

**Luokanopettajien kokemuksia lapsen surun
kohtaamisesta koulussa**

Mari Sokura

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto
Kevätlukukausi 2018

TIIVISTELMÄ

Sokura, Mari. 2018. Luokanopettajien kokemuksia lapsen surun kohtaamisesta koulussa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 81 sivua.

Tutkimuksen tavoitteena on kuvata luokanopettajien kokemuksia lapsen surusta koulussa ja sitä, kuinka he ovat surun käsittelyn kokeneet. Tavoitteena on saada kuva luokanopettajien valmiuksista kohdata sureva lapsi ja siitä, tarvitsevatko he tukea tai koulutusta surun kohtaamiseen.

Tutkimusasetelma on kvalitatiivinen ja se perustuu fenomenologiaan. Tutkimuksen aineistona on kolme luokanopettajan kirjoitelmaa ja yksi luokanopettajan haastattelu. Aineiston analysointiin on käytetty fenomenologista merkitysanalyysia.

Luokanopettajien kokemusten mukaan lapsi tulee kouluun pian menetyksensä jälkeen, jolloin on tarpeen pohtia, kuinka surusta kerrotaan muulle luokalle. Luokanopettajien kokemuksissa lapset reagoivat suruun hyvin eri tavoin ja on yksilökohtaista, kuinka lapsi haluaa surustaan kerrottavan. Luokanopettajat kokevat, että konkreettisuus on tärkeää siinä, kuinka surua käsitellään ja kuinka sureva lapsi kohdataan koulussa. Sovitut käytännöt ja toimintamallit auttavat luokanopettajien mukaan tilanteessa selviytymisessä. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että luokanopettajat tarvitsevat rohkaisua ja tukea surevan lapsen kohtaamiseen. Siksi luokanopettajakoulutus voisi sisältää siihen liittyviä kursseja.

Asiasanat: luokanopettaja, fenomenologia, kokemus, suru, oppilas

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	LAPSEN SURU	8
	2.1 Surutyö ja resilienssi.....	8
	2.2 Lapsen reaktioita suruun.....	11
	2.3 Lapsen surun kohtaaminen.....	15
3	SUREVA LAPSI KOULUSSA	20
	3.1 Suru kohtaa koulun.....	20
	3.2 Oppilashuolto ja kriisivalmiussuunnitelma.....	21
	3.3 Opettajan rooli lapsen surun kohtaamisessa.....	24
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	29
	4.1 Tutkimustehtävä.....	29
	4.2 Fenomenologinen lähestymistapa.....	29
	4.3 Kokemuksen käsite ja ihmiskäsitys fenomenologiassa.....	32
	4.4 Aineiston hankinta.....	34
	4.5 Aineiston analyysi.....	37
	4.6 Eettiset ratkaisut.....	44
	4.7 Tutkimuksen luotettavuus.....	46
5	LUOKANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA LAPSEN SURUSTA	50
	5.1 Lapsen surun ilmeneminen.....	50
	5.2 Lapsen surun kohtaaminen ja käsittely koulussa.....	55
	5.3 Kodin ja koulun välinen yhteistyö.....	60
	5.4 Surun vaikutus luokkakavereihin.....	62
	5.5 Lapsen erilaisia suruja.....	64
	5.6 Kouluttautumisen tarve surun kohtaamiseen.....	65

6	POHDINTA.....	69
	LÄHTEET	76
	LIITTEET.....	81

1 JOHDANTO

Oppilaan hyvinvointi koulussa on tärkeää ja siitä huolehtii oman opettajan lisäksi koko koulun henkilökunta. Koulussa kohdataan lapsia kaikissa elämäntilanteissa. Elämään kuuluu myös erilaisia suruja, joita opettajat kohtaavat yhdessä oppilaitten kanssa. Luokanopettajan ja lasten välinen suhde on erityislaatuinen. Luokanopettaja on läsnä koko koulupäivän ja saattaa opettaa samaa luokkaa ja samoja lapsia useita vuosia. Aineenopettajalla oppilaat vaihtuvat, eikä yhdessäolo ole niin tiivistä kuin luokanopettajan kanssa. Tästä syystä tarkastelen tutkimuksessani lapsen surun kohtaamista luokanopettajan näkökulmasta. Näkykö lapsen suru ja kuinka luokanopettajat ovat sen kokeneet?

Luokanopettajan ammatillisiin valmiuksiin kuuluu lapsen kohtaaminen ja hänellä tulisi olla rohkeutta kohdata lapsi myös surun hetkellä. Luokanopettajan pitäisi pystyä tukemaan surevia oppilaita ja käsittelemään surua luontevasti. Suru voi vaikuttaa myös oppimiseen ja luokanopettajan olisi hyvä olla siitä tietoinen. Myös luokanopettajan työssä jaksamisen kannalta surusta pitäisi puhua enemmän. Surun kohtaamisesta tulisi keskustella työyhteisössä ja koulussa pitäisi olla selkeät käsitykset koulun toimintatavoista kriisin yllättäessä. Aiheeseen tulisi kiinnittää huomiota jo opettajankoulutuksessa.

Pojulan (2016, 11-14) mukaan lapsen surun voi aiheuttaa moni asia. On tärkeää huomata lapsen suru ja auttaa siinä myös koulussa. Lapset tarvitsevat aikuisten tukea ymmärtääkseen tapahtuneen. Lapsen toipumisessa auttaa, että aikuiset, koti ja koulu toimivat samansuuntaisesti. Auttaminen on empatiaa, rohkeutta, halua ja mahdollisuutta auttaa. Näiden lisäksi se on myös tietoa ja keinoja. Lapsen auttaminen surussa tarvitsee siis välittävän aikuisen. Olisi hyvä, että auttamisessa mukana olisi koko lapsen sosiaalinen ympäristö. Auttaminen ei tarvitse erityisiä taitoja. Jokainen on omassa roolissaan tärkeä ja korvaamaton lapsen selviytymisessä.

Surevan kohtaaminen koetaan usein hankalana. Kohtaaminen ei ole itseltään selvää ja se herättää erilaisia tunteita. Koulu ympäristönä tuo surun kohtaamiseen omat jännitteensä. Oppilaan suru vaikuttaa opettajaan, luokkakavereihin

ja oppimiseen. Kuinka koulussa huomioidaan lapsen elämäntilanne, kun lapsi kohtaa kriisin? Lapsen tarpeet saattavat jäädä vähälle huomiolle. Surun kohdataessa lapsen, se pitäisi huomioida myös koulussa. Opettajalla tulisi olla valmiuksia ja rohkeutta kohdata lapsen suru ja toimia tilanteen vaatimalla tavalla. Pulkkinen (2016, 237) toteaa, että parhaimmillaan läheisen menettämisen jälkeen kohtaamiset lähipiirin kanssa ovat olleet voimaannuttavia, mutta samalla sanallinen kommunikointi sisältää monenlaisia vaikeuksia. Pulkkinen (2016, 357, 362) mainitsee, että usein ihmiset eivät osaa kohdata läheisensä menettänyttä. Läheisimmiltä odotetaan erityistä kykyä myötäelää menetyksessä. Lähimmäiset ovat vaikean tilanteen edessä silloin kun he kohtaavat toisen ihmisen tietämättä, mitä hän ajattelee kuolemasta. Siksi myös surevan oppilaan kohtaaminen voi olla opettajalle vaikeaa.

Pulkkinen (2017, 29–30) toteaa, että suru on kuolemaa suurempi tabu. Kuolema, sen historia, kulttuuri ja perinne ovat olleet surua kiinnostavampia eri tutkijoiden kesken. Usein suru käsitelläänkin osana kuolema-aihetta, mutta ei surua itsenään. Surua ei tule ajatelleeksi ennen kuin sen kohtaa. Aihe saattaa tuntua vieraalta ja epämiellyttävältä. Surun ajattelemisen voi saada ihmisen pelkäämään kuolemaa, menetystä tai surua itseään. Ihminen uskaltautuu surua kohden vasta silloin, kun se on totta. (Pulkkinen 2016, 35.)

Surusta koulun tai opettajan näkökulmasta ei ole tehty väitöskirjatasoista tutkimusta. Mari Pulkkinen (2016) väitöskirjassa *Salattu, suoritettu ja sanaton suru, läheisen menettäminen kokonaisvaltaisena kokemuksena*, suomalaista surua tutkitaan kirjoitusten kautta. Tutkimus on tehty uskontotieteellisestä näkökulmasta. Merja Kaunosen (2010) väitöskirjassa *Support for a family in grief* tutkittiin perheen surua. Tutkimus tehtiin hoitotieteellisestä näkökulmasta ajatuksena perheiden tukitoimien kehittäminen. Suru on tutkimusaiheena tavallisesti yhdistetty myös psykologiaan (Pulkkinen 2016, 27). Pro gradu -tutkielmia lapsen surusta koulun näkökulmasta on tehty useita, mutta ei kuitenkaan fenomenologiaan perustuvaa tutkimusta.

Koin itse lapsena luokanopettajan tuen ja huolen sairauden kohdatessa perheeni. Kokemastani johtuen olen ollut kiinnostunut surun ja kuoleman kohtaamisesta. Kouluttauduin nuorena sairaanhoitajaksi ja osallistuin täydennyskoulutukseen kuoleman kohtaamisesta Tampereella vuosina 1997–1999, tästä syystä myös pro gradu -tutkielman aiheen valinta tuntui luontevalta. Suru on varjostanut elämääni siitä asti, kun olin seitsemänvuotias ekaluokkalainen. Nyt on aika tutustua suruun luokanopettajan näkökulmasta.

