysikertojen välillä, kävin aineiston näissä tapauksissa vielä kertaalleen läpi. Osa kyselykaavakkeen avoimista ja suljetuista kysymyksistä mittasi samaa asiaa. Näin pystyin toteamaan opettajien vastauksissa mahdollisesti esiintyneet ristiriitaisuudet.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa triangulaatiolla. Triangulaatio tarkoittaa monimetodisuutta: tutkimusaihetta tarkastellaan useamman eri menetelmän, näkökulman, tutkijoiden, aineistojen tai teorioiden avulla. (Eskola & Suoranta 1996, 40; Patton 1990, 187; Soininen 1995, 41; Syrjälä ym. 1994, 141; Syrjälä & Numminen 1988, 78; Tynjälä 1991, 392). Tarkastelin tutkimusaihettani kahdesta eri näkökulmasta: opettajan ja surevan oppilaan. Opettajien kokemuksia kartoitin kahdella kyselyllä (aineistotriangulaatio), jotka antoivat samansuuntaisia tuloksia. Oppilaiden haastattelun yhteydessä teetätin

aikakaaviotehtävät (metodologinen triangulaatio), jotka osaltaan kuvasivat surevien oppilaiden tuntemuksia koulunkäynnistä vanhemman kuoleman jälkeen.

7.4.4 Neutraalisuus

Neutraalisuuden kriteerinä pidetään vahvistettavuutta, jolla viitataan mahdollisuuteen päätyä eri analysointikeinoilla samanlaisiin tuloksiin (Perttula 1995b, 43). Käytin tutkimuksessani sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia analyysikeinoja luodakseni syvällisemmän ja kattavamman kuvan tutkittavasta ilmiöstä. Perttula (1995b, 43) kuitenkin toteaa, ettei vahvistettavuus voi koskaan olla absoluuttista. Mielellinen ketju "tutkittavan kokemus - kokemuksen ilmaisu - tutkijan kokemus tutkittavan kokemuksesta - kokemuksen ilmaisu" ei etene sisällöltään muuttumattomana. Suorat lainaukset opettajien vastauksista antavat kuitenkin lukijalle mahdollisuuden saada kosketuksen tutkittavan ilmaisuun kokemuksestaan. Vaikka jouduin karsimaan tutkimusraportistani pois joitakin tutkimustuloksia, yritin kuitenkin säilyttää tutkittavien kokemusten pääsisällön. Pyrin myös minimoimaan surukokemukseni vaikutukset tutkimuksen tekoon (ks. s. 66).

8 TUTKIMUKSEN TULOKSET

8.1 Opettajan näkökulma

8.1.1 Oppilaan surun ilmeneminen koulussa

Opettajien kysely osoitti, että sureva oppilas palasi nopeasti takaisin kouluun vanhempansa kuoleman jälkeen. Lähes kolmasosa surevista oppilaista ei ollut lainkaan poissa koulusta, noin 40 prosenttia korkeintaan neljä päivää. Vain muutamat surevat oppilaat eivät tulleet kouluun yli viikkoon. Surevat tytöt sekä ensimmäis- ja toisluokkalaiset olivat nopeimpia kouluun palaajia.

Opettajien vastausten perusteella lähes kaksi kolmasosaa surevista oppilaista käyttäytyi kouluun palatessaan normaalisti; kuin mitään järkyttävää ei olisi tapahtunutkaan. Opettajat kuitenkin huomasivat osan oppilaista yrittäneen peitellä suruaan. Jotkut surevat oppilaat olivat kouluun tullessaan normaalia hiljaisempia ja vakavampia (10 %) tai jännittyneitä ja varovasti muihin suhtautuvia (12 %). Joka viides oppilas puhui vanhempansa kuolemasta heti koulussa. Kuitenkin vain kymmenesosa oppilaista itki kohdatessaan opettajansa ja luokkatoverinsa. Opettajien vastauksista ilmeni, että surevat pojat saapuivat kouluun tyttöjä useammin tavalliseen tapaansa. Tytöt puolestaan olivat jännittyneempiä, puhuivat enemmän vanhempansa kuolemasta sekä itkivät herkemmin. Eri ikäisten surevien oppilaiden reaktioissa ei ollut suuria eroja. Nuorimmat oppilaat puhuivat kuitenkin eniten vanhemmastaan kouluun saavuttuaan. Opettajat kuvailivat surevan oppilaan paluuta kouluun seuraavasti:

"Oppilas piti tunteensa sisällä. Toimi normaalisti. Vasta hautajaisten aikaan suru purkautui kiukutteluna ja ahdistuneisuutena. Mutta asiasta hän ei puhunut ei luokkatovereille, ei minulle eikä kouluterveydenhoitajalle. Lisäksi äiti soitti ja kielsi terveydenhoitajan ja psykiatrin yhteydenotot!" (opp.31/T28: naisopettaja, 5.-luokkalainen tyttö menettänyt isänsä).

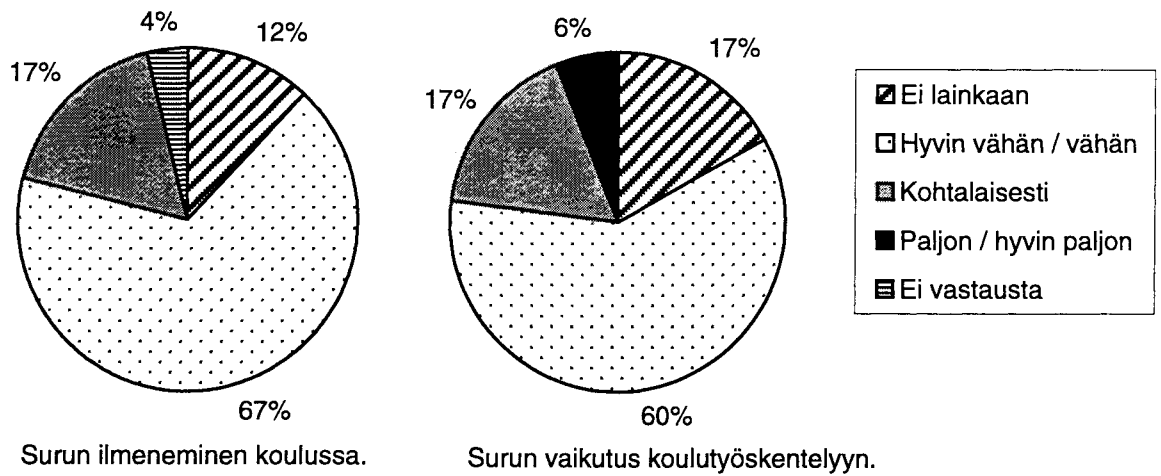
"Vältteli kohtaamista ja tuntui jännittyneeltä. Tilannetta helpotti kun osoitin myötätuntoni hänelle kahden kesken. Hän oli äitinsä kertoman mukaan jännittynyt koska ei olisi halunnut toisten kyselevän liikaa ja hän rentoutui kun kerroin sopineeni toisten kanssa ettei asiasta puhuta hänen tahtomattaan." (opp.38/T33: naisopettaja, 2.-luokkalainen poika menettänyt isänsä).

Opettajien vastausten mukaan vanhemman menettäneillä oppilailla ei esiintynyt voimakkaita surureaktioita koulussa. Joka toinen surevista oppilaista oli tavallista hiljaisempi, rauhallisempi, hajamielisempi tai useammin omissa ajatuksissaan. Monet oppilaat kuitenkin peittelivät suruaan esimerkiksi teennäisellä reippaudella. Masentuneisuutta ilmeni kolmasosalla oppilaista. Yleisimpiä oppilaiden surureaktioita olivat myös keskittymisvaikeudet sekä itkuherkkyys. Harvat oppilaat purkivat suruaan koulussa häiriökäyttäytymisellä, kuten raivokohtauksilla (8 %), kiukkuisuudella (8 %), toisten kiusaamisella (4 %) tai aggressiivisuudella (4 %). Levottomuutta esiintyi kuitenkin viidesosalla oppilaista. Joka kymmenes oppilas puolestaan sulkeutui ja vetäytyi muista. Surevilla oppilailla ilmeni koulussa myös psykosomaattisia oireita ja väsymystä. Liitteessä 5 kuvaillaan oppilailla koulussa esiintyneet surureaktiot yleisyysjärjestyksessä.

Tyttö- ja poikaoppilaiden surureaktioissa oli havaittavissa joitakin eroja. Tyttöillä esiintyi enemmän emotionaalisia surureaktioita, kuten masentuneisuutta, itkuherkkyyttä sekä rauhallisuutta. Sukupuolierot itkureaktioissa olivat selkeimmät viidennellä ja kuudennella luokalla. Lähes puolet näiden luokkatasojen surevista tytöistä itki koulussa, pojista ei yksikään. Opettajien arvion mukaan tytöt kuitenkin pyrkivät olemaan poikia useammin myös iloisia ja reippaita koulussa. Tyttöillä ilmeni lisäksi enemmän psykosomaattisia oireita ja sairastelua. Surevat tytöt tarroutuivat poikia herkemmin opettajaan sekä käyttäytyivät regressiivisesti. Taantumaa esiintyi vain ensimmäisen - neljännen luokkien tyttöillä. Tyttöillä suru vaikutti myös enemmän koulumenetykseen: koulumenestys heikkeni 23 prosentilla tytöistä ja viidellä prosentilla pojista. Oppimisvaikeuksia esiintyi tämän tutkimuksen mukaan vain surevilla tyttöillä. Pojilla ilmeni sen sijaan enemmän ongelmakäyttäytymistä, kuten levottomuutta, raivokohtauksia sekä tuntityöskentelyn häiritsemistä. Pojat kärsivät myös useammin keskittymisvaikeuksista. Opettajien vastaukset vaihtoehtokysymyksiin tukevat avointen kysymysten tuloksia surun selkeämmästä ilmenemisestä tyttöoppilailla (ks. liite 6).

Eri ikäisten oppilaiden surureaktioiden vertailu osoitti, että viides- ja kuudesluokkalaisilla esiintyi vähiten surureaktioita koulussa vanhemman kuoleman jälkeen. Kolmas-kuudesluokkalaiset peittelivät suruaan useammin kuin ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat. Kolmas-kuudesluokkalaiset olivat myös tavallista hiljaisempia ja rauhallisempia surukokemuksensa vuoksi. Aggressiivista käyttäytymistä sekä raivokohtauksia ilmeni kuitenkin eniten ylimmillä luokkasteilla, mutta kokonaisuudessaan harvoissa oppilastapauksissa. Ensimmäis- ja toisluokkalaiset surivat vanhempansa kuolemaa tarrautumalla opettajaansa herkemmin kuin vanhemmat oppilaat. Nuoremmat oppilaat olivat myös useammin poissa koulusta ja kärsivät enemmän psykosomaattisista oireista, väsymyksestä sekä keskittymisvaikeuksista. Eri ikäisten vanhemman menettäneiden oppilaiden koulumenestyksen, -motivaation ja tuntiaktiivisuuden tarkastelu osoitti, että koulumenestys parani useimmin surevilla viides- ja kuudesluokkalaisilla. Kolmas- ja neljäsluokkalaisilla esiintyi eniten koulumenestyksen heikkenemistä ja tuntiaktiivisuuden vähenemistä vanhemman kuoleman jälkeen.

Vaihtoehtokysymyksissä opettajat arvioivat myös määrällisesti oppilaan surun ilmenemistä koulussa sekä surun vaikutusta oppilaan koulutyöskentelyyn (ks. liite 2: kysymys 19). Myös opettajien kyseisistä vastauksista ilmeni, ettei oppilaan suru näkynyt selkeästi koulussa. Oppilaan surukokemuksella ei myöskään havaittu olevan suurta vaikutusta oppilaan koulutyöhön. Opettajien vastausten mukaan vain kuudella prosentilla oppilaista vanhemman kuolema vaikutti merkittävästi oppilaan työskentelyyn koulussa. Surun arvioitiin vaikuttaneen vähiten poikien sekä viides- ja kuudesluokkalaisten koulunkäyntiin (ks. liite 6). Kuviossa 2 (s. 74) esitetään opettajien määrälliset arviot oppilaan surun ilmenemisestä koulussa sekä surun vaikutuksesta oppilaan koulutyöskentelyyn.



KUVIO 2. Oppilaan surun ilmeneminen koulussa ja vaikutus oppilaan koulutyöskentelyyn opettajien arvioimana (n = 52 oppilasta)

Lähes 60 prosenttia opettajista arvioi vanhemman menettäneen oppilaansa saaneen paljon tukea suruprosessiinsa koulun ulkopuolelta, esimerkiksi omalta perheeltään, ystäviltään tai sukulaisiltaan. Vain muutamat opettajat totesivat, ettei hänen oppilaansa saanut lainkaan tukea. Tyttöjä sekä kolmas- ja neljäsluokkalaisia tuettiin opettajien mielestä koulun ulkopuolella eniten. Lähes kolmasosa opettajista ei kuitenkaan osannut arvioida surevan poikaoppilaansa saamaa tuen määrää perhe- ja ystäväpiiriltään. Noin puolet vanhemman kuolemaa surevista oppilaista oli turvautunut myös ammattiauttajan tukeen. Kyseisiä auttajia olivat muunmuassa koulupsykologi, terveydenhoitaja, erityisopettaja, seurakunnan työntekijä tai kriisiryhmän jäsen. Opettajien mukaan surevat tytöt sekä nuorimmat oppilaat hakivat useimmin apua ammattiauttajilta. Kolmasosa opettajista ei kuitenkaan tiennyt, oliko hänen oppilaansa keskustellut ammattiauttajan kanssa.

8.1.2 Opettajan suhtautuminen surevaan oppilaaseen

Lähes puolet kyselyyn vastanneista opettajista sai tiedon oppilaan vanhemman kuolemasta ensimmäiseksi oppilaan kotoa. Neljäsosalle opettajista kuolinsanoma ilmoitettiin välittömästi. Opettajat kuuluivat kuolemantapauksesta myös koulun työntekijöiltä, surevan oppilaan luokkatovereilta ja heidän vanhemmiltaan tai koulun ulkopuolelta. 15 prosenttia opettajista kertoi ottaneensa itse yhteyttä surukotiin. 17 prosentissa tapauksista oppilaan kotoa ei ilmoitettu opettajalle vanhemman kuolemasta.

Osa (15 %) opettajista vieraili surevan oppilaansa kotona ennen oppilaan kouluun paluuta. Miesopettajat ilmoittivat naisopettajia useammin käyneensä surukodissa. Lähes kaksi kolmasosaa opettajista kuitenkin totesi, ettei keskustellut lainkaan surevan oppilaansa kanssa ennen kuin oppilas saapui takaisin kouluun. Vain muutamat opettajat kertoivat keskustelleensa paljon (ks. liite 7). Määrällisesti eniten keskusteltiin surevien tyttöjen sekä viides- ja kuudesluokkalaisten kanssa.

Surevan oppilaan palattua kouluun 87 prosenttia opettajista ilmoitti keskustelleensa kahden kesken oppilaansa kanssa hänen surukokemuksesta. Kuitenkin lähes puolet kyseisistä opettajista jutteli asiasta mielestään määrällisesti vähän (ks. liite 7). Keskusteluissa opettajat ilmaisivat ottavansa osaa oppilaansa suruun sekä olevansa aina valmiita keskustelemaan tapahtuneesta oppilaansa kanssa. Opettajat kuvailivat surevan oppilaan kohtaamista koulussa seuraavasti:

"Halasin häntä ja sopivassa tilanteessa kerroin hänelle, että jos tuntuu pahalta, hän voi tulla juttelemaan. Lisäksi annoin hänelle koko luokan puolesta herttaisen enkelijulisteen, jota hän voi katsoa aina surullisella hetkellä ja muistaa, että koko luokka tukee häntä. Olin itse iloinen, että hän jaksoi tulla kouluun jo kahden päivän kuluttua tapahtuneesta. Yritin olla kuitenkin melko normaali, ettei tyttö tuntisi oloansa vaivautuneeksi." (opp.48/T42: naisopettaja, 4.-luokkalainen tyttö menettänyt isänsä).

"Ilmaisni tietäväni, kuinka isälle oli käynyt ja että halusin toteuttaa hänen toivettaan pitää asiaa niin kauan salassa, kuin hän toivoi. Kysyin, haluaisiko hän keskustella tilanteesta psykologimme kanssa, joka on koulussamme pidetty ja jonka kanssa sekä vanhemmat että lapset mielellään keskustelevat. Ilmaisni olevani surullinen tilanteesta ja että olisin myös itse valmis juttelemaan aina, kun hän vain tuntisi siihen tarvetta." (opp.50/T44: naisopettaja, 5.-luokkalainen poika menettänyt isänsä).

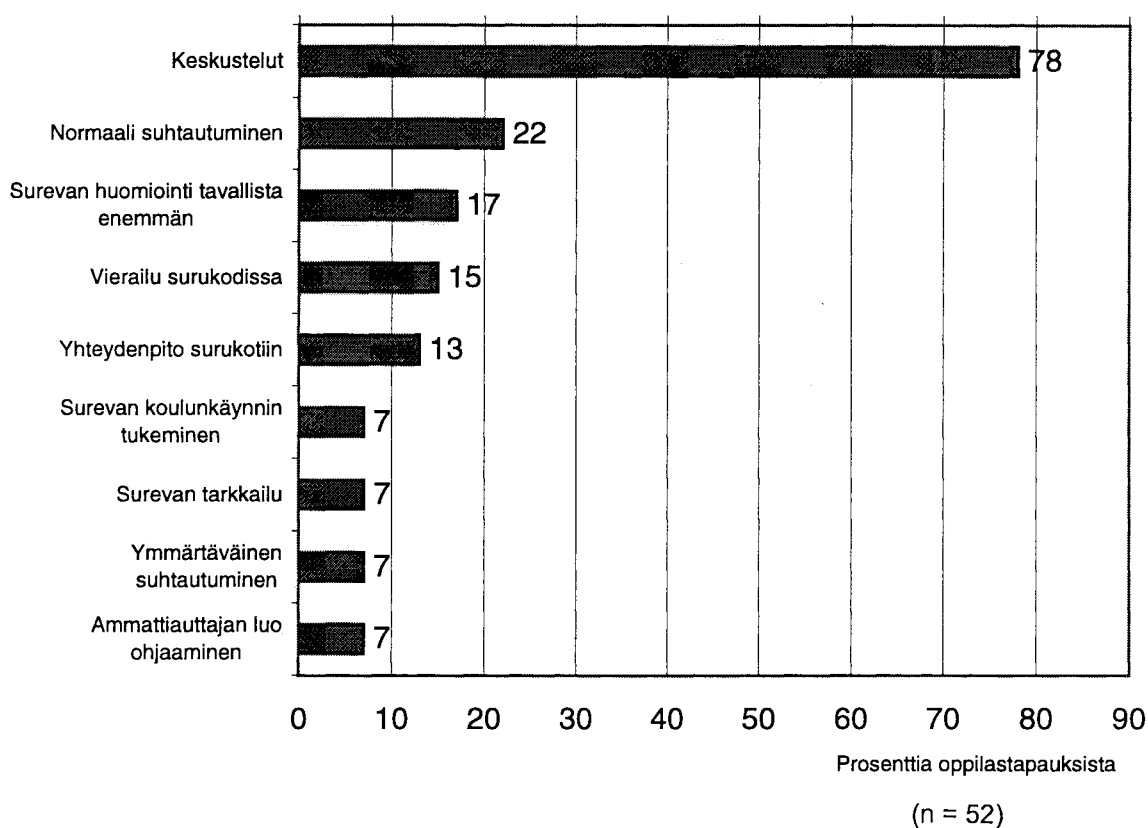
Opettajien vastauksista ilmeni, että naisopettajat keskustelivat surevan oppilaansa kanssa määrällisesti enemmän kuin miesopettajat. Viidesosa naisopettajista arvioi käyneensä paljon kahdenkeskisiä keskusteluja oppilaansa kanssa, miesopettajista vain kuusi prosenttia. Surevien tyttöjen sekä viides- ja kuudesluokkalaisten kanssa keskusteltiin eniten koulussa. Sopivia ajankohtia juttelutuokioille olivat esimerkiksi välitunnit, tukiopetustunnit, ruokailut sekä kerhoajat. Liite 7 havainnollistaa, kuinka paljon opettajat keskustelivat surevan oppilaansa kanssa ennen oppilaan kouluun paluuta, oppilaan palattua kouluun sekä oppilaan surutyön myöhemmässä vaiheessa.

Keskustelut osoittautuivat yleisimmäksi opettajien käyttämäksi keinoksi tukea surevaa oppilasta koulussa. Opettajat kertoivat halukkuudestaan kuunnella surevaa oppilasta, jos oppilaalla oli tarvetta puhua surukokemuksestaan. Opettajan ja surevan oppilaan kahdenkeskisten juttelutuokioiden ohella oppilaan vanhemman kuolemasta keskusteltiin myös yhdessä koko luokan kanssa. Osa (9 %) naisopettajista kertoi pitäneensä myös pienen muistotilaisuuden luokassaan oppilaan vanhemman kuoleman johdosta. Kukaan miesopettajista ei maininnut tehneensä niin. Eräs naisopettaja kuvaili muistohetkeä ja keskusteluja luokassa seuraavasti:

"Välitunnilla halasin ja kysyin oliko asia totta. Seuraavalla tunnilla istuimme piiriin, sytytimme kynttilän ja otin lapsen kainaloon. Purskahdin itkemään, jota muut tietenkin ihmettelivät. Asia selvisi kaikille, kun lapsi selitti, että äiti oli kuollut, aivan kuin mitään vakavaa ei olisi sattunut. Asiasta juteltiin ja sovittiin, ettei saa kysellä lapselta jos hän itse ei halua puhua, mutta muuten kyllä. Sovimme, että jos muut koululaiset kyselevät tai huutelevat jotain niin minun luvalla saa mennä kieltämään asian heti. Kysyin haluaisiko lapset laulaa jotain ja yksi ehdotti Jumalan kämmenellä. Lauloimme sen. Sitten kysyin vielä työltä haluaisiko hän sanoa jotain: "Haluaisin, että kaikki piirtäis meidän äidille". Siihen oli helppo ja iloinen tapa lopettaa. Kaikki ryhtyivät innolla piirtämään. Piirustukset keräsimme yhteen kirjaksi, jonka annoimme perheelle. Jokainen sai kertoa omasta työstään. Isältä kuulin pari päivää myöhemmin, että tästä kirjasta oli tullut lapselle tärkeä. Sitä he olivat tutkineet ennen nukkumaanmenoa. Itselleni jäi rauhallinen mieli tuokiosta. Se sai "iloisen" lopun, niin surulliselle asialle." (opp.10/T08) (naisopettaja, 1.- luokkalainen tyttö menettänyt äitinsä)

Lähes puolet opettajista kohtasi kouluun palanneen surevan oppilaansa mahdollisimman tavallisesti jatkaen normaaleja koulurutiineja. 40 prosenttia opettajista ilmoitti suhtautuneensa jatkossakin oppilaaseen samalla tavalla kuin aikaisemmin. Joka viides opettaja arvioi normaalin suhtautumisen yhdeksi keinoksi auttaa oppilasta selviytymään menetyksestään. Opettajat tukivat

surevaa oppilasta myös huomioimalla ja tarkkailemalla oppilasta tavallista enemmän, auttamalla oppilasta koulunkäynnissä sekä suhtautumalla kärsivällisesti ja ymmärtäväisesti oppilaan surureaktioihin. Lisäksi osa opettajista piti yhteyttä surukodin kanssa sekä ohjasi surevan oppilaansa tarvittaessa ammattiauttajan luo. Kuviossa 3 ilmenevät yleisyysjärjestyksessä opettajien käyttämät keinot tukea surevaa oppilasta koulussa.