Lindqvist (1999, 190) näkee, ettei surun jälki ole erillinen osa ihmistä vaan se on ymmärrystä ja herkkyyttä. Vaikka suru verhoaa olemuksellaan kaiken, voi suru olla myös mahdollisuus kasvuun. Kokemukset lapsen surusta luokanopettajan näkökulmasta vie tutkimuksen koulun arkeen.

2 LAPSEN SURU

2.1 Surutyö ja resilienssi

Surutyö-käsite on peräisin Sigmund Freudilta (1856–1939). Pulkkinen (2017, 39, 41) mukaan tämä käsite määrittelee pitkälti vielä sen, kuinka suremme tai kuinka surua tulkitaan. Surutyö määrittelee suremisen tapahtumaksi, joka alkaa ja päättyy. Clewell (2004, 61) toteaa, että surutyöajatus ei Freudin mielestä ollutkaan niin selkeä, kuin hän alkuaan ajatteli. Surutyö ei pääty, vaan se onkin loputonta työtä. Pulkkinen (2016, 341–342) mielestä surutyötä voisi kuvailla työksi, jota suru tekee ihmisessä. Suru tekee tehtävänsä ja sen vaikutukset voivat ulottua pitkälle, vaikka surun tunne lievenisikin. Se jättää ikään kuin jälkensä surevaan, jonka jälkeen ihminen ei ole enää entisensä.

Bonanno (2004, 20–22) erottaa surusta toipumisen ja selviytymiskyvyn toisistaan. Selviytymiskyky on hänen mielestään luonnollisempaa kuin surusta toipuminen. Ihmiset eivät selviydy menetyksestä samalla tavoin. Usein menetys kuitenkin kestetään ja siirrytään eteenpäin. Pulkkinen (2017, 53–54) toteaa myös, että 2000-luvulla selviytymisen ajatus on löytänyt tiensä surututkimukseen. Ihmisen on huomattu sietävän raskaita kokemuksia sinnikkyuden ja selviytymiskyvyn avulla. Tämä on häivyttänyt ajatusta siitä, että suru on sairaus, jota tarvitsee hoitaa. Surusta toipumisen sijaan puhutaan selviytymisestä. Suru on ikään kuin olotila, joka muuttaa muotoaan. Pulkkinen (2017, 58) mielestä suremisessa ei ole kyse passiivisesta tunteiden vastaanottamisesta, vaan ajatuksesta mitä sureva tekee sillä. Kyse on resilienssistä, joka voidaan tulkita elämässä eteenpäin menemisenä surusta huolimatta (Pulkkinen 2016, 342). Myös Poijula (2016, 158–159) toteaa resilientin ajattelutavan edellyttävän häiriö- ja diagnosoikeskeisyydestä luopumista. Se vaatii niiden tekijöiden tunnistamista, jotka auttavat kestämään, palautumaan ja selviytymään vaikeista elämän vaiheista. Bonanno, Moskowitz, Papa & Folman (2005) sekä Bonanno Wortman & Nesse (2004) osoittavat,

että suuri osa surevista ihmisistä kokee vähän tai ei lainkaan häiriöitä psyykkisessä hyvinvoinnissaan (Hooghe & Neimeyer 2013, 272). Bonanno & Mancini (2008, 373) huomasivat selviytymiskykyä tutkiessaan, että enemmistö surevista ei kaipaa ammattiapua. Tilanne on siis arvioitava laajalti ennen surevan siirtämistä sairauden hoitoon.

Berzoff (2003, 274) tarkastelee tapoja, miten ihmiset mukautuvat menetyksiin. Hän korostaa, että suru on ainutlaatuinen ilmiö, joka eroaa eri tekijöiden perusteella. Näitä ovat ennenaikaiset menetykset, mitä on menetetty ja surijan persoonallisuus. Hän ehdottaa, että menetys ja suru ovat kasvua ja kehitystä lapsuudesta vanhuuteen. Aikarajat, joita on yhdistetty suruun, voivat häiritä surun kokemista. Surun vaiheteoriat eivät myöskään Pulkkinen (2016, 326–329) mukaan esitä suurta roolia surevien kesken. Surutyön käsite on monimerkityksellinen ja se voidaan ymmärtää eri tavoin. Esimerkiksi se voidaan ymmärtää surun tai suremisen synonyyminä tai se voidaan ymmärtää työn kaltaisena menetyksen käsittelynä. Se voi myös merkitä kuolemaan ja hautajaisiin liittyvää tekemistä sekä arkisiin toimiin menetyksen jälkeen. Sen voi ymmärtää laajemmin kuin tunteen ja tajunnan tasolla. Surutyö käsite voi myös sisältää suorituspaineita ja velvollisuuden tunteita. Näistä syistä surutyön käsitettä yleisesti on syytä välttää, eikä surun keston rajaaminen ole tarpeellista. Jos näin kuitenkin tehdään, on se surevan itsensä määriteltävissä. (Pulkinen 2016, 340.)

Jos surun kesto käsitetään ajallisesti rajattavaksi, saattaa se Pulkkinen (2016, 54–55) mukaan aiheuttaa paineita surevalle. Raja normaalin ja epänormaalin välillä on häilyvä. Surulla ei ole kaavaa, miten se etenee. Maailmalla elämisen ja suremisen tavat ovat yhä moninaisempia. Onko surua edes mahdollista jakaa normaaliin ja epänormaaliin? Palosaari (2007, 39, 41) toteaa, ettei hän diagnooseista huolimatta mieti ihmisen tilaa sairautena, vaan mielen luonnollisena mekanismina. Sanoilla on merkitystä ja surevaan vaikuttaa se, ymmärretäänkö asioita sairauden vai normaaliuden sanoin. Tärkeintä on kuitenkin eteenpäin vievä ja toivoa antava lähestymistapa sekä myönteinen uteliaisuus omiin reaktioihin kriisissä.

Lindqvistin (2003, 9) mukaan suru käynnistyy yleensä itsestään ja usein sen yhteydessä joudutaan käsittelemään myös aikaisempia suruja. Suru ei ole sairaus, mutta se voi sairastuttaa surijan. Surun hoitamisen ei kuitenkaan pitäisi olla surun kiirehtiminen, vaan mielekäs elämä surun kanssa. (Pulkinen 2016, 366). Poijulan (2016, 124) mukaan surevalle muistot ovat tärkeitä. Kaipaus ja ajatukset ovat menetetyssä. Ahdistuneisuus lievittyy ajan mittaan, vaikka surullisuus olisi syvässä. Sureva saattaa olla myös vihainen menetyksestä ja hän voi kokea syyllisyyttä. Surua saatetaan pitää myös kunnianosoituksena menetetyille. Sureva näkee ja etsii menetyksestä muistuttavia asioita ja ajan kuluessa oppii hyväksymään menetyksen.

Hornor (2017, 384, 388) toteaa, että jokainen lapsi on ainutlaatuinen yksilö ja se vaihtelee, kuinka lapset reagoivat erilaisiin stressitekijöihin. Joihinkin lapsiin se ei näytä vaikuttavan suuresti, mutta joillakin lapsilla esiintyy erilaisia fyysisiä ja psykologisia seurauksia tai käyttäytymisongelmia. Mikä selittää tämän ilmiön? Selviytymiskykyä eli resilienssiä on ehdotettu selittämään trauma-altistuneiden lasten patologisen ilmentymisen vaihtelua. Resilienssi ei kuitenkaan ole pysyvä tila vaan se muuttuu ja elää koko ajan.

Hooghe & Neimeyer (2013, 272) toteavat, että nykytutkimus on keskittynyt erottamaan yksilöllisiä ja kontekstin välisiä selviytymiskykyä edistäviä tekijöitä. Esimerkiksi perheellä on tärkeä merkitys surevalle uuteen elämäntilanteeseen sopeutumisessa. Poijulan (2016, 159–161) mukaan resilienssiin vaikuttaa ympäristön ja yksilön ominaisuudet. Lapsen tulee saada tukea elämään järkyttävien kokemusten käsittelyyn. Asioiden välttely voi olla haitallista. Lapsi ei silloin opi käsittelemään vaikeita tilanteita elämässään ja häiriökehityksen riski on olemassa. Häiriökehitykseltä suojaa riittävä älykkyys, tunteiden säätelykyky, myönteinen minäkäsitys, usko turvallisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen sekä motivaatio. Psykologisia tekijöitä ovat minän vahvuus, sosiaalinen kyvykkyys, ongelmanratkaisukyky ja yhteyden tunne. Synnynnäinen temperamentti vaikuttaa myös ihmisen resilienssiin. Se kertoo, kuinka ihminen suhtautuu uuteen ja kuinka hän sopeutuu muutoksiin. Se vaikuttaa stressin sietokykyyn ja siten myös

elämänhallintaan. (Poijula 2016, 163.) Poijulan (2016, 176) mukaan keskeistä resilienssitaitojen oppimisessa on oppia selviytymään ongelmista ja vaikeuksista sekä niiden aiheuttamien tunteiden kanssa toimeen tuleminen.