KUVIO 3. Opettajien käyttämät keinot tukea surevaa oppilasta koulussa

Miesopettajat arvioivat surevan oppilaansa tukemiskeinoiksi keskustelut sekä vierailut surukodissa hieman useammin kuin naisopettajat. Opettajien muista vastauksista kuitenkin ilmeni, että naiset keskustelivat surevan oppilaansa kanssa enemmän kuin miehet. Miehet sen sijaan pyrkivät suhtautumaan naisia useammin normaalisti vanhemman menettäneeseen oppilaaseen. Ainoastaan

naisopettajat ilmoittivat surevan tukemiskeinoksi kärsivällisen ja ymmärtäväisen suhtautumisensa. Opettajat tukivat surevia tyttöjä ja poikia koulussa suurin piirtein samalla tavalla. Poikien surukäyttäytymistä tarkkailtiin kuitenkin useammin. Tytöt puolestaan ohjattiin poikia herkemmin ammattiauttajan luo. Eri ikäisten surevien oppilaiden tukemisessa ei ollut myöskään havaittavissa suuria eroja. Normaalilla suhtautumisella pyrittiin kuitenkin auttamaan useimmin surevia kolmas- ja neljäsluokkalaisia. Opettajien vastausten mukaan keskustelut osoittautuivat kuitenkin opettajien yleisimmäksi keinoksi tukea niin surevia tyttöjä ja poikia kuin eri ikäisiä surevia oppilaita. Opettajat kertoivat seuraavaa surevan oppilaansa tukemisesta koulussa:

"Suhtauduin oppilaaseen (ulkoisesti) kuten ennenkin ja kuten muihin oppilaisiin. Itsekseni huomioin oppilasta enemmän kuin ennen eli seurasin koko ajan tilannetta." (opp.8/T06: naisopettaja, 3.-luokkalainen poika)

"Myötäelämällä, tarjoamalla kuunteluapua, helpotin koulutehtäviä esim. siirsin hänen kirjaesitelmänsä pitämistä sekä koetehtäviä. Ohjasin terveydenhoitajan luo. Korostin sitä, kuinka tärkeä ihmisen on käydä suru läpi ja puhua jonkun kanssa tapahtuneesta --> kehoitin käymään häntä ammattiauttajan luona (hänen pikkuveljensä kävi jo" alusta" pitäen, mutta tyttö ei suostunut siihen). Kerroin, että kaikki maailman tyhmimmätkin ajatukset voi kertoa jollekulle eikä hautoa niitä omassa päässään." (opp.22/T20: naisopettaja, 6.-luokkalainen tyttö)

"Mietin tarkasti kaikki asiat, jotka liittyivät jotenkin isän kuolemaan (siis opetustilanteissa). Olin normaaleissa päivärutiineissa ja koulunkäynnissä selvästi enemmän tarjoutuneena auttamaan. Etsin ja "iloitsin" normaalia enemmän ko.tytön ilonaiheista." (opp.45/T39: miesopettaja, 2.-luokkalainen tyttö)

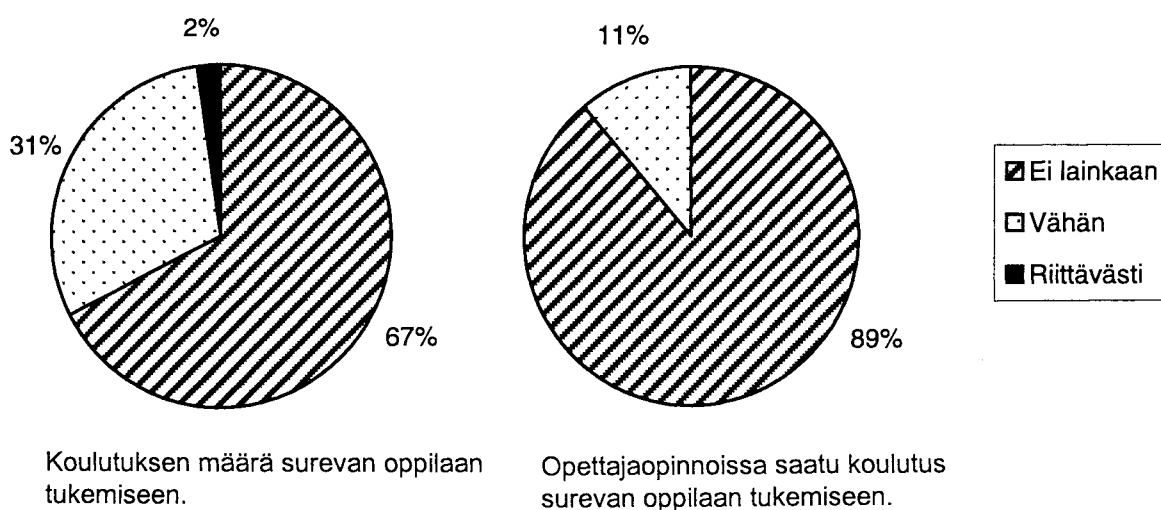
Opettajat tukivat surevaa oppilastaan useimmin kollegojen ja ystävien kanssa käytyjen keskustelujen perusteella (78 prosenttia opettajista) sekä oman elämäkokemuksensa avulla (74 %). Tiedotusvälineet osoittautuivat kolmanneksi yleisimmäksi neuvonlähteeksi surevan tukemisessä (61 %). Naisopettajat olivat lukeneet miesopettajia useammin lapsen surua käsittelevää kirjallisuutta ja keskustelleet ammattiauttajien kanssa oppilaansa surusta. Naiset kertoivat useammin myös omien surukokemustensa auttaneen oppilaan tukemisessa. Muutamat naisopettajista olivat osallistuneet lapsen surua käsitteleville kursseille, miesopettajista ei yksikään. Miehet puolestaan arvioivat naisia useammin tiedotusvälineiden antaneen tietoa lapsen surusta. Opettajista 60 prosentin mielestä keskustelut surevan oppilaan vanhemman kanssa ohjasivat myös oppilaan tukemisessa. Joka toinen opettajista pyysi lisäksi neuvoja ammattiauttajilta. Lähes puolet opettajista turvautui myös omaan uskoonsa

lohduttaessaan vanhemman menettänyttä oppilastaan.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat pystyivät mielestään tukemaan surevaa oppilasta koulussa jollakin tavalla. Yli puolet opettajista kuitenkin arvioi auttaneensa surevaa vähäisissä määrin, kolmasosa kohtalaisesti ja 13 prosenttia paljon. Mies- ja naisopettajien välillä ei ollut suuria eroja tukemisen määrässä. Opettajien vastausten perusteella surevia tyttöjä sekä nuorimpia oppilaita tuettiin määrällisesti eniten. Opettajien havaintojen mukaan suurin osa surevista oppilaista otti opettajan antaman tuen myönteisesti ja avoimesti vastaan. Vain muutamissa tapauksissa sureva oppilas vältteli opettajaansa.

Harvat opettajat (12 %) kokivat oppilaan surun kohtaamisen omassa luokassaan vaikeana. Joka kolmas opettaja ilmoitti, ettei tilanne tuntunut heistä erityisen vaikealta. Yli puolet opettajista ei ottanut kantaa asiaan. Kuitenkin kolmasosa opettajista tunsivat itsensä avuttomaksi oppilaansa surutilanteessa. Mies- ja naisopettajien kyseisissä vastauksissa ei ilmennyt suuria eroja. Opettajat kokivat vaikeaksi muunmuassa vanhemmasta ja kuolemasta keskustelemisen sekä oppilaan surukokemuksesta puhumattomuuden koulussa. Opettajat mainitsivat pohtineensa myös surevan oppilaan kouluun palaamista, surureaktioihin (esimerkiksi itkuun, kiukutteluun ja huolimattomuuteen) suhtautumista sekä oppilaan pyrkimystä peitellä suruaan. 12 prosenttia opettajista tunsivat itsensä ulkopuoliseksi oppilaansa surutyössä. Lähes kolmasosa opettajista puolestaan arvioi surukokemuksen lähentäneen surevan oppilaan ja opettajan välejä.

Opettajat arvioivat saaneensa hyvin vähän koulutusta surevan oppilaan tukemiseen. Jopa kaksi kolmasosaa kyselyyn vastanneista opettajista koki, ettei ollut saanut minkäänlaista asiaan liittyvää koulutusta. Suurin osa opettajista myös totesi, ettei opettajaopinnoissa käsitelty lainkaan lapsen surua ja surevan huomioimista koulussa. Mies- ja naisopettajien välillä ei ollut suuria eroja lapsen suruun perehtyneisyydessä. Kuvio 4 (s. 80) havainnollistaa, kuinka laajaksi opettajat arvioivat oman koulutuksensa surevan oppilaan tukemisessa.



KUVIO 4. Opettajien saaman koulutuksen määrä surevan oppilaan tukemiseen (n = 46 opettajaa)

8.1.3 Luokkatovereiden suhtautuminen surevaan oppilaaseen

Suurimmassa osassa opettajien kuvailemista oppilastapauksista luokkatoverit suhtautuivat hienotunteisesti, empaattisesti ja ystävällisesti surevaan oppilaaseen. Kuitenkin lähes kolmasosa opettajista arvioi, ettei oppilaan vanhemman kuolema vaikuttanut luokkatovereiden suhtautumiseen: muut oppilaat kohtasivat surevan tavalliseen tapaansa. Kymmenessä prosentissa tapauksista luokkatoverit arastelivat surevaa tai olivat vaivautuneita hänen seurassaan. Oppilaan surukokemus aiheutti myös uteliaisuutta sekä halua keskustella kuolemaan liittyvistä asioista. Harvoissa tapauksissa sureva oppilas ajautui riitoihin koulukavereidensa kanssa tai muut oppilaat pilkkasivat vanhemman menettänyttä oppilasta. Yli kolmasosassa tapauksista opettajat arvioivat surukokemuksen lähentäneen luokan oppilaita.

Surevan oppilaan sukupuolella ei ollut suurta vaikutusta siihen, miten muut

oppilaat suhtautuivat surevaan. Luokkatoverit halusivat kuitenkin keskustella kuolemaan liittyvistä asioista useammin surevien poikien tapauksissa. Sureviin tyttöihin suhtauduttiin hieman varovaisemmin. Eri ikäisistä oppilaista ensimmäis- ja toisluokkalaiset olivat halukkaimpia keskustelemaan kuolemasta ja surusta. Alemmilla luokkatasoilla oppilaan surukokemus lähensi myös useammin oppilaita. Kolmas- ja neljäsluokkalaiset suhtautuivat surevaan tavalliseen tapansa useammin kuin muiden luokkatasojen oppilaat. Ylimmillä luokilla ilmeni eniten arastelua ja varovaisuutta surevan luokkatoverin kohtaamisessa.

Opettajien vastausten mukaan ystävällinen suhtautuminen osoittautui yleisimmäksi luokkatovereiden käyttämäksi keinoksi tukea surevaa oppilasta. Luokkatoverit huomioivat surevan oppilaan tavallista useammin, viettivät enemmän aikaa hänen kanssaan, myötäelivät hänen surussaan, auttoivat häntä koulussa sekä suhtautuivat kärsivällisesti ja ymmärtäväisesti hänen surureaktioihinsa. Opettajat kuvasivat luokkatovereiden keinoja tukea surevaa oppilasta koulussa seuraavasti:

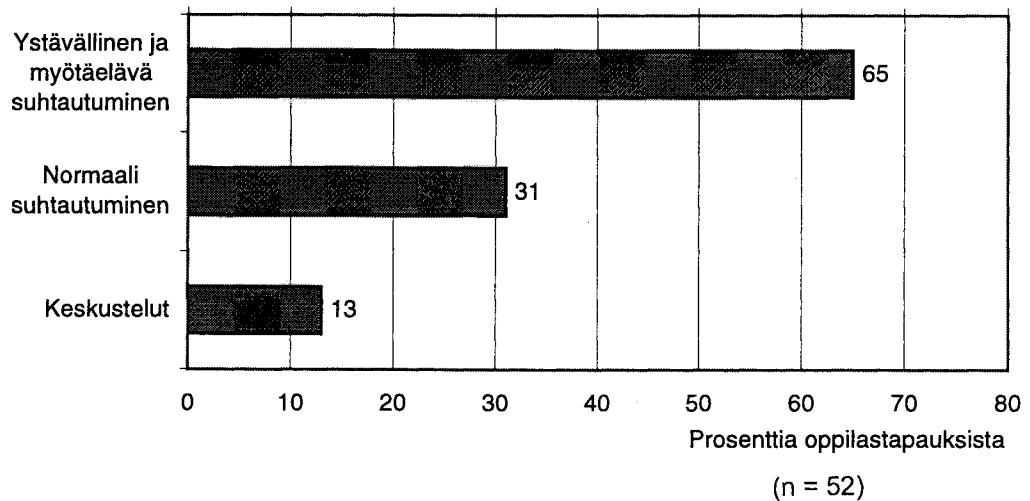
"Aluksi muutkin kuin parhaat kaverit pyysivät häntä leikkiin mukaan, eivät kiusanneet, eivätkä halunneet loukata häntä. He eivät mitenkään halunneet välttää ja hyljeksiä häntä, päinvastoin. En kuullut oppilaiden keskenänsä keskustelevan tapahtuneesta." (opp.46/T40: miesopettaja, 4.-luokkalainen tyttö menettänyt isänsä).

"Oppilaat kävivät luokkatoverinsa kotona ennen tämän palaamista kouluun. Koulussa kaikki huomioivat häntä entistä enemmän ja hänen mukaansa "koulussa oli mukavaa, koska kaikki olivat hänen kavereitaan". Tämän hän oli kertonut enolleen." (opp.8/T06: naisopettaja, 3.-luokkalainen poika menettänyt isänsä).

"Hienotunteisella suhtautumisella. Uskon, että luokkani poikien luonteva jatkuva kavereisuus auttoi kodin ahdistavan surun keskellä. Jossakin elämä jatkui kuten aikaisemmin." (opp.50/T44: naisopettaja, 5.-luokkalainen poika menettänyt isänsä).

Lähes kolmasosassa tapauksista opettajat arvioivat, että muiden oppilaiden tavalliseen tapaan jatkunut käyttäytyminen koulussa tuki surevaa oppilasta. Luokkatovereiden normaali suhtautuminen arvioitiin surevien tyttöjen tapauksissa useammin tukemiskeinoksi (tytöt: 40 %, pojat: 18 %). Poikia puolestaan tuettiin tyttöjä useammin ystävällisellä käytöksellä (pojat: 73 %, tytöt: 60 %). Myös luokkatasojen välillä oli havaittavissa joitakin eroja oppilaiden käyttämässä tukemiskeinoissa. Kolmas- ja kuudesluokkalaiset tukivat surevaa oppilasta

useimmin ystävällisellä käytöksellä. Ensimmäisen ja toisen luokan opettajat puolestaan arvioivat oppilaiden auttaneen surevaa käyttäytymällä kuten aikaisemminkin. Kuviossa 5 ilmenevät yleisyysjärjestyksessä keinot, joilla muut oppilaat tukivat surevaa luokkatoveriaan.



KUVIO 5. Luokkatovereiden käyttämät keinot tukea surevaa oppilasta koulussa opettajien arvioimana

8.1.4 Oppilaan surun käsittely koulussa

Opettajien vastauksista ilmeni, että oppilaan surua käsiteltiin koulussa eniten aikana, jolloin oppilas ei ollut vielä palannut takaisin kouluun (ks. liite 7). Ennen surevan oppilaan kouluun paluuta noin 30 prosenttia opettajista käsittelee oppilaansa surukokemusta luokassaan paljon, kolmasosa puolestaan ei yhtään. Opettaja ja oppilaat pohtivat yhdessä, miltä vanhemman menetys tuntuisi sekä miten he voisivat tukea ja lohduttaa surevaa oppilasta. Osa opettajista mainitsi, ettei ehtinyt keskustella asiasta luokkansa kanssa, sillä sureva oppilas palasi välittömästi kouluun. 13 prosentissa tapauksista oppilas tai hänen perheensä kielsi kuolemantapauksen käsittelyn koulussa. Opettajat kuvailivat tapauksen käsittelyä luokassa ennen surevan kouluun paluuta seuraavasti:

"Juttelimme asiasta ja mietimme miten toimimme kun hän tulee kouluun. Sovimme yhteisistä pelisäännöistä. Mietimme miten voimme auttaa häntä eniten." (opp.5/T03: naisopettaja, 3.-luokkalainen poika menettänyt isänsä).

"Kerroin mitä oli tapahtunut. Keskustelimme siitä, miltä oppilaasta voi tuntua. Mietimme, miten meidän tulee suhtautua oppilaaseen ja mitä hän toivoisi. Vastasin kaikkiin kysymyksiin. Kävimme oppilaan kotona ja olimme hautajaisissa laulamassa kirkossa." (opp.8/T06: naisopettaja, 3.-luokkalainen poika menettänyt isänsä).

Surevan oppilaan palattua kouluun kolmasosa opettajista ei käsitellyt lainkaan oppilaan surukokemusta yhdessä koko luokan kanssa. Vain kymmenesosassa tapauksista oppilaan vanhemman kuolemasta keskusteltiin luokassa paljon. Osa opettajista huomioi oppilaan surukokemuksen myös käsittelemällä yleisesti kuolema- ja suruaihetta oppitunneilla. Muutamat opettajat järjestivät erityisen muistohetken, jossa surua työstettiin keskustelujen ohella muunmuassa musiikin ja piirtämisen avulla. Jotkut opettajat mainitsivat myös käyneensä oppilaansa vanhemman haudalla koko luokan kanssa. Opettajat kuvailivat oppilaan surun käsittelyä luokassa seuraavasti:

"Menimme oppilaan palattua kouluun yhdessä luokkaan jolloin tyttö itse halusi kertoa isänsä kuolemasta ja kuolintavasta, jolloin taas keskusteltiin pitkään ja avoimesti." (opp.20/T18: naisopettaja, 2.-luokkalainen tyttö menettänyt isänsä).

"Puhuttiin, myös seurakunnasta pyysin puhujia, käytiin haudalla." (opp.18/T16: naisopettaja, 1.-luokkalainen tyttö menettänyt isänsä).

"Keskustelimme ennen tytön kouluun paluuta. Sitten järjestimme kuolema-teemaviikon asiantuntijoineen. Teemaviikko koostui: lasten piirroksista, kokemuskertomuksista, sairaanhoitajan vierailusta, vierailusta hautausmaalle (avoin hauta), srk:n puutarhuri, pappi - hautausurakoitsija, arkku kirkossa jne." (opp.4/T02: naisopettaja, 1.-luokkalainen tyttö menettänyt isänsä).

Suurimmassa osassa (81 %) tapauksista oppilaan surukokemuksesta keskusteltiin luokassa myöhemmin hyvin vähän tai ei ollenkaan. Vain neljä prosenttia opettajista kertoi palanneensa usein oppilaansa suruasiaan. Oppilaan vanhemman kuolema huomioitiin luokassa yleensä isän- tai äitienpäivän ja muiden juhlapyhien läheisyydessä. Asiasta keskusteltiin myös oppitunneilla, joiden aiheet liittyivät perheeseen, kuolemaan tai suruun. Joissakin harvoissa tapauksissa opettajat palasivat oppilaan surukokemukseen myös muiden oppilaiden epäystävällisen suhtautumisen vuoksi. Lähes puolet opettajista ei kuitenkaan maininnut, missä tilanteissa ja miten käsitteli oppilaansa surua myöhemmin luokassa. Liitteessä 7 ilmenee oppilaan surukokemuksesta käytyjen

keskustelujen määrä koko luokan kanssa oppilaan surutyön eri vaiheissa.

Naisopettajat käsittelivät oppilaansa vanhemman kuolemaa koko luokkansa kanssa yhdessä useammin kuin miesopettajat. Ennen surevan oppilaan kouluun paluuta opettajat keskustelivat luokassa useammin poikien surukokemuksesta kuin tyttöjen. Tyttöjen surua puolestaan käsiteltiin enemmän surevan oppilaan saavuttua kouluun. Oppilaan surutyön myöhemmässä vaiheessa oppilaan surukokemukseen palattiin useimmin ensimmäisellä ja toisella luokalla sekä harvimminkin kolmannella ja neljännellä luokalla.

Kolmasosa surevista oppilaista ei halunnut keskustella vanhempansa kuolemasta koulussa. Keskusteluhaluttomuutta ilmeni eniten surevilla pojilla sekä viides- ja kuudesluokkalaisilla. Yleisesti ottaen surevat oppilaat keskustelivat vanhempansa kuolemasta useammin muiden aloitteesta kuin oma-aloitteisesti. Kuitenkin noin viidesosa surevista oppilaista puhui avoimesti menetyksestään ja surustaan koulussa. Surevat tytöt sekä ensimmäis- ja toisluokkalaiset keskustelivat asiasta oma-aloitteisimmin ja avoimimmin.

8.1.5 Surukodin ja koulun välinen yhteistyö

Puolet kyselyyn vastanneista opettajista arvioi kodin ja koulun yhteistyön muuttuneen oppilaan vanhemman kuoleman jälkeen. Kyseisistä opettajista noin 80 prosentin mielestä yhteistyö lisääntyi ja 12 prosentin mielestä väheni. Osa opettajista, jotka ilmoittivat yhteistyön pysyneen ennallaan, koki kodin ja koulun väliset suhteet hyväksi jo ennestään. Opettajat kuvailivat surukodin ja koulun yhteistyötä seuraavasti:

"Puhelinyhteys oli sen kuuden viikon ajan, kun lapsi vielä minulla oli, viikottaista. Näin isän pariin kertaan, jolloin juttelu oli vaikeaa niin hänelle kuin minullekin." (opp.10/T08: naisopettaja, 1.-luokkalainen tyttö menettänyt äitinsä).

"Yhteistyötä oli suruprosessin aikana enemmän kuin tavallisesti. Äiti otti usein yhteyttä kouluun ja juteltiin puhelimesta paljon." (opp.21/T19: naisopettaja, 1.-luokkalainen poika menettänyt isänsä).

"Mikään yht.työssä ei muuttunut: äiti ei ole ottanut yhteyttä, en myöskään minä. Meillä on äidin kanssa hyvä keskusteluyhteys - tarvittaessa. Tämän asian tiimoilta tarvetta ei liene äidilläkään ollut. Itse en ole saanut tällaiseen koulutusta, joten en lähde keskustelemaan vain keskustelun vuoksi varsinkaan, kun meillä on koulupsykologi." (opp.36/T32: naisopettaja, 3.-luokkalainen tyttö menettänyt isänsä).

Miesopettajat arvioivat kodin ja koulun yhteistyön lisääntyneen oppilaan vanhemman kuoleman jälkeen useammin kuin naisopettajat. Naiset puolestaan kertoivat miehiä useammin ennallaan säilyneestä yhteistyöstä. Surevien tyttöoppilaiden tapauksissa kodin ja koulun yhteistyö lisääntyi useammin kuin surevien poikien tapauksissa. Kodin ja koulun yhteistyön muuttumisessa ei ollut suuria eroja luokkatasoittain.

Vaihtoehtokysymyksissä opettajat arvioivat surevan oppilaan vanhemman kanssa käytyjen keskustelujen määrää. Vastausten perusteella opettajat keskustelivat määrällisesti eniten oppilaan vanhemman kanssa heti oppilaan palattua kouluun (ks. liite 7). Ennen oppilaan kouluun paluuta yli kolmasosa opettajista ei ollut yhteydessä surukotiin. Myöhemmin joka neljäs opettaja kertoi, ettei keskustellut surukokemuksesta oppilaansa vanhemman kanssa. 40 prosentissa tapauksista opettaja ilmoitti, että surevan oppilaan vanhempi otti usein yhteyttä opettajaan. Puolestaan neljäsosa opettajista arvioi ottaneensa itse usein yhteyttä oppilaan kotiin.

Vaikka miesopettajat olivat naisopettajia useammissa oppilastapauksissa yhteydessä surukotiin, naisopettajat keskustelivat kuitenkin määrällisesti enemmän oppilaansa surusta oppilaan vanhemman kanssa. Surevien tyttöoppilaiden sekä ensimmäis- ja toisluokkalaisten tapauksissa koti ja koulu pitivät toisiinsa eniten yhteyttä. Opettajien vastaukset vaihtoehtokysymyksiin kyseenalaistavat osittain edellä esitetyn tuloksen. Kyseisten vastausten perusteella kodin ja koulun välinen yhteistyö oli vilkkainta surevien poikaoppilaiden tapauksissa. Vähiten opettajan ja surevan oppilaan vanhemman välisiä keskusteluja ilmeni kolmannella ja neljännellä luokalla.