Resilienssiin on yhdistetty surun eteenpäin kulkeva prosessinomaisuus. Pulkkinen (2016, 59) kysyykin, onko surusta selviydyttävä, jos suru tulkitaan olemisen tilaksi? Eli voidaanko puhua selviytymisestä, jos suru elää poistumatta surevasta? Tutkimuksessani käsitän surun olemisen tilana, joka elää ihmisessä muuttaen muotoaan. Lohduttavaa on se, että suru ei aina ole musertavaa, vaan sen kanssa voi oppia elämään. Se on tunne, joka on joskus vaikea kestää ja ymmärtää. Se ei ole projekti, jonka jälkeen alkaa normaali elämä. Suru kokemuksena ei ole toivottava, mutta se voi myös vahvistaa ja opettaa jotakin.

2.2 Lapsen reaktioita suruun

Dyregrovin & Raundalenin (1997, 28) kokemusten mukaan lasten reaktiot suruun ovat moninaisia. He voivat olla avoimia tai kätkeä surun. He voivat myös yrittää unohtaa koko asian. Jotta lasta voidaan auttaa, meidän on ymmärrettävä, että suru esiintyy eri tavoin ja kunnioitettava sen eri ilmenemismuotoja. Suru vie aikaa ja lapsi käsittelee menetystään eri tavoin eri ikäisenä. Buchsbaum (1996, 122) toteaa, että lapset ovat keskeneräisiä kasvussaan ja siksi surussaan vaillinaisia. Lapsen ilmaisema suru voi olla hyvin hillittyä tai korostunutta riippumattomuutta muista. Opettajan on hyvä olla tietoinen lapsen taustasta, koska suru ei välttämättä näy ulospäin.

Di Ciacco (2008, 27) toteaa, että lapsen suru poikkeaa aikuisen surusta. Aikuiset ovat elämänsä aikana saaneet kokemuksia ja kehittäneet tapoja selviytyä menetyksestä. Aikuisen aivot ovat kehittyneet ja kykenevät päättelemään abstraktisti. Lapset ovat yhä kehittymässä fyysisesti, kognitiivisesti, emotionaalisesti ja moraalisesti. Lapsilla ei ole kokemuksia eivätkä aivot ole kehittyneet, jotta he voisivat käsitellä menetystä. Aivojen kehitys antaa mahdollisuuden ajatusten, käyttäytymisen, tunteiden ja sosiaalisten taitojen säätelyyn. Koska lapsuudessa aivot ovat kehittymässä, lasten tietoisuus menetyksestä ja kuolemasta

etenee vuosien kuluessa. Lasten selviytymistaidot ovat rajoittuneempia mitä nuorempia he ovat.

Myös Poijulan (2016, 98) mukaan lapsen surua rajoittaa kehityksen ja ajattelun keskeneräisyys. Lisäksi tiedon ja elämäkokemuksen puuttuminen vaikeuttavat surun käsittelyä. Tästä syystä aikuisella on erityinen tehtävä lapsen surun käsittelemisessä. Aikuisen rooli on ikään kuin sanoittaa lapsen kokemus käsiteltävään muotoon. Poijulan (2016, 181) mielestä lasta voivat pelottaa reaktiot itsessä ja muissa silloin, kun suru kohtaa lähipiirin. Voimakkaat reaktiot voivat pelottaa, koska lapsella ei ole niistä aiempaa kokemusta. Lapset saattavat etsiä asioita, joista voisi olla apua tapahtuneen ymmärtämisessä. Maailma näyttäytyy eri tavoin ja lapsen on muovattava siitä uusi käsitys.

Pojulan (2016, 98, 115) mukaan lapsen reagointi riippuu lapsen iästä ja kyvystä ymmärtää kuolemaa. Huoltajan oma suru, kertominen tapahtuneesta lapselle tai onko lasta valmisteltu tapahtuneesta etukäteen, vaikuttavat lapsen reagointiin. Lapsen joutuminen eroon vanhemmistaan on suurin lapsen menetyksistä. Menetys voi liittyä vanhempien kuoleman lisäksi myös avioeroon, huostaanottoon, sairastumiseen, loukkaantumiseen, muuttoon tai väkivaltaan. Lemmikin kuolema on lapsen elämässä usein ensimmäinen suuri suru. Uudessa tilanteessa kaikki on erilaista, myös tutut ihmiset. Perheessäkin roolit muuttuvat. Poijula (2016, 116) toteaa perhesuhteilla ja tilannetekijöillä olevan merkitystä siinä, kuinka suru koetaan. Myös Wattsin (2010, 70) mukaan sosiaalinen konteksti on ratkaiseva surun kokemisen kannalta. Surussa perheen merkitys voi myös olla jännityksen lähde, varsinkin jos perheenjäsenet kokevat menetyksen eri tavoin. Poijula (2016, 116) toteaa myös lapsen iän, sukupuolen, terveydentilan, temperamentin, aikaisempien kokemusten ja suhteen menetettyyn vaikuttavan lapsen surureaktioon.

Surun ilmaiseminen muuttuu lapsen kasvaessa, jolloin lapsi kohtaa menetyksen uudella tasolla (Pojula 2016, 122). Dyregrovin (1996, 13) mukaan käsitys kuolemasta muodostuu ajattelun kehityksen myötä, mutta kehitysvauhti saattaa vaihdella. Myös Ruishalme & Saaristo (2007, 55) toteavat, että lapset ymmärtävät ja käsittelevät surua ikänsä ja kehityskautensa mukaisesti. Saaren (2003, 254–255)

mukaan riippuu kehitysvaiheesta, kuinka lapsi kokee traumaattisen tapahtuman. Tyypillistä lapsen ajattelulle on lyhytjännitteisyys eli lapsi reagoi tapahtuneeseen lyhyitä aikoja kerrallaan. Lapsi saattaa surra yhdessä hetkessä ja toisessa leikkiä ikään kuin mitään ei olisi tapahtunut. On kuitenkin väärin tulkita, että lapsen suru olisi ohi. Myös Poijulan (2016, 118–119) mukaan lapsen surullisuuden kesto on lyhyempi kuin aikuisella, eivätkä lapset ole surullisia pitkiä aikoja kerrallaan. Kouluikäiset lapset saattavat siirtää menetystä koskevat asiat sivuun ja käsitellä niitä vähitellen. Pitkään kestävä välttely hidastaa selviytymistä. On kuitenkin tärkeää, että lapsi saa käydä surua läpi omassa tahdissa. Lapsi tarvitsee ammattiapua vasta silloin, jos suru pitkittyy, lapsi ei ilmaise surua ollenkaan tai kieltää sen. Tärkeää on, että surureaktion pitkäkestoisuus ymmärretään. Ei ole olemassa aikaa, jolloin surun täytyisi olla ohi. Suru on henkilökohtainen asia, jota täytyy kunnioittaa. Myös Palosaaren (2014) toteaa, että toipuminen yleensä aaltoilee. Välillä näyttää, että tapahtuma on ohitettu ja yhtäkkiä tavallinen arki tuntuu ylivoimaiselta. Di Ciaccon (2008, 58) mukaan työstämättä jäänyt menetys varhaisessa kehitysvaiheessa voi saada lapsen tarkastelemaan jokaisessa uudessa menetyksessä alkuperäistä menetystä, jolloin surematon suru voi vaikuttaa negatiivisesti kehitykseen. Lapsuuden normaalien kehitystehtävien lisäksi menetys ja suru ovat ylimääräisiä haasteita. Lapsuudessa menetys voi jäädä normaalin kehityksen ja niiden aiheuttamien vaatimusten alle tai vaarana voi olla suruun kiinnittyminen. (Di Ciacco 2008, 27.)

Dyregrovin (1996, 19–21) kokemusten mukaan tavallisempia reaktioita suruun ovat ahdistus, voimakkaat muistot, unihäiriöt, masennus, kaipaus, ikävä, viha, huomiota vaativa käytös, syyllisyys, itsesyytökset, häpeä, kouluvaikeudet ja ruumiilliset oireet. Ahdistus ilmenee eri tavoin. Lapset voivat olla takertuvia ja pelokkaita. Voimakkaat muistot ilmenevät yksityiskohtaisina kuulo-, haju- ja tuntoaisteihin liittyvinä muistikuvina, unihäiriöt taas tyypillisesti nukahtamisvaikeuksina ja yöllisinä heräämisinä. Masennus, ikävä ja kaipaus voivat ilmetä itkuisuutena ja lohduttomuutena, mutta myös vetäytymistä, eristäytymistä ja sulkeutuneisuutta voi esiintyä. Dyregrov (1996, 24–25) toteaa lapsen saattavan

osoittaa suruaan raivoamalla ja uhkailemalla. Se saattaa olla aktiivista surun purkamista ja keino pitää ikävät ajatukset loitolla. Dyregrovin (1996, 29) mielestä lapsen käytöksen taantuminen saattaa olla myös lapsen reaktio suruun. Surureaktio voi myös ilmetä ikätovereiden ja aikuisten välttelynä. Vetäytymällä lapsi suojautuu vaikeilta tunteilta. Erkkilä (2003, 23) toteaa, että suru saattaa lapsella näkyä puhumattomuutena, vuorovaikutuksen vähäisyytenä ja alakuloisuutena. Se voi myös ilmetä aggressiivisuutena tai psykosomaattisina oireina.

Useat raportit ovat osoittaneet, että menetyksen kokeneilla lapsilla voi olla oppimisvaikeuksia, poissaoloja koulusta ja heikentynyt suorituskky (Dyregrov 2008, 135). Epävarmuus siitä, ketkä koulussa tietävät lapsen surusta ja menetyksestä voi aiheuttaa ongelmia. Pahimmillaan kouluun meno voi olla pelottavaa. Surevilla lapsilla saattaa ilmetä oppimisvaikeuksia ja koulussa suoriutuminen laskea. Heikentynyt suoriutuminen koulussa on yleistä ja sitä voi esiintyä vielä yli vuoden jälkeen menetyksestä. Toiset lapset taas voivat ylisuoriutua koulussa. (Pojjula 2016, 121, 125.) Saaren (2003, 263–264) mukaan järkyttävistä asioista toipuminen voi aiheuttaa erilaisia pitkäaikaisvaikutuksia. Lapsi saattaa silloin taantua aiemman kehitysvaiheen tasolle, jolloin hän saattaa menettää aiemmin opittuja taitoja. Lapsi voi olla levoton ja hänellä voi olla keskittymisvaikeuksia, jotka voivat näkyä esimerkiksi koulumenestyksessä. Ruishalme & Saaristo (2007, 57) ovat myös todenneet, että koulussa lapsen suru voi näkyä koulumenestyksessä. Vaikeudet koulussa voivat kestää pitkään ja yhteys niiden taustaan saattaa jopa kadota. Dyregrovin (1996, 81) mukaan keskittymisvaikeuksia koulussa ei aina osata yhdistää menetykseen tai suruun. Muutaman viikon jälkeen näiden välinen yhteys saattaa unohtua. Dyregrov (2008, 132–133) huomauttaa, että koulussa lapsi saattaa kärsiä keskittymisvaikeuksista, eivätkä opettajat osaa yhdistää sitä lapsen kokemaan menetykseen.

Lindqvist (1999, 134) toteaa, että lapsi voi olla huolissaan vanhemman surusta tai pelätä vanhempansa kuolemaa. Lapsi saattaa silloin peittää omaa pahaa oloaan ottamalla lohduttajan roolin. Lapsen reippaus saattaa jäädä surussa oirehtimisen alle. Saaren (2003, 255) mukaan ajattelun minäkeskeisyys traumaattisen tapahtuman yhteydessä voi saada lapsen kärsimään myös syyllisyyden tunteista.

Tällöin lapsi kokee, että hänen omat ajatukset tai tekemiset ovat vaikuttaneet jotenkin tapahtuneeseen. Dyregrovin (1996, 35, 45) kokemusten mukaan vanhempansa menettäneet lapset ovat psyykkisten ongelmien suhteen riskiryhmässä. Siksi vanhemman on saatava tukea huolehtiakseen lapsen tarpeista. Aikuisten on voitava puhua tapahtuneesta. Hiljaisuus ja vaikeneminen lisäävät lapsissa levottomuutta ja ahdistusta.

2.3 Lapsen surun kohtaaminen

Surussa ihminen sopeutuu menetykseen. Suru tulee automaattisesti ja jatkuu. Surussa menetys koetaan todeksi ja sen myötä elämä näyttäytyy uudenaikaisena. Surun tehtävänä on menetyksen hyväksyminen, jossa lapsi sopeutuu ja ymmärtää menetyksen lopullisuuden. Tulevaisuus koetaan lopulta turvallisena. Poijula (2016, 113–114.) Asioiden tulisi tapahtua luonnollisesti. Mitään ei tarvitse suorittaa, eikä mihinkään pakottaa. Tärkeintä on olla läsnä ja antaa aikaa silloin kun lapsi avautuu. Lapsella on oma tapansa surra ja hänen on itse löydettävä keinot sen työstämiseen (Lindqvist 1999, 140–141).

Saari (2003, 273) toteaa, että lasten kyky käsitellä traumaattisia tapahtumia näyttää kehittyvän varhain. Lapset selviytyvät usein jopa aikuisia paremmin, mutta aikuisten tuen avulla. Dyregrov (2008, 14) toteaa, että lapsilla on suuri kyky selviytyä vaikeista tilanteista, jos aikuinen voi tarjota lapsille tietoa ja ymmärrystä. Poijulan (2016, 121, 129) kokemuksen mukaan lasta voidaan auttaa surun käsittelemisessä monin tavoin. Tunteiden ilmaisu, vakaat ihmissuhteet, rutiinit ja fyysinen kontakti auttavat lasta suremisprosessissa. Lapsen reaktioihin ei pitäisi suhtautua ikään kuin ne olisivat häiriöitä. Lasta ei myöskään tule rangaista käyttäytymisestään. Päinvastoin lapsen tulisi saada ilmaista myös negatiivisia tunteita turvallisella tavalla. Ruishalmeen & Saariston (2007, 56) mukaan lapsi tarvitsee tietoa reaktioista, tunteista ja ajatuksista, joita surussa voi esiintyä. Lapsen tarvitsee tietää, että tunteiden käsitteleminen voi olla vaikeaa, mutta välttämätöntä. Poijulan (2016, 117) mukaan aikuinen voi kertoa myös omista tunteistaan. Kun lapsi saa tietoa tapahtuneesta, häntä autetaan samalla ymmärtämään.

Dyregrov (1996, 54) toteaa, että jos aikuinen ymmärtää omia reaktioitaan surussa, ymmärtää hän myös paremmin lasten reaktioita. Poijulan (2016, 179–180) mukaan aikuisen tulisi kyetä ottamaan vastaan lapsen reaktiot. Aikuisen tehtävä on huolehtia, että lapsi saa tietää tosiasiat tapahtuneesta. Näin lapsi ymmärtää asian konkreettisesti. Tärkeintä on, että lapsella on tunne huolenpidosta ja läheisyydestä.

Saaren (2003, 251–252) mukaan aikuiset saattavat vähätellä lasten kykyjä havaita erilaisia tapahtumia. He saattavat ajatella, että lapsille ei tarvitse kertoa koko totuutta. Usein myös ajatellaan, että lapset eivät ymmärrä tai he eivät osaa käsitellä tapahtunutta. Lasten traumaattisten tapahtumien käsittelykyky riippuu kuitenkin aikuisista ja heidän kyvystään käsitellä kokemuksia yhdessä lasten kanssa. Myös Dyregrov (1996, 64) toteaa, että ongelmia aiheuttaa yleensä aikuisten suhtautuminen lapsen kykyyn ymmärtää. Usein aikuinen myös suojelee itseään jättämällä kertomatta asioita lapselle. Saatamme puhua lasten tarpeista samalla kun välttelemme ikävistä asioista puhumista. Ruishalmeen & Saariston (2007, 55) mukaan lapset voivat jäädä huomiotta, kun surua tarkastellaan aikuisen näkökohdista. Nykytiedon mukaan lapselta onkin hyvä kysyä mitä hän tuntee ja ajattelee. Dyregrov (1996, 30, 49) toteaa, että kuolemaan liittyvät kuvitelmat lapsella saavat alkunsa yleensä aikuisten kertomusten perusteella. Kuulopuheet ja lasten tiedot yhdistyvät virheellisiksi kuvitelmiksi. Myös aikuisten tapa käsitellä kuolemaa voi lisätä lapsen surua. Tilannetta pahentaa, jos lapsi jätetään asian ulkopuolelle. Salailu ja asioiden kertomatta jättäminen synnyttävät kuvitelmia, jolloin lapsi ei voi ymmärtää tapahtumaa. Holmbergin (2003, 60) mukaan lasta ei saa ylittää surussa. Lapsi näkee, kuulee ja tuntee nekin asiat joita ei sanota ääneen.

Erkkilän (2003, 30–33) mukaan sureva lapsi ei yleensä tarvitse ammattiapua, vaan suru vähenee ajan myötä. Asiallinen ja totuudenmukainen tieto kuolemasta sekä päivittäisten rutiinien säilyminen arjessa auttavat sopeutumaan. Lapsi ottaa kotoa mallin siihen, kuinka surua ilmaistaan. Aikuisen tulisi pystyä kohtaamaan lapsen tarpeet ja auttaa häntä tunteiden ilmaisemisessa.

Myös Di Ciaccon (2008, 59) mukaan tärkeintä on lapsen perustarpeista huolehtiminen, jotta surun käsittely on mahdollista. Saari (2003, 260–263) toteaa, että vanhempien luotettavuus ja turvallisuus ovat lapsen kannalta tärkeitä järkyttävien tapahtumien yhteydessä. Jos omat vanhemmat eivät pysty näitä tarjoamaan, voi korvaavat aikuiset antaa tarvittavaa tukea lapselle.