Lähes kaksi kolmasosaa opettajista ei kokenut surukodin ja koulun välistä

yhteistyötä vaikeaksi. Miesopettajat arvioivat näin useammin kuin naisopettajat. Puolestaan 15 prosenttia opettajista totesi yhteistyön olleen vaikeaa. Näin arvioitiin useimmin surevien tyttöoppilaiden tapauksissa. Helpoimmaksi surukodin ja koulun yhteistyö koettiin ensimmäisellä ja toisella luokalla.

8.1.6 Opettajan merkitys oppilaan surutyössä

Opettajien kannanotot oppilaan surutyötä koskeviin väittämiin osoittivat, että opettajat kokevat tärkeäksi surevan oppilaan tukemisen ja huomioimisen koulussa. Suurin osa opettajista uskoi mahdollisuuksiinsa opettajana auttaa ja tukea surevaa oppilastaan. Opettajista 96 prosentin mielestä oppilaan surua ei saisi ohittaa huomioimatta koulussa. Lähes kaikki opettajat (98 %) antaisivat oppilaan surulle "tilaa" luokassaan, vaikka oppilaan surureaktiot häiritsisivät koulutyöskentelyä. Oppilaalle olisi annettava myös mahdollisuus keskustella surukokemuksestaan. Neljäsosa opettajista kuitenkin odottaisi surevan oppilaan aloitetta ennen kuin keskustelisi asiasta. Noin kaksi kolmasosaa opettajista koki tärkeäksi oppilaan surun käsittelemisen koulussa keskustelujen ohella myös muilla keinoilla, esimerkiksi piirtämällä, kirjoittamalla, musiikilla, draamalla tai kertomuksilla. Opettajat kuitenkin halusivat kunnioittaa oppilaansa ja hänen perheensä toiveita suruasian käsittelyssä. Moni opettajista (87 %) koki velvollisuudekseen ohjata surevan oppilaan tarvittaessa hakemaan ammattiauttajan apua.

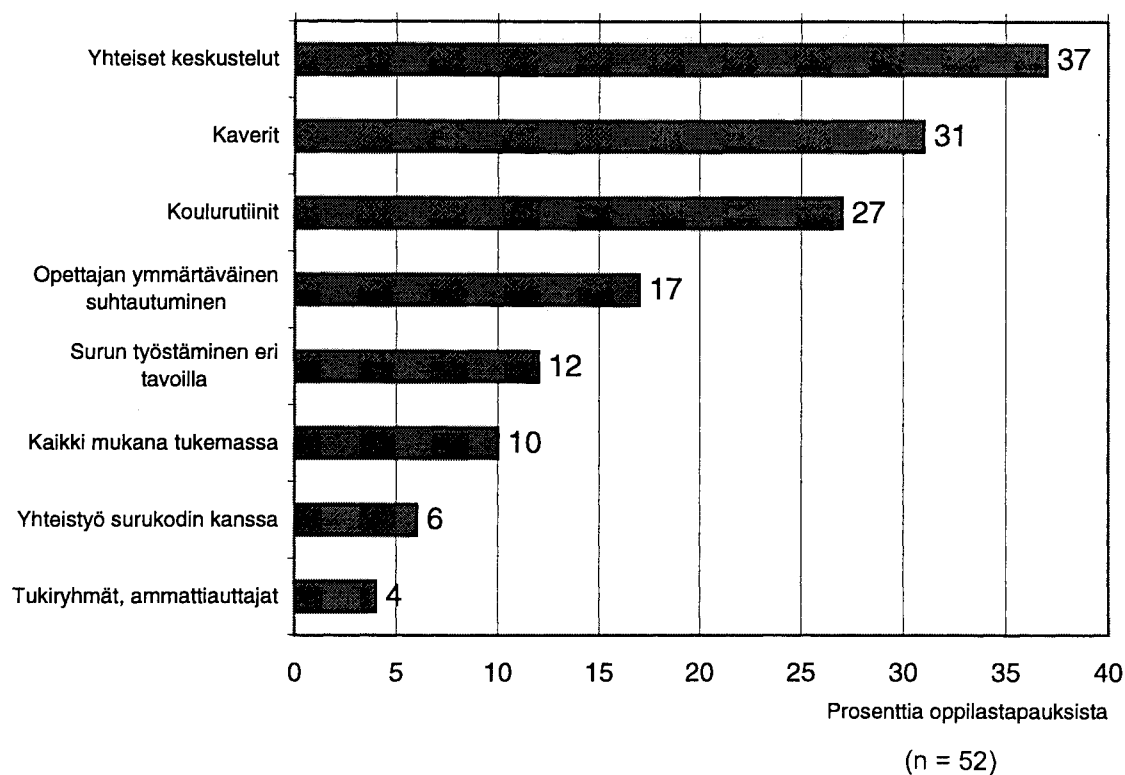
Opettajat arvioivat surevan oppilaan tukemismahdollisuuksien riippuvan oppilaan luonteesta, surukodin toiveista, olosuhteista sekä opettajan persoonallisuudesta, taidoista ja jaksamisesta. Opettajat kokivat voivansa olla mukana oppilaansa surutyössä muunmuassa keskustelemalla, myötäelämällä, ymmärtämällä surevaa sekä auttamalla surevaa pääsemään mukaan koulurytmiin ja kohtaamaan muut oppilaat. Osa opettajista kuitenkin painotti, ettei oppilaan surua saa käsitellä liioitellusti koulussa. Opettajan mukanaolosta oppilaan surutyössä todettiin seuraavaa:

"Hän voi tukea ja auttaa, kun tarvitaan. Hän voi yrittää auttaa oppilasta pääsemään kiinni normaaliin rutiinityöhön. Hän ei missään tapauksessa saa alkaa "hössöttämään" asiasta. Hän voi auttaa oppilas ohjaamalla ammattiauttajalle, jos vanhemman kanssa on näin sovittu. Vanhemman kanssa yhteisymmärryksessä." (T03: naisopettaja).

"Opettajan on oltava läsnä oppilaan elämässä. Oppilaan pitää kokea, että opettaja on turvallinen ja tarvittaessa voi auttaa. Jos tällainen luottamus syntyy asiat voidaan hoitaa." (T34: miesopettaja).

"Mitään yleispätevää reseptiä ei ole. Opettajan ei pidä lähettää mestaroimaan asiassa, jota ei hallitse (surutyö, kuolema). Opettajallahan ei varmasti ole tarpeeksi tietoa ja koulutusta ko. asiasta. Tukea saa, mutta ei tyrkyttää ja tuputtaa apua. Pitää muistaa, että jokainen lapsi kokee vanhempansa kuoleman omalla, hänen persoonallisuutta vastaavalla tavallaan." (T21: naisopettaja).

Opettajat arvioivat yhteisten keskustelujen tukeneen eniten surevaa oppilasta koulussa. Toiseksi tärkeimmäksi tukijaksi arvioitiin kaverit. Osa opettajista mainitsi myös koulun arkirutiinien tai oman ymmärtäväisen suhtautumisensa auttaneen vanhemman menettänyttä oppilasta. Kuviossa 6 ilmenevät asiat, jotka opettajien mielestä tukivat eniten surevaa oppilasta koulussa.



KUVIO 6. Surevaa oppilasta eniten tukeneet asiat koulussa opettajien arvioimana

Naisopettajat arvioivat miesopettajia useammin keskustelujen auttaneen eniten surevaa oppilasta koulussa (naiset: 38 %, miehet: 14 %). Miehet puolestaan uskoivat kavereiden mahdollisuuksiin tukea oppilasta surutyössä (miehet: 43 %, naiset: 28 %). Opettajat arvioivat sekä surevien tyttöjen että poikien kohdalla keskustelut tärkeimmäksi tukemiskeinoksi (pojat: 45 %, tytöt: 30 %). Toiseksi tärkeimmäksi tukijaksi osoittautuivat surevien poikien tapauksissa kaverit ja tyttöjen tapauksissa koulun arkirutiinit. Opettajien mielestä surevia ensimmäis- ja toisluokkalaisia tuki koulussa eniten keskustelut (40 %), kolmas- ja neljäsluokkalaisia kaverit ja keskustelut (39 %) sekä viides- ja kuudesluokkalaisia kaverit ja arkirutiinit (37 %). Opettajien vastausten perusteella kaverien antama tuki merkitsi sureville oppilaille ylemmillä luokkatasoilla yhä enemmän.

Kyselykaavakkeen viimeisessä kohdassa "kysymyksiä, kommentteja, huomioitavaa" 15 prosenttia opettajista mainitsi erikseen, että opettajan olisi tarpeellista saada koulutusta surevan oppilaan tukemiseen. Osa opettajista painotti, että jo opettajaopinnoissa pitäisi perehtyä kyseiseen asiaan. Opettajat kommentoivat seuraavasti:

"Ensimmäinen ja ainoa surutapaus sattui oppilaalleni 32. virkavuoteni. Vaikka olin kokenut enkä ensinkään arka, koin riittämättömyyteni aluksi hyvin raskaana. Vasta keskustelu tutun koulupsykologin kanssa muutti tilanteen. Hän vakuutti, että lapsen itsensä valitsema terapeutti on paras mahdollinen, vaikka se ei ole psykologi. Siksi pidän opiskeluvaiheessa tärkeänä tulevan opettajan valmistamista tehtävään." (T07: naisopettaja).

"Opettaja tarvitsisi enemmän tietoa, tukea, koulutusta tähän asiaan. Hienoja suunnitelmia kunnassa voi olla, mutta kun pyysin ammattiapua, he vain sanoivat, että kyllähän sinä nyt osaat ja mitä apua sinä sitten kaipaisit, kysy nyt puhelimesta. Enhän osannut kysellä, kun tunsin avuttomuutta kaikin tavoin." (T15: naisopettaja).

"Pidän tärkeänä, että opettajat osaisivat kohdata surevan, järkyttyneen oppilaan. Opettajat tarvitsevat tässä paljon koulutusta. Esim. perusopinnoissa ei käydä lainkaan tällaisia asioita läpi, vaikka juuri tällaiset tapahtumat vaativat sitä, että niitä on mietitty etukäteen ja niistä täytyy olla tietoa. Koulun kriisisuunnitelmiin voisi lisätä koulutuksen surevasta oppilaasta." (T20: naisopettaja).

8.2 Surevan oppilaan näkökulma

8.2.1 Tapaus Sanna

Sanna käy neljättä luokkaa eräässä Keski-Suomen kaupunkikoulussa. Hänen luokallaan on 23 oppilasta ja opettajana 57-vuotias nainen. Sannan perheeseen kuuluvat äidin lisäksi 20-vuotias isovelji sekä isän kaksi aikuista tytärtä, jotka eivät asu Sannan kotona.

Sannan isä kuoli 2.10.1996. Haastatteluajankohtana kuolemantapauksesta oli kulunut noin kuusi kuukautta. Haastatteluissa ilmeni, että Sannan isä oli sairastellut muutaman vuoden ajan. Sanna ei kuitenkaan osannut kertoa isänsä tarkkaa kuolinsyytä. Suru-uutiset hän kuuli äidiltään palattuaan koulusta kotiin. Sanna kertoi, ettei aluksi kyennyt uskomaan, mitä oli tapahtunut (ks. s. 13: Välittömät reaktiot). Hän myös koki, ettei pystynyt olemaan kotona, vaan hänen täytyi päästä heti puhumaan asiasta ystävilleen (ks. s. 31: Sukupuolieroja surussa). Opettaja sai tietää Sannan isän kuolemasta heti samana iltana. Sanna ei kuitenkaan itse keskustellut opettajansa kanssa ennen kouluun palaamistaan.

Sanna palasi kouluun heti seuraavana päivänä. Kouluun palaaminen ei jännittänyt Sannaa, sillä hän arveli vain opettajan ja harvojen kavereidensa tietävän isänsä kuolemasta. Kouluun palatessaan Sanna pyrki olemaan mahdollisimman normaalisti (ks. s. 16: Raphael 1983). Sanna kertoi opettajansa jutelleen hänen kanssaan ensin kahden kesken. Kysytyään Sannalta luvan opettaja piti uskontotunnilla pienen muistohetken, jolloin hän kertoi suru-uutiset koko luokalle. Sannasta tuntui helpottavalta, että hän pääsi kertomaan asiasta luokkatovereilleen: *"Jos mä olisin pitänyt ne vaan sisälläni ja sanonut, et en mä voi kertoa, niin sitte tota niin, mä olisin räjähtänyt vähintään."* Toisaalta luokan yhteinen jutteluhetki tuntui Sannasta "aivan kauhealta". Sanna kuvailee uskontotunnin tilannetta seuraavasti: *"Mä tota niin, istuin niinku aika takana, niin mä silleen ku se aloitti niin mä katoin muualle ja yritin olla sillee, et niinku ... mä en kuulis koko asiaa ja sitte ... ja sitte kun se kaveripiiri tuli kysymään tälleen näin, niin mä aattelin, että joo ..."*

Sanna oli kuitenkin tyytyväinen opettajan tapaan käsitellä hänen surukokemustaan luokassa.

Sannan mielestä kuolema- ja suruaihetta ei käsitelty koulussa tavallista enempää hänen isänsä kuoleman jälkeen. Sannan isän kuolemasta keskusteltiin luokassa yhdellä uskontotunnilla, mikä oli Sannan mielestä riittävästi. Nykyisin Sanna kokee, ettei hän halua enää puhua asiasta: *"En enää. Mä räjähdän, kun tota niin ... oli niin vaikeeta sillo aluks, ja tota niin sitte, tota se on nyt pois suljettu asia sillee, et en mä ... Kyl mä siis pystyn juttelee siitä, mut ei sillee tuu mitään."* Sanna kuitenkin jutteli isänsä kuolemasta luokkatovereidensa kanssa, mutta ei halunnut koko koulun tietävän tapahtuneesta. Mieluiten Sanna keskusteli asiasta jonkun kanssa kahden kesken. Hänen mielestään keskustelut opettajan kanssa tuntuivat "ihan kivoilta". Sanna koki tärkeäksi, että hänellä oli mahdollisuus puhua isänsä kuolemasta jollekin, joka halusi kuunnella. Myös opettaja arvioi Sannan kokeneen helpottavana, että koko luokka tiesi tapahtuneesta ja kaikki surivat yhdessä. Opettajan mukaan Sanna keskusteli surukokemuksestaan avoimesti ja oma-aloitteisesti (ks. s. 31: Sukupuolieroja surussa). Opettajan mielestä koulussa ei kohdattu vaikeita tilanteita Sannan surun vuoksi.

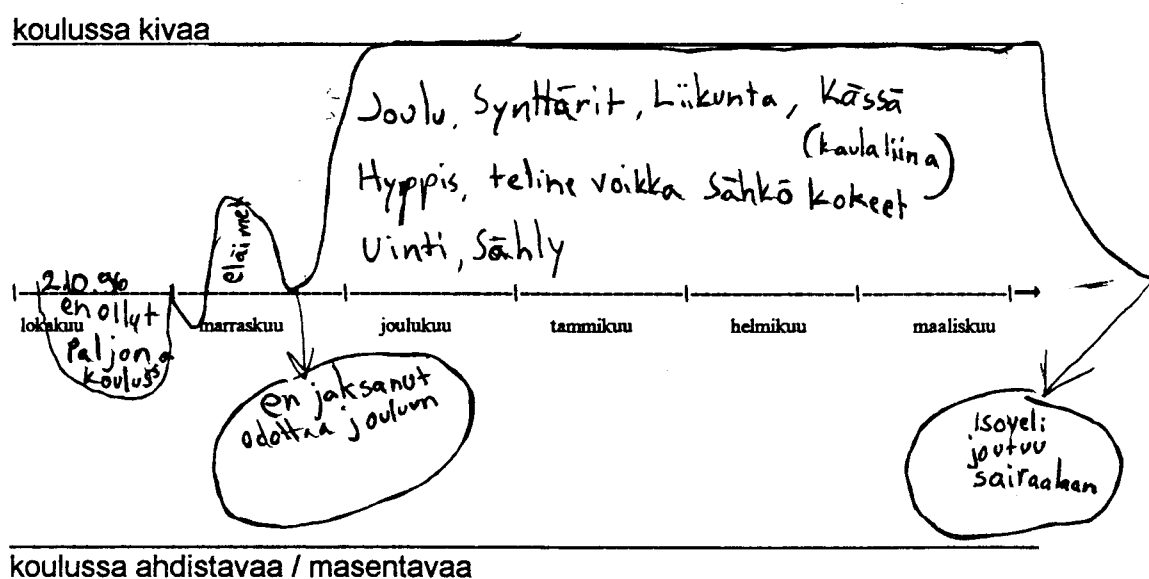
Sanna sai mielestään paljon tukea opettajaltaan. Opettaja tuki Sannaa muunmuassa keskustelemalla ja auttavaisella suhtautumisella. Opettaja myös antoi Sannan lähteä kotiin kesken koulupäivän, jos Sanna ei pystynyt olemaan tunnilla. Sanna totesi opettajan tuesta seuraavasti: *"Sillee, että ku se ... puhu mun kanssa aika paljon siitä, ja niinku kyllähän se muitakin autto, mut mua se sillee ihan vähän enemmän. Niin se oli aika kiva homma."* Sanna kuitenkin toivoi koulunkäynnin jatkuvan tavalliseen tapaan isänsä kuoleman jälkeen (ks. s. 16: surevat lapset pyrkivät jatkamaan pian normaalia elämää). Opettaja kertoi tukeneensa Sannaa keskustelemalla sekä auttamalla Sannaa selvittelemään ystäviensä kanssa syntyneitä riitoja. Kyseisten erimielisyyksien vuoksi Sanna keskusteli muutaman kerran myös koulupsykologin kanssa.

Sannan arvion mukaan luokkatoverit tukivat häntä kohtalaisesti. He huomioivat häntä enemmän, pyysivät mukaan leikkeihinsä sekä kutsuivat useammin vierailulle kotiinsa. Sanna kertoi, että osa oppilaista tuli myös kyselemään häneltä hänen isänsä kuolemasta. Sanna ei olisi aina jaksanut tai halunnut keskustella asiasta, mutta vastasi kuitenkin joka kerta muiden esittämiin kysymyksiin. Sanna kertoi myös peitelleensä suruaan joskus muiden oppilaiden seurassa: *"Kyllä joskus, jos on kauheet määrät oppilaita, niin yrittää mennä vähän syrjempää, mutta ei sillee luokkatovereiden kesken."* (ks. s. 16: suruntunteiden piilottelu). Kokonaisuudessaan Sanna oli tyytyväinen luokkatovereidensa suhtautumiseen. Myös opettajan mielestä luokan muut oppilaat suhtautuivat Sannan surutilanteeseen aidosti, empaattisesti ja hienotunteisesti.

Opettajan mukaan Sannan suru ilmeni koulussa kiukutteluna, itkemisenä, mutta myös koulumotivaation lisääntymisenä. Opettaja kuitenkin arvioi, ettei suru vaikuttanut merkittävästi Sannan koulutyöskentelyyn. Sanna itse puolestaan kertoi isänsä kuoleman vaikuttaneen koulunkäyntiin siten, ettei hän aina pystynyt olemaan koulussa. Surutyönsä alkuvaiheessa hän saattoi lähteä kesken koulupäivän kotiin: *"Silloin, kun rupes tuntuu, et pää räjähtää ja päätä särkee, ja kaikkee. Ja kaikki kysymykset pulpahtaa yht'äkkiä päähän, niin tota silloin mä oon kysyny, et saank's mä lähtee kotiin, et mul on ihan kauheen huono olo. Ja sit mä menin vaan nukkumaan, ja tälleen."* Sannalla ilmeni myös keskittymisvaikeuksia tunneilla. Aluksi isän kuolema pyöri paljon hänen mielessään. Toisaalta Sanna mainitsi, ettei ajatellut isäänsä koulussa, ellei jokin tilanne tai asia muistuttanut häntä isästään. Sannan mielestä koulunkäyntiin keskittyminen sai kuitenkin surun usein unohtumaan (ks. s. 45: koulun rutiinien merkitys).

Toisen haastattelukerran aikana Sanna teki aikakaaviotehtävät, jotka perustuvat Dyregrovin ja Raundalenin (1997) teettämiin tehtäviin lasten sururyhmissä. Kuviossa 7 Sanna kuvailee tuntemuksiaan koulunkäynnistä isänsä kuoleman jälkeen. Hän piirsi käyrän, jonka alarajana oli "koulussa ahdistavaa / masentavaa", keskellä "siltä väliltä" ja ylärajana "koulussa kivaa". Kuviossa

näkyvät Sannan perustelut käyrän "nousuille" ja "laskuille". Sanna ei kuitenkaan maininnut isänsä kuolemaan liittyviä asioita piirtäessään kuvaajaa. Kuvaajasta voi päätellä, ettei isän kuolemantapaus vaikuttanut heikentävästi Sannan koulukiinnostukseen pitkällä aikavälillä.



KUVIO 7. Sannan piirtämä kuvaaja koulunkäynnin tuntemuksista isän kuoleman jälkeen

Sannan mukaan hänen äitinsä ja opettajansa pitivät aluksi isän kuoleman jälkeen yhteyttä toisiinsa, mutta myöhemmin yhteydenotot vähenivät. Sanna kuitenkin totesi, ettei kodin ja koulun tarvitse olla usein yhteydessä. Myös opettaja arvioi keskustelleensa surukokemuksesta aluksi Sannan äidin kanssa kohtalaisen paljon, mutta myöhemmin vähemmän. Opettaja ei kuitenkaan kokenut surukodin ja koulun yhteistyötä vaikeaksi.

Sannan mielestä opettaja sekä kaksi hänen parasta kaveriaan tukivat häntä eniten koulussa. Sanna mainitsi saaneensa vähän tukea myös koulupsykologilta.

Opettaja puolestaan arvioi avointen keskustelujen auttaneen Sannaa eniten suruprosessissa. Sanna kertoi purkaneensa itse suruaan piirtämällä (ks. s. 34: emotionaalisesti suuntautunut selviytyjä): *"Jos mul on paperia ja kynää niin mää piirrän mitä ajatuksia liikkuu ja hakkaan kyniä ja puran niinku kiukkua siihen paperiin, ja ... tälle. Tai sitten rauhallisesti niinku piirrän tai ihan jotain epä... sillee, et se ei esitä mitään. Mä vaan piirrän ja yritän rauhoittua ja tälle."* Sannan mielestä myös iloisten asioiden ajattelu voi lohduttaa ja poistaa surua (ks. s. 35: kognitiiviset aktiviteetit). Sanna kertoi, että vaikein vaihe hänen isänsä kuoleman jälkeen oli heti alussa. Muun muassa suruun, kuolemaan tai perheeseen liittyvien aiheiden käsittely tuntui Sannasta vaikealta koulussa. Sannan mielestä koulussa on kuitenkin mahdollisuus surra. Koulu ei estä oppilaan surutyötä.

Sanna haluaisi lähettää seuraavanlaisia terveisiä surevalle oppilaalle: *"Koita kestä. Mä, että niinku mäkin oon yrittäny kestä tätä koulunkäyntiä ... että ... mä oon ihan samassa tilassa kuin sä."*

8.2.2 Tapaus Aku

Aku käy viidettä luokkaa eräällä Kymenlaakson maalaiskunnan ala-asteella. Hänen luokallaan on 18 oppilasta ja opettajana 38-vuotias nainen. Akun perheeseen kuuluvat äidin lisäksi 6- ja 9-vuotiaat pikkuveljet.

Akun isä kuoli liikenneonnettomuudessa 15.11.1996. Haastatteluajankohtana kuolemantapauksesta oli kulunut noin 4,5 kuukautta. Aku sai kuulla isänsä onnettomuudesta koulussa. Hänen äitinsä tuli kertomaan suru-uutiset, jolloin myös opettaja sai tiedon asiasta. Kuullessaan isänsä kuolemasta Aku kertoi ensin raivostuneensa (ks. s. 15: vihantunteet). Hän oli myös ajatellut, ettei isän kuolema voinut olla totta (ks. s. 13: Välittömät reaktiot). Aku totesi kyöneleiden tulleen vasta myöhemmin. Aku lähti välittömästi kotiinsa, mutta pyysi opettajaansa vierailemaan luonaan vielä samana päivänä. Aku kertoi halunneensa jutella opettajansa kanssa, sillä opettaja oli menettänyt myös isänsä

ollessaan Akun ikäinen.