Ruishalme & Saaristo (2007, 55) toteavat, että lapsi tarvitsee rutiineja turvallisuuden tunteen ylläpitämiseksi. Myös Niemelän (2003, 109, 119) mukaan lapset pitävät rutiinista ja usein haluaisivat, että asiat pysyisivät samalla tavalla kuin ennenkin. He eivät halua olla erityisasemassa menetyksensä vuoksi. Tavallisesta arjesta, jossa voi olla rauhassa voi muodostua terapeutin merkitys lapselle. Usein lapset saattavat kouluun tullessaan pelätä luokkatoverien suhtautumista. Siksi onkin syytä puhua, päättää ja sopia menettelytavoista surevan kohtaamisessa. Suru on arka alue, eikä lapsen reviirille ole syytä tunkeutua. Lapsi sopeutuu helposti varsinkin, jos suojaavia tekijöitä on ympärillä. (Niemelä 2003, 120, 124.) Suojaavia tekijöitä voivat olla esimerkiksi ihmiset lapsen lähipiirissä ja normaalisti jatkuva arki. Toipumiseen tarvitaan myös Palosaaren (2007, 52) mukaan tavallista arkea. Samoin Dyregrov (1996, 17–18) toteaa lapsen etsivän turvaa tavallisista ja tutuista asioista silloin kun on tapahtunut jotakin mullistavaa. Valmistautuminen kuolemaan ja jäähyväisten jättäminen auttavat lasta surun käsittelyssä. Di Ciaccon (2008, 35) mukaan rutiinit ovat erittäin tärkeitä lapsille. Mitä nopeammin rutiini ja rytmi palautuvat, sitä nopeammin sureva lapsi toipuu.

Dyregrov (2008, 90) toteaa rituaaleilla oleva tärkeitä tehtäviä. Ne auttavat tekemään epätodellisesta totta. Ne herättävät surutyön alkuun ja antavat mahdollisuuden ilmaista suruamme symbolisesti. Rituaalit symboloivat siirtymistä elämän ja kuoleman välillä ja antavat mahdollisuuden jättää jäähyväiset. Ne myös stimuloivat tunteiden ilmaisua ja antavat kaoottiselle tilanteelle rakenteen. Rituaalit eivät ole vain menettäneille, vaan ne sallivat muiden osoittaa huolta, tukea ja huomiota. Dyregrovin (1996, 59) mielestä on hyvä, jos lapsi saa halutesaan osallistua suremiseen liittyviin rituaaleihin esimerkiksi hautajaisiin ja niiden suunnitteluun. Lapsen mukaan ottaminen konkretisoi tapahtuman.

Erkkilän (2003, 21) mukaan on tärkeää, että kuoleman käsitteen opettelu on sallittua lapselle. Leikki kasvattaa ja se lisää asian ymmärtämistä. Symboliikan avulla lapsi pyrkii ymmärtämään ja hallitsemaan kuolemaa. Holmbergin (2003, 67, 69, 70) mukaan suru näkyikin lasten leikeissä. Leikki auttaa lasta laajentamaan käsityskykyä. Sen kautta voi oppia omista ja toisten tunteista. Leikissä lapsi oppii kohtaamaan tunteita ja elämää. Poijula (2016, 103) toteaa tunteiden ja surun kestokyvyn kasvavan lapsen kehittyessä. Vaikka lapset saattavat näyttää siltä, etteivät he surisi ollenkaan, leikkiessään he kuitenkin käsittelevät asiaa ja oppivat kestämään tapahtuneen. Holmbergin (2003, 74) mukaan aikuisen olisi osattava sanoittaa lapsen surua ja löytämään surulle sanat. Leikki antaa myös aikuiselle keinoja lapsen surun vastaanottamisessa ja sen jakamisessa, lohduttamisessa ja lapsen itsetunnon tukemisessa. Myös Palosaari (2014) toteaa, että leikin kautta lapsi käsittelee tapahtunutta. Tunneilmaisullekin tulisi antaa tilaa. Erilaiset tunteet ja niiden ilmaiseminen tulisi olla sallittua myös koulussa. On hyvä tiedostaa, että välillä tunteet näyttävät katoavan kokonaan palatakseen taas myöhemmin.

Di Ciacco (2008, 134–135) toteaa, että ei ole olemassa täydellistä ohjetta survan lapsen auttamiseksi. Lapsi sopeutuu menetykseensä omalla kognitiivisella tasollaan. Surua täytyy käsitellä lapsen tasolla ja tavalla, jonka hän ymmärtää. Lapsen täytyy saada kypsyyä ja kehittyä eikä surun katoamista voi kiirehtiä, hylätä tai sivuuttaa. Lapsen ikä, aiemmat kokemukset, vahvuudet, heikkoudet ja resurssit vaikuttavat surusta selviytymisessä. Tärkeintä lapselle on auttajan herkkyys ja saatavuus. Aikuisen tuen avulla lapsi voi sietää voimakkaita tunteita ja harjoittaa selviytymistaitoja.

Pulkkisen (2016, 332) mukaan lapsen suru on vähintään yhtä merkityksellistä kuin aikuisen suru. Surun kokemus voi jättää jäljen ihmisen elämään niin, että se muistuu yksityiskohtaisesti mieleen vielä vuosien jälkeen. Pulkkisen (2016, 373–374) tutkimuksessa nousee esiin erityisesti lapsen surun ilmaisemisen kriittisyys. Aiemmin lapsen surulle ei ole ollut tilaa, ne on jopa vaiettu aikuisten toimesta. Oletettavaa on kuitenkin, että nykyään lapsen suruun suhtautuminen on erilaista verrattuna menneeseen. Tärkeää on kiinnittää huomiota lapsen su-

ruun ja sen kokonaisvaltaisuuteen. Vaikka lapset eivät ilmaisisi surua puhumalla, se ei Niemelän (2003, 110) mukaan kuitenkaan merkitse sitä, ettei lapsi surisi. Siksi on tärkeää seurata lapsen käyttäytymistä ja reagoida niihin.

3 SUREVA LAPSI KOULUSSA

3.1 Suru kohtaa koulun

Palosaari (2007, 154) toteaa periaatteena olevan, että lapsen kannattaa palata kouluun heti, kun hän vain jaksaa. Palosaaren (2014) mukaan tuttu koulurytmi antaa turvalliset rakenteet ja tilaa toipumiselle. Silloin oppiminenkin etenee. Myös Poijulan (2016, 180) kokemusten mukaan normaalirutiinit tukevat selviytymistä. Surun kohdatessa lapsen, koulun täytyy edustaa pysyvyyttä lapsen elämässä. Aikuisten on ymmärrettävä lapsen vaihtelevat tunteet. Käytöksellä on yleensä tarkoitus, mutta joskus se voi olla hyvinkin ongelmallista. Aikuisten on silloin oltava vakaita ja johdonmukaisia. (Chadwick 2012, 54–55.)

Dyregrovin (1997, 79) mukaan oppilaan, opettajan ja vanhempien on hyvä sopia varhaisessa vaiheessa kouluun palaamisen käytännöistä. Joskus oppilaat haluavat itse kertoa tapahtuneesta, joskus opettaja tai vanhempi hoitaa kertomisen. On myös oppilaita, jotka haluavat, että asiasta ei puhuta mitään. Tärkeää on, että oppilas voi käyttää opettajaa välittäjänä siinä, kuinka haluaisi itseensä suhtautuvan. Palosaari (2014) toteaa, että asianomaisen perheen kanssa täytyy sopia siitä, mitä asiasta kerrotaan muulle luokalle. Myös kouluun palaavan oppilaan kanssa keskustellaan etukäteen mitä luokassa on jo ehkä puhuttu. Dyregrovin (1996, 81) mukaan luokkatovereiden saattaa olla vaikea suhtautua asiaan ja siksi heillekin tulisi kertoa siitä, kuinka heidän toivotaan käyttäytyvän uudessa tilanteessa. Poijulan (2016, 127) mukaan koulussa pitäisi olla mahdollisuus lapsen menetyksen käsittelyyn. Kuolemasta kertominen lapselle tulee tehdä avoimesti niitä sanoja käyttäen, joita lapsi ymmärtää. Hänelle tulee kertoa tosiasiat ja selittää tapahtumat konkreettisesti. Dyregrov (1996, 87) lisää vielä, että konkreettisen tiedon avulla estetään virheelliset käsitykset tapahtuneesta.

Suru voi kohdata koulun eri tavoin. Se voi tulla yllättäen tai siihen ehtii varautua etukäteen. Erilaisista sovituista käytännöistä on hyötyä, jos suruun ehtii varautua. (Chadwick 2012, 25, 27.) Opettajat voivat jakaa erilaisia tehtäviä, esimerkiksi siitä, kuka hoitaa vanhempien ja mahdollisesti viranomaisten kanssa

kommunikoinnin ja kuka lasten kanssa asian käsittelyn. Tällaiset toimintamallit saadaan nopeasti käyttöön silloin kun niitä tarvitaan. Dyregrovin (1997, 78) mukaan valmistautuminen ja suunnittelu auttavat selviytymään erilaisissa kriisitilanteissa koulussa. Näitä ovat esimerkiksi koulutus aiheesta, kirjallisuuden hankkiminen ja suunnitelmat tällaisten tilanteiden varalle. Siinä, kuinka koulun on käsiteltävä asiaa, riippuu tapahtumasta. Koulussa jatkuvuus ja turvallisuus ovat kuitenkin ensisijaisia asioita. Dyregrovin (1996, 82–86) mukaan suunnitelma voi sisältää seuraavia asioita: kuka kertoo asiasta, miten käytännön järjestelyt hoidetaan sekä muistohetken järjestämisestä koulussa ja luokassa. Tunteiden ja ajatusten jäsentämisessä auttavat erilaiset symboliset eleet. Lapsille on hyvä kertoa etukäteen keskustelun aiheesta ja tärkeää on viedä keskustelu loppuun. Yhteistyöstä toisen opettajan kanssa voi olla myös apua.