Aku oli poissa koulusta kaksi päivää. Hän sopi opettajansa kanssa tulevansa kouluun heti, kun pystyy. Aku halusi palata nopeasti takaisin kouluun kavereidensa vuoksi. Kouluun palaaminen tuntui Akusta aluksi "vähän omituiselta", mutta pian taas normaalilta. Aku pohti jännittäneensä hieman ensimmäistä oppituntia, mutta myös kavereitaan: *"Et ehkä vähän aikaa ekal tunnil saatto tuntuu siltä, että mitäköhän noi nyt noi kaverit aattelee, tai sillee, mut ..."* Akun mielestä ensimmäinen koulupäivä isän kuoleman jälkeen oli aivan tavallinen. Opettaja kuvailikin Akun palanneen kouluun hämmästyttävän luontevasti. Opettajan mielestä tilanne olisi ollut erilainen, jos Aku olisi tavannut kouluun tullessaan opettajansa ja toverinsa ensimmäistä kertaa menetyksensä jälkeen.

Opettaja kertoi ilmoittaneensa suru-uutiset koko luokalle ennen Akun kouluun palaamista. Luokassa keskusteltiin Akun surusta sekä hienotunteisesta käyttäytymisestä. Akun palattua kouluun suruasialla sivuttiin hieman ensimmäisellä yhteisellä tunnilla. Akun mielestä hänen isänsä kuolemasta ei kuitenkaan keskusteltu paljon koulussa. Kukaan ei myöskään tullut kyselemään häneltä asiasta: *"Et kun op., nää luokkakaverit kaikki ties, niin ni sit ne otti sen sillee, että ne ei niiku puhunutkaan siitä, ja se, sit me vaa, sit mie olin ihan normaalisti täällä."* Aku totesikin, ettei hän halunnut välttämättä keskustella surustaan koulussa. Isästä puhuminen tuntui hänestä aika vaikealta (ks. s. 31: Sukupuolieroja surussa). Aku kuitenkin mainitsi, että surutyön alkuvaiheessa ja varsinkin yksinollessa hänellä oli tarvetta jutella isästään jonkun kanssa. Myöhemmin keskusteluhaluus väheni: *"Jälkeenpäin kun on saanu just itensä takas kasaa tai sillee, ei ehkä sit enää kannattais niiku hirveest puhuu."* Opettaja puolestaan totesi, että Aku puhui isästään koulussa melko paljon ja avoimesti. Aku ei kuitenkaan kertonut varsinaisesti surustaan tai kipeistä tuntemuksistaan.

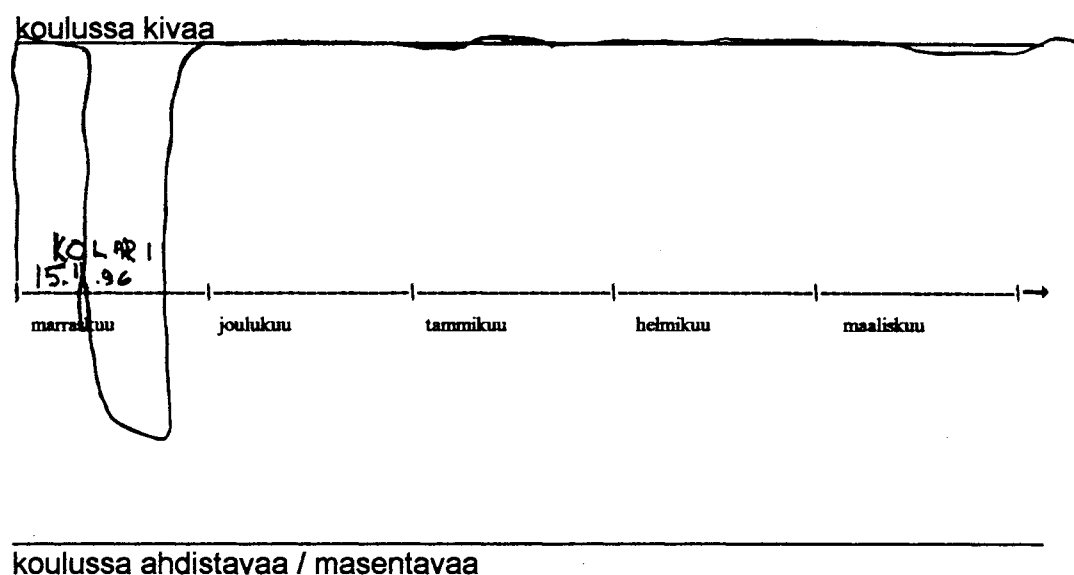
Akun mielestä opettaja suhtautui häneen normaalisti koulussa. Aku kuitenkin kertoi, että opettaja tuki ja lohdutti häntä isän onnettomuuspäivänä vieraillessaan

Akun kotona. Kokonaisuudessaan Aku arvioi opettajansa antaman tuen melko vähäiseksi. Sen sijaan opettaja pystyi mielestään tukemaan Akua kohtalaisesti tarkkailemalla ja kuuntelemalla häntä. Opettaja antoi Akun hiljentyä rauhassa tunneilla sekä keskusteli asioista, joista Aku kanto turhaan huolta. Opettaja kuitenkin mainitsi, ettei halunnut liikaa tyrkyttää tukeaan, vaan lähtökohtana olivat Akun tarpeet ja halu jakaa suruaan. Opettajan mielestä Akun surukokemus ei aiheuttanut vaikeita tilanteita koulussa.

Akun mukaan myös luokkatoverit suhtautuivat häneen tavalliseen tapaan, minkä Aku koki hyvänä asiana. Hän kuitenkin huomasi, että osa hänen kavereistaan yritti joskus "vaivihkaa" tukea ja lohduttaa häntä: *"Vaikka jos mie haluun olla maalivahti, ni sit ne, jotkut saattaa sanoo, et ei nyt, et nyt on mun vuoro, ni sit joku saattaa sanoo, että anna nyt Akun olla, tai jotenkii tällee."* Aku ei mielestään kohdannut koulussa sellaisia tilanteita, joissa hän olisi toivonut luokkatovereidensa toimivan toisin. Opettaja kertoi muiden oppilaiden suhtautuneen Akuun empaattisesti ja hienotunteisesti, mutta samalla myös normaaliin tapaan.

Opettajan arvion mukaan Akun suru näkyi koulussa kohtalaisen paljon, mutta vaikutti hyvin vähän hänen koulutyöskentelyynsä. Opettajan mielestä Aku oli isänsä kuoleman jälkeen aikaisempaa hiljaisempi ja omissa ajatuksissaan. Hän oli myös ylireipas ja puhui melko paljon isästään. Aku puolestaan arvioi koulumenestyksensä heikentyneen isänsä kuoleman jälkeen. Hän mainitsi keskittymisvaikeuksista, huonontuneista koenumeroista, tehtävien teon hidastumisesta sekä toisinaan esiintyneestä motivaation puutteesta. Aku tunsu itsensä välillä myös surulliseksi koulussa. Hänen mielestään kukaan ei huomannut hänen surullisuuttaan. Aku kuitenkin totesi ajatelleensa isäänsä koulussa aika vähän. Koulussa saattoi välillä jopa unohtaa koko asian: *"Sillee niiku että ... kavereiden, niinku kun on kavereitten kaa niin ni sillo sen asian tavallaan unohtaa."* (ks. s. 45: koulun rutiinien merkitys). Kotona Aku ajatteli useammin isäänsä, varsinkin illalla nukkumaan mennessä. Kuitenkin heti onnettomuuden

jälkeen sekä ajankohtina, jolloin Akun jääkiekkoharrastuksessa tapahtui jotakin (Akun isä oli joukkueenjohtaja), hän ajatteli paljon isäänsä myös koulussa. Akun piirtämä kuvaaja koulunkäynnin tuntemuksista (kuvio 8) osoittaa, että surukokemus ei vaikuttanut heikentävästi hänen koulukiinnostukseensa pitkällä aikavälillä. Akun mukaan koulunkäynti tuntui haastatteluhetkellä normaalilta, eikä hän ollut kohdannut koulussa vaikeita tilanteita surukokemuksensa vuoksi.



KUVIO 8. Akun piirtämä kuvaaja koulunkäynnin tuntemuksista isän kuoleman jälkeen

Opettaja kertoi keskustelleensa Akun äidin kanssa kohtalaisen paljon ennen Akun kouluun paluuta, mutta myöhemmin vähemmän. Opettajan mukaan kodin ja koulun yhteistyö ei muuttunut Akun isän kuoleman jälkeen. Myös Akun mielestä yhteistyö oli aluksi vilkkaampaa, mutta myöhemmin yhteydenpito väheni. Aku oli kuitenkin tyytyväinen kodin ja koulun yhteistyöhön, eikä pitänyt välttämättömänä äitinsä ja opettajansa tiiviimpää yhteistyötä.

Akun mielestä kaverit ovat auttaneet häntä selviytymään isänsä menetyksestä. Aku oli myös tyytyväinen siihen, että koulussa jatkui normaali rytmi. Akun mukaan vaikein vaihe isän kuoleman jälkeen oli heti alussa. Hän kertoi piristäneensä / lohduttaneensa itseään katselemalla televisiota tai pelaamalla pelikonetta (ks. s. 35: käyttäytymisaktiviteetit). Opettajan mielestä Akua tuki koulussa eniten se, että hän itse halusi ja pystyi puhumaan isästään. Myös hyvä luokkahenki, normaali suhtautuminen sekä terve itsetunto auttoivat Akua surutyössä.

Aku haluaisi lähettää seuraavanlaisia terveisiä surevalle oppilaalle: *"Et kyl se siint selviää."*

8.2.3 Tapaus Tiina

Tiina käy kuudetta luokkaa eräässä Kymenlaakson kaupunkikoulussa. Hänen luokallaan on 29 oppilasta ja opettajana 38-vuotias nainen. Tiinan perheeseen kuuluu äidin lisäksi 16-vuotias isosisko. Tiinan äiti ja isä erosivat Tiinan ollessa 1-2-vuotias. Tiina vieraili kuitenkin isosiskonsa kanssa usein isänsä luona.

Tiinan isä kuoli sairaskohtaukseen toukokuun lopulla 1996. Tiina oli tällöin viidennellä luokalla. Haastattelujankohotana kuolemantapauksesta oli kulunut noin kymmenen kuukautta. Tiina sai kuulla isänsä kuolemasta äidiltään kotona. Tiina kertoi, ettei voinut aluksi uskoa tapahtunutta todeksi (ks. s. 13: Välittömät reaktiot). Hän myös pelkäsi, että muillekin perheenjäsenille tapahtuisi jotakin ikävää (ks. s. 14). Tiinan äiti ilmoitti suru-uutiset opettajalle. Tiina ei kuitenkaan itse jutellut opettajansa kanssa ennen kouluun palaamista.

Tiina palasi kouluun muutaman päivän poissaolon jälkeen. Hän kertoi, että olisi voinut olla pidempäänkin kotona: *"Mä en ois varmaan pystyny kattoon, ku ... se meiän luokkalainen, sen Janinkin isä on kuollu ja sit ne ei ois varmaan ymmärtäny, jos mä oisin varmaan käyny kauheen helposti pillittämään siel. En mä ois vaan jaksanu olla siel."*

Mun ois varmaan heti pitäny lähtee sielt pois." Toisaalta Tiina halusi palata nopeasti kouluun kodin surullisen ja ahdistavan ilmapiirin vuoksi. Kouluun palaaminen ei jännittänyt Tiinaa paljon, sillä hän ajatteli opettajansa kertoneen suru-uutiset jo muille oppilaille. Tiinasta tuntui kuitenkin hieman "oudolta" kohdata kaverit. Opettajan mukaan Tiina palasi kouluun tavallisesti, eikä näyttänyt suruaan ulospäin.

Tiinan palattua kouluun hänen isänsä kuolemantapausta ei käsitelty luokassa yhdessä. Tiina olisi halunnut keskustella asiasta, jotta luokkatoverit olisivat ymmärtäneet häntä ja hänen tilannettaan paremmin (ks. s. 31: Sukupuolieroja surussa). Tiina kuitenkin muisteli, että opettaja käsitteli asiaa epäsuorasti muunmuassa puhumalla kuolemasta yleisellä tasolla. Tiina kertoi myös keskustelleensa surukokemuksestaan kavereidensa kanssa välitunneilla, mutta koki asiasta puhumisen hieman vaikeaksi: *"Pikkasen, mut mie oisin kummiskin halunnu vähän purkaa niille sitä, ettei tartte ittellään kantaa sitä samaa."* Tiinan mielestä isän kuoleman liiallinen käsittely olisi kuitenkin ollut ahdistavaa. Tiina joutui toisinaan myös peittelemään suruaan, sillä hän ei halunnut itkeä kavereidensa nähden (ks. s. 16: surun peittely). Hän ei myöskään halunnut keskustella surustaan opettajansa kanssa kahden kesken. Tiina kuitenkin totesi, ettei opettajan kanssa puhuminen ollut vaikeaa. Myös opettaja mainitsi keskustelleensa hyvin vähän Tiinan kanssa, sillä opettajankin arvion mukaan Tiina ei halunnut keskustella surustaan. Tiinan mielestä oli kuitenkin hyvä, että hänen opettajansa sekä luokkatoverinsa tiesivät hänen isänsä kuolemasta.

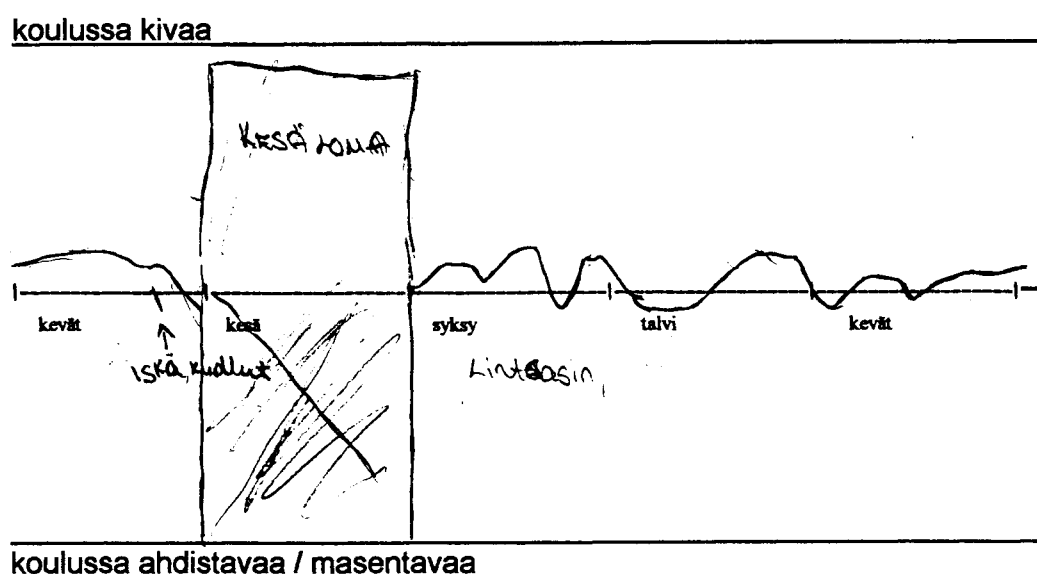
Tiina arvioi opettajansa suhtautuneen häneen koulussa normaaliin tapaan isän kuoleman jälkeen. Aluksi opettaja oli ollut tavallista hiljaisempi viestittäen Tiinalle ottavansa osaa hänen suruunsa. Tiina totesi opettajan antamasta tuesta seuraavasti: *"Joo, kylhän se olikii sillee, et se oli pari viikkoo vai päivää, mut kummiskii sillee ihan, sellanen ... lohduttava, tai en mie nyt osaa sanoo. Se on sellanen jännä, tai en mä osaa sanoo."* Tiina arvioi opettajan tukeneen häntä kohtalaisesti. Vaikka opettaja kertoi suhtautuneensa Tiinaan tavallisesti koulussa, hän oli kuitenkin

mielestään fyysisesti lähempänä Tiinaa ja otti hänet tavallista enemmän huomioon. Opettaja arvioi tukeneensa Tiinaa kuitenkin kokonaisuudessaan vähän. Tukeminen oli lähinnä "tuttuna aikuisena olemista".

Tiinan mielestä hänen isänsä kuolema ei vaikuttanut suuresti luokkatovereiden suhtautumiseen. Osa Tiinan kavereista kuitenkin otti hänet huomioon tavallista useammin sekä vietti enemmän aikaa hänen kanssaan. Tiina kertoi muutaman oppilaan suhtautuneen myös epäystävällisesti häneen ymmärtämättä surukokemuksen vakavuutta. Tiina toivoi, että luokkatoverit olisivat ottaneet enemmän kantaa hänen suruunsa sekä keskustelleet hänen kanssaan asiasta. Toisaalta hän totesi, että välillä luokkatoverit kyselivät liikaa hänen isänsä kuolemasta sekä kertoivat henkilökohtaisia asioita eteenpäin. Sen sijaan opettajan mukaan muut oppilaat suhtautuivat Tiinan suruun lämpimästi, empaattisesti ja hienotunteisesti sekä tukivat Tiinaa olemalla ystäviä. Opettajan havaintojen mukaan Tiinan suru ei kuitenkaan vaikuttanut erityisemmin muihin oppilaisiin.

Opettajan mielestä Tiinan suru näkyi koulussa hyvin vähän. Suru ei vaikuttanut myöskään suuresti Tiinan koulutyöskentelyyn. Opettaja kuitenkin havaitsi, että Tiinalla ilmeni koulussa huolimattomuutta, levottomuutta, surun peittelyä, teennäistä iloisuutta, oppimisvaikeuksia sekä kotiläksyjen tekemättömyyttä. Sen sijaan Tiinan mielestä hänen koulunkäyntinsä ei muuttunut paljon isän kuoleman jälkeen: *"Ei, sama lintsaaja mä tässä vieläkin oon. Mä lintsaan melkeen aina, mut sit jos vaikka on oikeest kipee, ni ei varmaan enää kukaan uskois, et mie oon kipeenä. Heti soitettais perää."* Tiina kuitenkin arvioi koulumenestyksensä heikentyneen edelliseen vuoteen verrattuna. Hänellä esiintyi myös keskittymisvaikeuksia sekä motivaation puutetta. Tiina kertoi ajatelleensa isäänsä koulussa, jos joku mainitsi asiasta tai puhui omasta isästään. Hän tunsu olonsa kuitenkin harvoin surulliseksi koulussa. Kotona muistot isästä palasivat herkemmin hänen mieleensä, varsinkin musiikkia kuunnellessa. Tiina kertoi yrittäneensä unohtaa koulussa isänsä kuoleman: *"No, mä koitin sen unohtaa, mut eipä oo vieläkään unohtunu. Sillee, et mä en haluu enää kuullakaan sit sanaa, mut oon mä tietty kuullukii."* Kuvio 9 osoittaa, että

Tiinan tuntemukset koulunkäynnistä isänsä kuoleman jälkeen olivat melko "neutraalit". Koulunkäynti ei ollut hänen mielestään "ahdistavaa", mutta ei myöskään "kivaakaan". Tiinan piirtämä käyrä kuitenkin liikkuu keskiviivan molemmilla puolilla.



KUVIO 9. Tiinan piirtämä kuvaaja koulunkäynnin tuntemuksista isän kuoleman jälkeen

Tiinan mukaan kodin ja koulun yhteistyö ei muuttunut isän kuoleman jälkeen. Hänen mielestään äidin ja opettajan ei tarvitse olla usein yhteydessä. Opettaja puolestaan kertoi keskustelleensa kohtalaisen paljon Tiinan äidin kanssa puhelimesta ennen Tiinan kouluun palaamista. Myöhemmin opettaja ja Tiinan äiti eivät keskustelleet ollenkaan surukokemuksesta. Opettaja ei kuitenkaan kokenut surukodin ja koulun välistä yhteistyötä vaikeaksi. Hänen mielestään "koulun tehtävä on, että elämä jatkuu."

Tiinaa tukivat koulussa eniten siivoja (joka on Tiinan täti), opettaja sekä osa

hänen luokkatovereistaan. Tiina koki, että asioista puhuminen lohdutti häntä (ks. s. 34: sosiaalisesti suuntautunut selviytyjä). Myös koulunkäynti auttoi häntä unohtamaan surunsa: *"Päivähän, se menee niin nopeesti, et mie unohan sen."* Vaikeimmaksi vaiheeksi Tiina arvioi syksyn ja talven hänen isänsä kuoleman jälkeen. Vaikeina hetkinä Tiina kertoi piristäneensä itseään piirtämällä, menemällä ystävän luokse tai katsomalla televisiota (ks. s. 35: käyttäytymisaktiviteetit). Opettajan mielestä Tiinaa tukivat koulussa eniten kaverit ja koulun arkirutiinit.

Tiina haluaisi lähettää seuraavanlaisia terveisiä surevalle oppilaalle: *"Mie otan siihen kantaa, et sil ei niinku tuu kauheen paha mieli, että koittaa kummiskin muistella sitä, et jotaa, ettei unohda sit kummiskaa, ja ... Voi hyvin, ja ... No, tuskin kellee tulee joku itsemurhajuttu, mut ei tee mitään tyhmää ittelleen."*

9 TULOSTEN TARKASTELU

9.1 Oppilaalla ei ilmene voimakkaita surureaktioita koulussa

Opettajien kysely sekä surevien oppilaiden haastattelut osoittivat, että oppilas palasi nopeasti takaisin kouluun vanhempansa kuoleman jälkeen. Lähes kolmasosa opettajien kuvailemista surevista oppilaista ei ollut lainkaan poissa koulusta. Haastatteluissa oppilaat perustelivat nopeaa kouluun palaamistaan sillä, että kotona vallitsi surullinen ja ahdistava ilmapiiri. Surevat oppilaat halusivat myös nähdä ystäviään koulussa. Myös Silverman ja Worden (1993) havaitsivat tutkimuksessaan, että harvat lapset halusivat olla yksin vanhempansa kuoleman jälkeen. Sureva lapsi tarvitsee lähimpien ihmisten seuraa. Surevien oppilaiden nopean kouluun palaamisen syynä voi olla myös se, että lapset reagoivat aluksi vain vähän läheisensä menetykseen. Lapsi voi kieltää pitkäänkin vanhempansa kuoleman sekä torjua suruntunteitaan suojellakseen itseään suuren menetyksen ymmärtämiseltä. Dyregrov ja Raundalen (1997, 79) kuitenkin toteavat, että nopea kouluun palaaminen voi auttaa lasta suruprosessissa. Vanhemman kuolema järkyttää lapsen turvallisuudentunnetta, jolloin koulu voi arkipäivän rutiineillaan luoda pysyvyyttä, jatkuvuutta ja turvaa lapsen elämään. Myös Bertoia (1988, 32), Costa ja Holliday (1992, 73) sekä Furman (1974, 22) korostavat turvallisten rutiinien merkitystä lapsen surutyössä.

Opettajien kuvailemilla oppilailla ei ilmennyt voimakkaita surureaktioita koulussa. Opettajien mukaan jopa kaksi kolmasosaa surevista oppilaista käyttäytyi kouluun palatessaan tavalliseen tapansa. Myös haastatellut surevat oppilaat kertoivat jatkaneensa koulunkäyntiä normaalisti. Tämä tulos tukee Silvermanin ja Wordenin (1992) tutkimusta, jonka mukaan surevat lapset pyrkivät jatkamaan normaalia elämää pian vanhempansa kuoleman jälkeen. Lasten surun vähäisen ilmenemisen ovat huomioineet tutkimuksissaan myös Lohnes ja Kalter (1994) sekä Fristad ym. (1993). Kun sureva oppilas palaa nopeasti takaisin kouluun,

tunnepurkausvaihe (ks. s. 10) ei ole välttämättä ehtinyt vielä alkaa. Lapsen surun vähäiseen ilmenemiseen voi vaikuttaa myös se, ettei lapsi yleensä jaksa käsitellä suuria tunteita pitkää aikaa kerrallaan (Dyregrov & Raundalen 1997, 17).

Lähes puolet kyselyyn vastanneista opettajista havaitsi, että oppilas yritti peitellä suruaan koulussa esimerkiksi teennäisellä reippaudella ja iloisuudella. Myös haastatellut surevat oppilaat kertoivat piilotelleensa suruntunteitaan. Oppilaiden vastauksista oli tulkittavissa, että he eivät halunneet surra muiden oppilaiden nähden. Kaksi haastatelluista kertoi myös jännittäneensä luokkatovereiden kohtaamista vanhempansa kuoleman jälkeen. Raphael (1983, 102) sekä Hare, Sugawara ja Pratt (1984, 7) korostavat, että ala-asteikäisellä lapsella on suuri tarve olla ikätovereidensa kaltainen. Sureva lapsi saattaa kokea, että vanhemman kuolema tekee hänestä erilaisen muihin verrattuna. Lapsi voi häpeillä etenkin omia tunnereaktioitaan (Bertoia 1988). Kouluikäiset lapset saattavat myös ajatella, että heidän tulisi kontrolloida käytöstään ja tunteiden ilmaisua aikaisempaa enemmän (Dyregrov 1994b, 147). Lapsen pyrkimykseen peitellä suruaan voi vaikuttaa myös se, ettei lapsen surulle ole aina tilaa kotona tai koulussa (Alopaeus-Karhunen & Wennermark 1996). Haastatellut surevat tytöt kuitenkin arvioivat, että heillä oli mahdollisuus surra koulussa. Sureva poika oli kuitenkin eri mieltä. Hänen mielestään koulussa ei ole tarvittavaa rauhaa suremiseen, sillä ympärillä on liian paljon ihmisiä.

Yleisimmiksi oppilailla koulussa esiintyneiksi surureaktioiksi osoittautuivat omissa ajatuksissa oleminen, hajamielisyys, rauhallisuus, masentuneisuus sekä keskittymisvaikeudet. Edellä mainittuja reaktioita voisi kuvailla "hiljaisiksi surureaktioiksi", joita kaikki eivät välttämättä edes huomaa. Hieman yli viidesosalla oppilaista suru purkautui selkeämmin: oppilas itki tai käyttäytyi levottomasti koulussa. Varsinaista häiriökäyttäytymistä ja aggressiivisuutta esiintyi kuitenkin hyvin harvoissa tapauksissa. Myös Silvermanin ja Wordenin (1993) tutkimus osoitti, ettei ongelmakäyttäytyminen ollut lasten yleisimpiä surureaktioita. Sen sijaan Elizur ja Kaffman (1979) sekä Holland (1993)

havaitsevat tutkimuksissaan, että jopa puolet surevista lapsista käyttäytyi häiritsevästi tai levottomasti. Vaikka opettajien mukaan yksittäisten oppilaiden surureaktiot olivat usein vähäiset, koko tutkimusjoukossa ilmeni kuitenkin paljon erilaisia reaktioita. Oppilailla koulussa esiintyneet surureaktiot vaihtelivat muunmuassa täydellisestä vetäytymisestä aggressiiviseen häiriökäyttäytymiseen. Kaffman ja Elizur (1979, 1982), Salokangas (1982) sekä Dyregrov (1996) kuvailevatkin lapsen surua hyvin monimuotoiseksi. Surureaktioiden yhdistelmät, intensiteetti ja kesto voivat vaihdella suurestikin, sillä jokainen lapsi kokee menetyksen omalla henkilökohtaisella tavallaan. Kyselytutkimuksessa esiintuneet oppilaiden surureaktiot olivat kuitenkin pitkälti samanlaisia kuin Dyregrovin ja Raundalenin (1997), Fristadin ym. (1993), Hollandin (1993), Kaffmanin ja Elizurin (1979) sekä Silvermanin ja Wordenin (1993) tutkimuksissa havaitut lasten surureaktiot koulussa (ks. s. 41-43). Surureaktioiden esiintymistiheydet kuitenkin vaihtelivat eri tutkimusjoukoissa. Tämä puoltaa surun yksilöllistä kokemista.

Useat opettajat arvioivat, ettei surukokemus vaikuttanut merkittävästi oppilaan koulutyöskentelyyn. Opettajien vastausten mukaan 15 prosentilla vanhemman menettäneistä oppilaista koulumenestys oli heikentynyt ja 11 prosentilla vastaavasti parantunut. Van Eerdeweghin (1982) tutkimus antoi samansuuntaisia tuloksia surun vähäisestä vaikutuksesta lapsen koulumenestykseen (ks. s. 42). Kaikki haastattelemani surevat oppilaat arvioivat koulutyöskentelynsä kuitenkin muuttuneen vanhemman kuoleman jälkeen. Kaksi heistä ilmoitti koulumenestyksensä huonontuneen ja koulumotivaation hieman laskeneen. Yksi oppilas puolestaan totesi keskittyvänsä nykyisin enemmän koulunkäyntiin. Kaikki kolme surevaa oppilasta ilmoittivat kuitenkin kärsineensä keskittymisvaikeuksista koulussa.

Poikien ja tyttöjen surureaktioissa oli havaittavissa joitakin eroja. Opettajien vastausten mukaan surevat pojat käyttäytyivät kouluun palattuaan tavalliseen tapaan useammin kuin tytöt. Tyttöillä ilmeni enemmän erilaisia surureaktioita:

masentuneisuutta, itkua, rauhallisuutta, psykosomaattisia oireita, opettajaan tarrautumista, regressiivisyyttä, koulumenestyksen huonontumista ja oppimisvaikeuksia. Surevat pojat käyttäytyivät kuitenkin tyttöjä useammin häiritsevästi koulussa. Pojilla esiintyi myös enemmän levottomuutta ja keskittymisvaikeuksia. Samansuuntaisia tuloksia tyttöjen ja poikien surureaktioiden eroista ovat saaneet Elizur ja Kaffman (1982), Fristad ym. (1993) sekä Kranzler ym. (1990). Yhtenä syynä surevien poikien häiriökäyttäytymiseen voi olla kyvyttömyys ilmaista tunteita ja keskustella niistä. Pojat ovat saattaneet omaksua roolimallin, jonka mukaan heidän tulee olla vahvoja vastoinikäymisissä ja pyrkiä asioiden hallintaan. Myös epävarmuus, hylätyksi tulemisen tunne ja heikko itsetunto voi vaikuttaa surun purkautumiseen häiriökäyttäytymisenä. (Raphael 1988, 108; Wolfelt 1996). Kyselytutkimus osoittikin, että surevat tytöt olivat poikia halukkaampia keskustelemaan vanhemman kuolemasta ja surusta. Eri ikäisistä oppilaista puolestaan ensimmäis- ja toisluokkalaiset puhuivat vanhemman kuolemasta avoimimmin koulussa. Myös surevien oppilaiden haastatteluissa ilmeni, että molemmat surevat tytöt olisivat voineet keskustella enemmänkin suruun liittyvistä asioista. Poikaoppilas puolestaan ei ollut erityisen halukas puhumaan surukokemuksestaan koulussa. Myös Dyregrov (1993) sekä Silverman ja Worden (1993) ovat havainneet, että tytöt keskustelevat avoimemmin tunteistaan kuin pojat.

9.2 Opettaja tukee surevaa oppilasta keskusteluilla

Keskustelut osoittautuivat yleisimmäksi ja tärkeimmäksi opettajien käyttämäksi keinoksi tukea surevaa oppilasta koulussa. Opettajat ilmoittivat olleensa valmiita keskustelemaan, jos oppilas piti sitä tarpeellisena. Attig (1995, 49) sekä Dyregrov (1994b, 144) kuitenkin toteavat, ettei sureva lapsi useinkaan osaa pyytää apua omaan ahdistukseensa. Lapsi ottaa vastaan sen tuen ja lohdutuksen, mitä hänelle tarjotaan. Opettajien vastauksista ilmeni, että opettajat keskustelivat surukokemuksesta eniten surevien tyttöjen sekä viides- ja kuudesluokkalaisten

kanssa. Naisopettajat juttelivat oppilaansa kanssa määrällisesti enemmän kuin miesopettajat. Haastatellut surevat oppilaat kertoivat halunneensa aluksi keskustella jonkun kanssa vanhempansa kuolemasta, mutta asian liiallinen käsittely olisi ahdistanut heitä. Myös Dyregrovin (1996) tutkimuksen mukaan surevat oppilaat kokivat ahdistavina opettajien päivittäiset kyselyt heidän voinnistaan. Opettajan tulisikin vaivihkaa tarjota surevalle oppilaalleen mahdollisuuksia ja tilanteita, joissa oppilas voisi purkaa suruaan ja kertoa tuntemuksistaan (Attig 1995, 57; Dyregrov 1993, 7; Haasl & Marnocha 1990, 43; Mc Glaufflin 1990, 22).

Lähes puolet kyselyyn vastanneista opettajista pyrki kohtaamaan surevan oppilaansa mahdollisimman normaalisti koulussa. Miesopettajat suhtautuivat surevaan oppilaaseen tavalliseen tapaan useammin kuin naisopettajat. Hieman yli neljäsosa opettajista arvioi normaalin suhtautumisen auttaneen eniten surevaa koulussa. Myös Dyregrov (1994) kokee koulun arkirutiinit tärkeäksi lapsen surutyössä. Koulutyöskentely voi hetkellisesti irrottaa oppilaan ajatukset hänen surukokemuksestaan. Toisaalta voi pohtia, onko opettajan tavalliseen tapaan jatkuneen suhtautumisen taustalla kyvyttömyys kohdata lapsen surua. Aikuiset saattavat kokea lapsen surun liian ahdistavaksi ja välttelevät tämän vuoksi keskusteluja aiheesta. Lapsen surukokemus voi myös nostattaa mieleen aikuisen omakohtaisia kriisikokemuksia. (Attig 1995, 53; Dyregrov 1993, 102).

Opettajat tukivat surevaa oppilasta koulussa myös huomioimalla surevan tavallista useammin, suhtautumalla surevaan ymmärtäväisesti ja kärsivällisesti, tukemalla ja tarkkailemalla surevan koulunkäyntiä, olemalla yhteydessä surukodin kanssa sekä ohjaamalla surevan tarvittaessa ammattiauttajan luo. Lapsen suruun perehtyneet asiantuntijat ovat antaneet samansuuntaisia ohjeita surevan lapsen tukemiseen (muunmuassa Attig 1995; Bertoia 1988; Costa & Holliday 1992; Dyregrov 1993; Haasl & Marnocha 1990; Hare ym. 1984; Mc Glaufflin 1990). Asiantuntijat korostavat erityisesti aitoa välittämistä, avoimuutta, rehellisyyttä, turvallisuutta, ymmärtämistä ja huolenpitoa tuettaessa surevaa

lasta. Wolfet (1996) toteaakin, että sureva lapsi tarvitsee eniten kuuntelijaa ja ymmärtäjää, ei hänelle puhujaa. Haastatellut surevat oppilaat arvioivat opettajansa tukeneen heitä keskustelemalla, antamalla heille enemmän huomiota, käymällä heidän kotonaan sekä suhtautumalla heihin auttavaisesti, ymmärtäväisesti ja normaalisti. Surevat oppilaat olivat tyytyväisiä tapaan, jolla opettaja tuki heitä.

Jokainen opettaja pystyi mielestään auttamaan surevaa oppilastaan koulussa jollakin tavalla. Kuitenkin yli puolet opettajista arvioi tukeneensa oppilastaan hyvin vähäisissä määrin. Surevia tyttöjä sekä ensimmäis- ja toisluokkalaisia tuettiin eniten. Tähän yhtenä syynä voi olla tyttöjen ja nuorempien oppilaiden avoimuus ja halukkuus keskustella asioista. Dyregrov (1993, 52) huomauttaakin, että verbaaliset auttamiskeinomme, kuten tunteita käsittelevät keskustelut, soveltuvat paremmin tytöille.

Kyselytutkimus osoitti, että opettajat olivat saaneet hyvin vähän koulutusta surevan oppilaan tukemiseen. Suurin osa opettajista totesi, ettei heidän opettajaopinnoissaan perehdytty lainkaan oppilaan suruun ja surun huomioimiseen. Myös Pratt, Hare ja Wright (1984) sekä Holland (1993) kiinnittivät tutkimuksissaan huomiota opettajien vähäisiin valmiuksiin kohdata sureva oppilas. Hollandin (1993) tutkimuksen mukaan vain kuusi prosenttia opettajista oli saanut koulutusta surevan oppilaan tukemiseen. Kyselyyn vastanneista opettajista seitsemän prosenttia ilmoitti osallistuneensa lapsen surua käsitteleville kursseille. Opettajat pyrkivät tukemaan surevaa oppilasta oman elämäkokemuksensa, surukokemusten sekä muiden (esimerkiksi koulupsykologin ja ystävien) antamien neuvojen perusteella. Kuitenkin harvat opettajista ilmoittivat kokeneensa vaikeana surevan oppilaan kohtaamisen ja tukemisen koulussa.

9.3 Luokkatoverit suhtautuvat empaattisesti surevaan oppilaaseen

Opettajien vastaukset osoittivat, että luokkatoverit suhtautuivat hienotunteisesti surevaan oppilaaseen. Ennen surevan oppilaan kouluun paluuta osa opettajista keskusteli luokkansa kanssa vanhemman menettäneen oppilaan kohtaamisesta ja tukemisesta. Joissakin tapauksissa oppilaan surutilanne aiheutti myös arastelua ja vaivautuneisuutta. Ayalon (1995) toteaaakin, että kuolema-aihe voi synnyttää lapsessa epämääräisen tunteen jostakin kielletystä. Tämä voi estää lasta pukemasta sanoiksi uteliaisuutta, jolloin lapsen voi olla vaikea reagoida myötätuntoisesti luokkatoverinsa suruun. Muutamissa opettajien kuvailemissa tapauksissa oppilaan suru aiheuttikin riitoja ja pilkkausta. Neljäsosa opettajista kuitenkin otaksui, ettei oppilaan suru vaikuttanut erityisemmin muihin oppilaisiin.

Opettajat arvioivat luokkatovereiden tukeneen surevaa oppilasta useimmin ystävällisellä ja empaattisella suhtautumisella. Luokkatoverit huomioivat surevan tavallista useammin, muistivat surevaa korkein ja piirustuksin, viettivät enemmän aikaa surevan kanssa sekä pyrkivät ymmärtämään surevan poikkeavan käytöksen, esimerkiksi kiukuttelun. Silverman ja Worden (1993) huomioivat tutkimuksessaan, että ikätovereiden ymmärtäväinen ja ystävällinen suhtautuminen merkitsi paljon sureville lapsille. Lapset arvostivat erityisesti surunvalitteluja ja viestejä, joita he saivat luokkatovereiltaan (Silverman & Worden 1993). Haastatellut surevat oppilaat havaitsivat myös luokkatovereidensa suhtautuneen tavallista ystävällisemmin heihin heti vanhemman kuoleman jälkeen. Surevat oppilaat olivat kuitenkin iloisia siitä, että heihin suhtauduttiin melko normaaliin tapaan koulussa. Myös opettajat arvioivat luokkatovereiden normaalin suhtautumisen auttaneen oppilasta surutyössä.

9.4 Oppilaan surua käsitellään luokassa keskustellen

Opettajien vastauksista ilmeni, että oppilaan surukokemusta käsiteltiin luokassa eniten aikana, jolloin sureva oppilas ei ollut vielä palannut takaisin kouluun. Näin tapahtui varsinkin surevien poikaoppilaiden ja ensimmäis- ja toisluokkalaisten tapauksissa. Osa opettajista ei käsitellyt missään vaiheessa oppilaansa surua luokassa. Täytyy kuitenkin huomioida, että 13 prosenttia surevista oppilaista tai heidän perheistään kielsi asian käsittelyn koulussa. Surevan oppilaan saavuttua takaisin kouluun opettajat kertoivat käyneensä pienimuotoisen keskustelun luokkansa kanssa oppilaan vanhemman kuolemasta. Myös Silverman ja Worden (1993) huomioivat tutkimuksessaan, että vain osa opettajista kertoi oppilaan vanhemman kuolemasta muulle luokalle keskustellen lyhyesti asiasta. Myös kyseisen tutkimuksen mukaan suru-uutisista ilmoitettiin useimmin alemmille luokka-asteille ja ennen surevan oppilaan kouluun paluuta (Silverman & Worden 1993). Opettajien vastaukset kuitenkin osoittivat, että opettaja keskusteli suruasiasta useammin surevan oppilaansa kanssa kahden kesken kuin koko luokan kanssa yhdessä. Surevat tytöt sekä nuorimmat oppilaat keskustelivat asiasta avoimimmin. Opettajien arvion mukaan kolmasosa surevista oppilaista ei halunnut keskustella vanhempansa kuolemasta koulussa. Dyregrov (1996) kuitenkin painottaa, että oppilaan vanhemman kuolemaa olisi tärkeää käsitellä koko luokan kanssa yhdessä ikävien huhujen välttämisen sekä muissa oppilaissa mahdollisesti syntyneiden pelkotilojen vuoksi.

Oppilaan vanhemman kuolemaa käsiteltiin luokassa joko keskustelemalla kuolemasta yleisellä tasolla tai tarkastellen kyseisen oppilaan surukokemusta. Harvat opettajat käsitelivät oppilaansa surua luokassa keskustelujen ohella myös muilla keinoilla. Suurin osa opettajista kuitenkin kannatti surun työstämistä erilaisilla tavoilla. Opettajien vastauksista myös ilmeni, ettei oppilaan vanhemman kuoleman käsittely jatkunut koulussa kovin pitkään. Dyregrov (1996) on havainnut saman asian tarkkailtuaan surevia lapsia koulussa. Dyregrovin mukaan opettaja huomioi yleensä vain vähän aikaa oppilaan surutilanteen, mutta

palaa pian normaalirutiineihin. Dyregrov ja Raundalen (1997) kuitenkin toteavat, ettei kuolemantapauksen käsittelyä pidä jatkaa koulussa pitkään. Usein toistuvat keskustelut asiasta voivat aiheuttaa myös oppilaiden surureaktioiden pitkittymistä. (Dyregrov & Raundalen 1997.) Opettajat palasivat myöhemmin oppilaansa surutilanteeseen, jos tunnilla käsiteltiin perheeseen, kuolemaan tai suruun liittyviä aiheita. Äitien- ja isänpäivät, juhlapyhät sekä vainajaan liittyvät vuosipäivät voivat laukaista uudelleen lapsen surureaktiot (Dyregrov & Raundalen 1997; Johnson & Rosenblatt 1981).

Haastatellut oppilaat kertoivat olleensa tyytyväisiä tapaan, jolla heidän suruaan käsiteltiin luokassa. Yksi haastateltavista olisi toivonut kuitenkin enemmän luokkakeskusteluja. Surevia tyttöjä auttoi selvästi suruntunteiden purkaminen keskustelujen muodossa (ks. s. 31: Sukupuolieroja surussa). Haastateltavat eivät kuitenkaan halunneet koko koulun tietävän heidän surukokemuksestaan. Myöhemmin surevilla oppilailla ei ollut enää tarvetta keskustella koulussa vanhempansa kuolemasta.

9.5 Oppilaan suru ei vaikuta merkittävästi kodin ja koulun yhteistyöhön

Tutkimukseen osallistuneista opettajista 40 prosenttia arvioi kodin ja koulun yhteistyön lisääntyneen oppilaan vanhemman kuoleman jälkeen, kuusi prosenttia arvioi vähentyneen ja 50 prosenttia pysyneen ennallaan. Lisääntynyt yhteistyö käsitti monissa tapauksissa vain oppilaan surutyön alkuvaiheen. Myöhemmin surukodin ja koulun yhteistyö palautui entiselleen. Tämä ilmeni myös surevien oppilaiden haastatteluista. Oppilaat olivat kuitenkin tyytyväisiä yhteistyön määrään.

Opettajien vastauksista ilmeni, että miesopettajat kokivat naisopettajia useammin surukodin ja koulun yhteistyön lisääntyneen. Naisopettajat keskustelivat kuitenkin määrällisesti enemmän surevan oppilaansa vanhemman kanssa. Vanhempi otti

useammin yhteyttä kouluun kuin opettaja vanhempaan. Hollandin (1993) tutkimuksessa opettajat arvioivat kodin ja koulun yhteistyön tärkeimmäksi tekijäksi surevan lapsen tukemisessa. Myös Dyregrov (1993) painottaa kodin ja koulun yhteistyötä oppilaan surutyössä. Dyregrovin ja Raundalenin (1997) käytännön kokemukset ovat osoittaneet, että surevan oppilaan vanhempi arvostaa usein opettajan yhteydenottoja surukotiin.

Suurin osa opettajista ei kokenut surukodin ja koulun välistä yhteistyötä vaikeaksi. Puolestaan 15 prosenttia opettajista arvioi yhteistyön olleen vaikeaa. Opettajat kokivat yhteistyön helpoimmaksi surevien poikaoppilaiden sekä ensimmäis- ja toisluokkalaisten tapauksissa. Opettajien vastauksista ilmeni, että surukodin ja koulun yhteistyö oli vilkkainta surevan oppilaan palattua kouluun. Opettajien vastaukset myös osoittivat, että opettajat keskustelivat määrällisesti enemmän oppilaan vanhemman kanssa kuin itse surevan oppilaansa kanssa. Attig (1995) toteaa aikuisten saattavan kuvitella, että asioista puhumattomuus suojelee surevaa lasta (ns. lapsuuden turvallisuuden ja tietämättömyyden myytti). Moni lapsen suruun perehtynyt asiantuntija kuitenkin suosittelee avoimia ja rehellisiä keskusteluja surevan lapsen kanssa (Dyregrov 1996; Wolfelt 1983).

10 POHDINTA

Lähes kaikkien tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä vanhemman menettäneen oppilaan suru tulisi huomioida koulussa. Yli 70 prosenttia opettajista ilmoitti pohtineensa paljon oppilaansa surutilannetta sekä omia mahdollisuuksiaan tukea häntä. Opettaja saattaa usein tuntea avuttomuutta miettiessään, miten voisi auttaa oppilastaan selviytymään suuresta menetyksestään. Opettajan voi olla myös vaikea arvioida, kuinka paljon oppilas haluaisi käsitellä vanhempansa kuolemaa koulussa. Surevien oppilaiden haastattelut kuitenkin osoittivat, että oppilaat olivat tyytyväisiä vähäisiin juttelutuokioihin, jolloin heidän suruaan käsiteltiin luokassa. Jo pelkästään tieto, että opettaja ja luokkatoverit tiedostavat oppilaan menetyksen, helpotti surevan oppilaan oloa. Kuitenkin heti vanhemman kuoleman jälkeen surevilla oppilailla, etenkin työillä, oli tarvetta keskustella tapahtuneesta ja purkaa tuntemuksiaan jollekin. Tämän henkilön ei välttämättä tarvitse olla opettaja. Haastatellut oppilaat arvioivat tärkeimmiksi tukijoiksi koulussa opettajan ohella myös kaverit. Kavereiden ystävällinen ja myötäelävä suhtautuminen merkitsee paljon surevalle oppilaalle.

Jatkaessaan koulun normaaleja rutiineja opettaja voi huomaamattaan tukea paljonkin surevaa oppilastaan. Vanhemman kuoleman jälkeen kodin ilmapiiri voi olla hyvin pitkään surullinen ja ahdistava. Kotona on myös lukuisia asioita, jotka muistuttavat lasta kuolleesta vanhemmastaan. Koulu voi tällöin muodostua oppilaalle "hengähdyspaikaksi", jossa surun saattaa hetkeksi unohtaa. Vaikka haastatellut surevat tytöt kertoivat halunneensa keskustella surukokemustaan myös koulussa, kaikkien kolmen haastatellun mielestä asian liiallinen käsittely olisi ahdistanut heitä. Surevat totesivatkin unohtaneensa välillä koulussa vanhempansa kuoleman, jos kukaan ei puhunut siitä.