3.2 Oppilashuolto ja kriisivalmiussuunnitelma

Lapsen surun ja koulun kriisin kohtaamista käsitellään perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Oppilashuolto on tärkeä osa koulun toimintaa, joka on säädetty oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa. Lasten- ja nuorten toimintaympäristön muuttuessa se on kouluissa yhä tärkeämpää. Huhtasen (2007, 188–189) mukaan oppilashuollon keskeinen rooli on hoitaa oppilaiden ongelmia. Sillä edistetään ja ylläpidetään oppilaan oppimista ja hyvinvointia. Oppilashuolto kuuluu kaikille koulussa työskenteleville ja viranomaisille, jotka vastaavat oppilashuoltopalveluista. Oppilashuoltoa toteutetaan kotien kanssa yhdessä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 77) oppilashuolto määritellään oppilaan oppimisen, psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämiseksi ja ylläpitämiseksi. Oppilashuolto on kouluyhteisöä ehkäisevää ja tukevaa yhteisöllistä toimintaa. Yhteisöllisen oppilashuollon lisäksi oppilailla on oikeus yksilökohtaiseen oppilashuoltoon. Oppilashuoltoa toteutetaan yhteistyössä oppilaan ja hänen huoltajansa kanssa. Tarvittaessa yhteistyötä tehdään myös muiden toimijoiden kanssa. Oppilashuolto on kaikkien kou-

luuyhteisössä työskentelevien työntekijöiden tehtävä ja vastuu kouluyhteisön hyvinvoinnista on koko henkilökunnalla. Oppilashuollon asiantuntijoita ovat psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä kouluterveydenhuollon palvelut.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 84) määritellään toiminta äkillisissä kriisitilanteissa. Kriisivalmiussuunnitelma valmistellaan yhteistyössä tarvittavien viranomaisten kanssa. Se sisältää ohjeet tuen järjestämisestä kouluissa ja siinä kuvataan kriisitilanteiden ehkäisy, niihin varautuminen sekä toimintatavat kriisitilanteen sattuessa. Myös johtamisen periaatteet, yhteistyö sekä työn- ja vastuunjako kriisitilanteissa tulee löytyä suunnitelmasta. Sen tulee sisältää periaatteet sisäisen ja ulkoisen tiedottamisen ja viestinnän taholta. Psykososiaalisen tuen ja jälkihoidon järjestäminen tulee myös selvittää suunnitelmasta. Suunnitelmaan perehdyttämisestä ja siitä tiedottamisesta henkilöstölle, oppilaille, huoltajille ja yhteistyötahoille tulee olla myös maininta, samoin toimintavalmiuksien harjoittelusta ja suunnitelman päivittämisestä. Palosaaren (2014) mukaan valmiussuunnitelmasta on vastuussa rehtori yhteistyössä oppilashuollon kanssa.

Yleensä valmiussuunnitelmat koskevat vakavia tilanteita ja onnettomuuksia sekä niihin liittyviä toimintaohjeita. Esimerkiksi koululaisen menehtyminen äkillisesti voi kuulua suunnitelman piiriin. (Palosaari 2007, 115.) Suunnitelmat ja valmentautuminen pyrkivät huolehtimaan yhteisön reaktioista ja tarpeista. Toipumista voi jarruttaa esimerkiksi huhut. Siksi suunnitelma otetaan käyttöön mahdollisimman pian. (Palosaari 2007, 116.) Valmiussuunnitelma laaditaan yhteisön tarpeet huomioiden. Vastuualueista ja suunnitelman päivittämisestä sovi- taan yhdessä. Käytössä voi olla esimerkiksi ohjeita lapsen reaktioista ja tukemisesta. Suunnitelma ei voi olla liian yksityiskohtainen, sillä onnettomuuden tai kriisin tapahtuessa yksityiskohdat yllättävät. Vaihtoehtoja sisältävä suunnitelma toimii parhaiten. (Palosaari 2007, 118–119.) Dyregrov (1997, 132–133) toteaa, että valmiussuunnitelmassa tulisi näkyä kaikkien tehtävät ja ryhmällä pitäisi olla ylhäällä kaikkien oppilaiden tiedot ja yhteydet eri ammattihenkilöihin ja seurakuntaan. Ulkopuolisen avun saamiseksi olisi hyvä olla yhteydessä myös lähiseudun muihin kouluihin ja viranomaisiin.

Palosaari (2007, 117) toteaa, että valmiussuunnitelmat sisältävät työyhteisön oman kriisivalmiusryhmän. Tarvittaessa ryhmän jäsenet toimivat yhteistyössä asiantuntijoiden kanssa. Suunnitelmallinen kriisityö on kuitenkin kriisiammattilaisten tehtävä. Palosaaren (2014) mukaan koulun kriisiryhmä toimii koulun sisällä ja sen tehtävänä on ottaa kantaa kriisikysymyksiin. Ryhmän jäsenet ei tarvitse olla asiantuntijoita, vaikka perehtyneisyys kriiseihin ja niissä toimimiseen olisikin eduksi. Ryhmä saa tukea tarvittaessa terveydenhuollon ammattilaisilta. Yhteistyötä poliisin ja pelastustoimen kanssa tehdään kehittämällä ja harjoittelemalla yhteisiä toimintamalleja ja valmiuksia.

Dyregrov (1997, 150–151) toteaa, että valmiussuunnitelmassa täytyy huomioida myös koulun henkilökunnan jaksaminen. Harjoittelu ja valmistautuminen kriisitilanteeseen auttaa sen kohtaamisessa. Koulun henkilökunnalla olisi hyvä olla sovittuna tukihenkilö, josta olisi apua stressin hallinnassa. Tukea voi saada alan ammattilaisilta esimerkiksi debriefing-tapaamisen järjestämiseksi. Työtovereista voi olla myös apua. Dyregrovin (1996, 91) mukaan lapsen lähiympäristön kykyä käsitellä kriisitilannetta on tuettava, mutta mukaan olisi hyvä saada myös psykologeja ja muuta ammattihenkilökuntaa.

Raundalenin & Dyregrovin (1997, 128) mielestä yksittäisissä tilanteissa koulu voi järjestää keskustelutilaisuuksia. Ammattiapu on tarpeen, jos tilanne niin vaatii tai ryhmä kokoontuu säännöllisesti. Koulu voi olla kuitenkin aloitteellinen ryhmätapaamisten järjestämiseksi. Palosaari (2014) toteaa, että koulun henkilöstön taidot eivät yleensä riitä hoitamaan äkillistä kriisiä. Ammattiapua on viisasta käyttää ja säästää opettajien voimavaroja koulun perustehtävää varten. Palosaaren (2014) mukaan koulun kriisityössä pyritään reaktioiden helpottamiseen ja selviytymisen tunteen vahvistamiseen. Tärkeää koulussa on oppilaan tukeminen ja oppilaan omien selviytymiskeinojen vahvistaminen. Koulussa ei hoideta syviä tunnekäsittelyitä. Saaren (2003, 273) mukaan lapsen kannalta tärkeää on, että tapahtumia käsittelee lapselle tuttu ja turvallinen aikuinen. Kriisityöntekijä voidaan kutsua auttamaan esimerkiksi koulun henkilökuntaa. Jos deb-

riefing-istuntoja järjestetään koulussa, on siitä tiedottaminen vanhemmille tärkeää. Joissakin tapauksissa myös vanhemmat voivat olla mukana tai heille voi järjestää oman tilaisuuden.

3.3 Opettajan rooli lapsen surun kohtaamisessa

Dyregrovin (1996, 98) mielestä hyvä yhteys kodin ja koulun välillä on tärkeää. Silloin molemminpuolinen ymmärrys lisääntyy ja väärinkäsityksiltä vältytään. Myös Poijula (2016, 180) toteaa avoimuuden ja rehellisyyden kotona ja koulussa olevan tärkeitä asioita. Palosaari (2014) toteaa yhteistyön olevan koulun velvollisuus. Mitä paremmin kodeissa tiedetään koulun toimista ja mitä paremmin koulussa tiedetään kotien toiveista ja tilanteesta, sitä paremmin oppilaita voidaan tukea. Kodin puolelta voi tulla erilaisia toiveita siitä, kuinka kriisitilanne hoidetaan koulussa. Vanhempien näkemyksiä kuunnellaan ja perustellaan koulun valitsema linja. Esimerkiksi vanhempainilloissa voidaan sopia yhteisestä tavasta toimia. Palosaari (2014) toivoo, että kouluissa ja kodeissa aikuiset olisivat valmiita keskustelemaan lasten kanssa tapahtumasta. Kotiin välitetään tietoa, jos asiaa käsitellään koulussa ja kannustetaan puhumaan siitä myös kotona. Aikuisen ei tarvitse osata vastata kaikkeen. Riittää, että aikuinen uskaltaa näyttää omia tunteitaan ja miten tunteiden kanssa voi selvitä.