Useilla vanhemman menettäneillä oppilailla ei esiintynyt voimakkaita surureaktioita koulussa. Myös tästä voi päätellä, että surevat oppilaat pyrkivät

mahdollisesti unohtamaan kipeän menetyksensä ollessaan koulussa. Vanhemman menettäneet oppilaat haluavat toimia tavalliseen tapaan ja olla ikätovereidensa kaltaisia (Raphael 1983; Silverman & Worden 1992). Myös tämä voi vaikuttaa siihen, ettei oppilas halua tuoda suruaan voimakkaasti esille koulussa, vaan peittelee suruntuntemuksiaan. Tällaisissa tapauksissa suru kuitenkin purkautuu yleensä jollakin muulla tavalla, esimerkiksi psykosomaattisina oireina. Opettajien vastausten mukaan noin joka viides surevista oppilaista kärsi psykosomaattisista oireista tai väsymyksestä.

Uudet tutkimukset ovat osoittaneet, että usealla taholla aktiiviset ihmiset selviytyvät läheisen kuolemasta paremmin kuin passiiviset ihmiset (Dyregrov 1994b, 93). Koulun aktiviteetit voivat nousta hyvinkin tärkeään asemaan oppilaan suruprosessissa. Koulun työskentelymuotojen avulla oppilas saattaa käsitellä tiedostamattaankin omaa surukokemustaan sekä purkaa tunteitaan. Opettaja voi epäsuorasti tukea surevaa oppilastaan valitsemalla opetusmenetelmiä ja -aiheita, jotka soveltuvat surevan tilanteeseen. Lapsen suruun perehtyneiden asiantuntijoiden mielestä esimerkiksi leikit, piirtäminen, musiikki, sadut, kirjoittaminen tai draama voivat auttaa lasta työstämään vanhemman kuolemaa ja siitä aiheutuneita suruntunteita. Suurin osa kyselyyn vastanneista opettajista kannattikin oppilaan surun käsittelemistä keskustelujen ohella myös muilla keinoilla. Hyvin harvat opettajat kuitenkin ilmoittivat tehneensä niin. Opettaja voi ohjata koulun aktiviteettien avulla surevaa oppilastaan takaisin kehitystasonsa tehtäviin, minkä Baker ym. (1992, 11) määrittelevät lapsen suruprosessin erääksi tavoitteeksi.

Useat tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat tukeneensa surevaa oppilastaan keskustelemalla hänen kanssaan. Muunmuassa Baker ym. (1992), Furman (1974), Johnson ja Rosenblatt (1981), Lohnes ja Kalter (1994) sekä Silverman ja Worden (1993) toteavat, että surevalla lapsella on tarve muistella kuollutta vanhempaansa sekä olla henkisesti lähellä häntä. Tutkijoiden mielestä kuolleen muistelu sekä suhteen ylläpitäminen helpottavat surun hallitsemista, siihen mukautumista ja elämän jatkamista menetyksen kokeneena. Oppilaan

vanhemman kuoleman jälkeen opettajan ei pidä liikaa varoa muistoja herättäviä tilanteita koulussa. Avoimilla keskusteluilla ja myötäelävällä suhtautumisella opettaja voi huomaamattaankin auttaa oppilastaan löytämään kuolleelle vanhemmalleen "paikan" nykyisessä elämässään.

Opettajien vastauksista oli havaittavissa, että naisopettajat pohtivat oppilaansa surutilannetta enemmän kuin miehet. Heidän vastauksensa olivat usein pidempiä ja syvällisempiä kuin miesopettajien vastaukset. Tutkimukseen osallistui selkeästi enemmän naisopettajia, mikä osaltaan kertoi naisopettajien olleen kiinnostuneempia tutkimusaiheestani. Opettajien vastauksista myös ilmeni, että naiset keskustelivat määrällisesti enemmän oppilaansa surukokemuksesta kyseisen oppilaan, hänen vanhempansa sekä luokkansa kanssa. Pelkästään naisopettajista osa piti luokassaan hiljaisen hetken oppilaan vanhemman muistolle. Naiset myös kertoivat miehiä useammin muistaneensa surukotia esimerkiksi addressilla tai kukkasilla. Lukiessani opettajien vastauksia jäin pohtimaan, koskettaako oppilaan suru syvemmin naisia kuin miehiä. Herääkö oppilaan surutilanteessa naisten myötätunto ja halu auttaa herkemmin? Kyselyn perusteella voi todeta, että miehet suhtautuivat naisia useammin surevaan oppilaaseen tavalliseen tapaan. Naiset pyrkivät puolestaan huomioimaan surevan erilaisilla keinoilla. Sekä mies- että naisopettajat arvioivat kuitenkin tukeneensa surevaa oppilastaan määrällisesti suunnilleen yhtä paljon. Haastatellut surevat oppilaat ilmoittivat saaneensa tukea eniten kuitenkin koulun ulkopuolelta, esimerkiksi perheeltään tai sukulaisiltaan.

Keskustellessani puhelimesta tutkimukseen osallistuneiden opettajien kanssa sain kuulla, että monet koulut eivät olleet laatineet itselleen toimintasuunnitelmaa kriisitilanteiden varalle. Osalla kouluista kriisitoimintasuunnitelma oli kuitenkin juuri kehitteillä. Osa kyselyyn vastanneista opettajista ilmoittikin toivovansa enemmän koulutustilaisuuksia, jotka käsittelisivät surevan oppilaan tukemista koulussa. Opettajat myös mainitsivat, että kyseisiä asioita pitäisi pohtia jo opettajaopinnoissa.

Aloittaessani tutkimusprosessin tammikuussa 1996 suunnittelin tutkivani lapsen surua hyvin kokonaisvaltaisesti koulumaailman näkökulmasta. Moni lapsen surutyöhön liittyvä asia kiinnosti minua, joten ahnehdin aluksi aihetta valitessani. Tutkimussuunnitelmani kuitenkin muuttuivat yksi toisensa jälkeen niin tutkimusjoukon kuin -menetelmienkin suhteen. Vasta ensimmäisen opettajille suunnatun kyselyn jälkeen ymmärsin tutkimusaiheen rajauksen tärkeyden. Päädyin tarkastelemaan vanhemman äkillistä kuolemaa surevan oppilaan tukemista koulussa. Esikysely analysointeineen ja raportointeineen vei lähes puolet tutkimusprosessini ajasta. Koin kuitenkin perusteellisesti loppuun viedyn esikyselyn tärkeäksi ja hyödylliseksi koko tutkimustani ajatellen. Toinen kysely onnistui mielestäni jo paremmin, sillä uutta kaavaketta laatiessani tiedostin esikyselyn puutteet ja analysoinnin vaikeudet (ks. s. 57). Halusin lähestyä surevaa oppilasta henkilökohtaisemmalla tutkimusmenetelmällä, joten päädyin haastattelututkimukseen. Sain haastateltaviksi kolme reipasta oppilasta. Vaikka keskustelut vanhemman kuolemasta nostattivatkin kyyneleet haastateltujen silmiin, oppilaat olivat kuitenkin halukkaita kertomaan koulukokemuksistaan menetyksensä jälkeen.

Tutkimuksen joissakin vaiheissa koin vaikeutena aikaisempien, samaa aihetta käsittelevien tutkimusten vähäisyyden. Pystyin peilaamaan omia tutkimustuloksiani vain harvoin tutkimuksiin. Dyregrovin seminaari keväällä 1996 antoi kuitenkin minulle paljon tarpeellista tietoa ja kannustusta tutkimuksen tekoon. Myös Dyregrovin kirjallisuus ja tutkimukset olivat tärkeitä lähteitä teoreettisen viitekehyksen laadinnassa. Kohtaamistani vaikeuksista huolimatta tutkimusprosessi antoi minulle kokonaisuudessaan paljon. Näiden kahden vuoden aikana olen oppinut ymmärtämään surun syvää ja monimuotoista olemusta yhä paremmin. Pystyn mielestäni tulevaisuudessa kohtaamaan luokassani surevan oppilaan, sillä opettajien kyselyt, oppilaiden haastattelut sekä lukemani kirjallisuus ovat antaneet minulle paljon tietoa lapsen surusta sekä surevan tukemisesta. Tutkimusprosessi opetti minulle myös pitkäjänteisyyttä ja kärsivällisyyttä. Koin tutkimusaiheeni tärkeäksi, mikä antoi minulle voimia tutkimustyöhön.

Tutkimusprosessin aikana kiinnitin huomiota myös eettisiin kysymyksiin. Jo alkuvaiheessa mietin, onko minulla oikeutta mennä kyselemään tuntemattomalta lapselta hänen surukokemuksestaan, kaivella esille kipeitäkin muistoja sekä tunkeutua lapsen henkilökohtaisiin tuntemuksiin ja ajatuksiin. Tämän vuoksi esittelin haastateltaville etukäteen tarkasti tutkimusaiheeni ja tutkimuksen tavoitteet. Tämän pohjalta sureva lapsi sekä hänen vanhempansa saivat päättää lapsen osallistumisesta tutkimukseen. (ks. Grönfors 1985, 194.) Haastateltavilla oli myös mahdollisuus tutustua tutkimusraporttiin ennen sen lopullista tarkastusta, jolloin he olisivat voineet vielä puuttua oman tapauskertomuksensa sisältöön. Tapauskertomusta kirjoittaessani tavoitteenani oli, että kyseinen oppilas löytäisi kertomuksesta itsensä. Pysin samanaikaisesti myös siihen, etteivät muut lukijat kykenisi tunnistamaan kuvailemaani oppilasta. Tunnistamattomuuden toteutumiseksi muutin haastateltavien nimet tapauskertomuksiin. Perttula (1996, 91) toteaaakin, että kvalitatiivisen tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus kietoutuvat toisiinsa.

Miettiessäni jatkotutkimusehdotuksia jäin pohtimaan kaverien merkitystä lapsen surutyössä. Olisi mielenkiintoista selvittää, millä tavalla surevan ikätoverit vaikuttavat lapsen suruun. Sureeko lapsi eri tavalla esimerkiksi koulussa ja kotona? Myös surevan lapsen omia odotuksia ja toiveita voisi tarkastella laajemminkin. Millaista suhtautumista sureva odottaa opettajaltaan, kavereiltaan ja perheeltään? Jatkotutkimus voisi käsitellä lapsen surua myös enemmän psykologisesta näkökulmasta: Millaisia tuntemuksia vanhemman kuolema aiheuttaa lapsessa? Miten lapsi ymmärtää vanhemman kuoleman? Myös koulun kriisivalmiuksia voisi kartoittaa. Koulun kriisitoimintamallin laatiminen on tällä hetkellä ajankohtaista monille kouluille. Jatkossa voisi tutkia, miten kriisisuunnitelmat ovat toimineet käytännössä ja miten suunnitelmia voisi edelleen parantaa.

Lapsen surua on tutkittu koulumaailman näkökulmasta hyvin vähän. Opettajille suunnattu kysely sekä vanhemman äkillistä kuolemaa surevien oppilaiden haastattelut antavat esimerkin siitä, miten surevia oppilaita tuetaan koulussa.

Toivon, että tutkimukseni voisi rohkaista opettajia kohtaamaan avoimesti läheisen ihmisen menetyksen kokeneita oppilaita. Lähimmäisestä välittäminen ja hänen surussaan myötäeläminen ovat tärkeitä taitoja, joita opettaja voi omalla suhtautumisellaan ja käyttäytymisellään opettaa oppilailleen. Oppilaan vanhemman kuolema pysäyttää, mutta voi myös kasvattaa henkisesti koko kouluyhteisöä.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Juva: WSOY.
- Alopaeus-Karhunen, P.-L. & Wennermark, P.-L. 1996. Ihmissuhde- ja kriisikoulutuspäivä: Suru. Järvenpää 16.3.1996.
- Alskog, I. 1989. Att intervju barn. Bara några tankar om ... Teoksessa A. Lindh-Munther (toim.) Barnintervjun som forskningsmetod. Rapport om barn, n:o 1. Uppsala: The Centre for Child Studies. Uppsala University, 117-120.
- Altshuler, J.L. & Ruble, D.N. 1989. Developmental Changes in Children's Awareness of Strategies for Coping with Uncontrollable Stress. *Child Development* 60, 1337-1349.
- Anderson, B. 1995. Do Children Belong at Funerals? Teoksessa D.W. Adams & E.J. Deveau (toim.) *Beyond the Innocence of Childhood. Vol. 1. Factors Influencing Children and Adolescents' Perceptions and Attitudes Toward Death.* New York: Baywood Publishing Company, 163-177.
- Arena, C., Hermann, J. & Hoffman, T. 1984. Helping Children Deal with the Death of a Classmate: A Crisis Intervention Model. *Elementary School Guidance and Counseling* 19 (2), 107-115.
- Attig, T.W. 1995. Respecting Bereaved Children and Adolescents. Teoksessa D.W. Adams & E.J. Deveau (toim.) *Beyond the Innocence of Childhood. Vol 3. Helping Children and Adolescents Cope with Death and Bereavement.* New York: Baywood Publishing Company, 43-60.
- Atwood, A. 1984. Children's Concepts of Death: A Descriptive Study. *Child Study Journal* 14 (1), 11-29.
- Ayalon, O. 1995. Selviydyn! Yhteisön tuki ja selviytyminen. Suom. Kimmo Absetz. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Baker, J.E., Sedney, M.A. & Gross, E. 1992. Psychological Tasks for Bereaved Children. *American Journal of Orthopsychiatry* 62 (1), 105-116.
- Bertoia, J. & Allan, J. 1988. School Management of the Bereaved Child. *Elementary School Guidance and Counseling* 23 (1), 30-38.
- Bifulco, A.T., Brown, G.W. & Harris, T.O. 1987. Childhood Loss of Parent, Lack of Adequate Parental Care and Adult Depression: a Replication. *Journal of Affective Disorders* 12, 115-128.
- Bowlby, J. 1980. *Attachment and Loss. Volume III. Loss: Sadness and Depression.* New York: Basic Books, Inc.
- Buchsbaum, B.C. 1987. Remembering a Parent Who Has Died: A Developmental Perspective. *The Annual of Psychoanalysis. A Publication of the Chihago Institute for Psychoanalysis. Vol 15*, 99-112.
- Costa, L. & Holliday, D. 1992. Life after Death: A Child's Reaction to the Death of a Parent. *Early Child Development and Care* 83, 67-75.
- Costa, L. & Holliday, D. 1994. Helping Children Cope with the Death of a Parent. *Elementary school Guidance and Counseling* 28 (3), 206-213.
- Cotton, C.R. & Range, L.M. 1990. Children's Death Concepts: Relationship to Cognitive Functioning, Age, Experience with Death, Fear of Death and Hopelessness. *Journal of Clinical Child Psychology* 19 (2), 123-127.
- Cullberg, J. 1987. *Psyykkinen trauma. Kriisiteoriasta ja kriisipsykoterapiasta.* Suom. Y. Nuorvala, T. Summa & I. Österberg. 8. painos. A-klinikkasäätiön julkaisu n:o 5. Kotka: Anson.
- Cullberg, J. 1977. *Tasapainon järkkyyessä.* Suom. M. Rutanen. Keuruu: Otava.
- Duncan, U. 1992. *Grief and Grief Processing for Preschool Children.* Iowa. Abstract from: ERIC ED354078.
- Dyregrov, A. 1993. *Lapsen suru.* Suom. M. Makkonen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Dyregrov, A. 1994a. *Beredskapsplan för skolan. 2. painos.* Stockholm: Bergs Grafiska.

- Dyregrov, A. 1994b. Katastrofipsykologian perusteet. Suom. T. Teva. Tampere: Vastapaino.
- Dyregrov, A. 1996. Lasten ja nuorten auttaminen traumaattisessa kriisissä ja surussa - seminaari. Helsinki 18-19.4.1996.
- Dyregrov, A. & Hordvik, E. 1992. Sisarusten surutyö. Teoksessa T. Manneri (toim.) Vaiettu suru. Lapsen kuolema ja perheen tukeminen. Lastensuojelun keskusliiton julkaisu 88. Helsinki: Painopörssi Oy, 44-49.
- Dyregrov, A. & Raundalen, M. 1997. Sureva lapsi ja koulu. Suom. S. Villa. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Elizur, E. & Kaffman, M. 1982. Children`s Bereavement Reactions Following Death of the Father: II. Journal of the American Academy of Child Psychiatry 21 (5), 474-480.
- Essa, E.L. & Murray, C.I. 1994. Young Children`s Understanding and Experience with Death. Young Children 49 (4), 74-81.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Ewalds, E. 1990. Sielunhoito ja terapia. Suom. O. Palen. 4. painos. Helsinki: Painokaari Oy.
- Faivre, M.I. 1981. Children and Their Concepts of Death. Ohio: P.P.I.-Publishing. Abstract from: ERIC ED254310.
- Fristad, M.A., Jedel, R., Weller, R.A. & Weller, E.G. 1993. Psychosocial Functioning in Children After The Death of a Parent. American Journal of Psychiatry 150 (3), 511-513.
- Furman, E. 1974. A Child`s Parent Dies. Studies in Childhood Bereavement. New Haven: Yale University Press.
- Gartley, W. & Bernasconi, M. 1967. The Concept of Death in Children. Journal of Genetic Psychology 110, 71-85.

- Giblin, N. & Ryan, F. 1989. Reaching the Child's Perception of Death. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Counseling and Development in Boston. Abstract from: ERIC ED305566.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. 2. painos. Juva: WSOY.
- Haasl, B. & Marnocha, J. 1990. Bereavement Support Group Program for Children. Leader Manual and Participant Workbook. Muncie: Accelerated Development Inc. Abstract from: ERIC ED345184.
- Hare, J., Sugawara, A. & Pratt, C. 1984. The Child in Grief: Implications for Teaching. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Family Relations in San Francisco. Abstract from: ERIC ED258131.
- Heath, C.P. 1985. Helping Children Understand and Cope with Death. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association of School Psychologists in Las Vegas. Abstract from: ERIC ED261322.
- Heiskanen, T. (toim.) 1995. Takaisin elämään. Henkinen tuki ja onnettomuudet. 3. painos. Porvoo: Kirjapaino t.t.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. 4. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Holland, J. 1993. Child Bereavement in Humber-side Primary Schools. Educational Research 35 (3), 289-297.
- Hurme, H. 1982. Elämänmuutoksen merkitys lasten kehityksessä. Teoksessa Anna Raija Nummenmaa (toim.) Lapsen kehitystapahtuma ja sen ymmärtäminen. Tampereen yliopiston psykologian laitoksen oppimateriaaleja 1, Tampereen yliopisto: Jäljennepalvelu, 216-229.
- Huttunen, J. 1994. Kasvatustieteellinen tutkimus. Teoksessa V.A. Niskanen (toim.) Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteessä. Opiskelijan opas. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Yliopistopaino, 130-153.

- Hägglund, T.-B. 1991. Tuonelan eteisessä: psykoanalyttinen tutkimus ihmisen luovuudesta ja suojautumiskeinoista kuoleman edessä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hämäläinen, J. 1987. Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä: johdatus laadulliseen sosiaalitutkimuksen "käsityötaitoon". Kuopion yliopiston julkaisuja. Yhteiskuntatieteet. Tilastot ja selvitykset 2/1987.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Jakobsen, M. & Wiegand, E. 1995. Muutosvoima minussa. Nuoren selviytyminen arkielämän paineissa ja kriisitilanteissa. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Johnson, P.A. & Rosenblatt, P.C. 1981. Grief Following Childhood Loss of a Parent. *American Journal of Psychotherapy* 35 (3), 419-425.
- Jussila, J. 1992. Kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta koskeva kiista ja kasvatuksen kriisi. *Kasvatus* 23 (3), 247-255.
- Jyrinki, E. 1976. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. 2. painos. Hämeenlinna: Arvi A. Karisto osakeyhtiön Kirjapaino.
- Kaffman, M. & Elizur, E. 1979. Children's Bereavement Reactions Following Death of the Father. *International Journal of Family Therapy* 1 (3), 203-229.
- Kane, B. 1979. Children's Concepts of Death. *The Journal of Genetic Psychology* 134, 141-153.
- Kilpeläinen, I. 1978. Samalle portille. Porvoo: WSOY.
- Kranzler, E.-M. , Shaffer, D., Wasserman, G. & Davies, M. 1990. Early childhood bereavement. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 29 (4), 513-520.
- Lazar, A. & Torney-Purta, J. 1991. The Development of the Subconcepts of Death in Young Children: A Short-Term Longitudinal Study. *Child Development* 62 (6), 1321-1333.

- Lee, W. 1987. Children`s Conceptions of Death: A Study on Age and Gender as Factors in Concept Development. A Thesis Presented to the Faculty of the Graduate School of Education of Harvard University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education.
- Leinonen, P. 1996. Eläköön nuori. Kuinka koulu kasvattaa selviytymään elämässä? Helsinki: Cosmoprint Oy.
- Levine, S. 1983. A Psychobiological Approach To the Ontogeny of Coping. Teoksessa N. Garnezy & M. Rutter (toim.) Stress, Coping, and Development in Children. New York: McGraw-Hill Book Company, 107-131.
- Lohnes, K.L. & Kalter, N. 1994. Preventive Intervention Groups for Parentally Bereaved Children. American Journal of Orthopsychiatry 64 (4), 594-603.
- Marshall, C. & Rossman, G.B. 1995. Designing Qualitative Research. 2. painos. London: Sage Publications.
- McGlaufflin, H. 1990. How Children Grieve: Implications for Counseling. Maine. Abstract from: ERIC ED326789.
- Merriam, S.B. 1988. Case Study Research in Education. A Qualitative Approach. London: Jossey-Bass Publishers.
- Metzgar, M.M. 1995. What Do We Do with the Empty Desk? Teoksessa D.W. Adams & E.J. Deveau (toim.) Beyond the Innocence of Childhood. Vol 3. Helping Children and Adolescents Cope with Death and Bereavement. New York: Baywood Publishing Company, 167-180.
- Miller, M.A. 1995. Re-Grief as Narrative: The Impact of Parental Death on Child and Adolescent Development. Teoksessa D.W. Adams & E.J. Deveau (toim.) Beyond the Innocence of Childhood. Vol 3. Helping Children and Adolescents Cope with Death and Bereavement. New York: Baywood Publishing Company, 99-113.
- Morgan, S.R. 1985. Children in Crises. A Team Approach in the Schools. San Diego CA: College-Hill Press.
- Morris, S.M. 1970. Surun psykologiaa. Suom. Leena Somerkivi. Helsinki: Otava.