Poijulan (2016, 128) mukaan kotoa esitetään usein toive, että koulun tulisi ottaa vastuu kuoleman selittämisestä lapselle. Joskus taas kotona toivotaan, että lapsen ei tarvitsisi tietää kuolemasta yhtään mitään. Poijulan (2016, 103–104) mielestä lapset tarvitsevat tietoa kuolemasta, jotta he oppisivat suhtautumaan siihen. Aiheen käsittelyyn koulussa tarvitaan myös mahdollisuus sen käsittelemiseen kotona eli vanhempien kanssa keskusteluun. Poijulan (2016, 105) mukaan lapsi ei välttämättä halua keskustella aiheesta, mutta hänellä tulee olla siihen mahdollisuus. Siksi opettajan on syytä kertoa, milloin hän käsittelee surua ja kuolemaa oppitunneillaan.

Chadwickin (2012, 9–11) mielestä surun kohdatessa koulun luokanopettajan voi olla vaikea jatkaa normaalia koulutyötä. Lapset eivät välttämättä ole kohdanneet surua aiemmin ja opettajan tulisi auttaa oppilaita sen kohtaamisessa. Usein vanhemmat olettavat koulun auttavan lapsia ja koko perhettä tällaisessa tilanteessa. Aihe on raskas, mutta se voidaan kääntää myös oppimistapahtumaksi. Chadwickin (2012, 66) mukaan kuoleman ja surun käsittelemisen pitäisi-kin olla osa koulun opetussuunnitelmaa. Opettajan tehtävä koulussa on kertoa elämästä, joten miksi ei myös kuolemasta. Suhtautuminen kuolemaan ja kuolemiseen yleensä voi lisätä hankaluuksia puhua siitä. Ongelmana onkin yleensä aikuisten omat uskomukset ja suhtautuminen. Opettajan ei tarvitse peitellä omia tunteita. Lapsille voi näyttää, että myös aikuiset voivat surra. (Chadwick 2012, 22, 31.) Chadwick (2012, 23–24) toteaa, että lapsille tulisi opettaa, että surua ei ole hyvä pitää sisällään ja surun ilmaiseminen on täysin normaalia. Opettajan on myös hyvä oppia, kuinka itse reagoi suruun. Galende (2015, 91–92) toteaa surun ja kuoleman olevan luonnollisia asioita ja silti niistä puhumista vältellään. Opettajien omat asenteet kuolemaa kohtaan ovat samanlaiset kuin yhteiskunnassa yleensä. Aikuisten omat pelot ja tietämättömyys pitävät surun ja kuoleman piilossa, eikä sitä mielellään käsitellä kouluissa. Monet opettajat uskovatkin, että kuolema on aihe, joka ei kiinnosta tai koske lapsia tai se saattaa pelottaa heitä. Jotkut opettajat taas kokevat aiheen olevan liian raskas opettajalle itselleen, eivätkä siksi halua puhua siitä. Opettajat saattavat myös uskoa, että kuolemasta puhuminen voi olla ristiriidassa lapsen perheen kanssa.

Lawhonin (2004, 565) mukaan oppilaat tarvitsevat apua kuoleman ja surun käsittelemisessä. Koulun henkilökunta, vanhemmat ja muut hoitajat voivat auttaa selviytymään elämässä tapahtuneista muutoksista. Opettajat todennäköisesti näkevät hyvin pian surun oppilaiden käyttäytymisessä, asenteissa, suhteissa ja koulumenestyksessä. Koulutusohjelmasta, joka sisältää surun ja kuoleman käsitelyä, voisi olla hyötyä opettajille. Myös Galenden (2015, 92, 96) mukaan opettajien tulisi tietää kuinka kuolemaa aiheena käsitellään ja olisi tärkeää, että opettajat saisivat jo opettajankoulutuksessa valmiuksia tähän. Jotkut opettajat ajattelevat, että kuolema on aiheena sellainen, jota olisi käsiteltävä kotona eikä koulussa.

Joidenkin mielestä lapsi ei ymmärrä kuolemaa ja siksi sitä ei tarvitse koulussa käsitellä. Lozanon & Chaskelin (2009) mukaan lapsuuden kokemukset vaikuttavat siihen, kuinka ihminen reagoi kuolemaan ja kuinka hän käsittelee sitä tulevaisuudessa (Galende 2015, 93). On siis erittäin tärkeää, että kasvattajina emme jatka kuoleman ja surun välttelyä keskusteluissa ja sen kohtaamisessa. Meidän on uskallettava puhua siitä.

Watts (2010, 79) toteaa, että lapset ja nuoret kohtaavat kuolemaa hyvin nuoresta asti. He näkevät asioita televisiossa, elokuvissa, tarinoissa ja tietokonepeleissä sekä kuulevat asioita aikuisten puheissa. Palosaaren (2014) mukaan opettajalla tulisikin olla rohkeutta käsitellä maailman tapahtumia, sotia ja kriisejä sekä surua ja kuolemaa. Asioiden käsittely lisää turvallisuuden tunnetta. Tietotulva eri medioista voi olla valtava. Siksi lapselle tulee antaa oikeaa tietoa ja väärinkäsitykset tulee oikaista. Lapsen kanssa voi keskustella, mitä hän tietää asiasta ja mitä hän on kuullut, nähnyt tai kokenut. Opettajan avoimuus lapsen kysymyksille ja keskustelu silloin, kun lapsi on siihen valmis, ovat tärkeitä. Keskusteluiden tulisi olla konkreettisia ja oppilaiden arkea koskettavia. Leikit ja erilaiset tunneilmaisut pitää sallia, koska leikin kautta lapsi käsittelee tapahtunutta.

Poijulan (2016, 180) mukaan aikuisen tulee antaa lapselle mahdollisuus ilmaista tapahtunutta eri keinoin. Näitä ovat esimerkiksi puhuminen, piirtäminen, leikkiminen ja kirjoittaminen. Myös Saari (2003, 264-267) toteaa, että aikuiset ovat tärkeitä lasten kokemusten käsittelyssä, mutta lapsilla on myös omia tapoja käsitellä järkyttäviä tapahtumia ja kokemuksia. Tärkeintä on löytää keinoja järkyttävien kokemusten käsittelyyn. Dyregrovin (2008, 95) mukaan lapset tarvitsevat konkreettisia ilmaisuja suruunsa. Samoin Poijula (2016, 107) toteaa, että kun kuolemaa käsitellään kouluissa, lapsille yleensä opetetaan siihen liittyviä konkreettisia asioita. Näitä ovat esimerkiksi se, mitä ruumiille tapahtuu kuoleman jälkeen ja mitä hautajaiset ovat. Luokkahuoneessa kuolemaa voidaan muistaa eri tavoin. On tärkeää, että lapset osallistuvat siihen, kuinka se tapahtuu. (Dyregrov 2008, 143-144.) Palosaaren (2014) mielestä toivon näkökulman säilyttäminen kriisitilanteissa luo lapsille turvallisuutta ja uskoa selviytymiseen. Opettajilla on ainutlaatuinen tilaisuus huolehtia lasten tarpeista koska he tuntevat lapset ja luokat.

Lapset selviytyvät lähellä olevien aikuisten tiedon, tuen ja ymmärryksen avulla (Dyregrov 1996, 12). Surevaa lasta kohtaan opettajalta odotetaan läheisyyttä ja lämpöä, mutta samalla etäisyyttä. Opettajalla tulee olla voimaa sekä halua olla läsnä. Opettajan tulee myös tietää miten eri-ikäiset lapset surevat ja milloin on aika hakea apua. (Dyregrov 1996, 7.) Poijula (2016, 111) toteaa, että lapsi ei kykene käsittelemään suurta määrää tietoa kerralla. On siis seurattava, milloin lapsi on valmis ottamaan tietoa vastaan. Dyregrovin (1996, 79–80) mukaan olisi hyvä, jos opettaja pystyisi kohtaamaan oppilaat itse. Opettajilla on suuri merkitys lasten kohtaamisessa surun hetkellä, koska opettajat koulussa tuntevat lapset ja koulun ilmapiirin. Opettajat ovat myös koulutettuja tiedon jakamiseen, joten he tietävät miten esimerkiksi kuolemasta voi kertoa. Kuitenkin suru voi kohdata myös opettajan niin, että hän ei pysty huolehtimaan oppilaistaan. Tarvittaessa muu ammatillinen tuki olisi oltava saatavilla opettajan tueksi.

Auttamiskyky riippuu ymmärtämis- ja empatiakyvystämme. Opettajan on hyvä huolehtia itsestään, sillä silloin hän jaksaa auttaa ja huolehtia muista. Oma perhe, läheiset, työtoverit ja tukihenkilöt voivat auttaa jaksamisessa. Myös ammattiapu voi olla tarpeen. (Dyregrov 1996, 104–105.) Dyregrov & Raundalen (1997, 14–15) kertovat surevien lasten kohtaamisen olevan tavallisesti koulutettujen henkilöiden tehtävä, mutta myös opettajat joutuvat näihin tilanteisiin. Kuoleman kohdatessa koti ja koulu voivat syllistyä lapsen tarpeiden ohittamiseen. Tieto lasten surusta lisää ymmärrystä ja auttaa aikuisia tukemaan lasta. Dyregrov (2008, 128–129) toteaa, että opettajat saattavat haluta terveydenhuollon ammattilaisten puhuvan sureville oppilaille. Kuitenkin lapsen tulisi saada puhua oman opettajan kanssa surustaan niin halutessaan, sillä luottamuksellisen suhteen muodostaminen vieraan kanssa vie aikaa. Terveydenhuollon ammattilaisten kanssa voi neuvotella siitä, miten he voivat käsitellä tilannetta tai tukea opettajaa. Jotkut tilanteet ovat kuitenkin niin vakavia, että psykologin tai muun ammattilaisen on syytä olla suoraan yhteydessä oppilaisiin.