- Munnukka-Dahlqvist, M. 1995a. Dissosiaatio - tie tiedostamattomaan. *Mielenterveys* 2, 31-35.
- Munnukka-Dahlqvist, M. 1995b. Traumaattiset kriisit, selviytyminen ja auttaminen. Teoksessa T. Heiskanen (toim.) *Takaisin elämään. Henkinen tuki ja onnettomuudet*. 3. painos. Porvoo: Kirjapaino t.t, 13-61.
- Nagy, M. 1948. The Child's Theories Concerning Death. *The Journal of Psychology* 73, 3-27.
- Normand, C.L., Silverman, P.R. & Nickman, S.L. 1996. Bereaved Children's Changing Relationships with the Deceased. Teoksessa D. Klass, P.R. Silverman & S.L. Nickman (toim.) *Continuing Bonds. New Understandings of Grief*. Washington: Taylor & Francis, 87-111.
- Ojala, J. 1993. Parempi tapa opettaa maantiedettä. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetusmoniste.
- Olowu, A.-A. 1990. Helping children cope with death. *Early Child Development and Care* 61, 119-123.
- Ormond, E. & Charbonneau, H. 1995. Grief Responses and Group Treatment Interventions for Five- to Eight-Year-Old Children. Teoksessa D.W. Adams & E.J. Deveau (toim.) *Beyond the Innocence of Childhood. Vol 3. Helping Children and Adolescents Cope with Death and Bereavement*. New York: Baywood Publishing Company, 181-202.
- Osterweis, M. & Townsend, J. 1988. *Helping Bereaved Children: A Booklet for School Personnel*. Rockville: National Institute of Mental Health. Abstract from: ERIC ED314650.
- Patton, M.Q. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. 2. painos. London: Sage Publications.
- Pearlin, L.I. & Schooler, C. 1978. The Structure of Coping. *Journal of Health and Social Behavior* 19, 2-21.
- Pekkarinen, J. 1992. Lapsen surutyön ilmeneminen ja tukeminen peruskoulun ala-asteella - opettajien kuvaamana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

- Pentikäinen, J. 1990. Suomalainen lähtö. Kirjoituksia pohjoisesta kuolemankulttuurista. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 530. Pieksämäki: Sisälähetykseuran Kirjapaino Raamattutalo.
- Perttula, J. 1995a. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. SUFI-tutkimuksia 14. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Perttula, J. 1995b. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus 26 (1), 39-47.
- Perttula, J. 1996. Ihmistieteiden tiedonmuodostus ja tutkimusetiikka. Teoksessa Aino Palmroth & Ismo Nurmi (toim.) Alttiiksi asettumisen etiikka. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta JYY julkaisusarja n:o 38. 2. painos. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy, 83-108.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Raphael, B. 1983. The Anatomy of Bereavement. New York: Basic Books, Inc.
- Rautava, M. 1997. Koulut kehittävät kriisityötä. Dialogi. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen lehti 4, 55-57.
- Rinne, R. 1988. Itsemurha perheessä. Teoksessa L. Peltola, K. Viika & S. Kivimäki (toim.) Surun lintu. Lapsi kysyy kuolemasta. Tuokinprint Ky, 55-61.
- Ryan-Wenger, N.M. 1992. A Taxonomy of Children`s Coping Strategies: A Step Toward Theory Development. American Journal of Orthopsychiatry 62 (2), 256-263.
- Salokangas, T. 1982. Vanhemman äkillisen kuoleman vaikutus lasten tunne-elämään. Sellistä 1, 32-35.
- Savolainen, P. 1991. Kvalitatiiviset tutkimustavat suomalaisessa kasvatustieteessä. Kasvatus 22 (5-6), 451-457.
- Silverman, P.R. & Nickman, S.L. 1996. Children`s Construction of Their Dead Parents. Teoksessa D. Klass, P.R. Silverman & S.L. Nickman (toim.) Continuing Bonds. New Understandings of Grief. Washington: Taylor & Francis, 73-86.

- Silverman, P.R. & Worden, W.J. 1992. Children`s Reactions in the Early Months after the Death of a Parent. *American Journal of Orthopsychiatry* 62 (1), 93-104.
- Silverman, P.R. & Worden, J.W. 1993. Children`s Reactions to the Death of a Parent. Teoksessa M.S. Stroebe, W. Stroebe & R.O. Hansson (toim.) *Handbook of Bereavement. Theory, Research and Intervention.* University of Cambridge: Press Syndicate, 300-316.
- Sisson, P. 1987. *Children`s Conceptions of Death: The Influence of Cognitive Development and Death related experience.* University of Northern Colorado, Greeley, Colorado. Collage of Education. Division of Professional Studies. Professional Psychology.
- Soininen, M. 1995. *Tieteellisen tutkimuksen perusteet.* Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 43. Turku: Painosalama Oy.
- Stambrook, M. & Parker, K.C.H. 1987. The Development of the Concept of Death in Childhood: A Review of the Litterature. *Merrill-Palmer Quarterly. Journal of Developmental Psychology* 33 (2), 133-157.
- Svartsjö, R. 1996. Lapsen hädällä on erilaiset kasvot. *Lapsen maailma* 1, 32-33.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja.* Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. *Tapaustutkimus kasvatustieteessä.* Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988.
- Taipale, V. 1992. *Lasten mielenterveystyö.* Juva: WSOY.
- Tamminen, K. 1983. *Uskonnollinen ajattelu ja uskonnolliset käsitteet kouluiässä 2: jumalakuva, rukouskäsitys ja käsitys kuolemasta.* Lasten ja nuorten uskonnollisen kehityksen projektin tutkimusseloste IV. Helsingin yliopiston käytännöllisen teologian laitos. *Uskonnonpedagogiikan julkaisuja B 11 / 1983.*
- Townley, K. & Thornburg, K.R. 1980. Maturation of the Concept of Death in Elementary School Children. *Educational Research Quarterly* 5 (2), 17-24.

- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387-398.
- Tähkä, V. 1993. Menetyksen psyykkisestä käsittelystä. Teoksessa E. Roos, V. Manninen & J. Välimäki (toim.) *Mielen ulottuvuudet*. 2. painos. Helsinki: Yliopistopaino, 31-49.
- Uusitalo, H. 1991. *Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan*. Juva: WSOY.
- Van Eerdewegh, M., Bieri, M.D., Parrilla, R.H. & Clayton, P.J. 1982. The Bereaved Child. *British Journal of Psychiatry* 140, 23-29.
- Vanhala, S. 1985. Kvalitatiivisen tutkimuksen perusteet. Helsingin kauppakorkeakoulun opetusmonisteita n:o 338.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Viika, K. 1988. Suru. Teoksessa L. Peltola, K. Viika & S. Kivimäki (toim.) *Surun lintu. Lapsi kysyy kuolemasta*. Tuokinprint Ky, 63-71.
- Wolfe, B.S. & Senta, L.M. 1995. Interventions with Bereaved Children Nine to Thirteen Years of Age: From a medical Center-Based Young Person's Grief Support Program. Teoksessa D.W. Adams & E.J. Deveau (toim.) *Beyond the Innocence of Childhood*. Vol. 3. *Helping Children and Adolescents Cope with Death and Bereavement*. New York: Baywood Publishing Company, 203-227.
- Wolfelt, A. 1983. *Helping Children Cope With Grief*. Muncie: Accelerated Development Inc. Abstract from: ERIC ED345117.
- Wolfelt, A. 1996. *Helping Grieving Children at School*. <http://bereavement.org/wolf/school.htm>. Altavista European 29.10.1996.
- Yin, R.K. 1994. *Case Study Research. Design and methods*. 2. painos. *Applied Sosial Research Methods Series 5*. Newbury Park: Sage.
- Åkesson, E. 1989. *Kun lapsi kysyy kärsimyksestä ja kuolemasta*. Suom. P. Jarasto. Lappeenranta: Etelä-Saimaan Kustannus.

ESITUTKIMUKSEN KYSELYKAAVAKE

Jyväskylässä 6.5.1996

Arvoisa opettaja!

Olen Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen neljännen vuosikurssin opiskelija. Teen pro gradu - tutkielmaa aiheesta "surevan lapsen tukeminen ja auttaminen peruskoulun ala-asteella".

Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa opettajien kokemuksia oppilaista, joiden läheinen ihminen on kuollut. Haluan erityisesti tietoa siitä, mitkä asiat/tilanteet opettajat ovat kokeneet vaikeiksi surevan lapsen kohtaamisessa.

Vaikkei sinulla ole kokemusta surevasta oppilaasta luokallasi, toivon sinun silti vastaavan kyselyyn. Tutkimukseen osallistuu valikoitu otos Keski-Suomen ala-asteista. Kysely on täysin luottamuksellinen, joten vastaajan henkilöllisyys ei tule tutkimuksessa ilmi.

Surevan lapsen tukemista ja auttamista koulussa on tutkittu hyvin vähän. Siksi sinun kokemuksesi ja/tai mielipiteesi ovat tärkeitä tutkimukselleni sekä opettajan työn kehittämislle.

Vastauksia voit jatkaa paperin kääntöpuolelle.

Kyselykaavake pyydetään palauttamaan rehtorille postitusta varten 22.5.1996 mennessä.

Tuhannet kiitokset vaivannäöstäsi!

Lisätietoja:

Maarit Salo
Moisiontie 860, 47200 Elimäki
puh: 951-3834007

(jatkuu)

1. Sukupuoli: __nainen
 __mies
2. Ikä: __22-30v. __31-40v. __41-50v. __51-65v.
3. Opettajakokemus: _____ vuotta
4. Oletko kohdannut työssäsi surevia lapsia?
__en __kyllä: (Kerro lyhyesti tapauksista: oppilaan ikä, ketä oppilas suri)

5. Kuinka paljon olet mielestäsi saanut koulutusta surevan lapsen auttamiseen ja tukemiseen?
 __en lainkaan __vähän __riittävästi
6. Saitko opettajakoulutuslaitoksen opinnoissasi tietoa lapsen surutyöstä?
 __en lainkaan __vähän __riittävästi
7. Millaista koulutusta olet saanut surevan lapsen tukemiseen?
 __seminaarit, kurssit
 __kirjallisuus
 __asiantuntijoiden neuvot
 __muu; _____
8. Mikä muu on auttanut sinua surevan lapsen kohtaamisessa?
 __ystävien/kollegoiden ohjeet
 __omakohtainen kokemus surutyöstä
 __muu; _____

Jos sinulla ei ole kokemusta surevasta oppilaasta, vastaa vain kohtiin 11,12,13 ja 18.

9. Miten kuulit / huomasi, että oppilaasi läheinen ihminen on kuollut?

10. Kuinka nopeasti oppilaasi tuli takaisin kouluun läheisensä kuoleman jälkeen?

11. Miten valmistauduit / valmistautuisit surevan oppilaan kohtaamiseen?

(iatkuu)

12. Käsittelitkö / käsittelisitkö tapausta muun luokan kanssa?

___en

___kyllä; miten?

13. Mitkä asiat ja tilanteet koit / kokisit vaikeiksi oppilaasi surutyön aikana (voit kirjata asioita myös kysymysmuodossa)?

14. Miten oppilaasi suru näkyi koulussa? Miten paljon se vaikutti hänen koulutyöskentelyynsä?

15. Miten oppilaasi suru vaikutti hänen luokkatovereihinsa sekä koko kouluyhteisöön?

16. Miten oppilaasi suru vaikutti sinuun?

17. Muuttuiko kodin ja koulun välinen yhteistyö oppilaan läheisen kuoleman jälkeen?

___ei

___kyllä; miten?

18. Missä määrin a) opettaja, b) muu luokka, voi mielestäsi olla mukana oppilaan surutyössä?

19. Kysymyksiä, kommentteja, huomioitavaa.

Kiitos!

Aurinkoista loppukevättä!

OPETTAJIEN KYSELYKAAVAKE

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajan koulutusohjelma

Jyväskylässä 17.2.1997

Arvoisa opettaja!

Kiitos halukkuudestasi osallistua pro gradu - tutkimukseen, joka käsittelee surevan oppilaan tukemista ala-asteella. Kysely on suunnattu ala-asteen opettajille, joiden luokalla on / on ollut vanhemman äkillistä (odottamatonta) kuolemaa sureva oppilas.

Oheisen kyselykaavakkeen tarkoituksena on kartoittaa opettajien kokemuksia ja mielipiteitä oppilaan surutyöstä koulussa. Kyselykaavake koostuu kuudesta osiosta: 1) Vastaaja (tietoja vastaajasta), 2) Vanhemman äkillistä kuolemaa sureva oppilas (mm. oppilaan surun ilmeneminen koulussa), 3) Sureva oppilas ja opettaja (mm. surevan oppilaan tukeminen ja auttaminen koulussa), 4) Sureva oppilas ja luokkatoverit (mm. luokkatovereiden suhtautuminen surevaan oppilaaseen), 5) Opettajan ja surukodin yhteistyö, 6) Opettajan merkitys oppilaan surutyössä.

Toivon sinulta rehellisyyttä ja kärsivällisyyttä vastatessasi kysymyksiin, jotta tutkimustulokset olisivat luotettavia. Kysely on luottamuksellinen. Tutkimuksessa mukana olleiden henkilöllisyys ei tule ilmi tutkimuksen raportoinnissa.

Täytetty kyselykaavake pyydetään ystävällisesti postittamaan alla olevaan osoitteeseen kahden viikon kuluessa.

Tuhannet kiitokset vaivannäöstäsi!

Terveisin,

Maarit Salo
Ilmarisenkatu 13-15 B 11
40100 JYVÄSKYLÄ
puh. 014 - 3100105

Tutkielman ohjaaja, Filosofian tohtori Maija Fredrikson

OSIO 1: VASTAAJA

1. Sukupuoli: nainen mies
2. Ikä: _____
3. Opettajakokemus: _____ vuotta
4. Kotipaikkakuntani: _____
5. Ala-aste, jossa opetan, sijaitsee:
- kaupungissa maalaiskunnassa
6. Koulumme oppilasmäärä: _____ oppilasta
7. Tällä hetkellä opettamani luokka-aste / luokka-asteet:
1. luokka 2. luokka 3. luokka 4. luokka 5. luokka 6. luokka
8. Kuinka paljon olet mielestäsi saanut koulutusta surevan lapsen auttamiseen ja tukemiseen?
- en lainkaan vähän riittävästi
9. Saitko opettajankoulutuslaitoksen opinnoissasi tietoa lapsen surutyöstä?
- en lainkaan vähän riittävästi
10. Mistä olet saanut neuvoja ja apua surevan oppilaasi kohtaamiseen ja tukemiseen?
- Olen osallistunut seminaariin / kurssille, joka käsitteli lapsen surua.
- Surutyö-aihetta on sivuttu opinnoissani, kursseilla ja/tai seminaareissa.
- Olen lukenut kirjallisuutta lapsen surutyöstä.
- Olen saanut tietoa lapsen surusta tiedotusvälineistä (esim. radio, TV, lehdet).
- Olen keskustellut aiheesta kollegojeni / tuttavieni kanssa.
- Olen saanut neuvoja / keskustellut asiantuntijoiden kanssa (esim. koulupsykologi, perheneuvolan psykologi).
- Keskustelut surevan oppilaan vanhemman / huoltajan kanssa auttoivat oppilaan suruprosessin tukemisessa.
- Omakohtaiset surukokemukseni ovat auttaneet minua kohtaamaan surevan oppilaan ja ymmärtämään häntä.
- Olen saanut tukea ja apua omasta uskostani (uskonnollisuus).
- Olen auttanut ja tukenut surevaa oppilasta omalla elämäkokemuksellani.
- Muu: mikä? _____

(jatkuu)

OSIO 2: VANHEMMAN ÄKILLISTÄ KUOLEMAA SUREVA OPPILAS

11. Kuvaile lyhyesti vanhempansa äkillistä kuolemaa surevaa oppilastasi alla olevan taulukon mukaan. Taulukon tiedot koskevat ajankohtaa, jolloin oppilaasi vanhempi menehtyi.

	tyttö / poika	koulu	luokka-aste (oppilasmäärä)	äidin / isän kuolema	Miten kuoli?	Milloin kuoli?
Esimerkki: Oppilas X	tyttö	kaupunkikoulu	5. luokka 28 oppilasta	isä	liikenneonnettomuus	talvi 1996
Oppilas						

12. Kuinka nopeasti oppilaasi palasi takaisin kouluun vanhempansa kuoleman jälkeen?

- heti
 muutaman päivän kuluttua (1-4 vrk)
 noin viikon kuluttua (5-7 vrk)
 viikon - kahden viikon kuluttua
 Vanhemman kuolema tapahtui loman aikana. Oppilas palasi kouluun heti loman jälkeen.
 muu: mikä? _____

13. Keneltä / mistä kuulit oppilaasi vanhemman kuolemasta ensimmäiseksi?

- Oppilas itse ilmoitti.
 Oppilaan vanhempi / huoltaja ilmoitti.
 Koulun työntekijä ilmoitti (esim. rehtori, kollega, terveydenhoitaja).
 Oppilaan luokkatoverit / heidän vanhempansa kertoivat.
 Kuulin suru-uutiset koulun ulkopuolelta (esim. tuttavalta, huhut).
 muu: mikä? _____

14. Kuinka nopeasti sait tiedon oppilaasi vanhemman kuolemasta oppilaan kotoa? Otitko itse yhteyttä vai ilmoittiko oppilaasi vanhempi / huoltaja tiedon sinulle?

15. Kuvaile oppilastasi ennen vanhemman kuolemaa (persoonallisuus, sosiaalisuus, koulumenestys).

16. Kuvaile oppilaasi paluuta takaisin kouluun vanhempansa kuoleman jälkeen. Miten oppilas reagoi sinuun ja luokkatovereihinsa?

17. Mitkä seuraavista kohdista kuvaavat oppilaasi surun ilmenemistä koulussa?

- Oppilas oli aikaisempaa hiljaisempi / rauhallisempi.
- Oppilas oli omissa ajatuksissaan / hajamielinen.
- Oppilas oli huolimaton.
- Oppilas oli välinpitämätön.
- Oppilas oli masentunut / alakuloinen.
- Oppilas oli epätoivoinen.
- Oppilas oli jännittynyt / pelokas.
- Oppilas tunsu syyllisyyttä.
- Oppilas itki koulussa.
- Oppilas sulkeutui, vetäytyi muista.
- Oppilas vaikutti yksinäiseltä.
- Oppilas oli levoton / ylivilkas.
- Oppilas peitteli / yritti peitellä suruaan.
- Oppilas oli teennäisen reipas / iloinen.
- Oppilas oli kiukkuinen / vihainen.
- Oppilas oli aggressiivinen.
- Oppilas häiritsi tuntityöskentelyä.
- Oppilas kiusasi muita.
- Oppilas sai raivokohtauksia, tuskanpurkauksia.
- Oppilas tarrautui opettajaan.
- Oppilas käyttäytyi regressiivisesti (taantumista).
- Oppilaalla oli psykosomaattisia oireita (esim. päänsärkyä, vatsakipuja).
- Oppilas sairasteli paljon (esim. kuume).
- Oppilas oli paljon poissa koulusta (muun kuin sairauden vuoksi).
- Oppilas oli tavallista väsyneempi.
- Oppilaalla oli keskittymisvaikeuksia.
- Oppilaalla oli oppimisvaikeuksia.
- Oppilas ei tehnyt kotiläksyjään.
- Oppilas teki aikaisempaa ahkerammin ja huolellisemmin tehtävänsä.
- Oppilaan tuntiaktiivisuus väheni.
- Oppilaan tuntiaktiivisuus lisääntyi.
- Oppilaan koulumotivaatio laski.
- Oppilaan koulumotivaatio nousi.
- Oppilaan koulumenestys heikkeni.
- Oppilaan koulumenestys parani.

(jatkuu)

18. Millä muilla tavoilla oppilaasi suru ilmeni koulussa?

19. Arvioi seuraavia kohtia ympyröimällä oikea vaihtoehto.

A=ei lainkaan B=hyvin vähän C=vähän D=kohtalaisesti E=paljon F=hyvin paljon

a) Miten paljon oppilaasi suru näkyi koulussa?

A B C D E F

b) Miten paljon oppilaasi suru vaikutti hänen koulutyöskentelynsä?

A B C D E F

c) Miten paljon sureva oppilaasi sai mielestäsi tukea koulun ulkopuolelta (koti, sukulaiset, ystävät)?

A B C D E F G = en osaa sanoa

20. Saiko sureva oppilaasi apua ammattiauttajalta?

- kyllä: keneltä? _____
- ei
- en tiedä

OSIO 3: SUREVA OPPILAS JA OPETTAJA

21. Miten kohtasit surevan oppilaasi hänen tullessaan takaisin kouluun?

(jatkuu)

22. Keskustelitko oppilaasi kanssa hänen vanhempansa kuolemasta ja surustaan...
(ympyröi oikea vaihtoehto).

A=en lainkaan B=hyvin vähän C=vähän D=kohtalaisesti E=paljon F=hyvin paljon

a)... ennen kuin oppilaasi palasi takaisin kouluun?

A B C D E F

b)... kahden kesken oppilaasi palattua kouluun?

A B C D E F

c)... oppilaasi surutyön myöhemmässä vaiheessa?

A B C D E F

Missä tilanteissa? _____

23. Miten avoimesti oppilaasi keskusteli vanhempansa kuolemasta koulussa?

- Oppilas ei halunnut keskustella asiasta.
- Oppilas kielsi asiasta puhumisen.
- Oppilaan perhe kielsi asiasta puhumisen.
- Oppilas vain vastaili asiaa koskeviin kysymyksiin.
- Oppilas keskusteli asiasta "varovasti" muiden aloitteesta.
- Oppilas keskusteli asiasta "varovasti" oma-aloitteisesti.
- Oppilas keskusteli asiasta avoimesti muiden aloitteesta.
- Oppilas keskusteli asiasta avoimesti oma-aloitteisesti.
- Muu: mikä? _____

24. Miten autoit ja tuit oppilastasi hänen suruprosessissaan?

25. Miten oppilaasi suhtautui tukeesi?

26. Mitkä asiat / tilanteet koit vaikeiksi oppilaasi surutyön aikana?

27. Kuinka paljon pystyit mielestäsi tukemaan ja auttamaan surevaa oppilastasi? Ympyröi oikea vaihtoehto.

A=en lainkaan B=hyvin vähän C=vähän D=kohtalaisesti E=paljon F=hyvin paljon

A B C D E F

28. Miten oppilaasi suru vaikutti sinuun?

- Koin surevan oppilaani luokassa vaikeana tilanteena.
- En kokenut tilannetta erityisen vaikeana.
- Koin itseni avuttomaksi.
- Pysähdytti / herkisti.
- Ahdisti / järkytti.
- Huolestutti.
- Säälin oppilastani.
- Pohdin paljon surevan oppilaani tilannetta sekä mahdollisuuksiani tukea ja auttaa häntä.
- En pohtinut erityisemmin oppilaani surua.
- Suhtauduin surevaan oppilaaseeni kuten aikaisemminkin.
- Heräsi halu tukea, lohduttaa, suojella surevaa oppilastani.
- Muistutti omista menetyskokemuksistani.
- Tunsin itseni ulkopuoliseksi oppilaani surussa.
- Oppilaani suru lähensi minua ja oppilastani.
- Ei vaikuttanut erityisemmin minuun.
- Muu: miten? _____

OSIO 4: SUREVA OPPILAS JA LUOKKATOVERIT

29. Miten muut oppilaasi suhtautuivat surevaan luokkatoveriinsa?

30. Käsittelitkö luokkasi kanssa oppilaasi vanhemman kuolemaa ja oppilaasi surua...
(ympyröi oikea vaihtoehto).

A=en ollenkaan B=hyvin vähän C=vähän D=kohtalaisesti E=paljon F=hyvin paljon

a) ... ennen kuin oppilaasi palasi takaisin kouluun?

A B C D E F

Miten? _____

b) ... koko luokan kanssa oppilaasi palattua kouluun ?

A B C D E F

Miten? _____

c) ... koko luokan kanssa oppilaasi surutyön myöhemmässä vaiheessa?

A B C D E F

Missä tilanteissa? Miten? _____

31. Miten muut oppilaat auttoivat ja tukivat luokkatoveriaan hänen suruprosessissaan?

32. Miten oppilaasi suru vaikutti luokan muihin oppilaisiin?

- Hiljensi / mietitytti.
- Ahdisti / järkytti.
- Olivat "varpaillaan" / vaivautuneita.
- Olivat uteliaita.
- Suhtautuivat empaattisesti ja hienotunteisesti surevaan.
- Halusivat keskustella asiasta (esim. jakoivat omia surukokemuksiaan).
- Lähensi luokan oppilaita.
- Aiheutti riitoja / kiusaamista.
- Ei vaikuttanut erityisemmin muihin oppilaisiin.
- Muu: miten? _____

OSIO 5: OPETTAJAN JA SURUKODIN YHTEISTYÖ

33. Keskustelitko oppilaasi vanhemman / huoltajan kanssa oppilaasi surusta ... (ympyröi oikea vaihtoehto).

A=en lainkaan B=hyvin vähän C=vähän D=kohtalaisesti E=paljon F=hyvin paljon

a) ... ennen kuin oppilaasi palasi takaisin kouluun?

A B C D E F

b) ... oppilaasi palattua kouluun?

A B C D E F

c) ... oppilaasi surutyön myöhemmässä vaiheessa?

A B C D E F

Missä tilanteissa? _____

34. Muuttuiko kodin ja koulun välinen yhteistyö oppilaasi vanhemman kuoleman jälkeen?

ei, perustele.

kyllä: miten?

35. Mitkä seuraavista kohdista kuvaavat kodin ja koulun yhteistyötä oppilaasi vanhemman kuoleman jälkeen?

- Surevan oppilaani vanhempi / huoltaja ei pitänyt yhteyttä kouluun (opettajaan).
- En ollut yhteydessä surevan oppilaani vanhempaan / huoltajaan.
- Surevan oppilaani vanhempi / huoltaja otti harvoin yhteyttä kouluun (opettajaan).
- Otin harvoin yhteyttä surevan oppilaani vanhempaan / huoltajaan.
- Surevan oppilaani vanhempi / huoltaja otti usein yhteyttä kouluun (opettajaan).
- Otin usein yhteyttä surevan oppilaani vanhempaan / huoltajaan.
- Koin yhteistyön surevan oppilaani vanhemman / huoltajan kanssa vaikeaksi.
- En kokenut yhteistyötä surevan oppilaani vanhemman / huoltajan kanssa erityisen vaikeaksi.
- Muu: mikä? _____

(jatkuu)

OSIO 6: OPETTAJAN MERKITYS OPPILAAN SURUTYÖSSÄ

36. Ota kantaa seuraaviin väittämiin ympyröimällä omaa käsitystäsi vastaava numero.

- 1 = täysin eri mieltä
 2 = jokseenkin eri mieltä
 3 = vaikea sanoa
 4 = jokseenkin samaa mieltä
 5 = täysin samaa mieltä.

-Opettaja on tärkeä tukija lapsen surutyössä.	1	2	3	4	5
-Opettaja ei voi merkittävästi auttaa ja tukea surevaa oppilastaan.	1	2	3	4	5
-Oppilaan surua ei saa ohittaa huomioimatta koulussa.	1	2	3	4	5
-Oppilaan suru on yksityistä, eikä se kuulu opettajalle tai luokkatovereille.	1	2	3	4	5
-Opettajan pitää noudattaa surukodin toiveita, vaikka ne kieltäisivät asioista puhumisen.	1	2	3	4	5
-Opettajan pitäisi keskustella vanhemman kuolemasta surevan oppilaansa kanssa, vaikka oppilaan suru ei näkyisikään koulussa.	1	2	3	4	5
-Opettajan on odotettava surevan oppilaansa aloitetta, ennen kuin voi keskustella oppilaansa surusta.	1	2	3	4	5
-Koulunkäynnin jatkuminen mahdollisimman "normaalina" / koulun rutiinit auttavat surevaa oppilasta.	1	2	3	4	5
-Koulussa oppilaalle pitäisi antaa tilaa surra, vaikka oppilaan surureaktiot häiritsisivät koulutyöskentelyä.	1	2	3	4	5
-Oppilaalle on annettava mahdollisuus keskustella surustaan myös koulussa.	1	2	3	4	5
-Oppilaan surua pitäisi käsitellä koulussa muillakin tavoilla kuin yhdessä keskustelemalla (esim. piirtäminen, kirjoittaminen, draama, musiikki, kertomukset).	1	2	3	4	5
-Opettajan velvollisuus on ohjata sureva oppilas tarvittaessa hakemaan ammattiauttajan apua.	1	2	3	4	5
-Koulun ei pitäisi puuttua millään lailla oppilaan surutyöhön.	1	2	3	4	5
-Surevan oppilaan tukeminen koulussa on tärkeä asia, josta pitäisi puhua enemmän.	1	2	3	4	5

(jatkuu)

37. Missä määrin opettaja voi mielestäsi olla mukana oppilaansa surutyössä?

38. Mikä sinun mielestäsi auttoi / tuki koulussa eniten surevaa oppilastasi?

39. Kysymyksiä, kommentteja, huomioitavaa?

TUHANNET KIITOKSET!

AURINKOISTA KEVÄTTÄ!

SUREVIEN OPPILAIDEN HAASTATTELUKYSYMYKSET

“LÄMMITTELYKYSYMYKSIÄ”

- Kerro perheestäsi.
- Kerro opettajastasi.
- Kerro luokkatovereistasi.
- Kerro, mitä ajattelet koulunkäynnistä.
- Keskustelua vanhemman kuolemasta.

KOULUUN PALAAMINEN

- Kuinka nopeasti palasit takaisin kouluun isäsi kuoleman jälkeen?
- Näitkö ennen tätä opettajaasi tai luokkatovereitasi? Puhuitteko isäsi kuolemasta?
- Olisitko halunnut jäädä vielä kotiin vai halusitko palata takaisin kouluun? Miksi?
- Kuvaile, miltä sinusta tuntui palata takaisin kouluun? Millaisia ajatuksia liikkui mielessäsi?
- Keneltä opettajasi oli saanut kuulla isäsi kuolemasta? Oliko mielestäsi opettajan tarpeellista tietää asiasta? Miksi?
- Halusitko, että luokkatoverisi tietävät isäsi kuolemasta? Miksi / miksi et?
- Kerro, mitä tapahtui kun palasit kouluun?

OPETTAJAN SUHTAUTUMINEN

- Miten opettajasi otti sinut vastaan kouluun palatessasi? Miltä tämä tuntui?
- Keskustelitteko koko luokan kanssa isäsi kuolemasta? Millainen tämä hetki oli? Kerroitko itse luokkatovereillesi vanhempasi kuolemasta?
- Muistivatko opettaja ja oppilaat sinua jotenkin isäsi kuoleman jälkeen (esim. kortti, kirje, piirustukset jne.)? Miltä tämä sinusta tuntui?
- Onko opettajasi mielestäsi suhtautunut sinuun jotenkin eri tavalla isäsi kuoleman jälkeen kuin aikaisemmin? Millä tavalla?
- Oletko jutellut opettajasi kanssa kahden kesken isästäsi? Haluaisitko jutella opettajasi kanssa asiasta enemmän / vähemmän / et ollenkaan? Miksi?
- Oliko sinusta helppo / vaikea jutella isäsi kuolemasta opettajasi kanssa? Miksi?
- Onko opettajasi kysellyt mielestäsi liikaa isäsi kuolemasta ja suruntunteistasi?
- Mitä mieltä olet, ajatteleekohan opettajasi usein sinua ja perhettäsi kohdannutta surua?
- Onko sinulla ollut koulussa sellaista tunnetta, että opettajasi ei ymmärrä, miltä sinusta tuntuu? Muistatko, millaisissa tilanteissa on tuntunut tältä?
- Millä tavalla opettajasi on lohduttanut sinua isäsi kuoleman jälkeen?
- Onko opettajasi suhtautunut sinuun sellaisella tavalla, josta et ole pitänyt / joka on tuonut sinulle surullisen mielen? Jos on, niin muistatko tilannetta?
- Onko opettajasi käsitellyt myöhemmin koulussa isäsi kuolemaa? Millaisissa tilanteissa? Olitko tällöin halukas keskustelemaan asiasta?

LUOKKATOVEREIDEN SUHTAUTUMINEN

- Miten luokkatoverisi ottivat sinut vastaan kouluun palatessasi? Mitä he sanoivat sinulle?
- Juttelitko välitunneilla kavereidesi kanssa isäsi kuolemasta? Olisitko halunnut jutella asiasta enemmän / vähemmän / et lainkaan?
- Onko sinusta helppo / vaikea jutella isäsi kuolemasta luokkatovereidesi kanssa? Miksi?
- Ovatko luokkatoverisi suhtautuneet sinuun jotenkin eri tavalla isäsi kuoleman jälkeen kuin aikaisemmin?
- Ovatko luokkatoverisi kyselleet mielestäsi liikaa isäsi kuolemasta?
- Ovatko luokkatoverisi vältelleet tai arastelleet sinua isäsi kuoleman jälkeen?
- Mitä mieltä olet, ajattelevatkohan luokkatoverisi usein sinua ja perhettäsi kohdannutta surua?
- Onko sinulla ollut koulussa sellaista tunnetta, että luokkatoverisi eivät ymmärrä, miltä sinusta tuntuu? Muistatko, millaisissa tilanteissa on tuntunut tältä?
- Millä tavalla luokkatoverisi ovat lohduttaneet sinua isäsi kuoleman jälkeen?
- Ovatko luokkatoverisi suhtautuneet sinuun sellaisella tavalla, josta et ole pitänyt / joka on tuonut sinulle surullisen mielen? Jos on, niin muistatko tilannetta?
- Millaisia tuntemuksia luokkatovereiden suhtautuminen on sinussa herättänyt?

KOULUNKÄYNTI

- Onko koulunkäyntisi muuttunut jollakin lailla isäsi kuoleman jälkeen? Miten?
- Onko sinulla ollut kertaakaan isäsi kuoleman jälkeen sellainen olo, ettet haluaisi mennä kouluun? Jos on ollut, niin miksi?
- Onko koulussa ollut sellaisia asioita / tilanteita, jotka ovat muistuttaneet isästäsi tai hänen kuolemastaan? Ovatko muut oppilaat tai opettaja huomanneet, milloin sinulla on ollut surullinen olo? Miten he suhtautuivat tällöin sinuun?
- Ajatteletko usein isääsi koulussa? Millaisina hetkinä? Mitä luulet, tietävätköhän opettaja tai luokkatoverisi, milloin ajattelet isääsi?
- Onko koulussa ollut jotakin sellaista, mikä on tuntunut erityisen vaikealta isäsi kuoleman jälkeen?
- Mikä koulussa on ollut mukavaa isäsi kuoleman jälkeen? Mikä on saanut sinut iloiseksi?
- Onko sinusta tuntunut isäsi kuoleman jälkeen, ettet jaksaisi keskittyä koulussa tunnin aiheeseen?
- Onko sinusta tuntunut, etteivät koulussa opetellut asiat kiinnosta sinua?
- Oletko jaksanut tehdä läksysi? Miten olet mielestäsi pärjännyt koulussa isäsi kuoleman jälkeen?
- Mikä on auttanut / lohduttanut sinua koulussa eniten?
- Voitko mielestäsi ilmaista vapaasti tunteitasi koulussa (esim. itkeä)?
- Voitko keskustella mielestäsi vapaasti koulussa isäsi kuolemasta ja suruntuntemuksistasi? Onko muilla aikaa kuunnella?
- Onko luokkassanne käsitelty paljon kuolema-aihetta? Miten sitä on käsitelty?
- Oletko jutellut koulun muiden työntekijöiden kanssa isäsi kuolemasta? Onko sinusta hyvä, että isäsi kuolema on / ei ole yleisesti koko koulun tiedossa? Miksi?
- Puhutaanko koulussa nykyään paljon isäsi kuolemasta? Missä tilanteissa?
- Onko sinusta hyvä, että koulussa on jatkunut normaali rytmi, vai onko sinun ollut vaikea

LOPUKSI

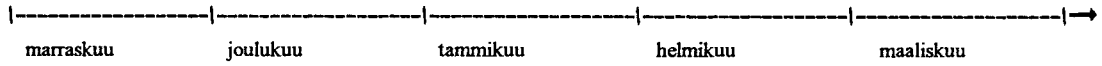
- Kuvittele, että olet ala-asteen opettaja ja luokallasi on vanhemman äkillistä kuolemaa sureva oppilas. Mitä sanoisit surevalle? Miten lohduttaisit häntä?
- Miten suhtautuisit ystävääsi, joka on menettänyt äidin / isän?
- Miten suhtautuisit luokkatoveriisi, joka on menettänyt äidin / isän?
- Onko opettajasi pitänyt yhteyttä äitisi kanssa? Onko sinusta hyvä, että opettajasi keskustelee myös äitisi kanssa isäsi kuolemasta ja surusta?
- Kun tuntuu oikein pahalta tai olet tösi surullinen (isäsi kuoleman vuoksi), mitä teet tai ajattelet, että piristyisit / sinulle tulisi parempi olo?
- Mikä on lohduttanut sinua? Mikä on auttanut sinua selviytymään?
- Millaiselta tuntui vastata näihin haastattelukysymyksiin? Jännittikö sinua tämä haastattelu?

KIITOS SINULLE HAASTATTELUSTA!

SUREVIEN OPPILAIKEN HAASTATTELUN AIKAKAAVIOTEHTÄVÄT

1. Kuvaile mielialaasi aikajanalla

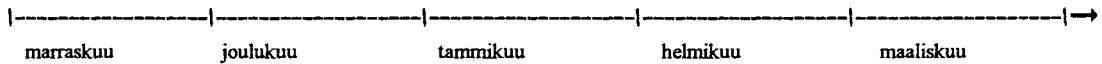
iloinen



surullinen

2. Kuvaile tuntemuksiasi koulussa aikajanalla

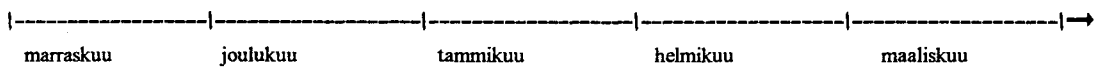
koulussa kivaa



koulussa ahdistavaa / masentavaa

3. Kuinka paljon ajattelet isääsi koulussa?

hyvin paljon



en lainkaan

4. Kuinka paljon opettaja on tukenut ja lohduttanut sinua?

A=ei lainkaan B=hyvin vähän C=vähän D=kohtalaisesti E=paljon F=hyvin paljon

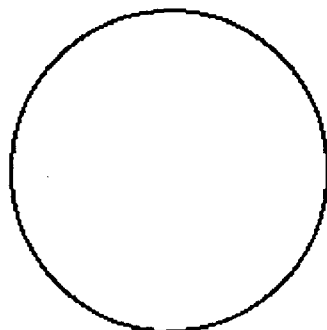
5. Kuinka paljon luokkatoverisi ovat tukeneet ja lohduttaneet sinua?

A=ei lainkaan B=hyvin vähän C=vähän D=kohtalaisesti E=paljon F=hyvin paljon

6. Kuinka paljon perheesi on tukenut ja lohduttanut sinua?

A=ei lainkaan B=hyvin vähän C=vähän D=kohtalaisesti E=paljon F=hyvin paljon

7. Kuinka paljon olet saanut tukea?



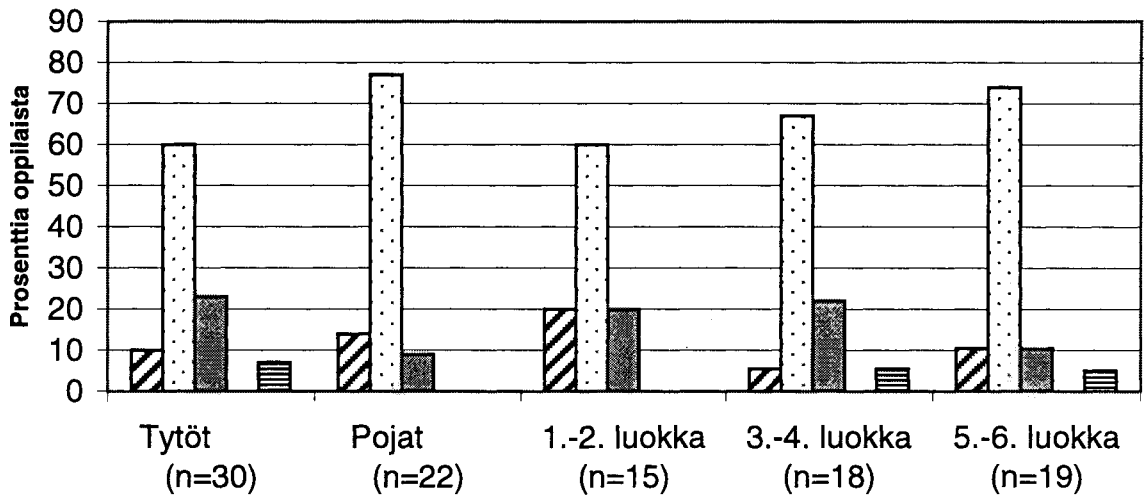
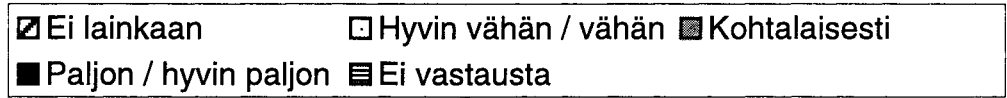
OPPILAAN SURUREAKTIOT KOULUSSA OPETTAJIEN ARVIOIMANA

	f (n=52)	%
Oppilas oli omissa ajatuksissaan / hajamielinen.	25	48
Oppilas oli aikaisempaa hiljaisempi / rauhallisempi.	22	42
Oppilas peitteli / yritti peitellä suruaan.	21	40
Oppilas oli masentunut / alakuloinen.	16	31
Keskittymisvaikeudet.	14	27
Oppilas itki koulussa.	12	23
Oppilas oli teennäisen iloinen / reipas.	12	23
Oppilas oli levoton / ylivilkas.	11	21
Oppilas oli tavallista väsyneempi.	10	19
Oppilaan tuntiaktiivisuus väheni.	10	19
Oppilas vaikutti yksinäiseltä.	9	17
Psykosomaattiset oireet.	9	17
Oppilaan koulumenestys heikkeni.	8	15
Oppilas tarrautui opettajaan.	7	13
Oppilas ei tehnyt läksyjään.	7	13
Oppilas oli huolimaton.	6	12
Oppilas oli välinpitämätön.	6	12
Oppilas oli jännittynyt pelokas.	6	12
Oppilas sulkeutui / vetäytyi muista.	5	10
Oppilas häiritsi tuntityöskentelyä.	5	10
Oppilas oli paljon poissa koulusta.	5	10
Oppilaan koulumotivaatio nousi.	5	10
Oppilas sai raivokohtauksia / tuskanpurkauksia.	4	8
Oppilas sairasteli paljon.	4	8
Oppimisvaikeudet.	4	8
Oppilaan tuntiaktiivisuus lisääntyi.	4	8
Oppilaan koulumotivaatio laski.	4	8

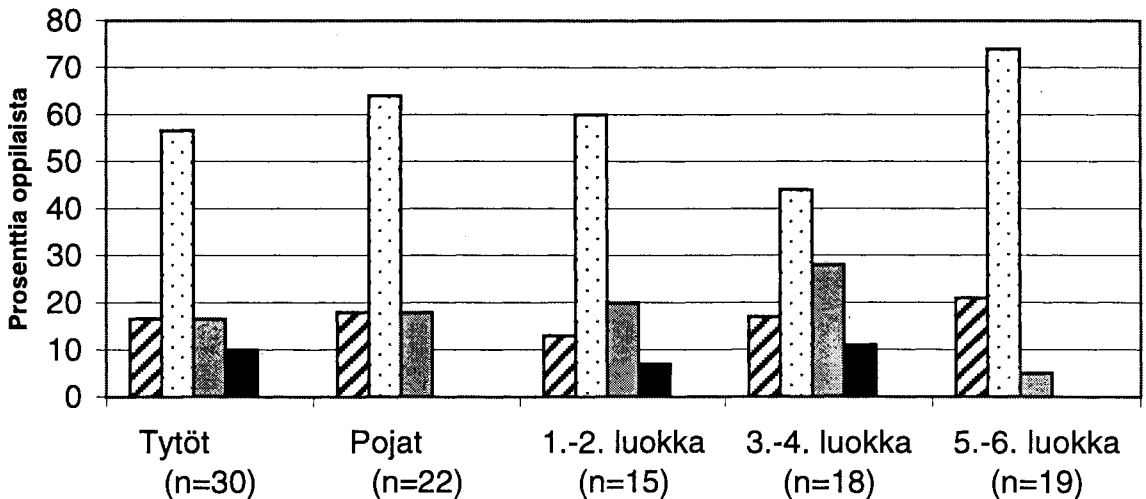
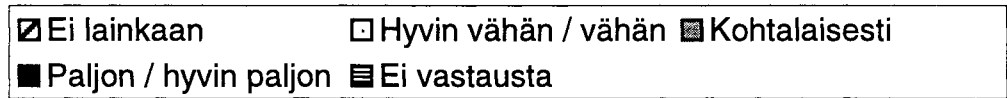
(jatkuu)

	f (n=52)	%
Oppilas oli kiukkuinen.	4	8
Oppilas käyttäytyi regressiivisesti.	3	6
Oppilas oli aggressiivinen.	2	4
Oppilas kiusasi muita.	2	4
Oppilas teki aikaisempaa ahkerammin ja huolellisemmin tehtävänsä.	2	4
Oppilaan koulumenestys parani.	2	4
Oppilas tunsi syyllisyyttä.	1	2

Oppilaan surun ilmeneminen koulussa opettajan arvioimana



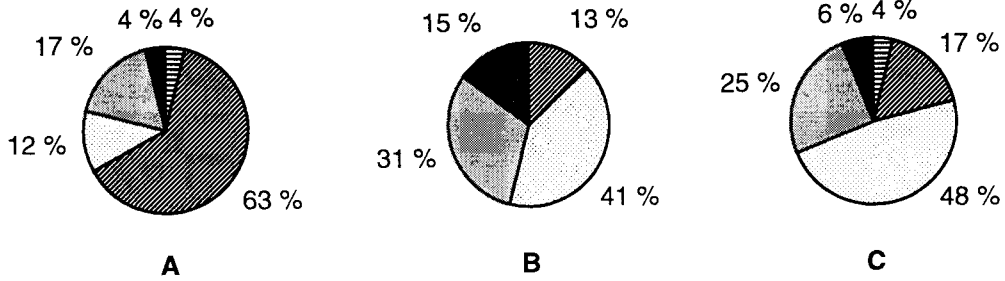
Oppilaan surun vaikutus koulutyöskentelyyn opettajan arvioimana



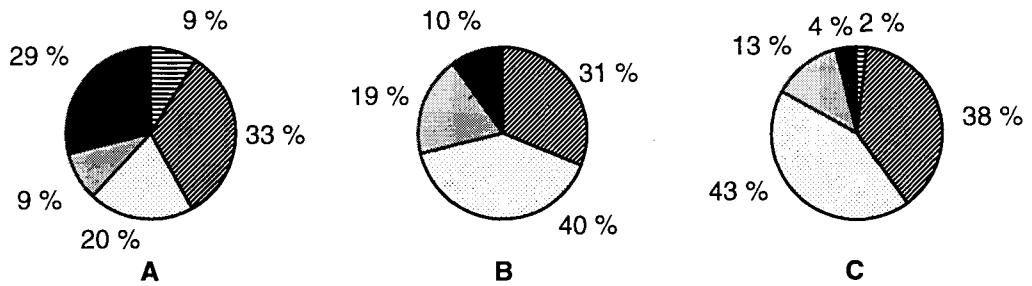
KESKUSTELUT OPPILAAN VANHEMMAN KUOLEMASTA JA OPPILAAN SURUSTA OPETTAJIEN ARVIOIMANA

A = Ennen surevan oppilaan kouluun paluuta
 B = Surevan oppilaan palattua kouluun
 C = Oppilaan surutyön myöhemmässä vaiheessa

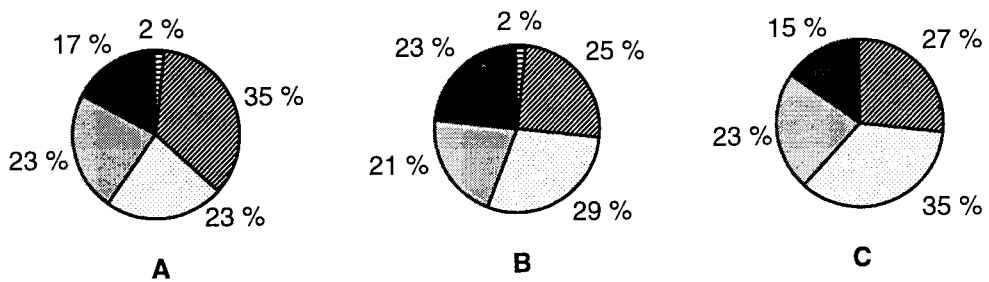
■ Ei vastausta ■ Ei lainkaan □ Hyvin vähän / vähän ▨ Kohtalaisesti ■ Paljon / hyvin paljon



Sureva oppilas - opettaja



Koko luokka



Surevan oppilaan vanhempi - opettaja