Opettaja voi huomioida surevan lapsen monella eri tapaa. Lapsen kanssa voi jutella päivittäin ja kysyä kuinka lapsi voi. Samalla tulee tutuksi, mitä lapsi ymmärtää kuolemasta. Huomioitavaa on Silvermanin, Nickmanin & Wordenin

(1995) mielestä, että kaikki lapset eivät halua puhua kuolemasta tai surusta. Hopkinsin (2002) mukaan lapsen reaktio kuolemaan pitää hyväksyä. Opettajan olisi hyvä olla tietoinen lapsen taustasta, sillä stressitilanne ja suru voivat vaikuttaa myös koulunkäyntiin ja keskittymiseen. (Lawhon 2004, 562.)

Pienillä teoilla ja huomionosoituksilla opettaja voi auttaa surevaa lasta koulussa. Jos luokkahuone ahdistaa lasta, voisi hänellä olla koulussa paikka mihin silloin voisi mennä. Surevalle lapselle voi myös antaa pieniä erityistehtäviä, jotka ovat olleet lapsesta aiemmin mukavia ja miellyttäviä. Barrettin (1995) mukaan opettajan on hyvä ymmärtää, että lapsen suru vie aikaa ja edellyttää kärsivällisyyttä, ymmärrystä ja joustavuutta. Tästä on hyvä kertoa myös muille oppilaille. Kuolema on väistämätöntä ja suru normaali osa elämää. Menetyksestä ja muutoksesta selviytyminen on jatkuva prosessi, joka vaatii aikaa. Opettajan täytyy olla lapsen ja vanhempien saatavilla. Tarvittaessa opettaja voi suositella vanhempia hankkimaan lapselle ammattiapua surun käsittelyyn. (Lawhon 2004, 563.)

Hollandin (2008, 411) mukaan opettaja näkee tavallisesti roolinsa pelkäänsä lasten opettajana. Usein opettajat eivät näe, että heillä olisi myös rooli oppilaiden hyvinvoinnin tukemisessa. Kuitenkin lasten hyvinvoinnista katsotaan nykyään olevan vastuussa lasten vanhempien ja opettajien lisäksi myös muut eri alojen ammattilaiset. Yhteistyöhön kodin ja koulun välillä voivat vaikuttaa myös eri toimijat, ryhmät ja organisaatiot lapsen elämässä. Watts (2010, 82) toteaa, että erilaiset organisaatiot ja tukiryhmät antavat tukea sureville lapsille ja nuorille. Monet näistä organisaatioista ovat vapaaehtoistyötä tai hyväntekeväisyysjärjestöjä. Viimeaikaiset tekniset innovaatiot, erityisesti digitaalinen vallankumous, on aiheuttanut uusia mediaformaatteja, kuten blogit ja verkkosivustot. Tämän laatuinen tuki voi muuttaa sekä epävirallisia että ammatillisia lähestymistapoja surun kohtaamisessa.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä

Luokanopettajan ja lasten välinen suhde on erityislaatuinen, koska sama luokanopettaja voi opettaa samoja lapsia useita vuosia. Luokanopettajan ammatillisiin valmiuksiin kuuluu lapsen kohtaaminen ja hänellä tulisi rohkeutta kohdata lapsi myös surun kohdatessa hänet. Tämän tutkimuksen tehtävänä on tutkia luokanopettajien kokemuksia lapsen surun kohtaamisesta koulussa. Tutkimusta ohjaavat seuraavat pääkysymys ja alakysymykset.

Pääkysymys tutkimuksessani on:

1. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on surevan lapsen kohtaamisesta koulussa?

Alakysymyksinä ovat:

- 1.1 Kuinka surua käsitellään koulussa?
- 1.2 Millaiseksi luokanopettajat ovat surun käsittelyn koulussa kokeneet?
- 1.3 Millaisia valmiuksia luokanopettajilla on kohdata sureva lapsi?
- 1.4 Kokevatko luokanopettajat tarvitsevansa koulutusta surun kohtaamiseen kouluissa?

4.2 Fenomenologinen lähestymistapa

Tämän tutkimuksen lähestymistapa on fenomenologinen, koska elämäntilanteet ja kokemukset sopivat fenomenologisen tutkimustavan tarkasteltavaksi. Perttulan (2005, 139) mukaan fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää ihmisen välitön kokemus. Fenomenologiassa päämääränä ei ole pohtiminen, arvioiminen ja tarkasteleminen. Tutkijan on syytä kyseenalaistaa kaikkea tulkintaa ja olla tietoinen omista lähtökohdista. Tutkijan on myös päästettävä irti omista ennakkoluuloista ja etsittävä tie ymmärtää toisia. (Laine 2015, 35–36.) Lehtomaan (2005, 192) mukaan fenomenologisen tutkimuksen haaste onkin toisen ymmärtäminen. Toista ei voi ymmärtää täysin ja siksi fenomenologisessa tutkimuksessa

jotain jää ja saa jäädä hämäräksi. Fenomenologian kuvaukset ovat rajallisia ja ne jättävät tilaa löytämiselle, tarkennuksille ja laajennuksille (Pulkkinen 2010, 40).

Fenomenologinen tutkimus alkaa tutkijan asenteen tarkastelulla, joka käsittelee fenomenologisen reduktion, psykologisen näkökulman ja herkkyyden tutkittavaa ilmiötä kohtaan. (Giorgi 2012, 4–5.) Fenomenologiassa mennään asioihin itseensä eli kohteena on todellisuus, jossa elämme. Se ei kerro vielä mitään tutkimuksen kohteesta tai kokemuksesta. Nämä avautuvat vasta reduktion myötä. (Pulkkinen 2010, 27, 35, 43.) Reduktiota kutsutaan myös sulkeistamiseksi, jossa ilmiöstä tai kohteesta tuodaan esiin sen olemus. Siinä nähdään ilmiö itsessään. Reduktiota voidaan kuvata myös asennoitumisena maailmaan. (Judén-Tupakka 2007, 62–63.) Reduktion avulla tutkija ikään kuin kokee tutkittavan kokemuksen uudelleen. Siinä tutkija tietoisesti siirtää mielestään pois omia ilmiöön liittyviä merkityksiä. Eli tutkija ei keskity tutkimuskohteessa siihen minkä hän jo ymmärtää. Reduktiossa tutkimuskohde saa mahdollisuuden. (Perttula 2005, 145.) Reduktion avulla annan mahdollisuuden tutkittavalle aineistolle. Se tapahtuu tiedostamalla omat ennakkokäsitykset sekä ymmärryksen aiheesta. Fenomenologisessa reduktiossa kiinnitetään huomio tapahtuman ilmenemiseen ymmärtämällä miten totena pitämämme asiat, käsitykset ja arvostelmat saavat oman merkityksensä. Tiede on fenomenologiassa ilmiöitä kuvailevaa ja se pyrkii löytämään niistä jotain yleistä. (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 12–13.)

Ennakkokäsityksiin pyrin saamaan etäisyyttä analysoimalla koko tutkimusaineiston ennen kuin kirjoitin tutkimuksen teoriaosaa. Tämän jälkeen otin aiemmat teoriat ja tutkimukset vuoropuheluun saatujen tulosten kanssa. Minulla on ennakkokäsityksiä aiheesta, mutta ei omakohtaista kokemusta. Kokemukseni surusta liittyy omaan lapsuuteen, mutta eivät ammattiin luokanopettajana. En ole toiminut luokanopettajana eikä minulla ole myöskään kokemusta lapsen surusta opettajana. Kokemukseni surusta ja sen kohtaamisesta liittyvät omiin lapsuuden kokemuksiin ja kokemuksiin työssäni sairaanhoitajana.

Fenomenologinen tutkimusasetelma on kvalitatiivinen eli laadullinen. Tässä tutkimuksessa tutkin luokanopettajien kokemuksia surun kohtaamisesta työssään. Kohteena ovat yksittäiset kokemukset. Silvermanin & Klassin (1996,

20) mukaan laadullinen tutkimusmenetelmä sopii surun ja sen ilmenemisen tutkimiseen. Laadullisessa tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat yksittäiset tapaukset ja kokemukset. Tärkeää on tutkittavien näkökulma ja tutkijan vuorovaikutus tutkittavan kohteen kanssa. (Puusa & Juuti 2011, 47–48.)

Laadullisessa tutkimuksessa tekijänä ja tutkittavana on ihminen. Tavoitteena on tuoda esiin tutkittavan näkökulma ja se edellyttää läheistä suhdetta tutkittavaan. (Puusa & Juuti 2011, 52.) Tässä tutkimuksessa läheinen suhde tutkittavaan ei toteudu, koska en tunne kirjoitelmien kirjoittajia enkä myöskään haastatettavaa. En kuitenkaan tarkastele aihetta kaukaa, vaan minulla on siitä jonkinlainen kokemus. Tavoitteena on myös päästä mahdollisimman lähelle alkupeleistä kokemuksesta, jolloin läheisellä suhteella voisi olla vaikutusta tutkimusaineistoon ja siitä tehtäviin johtopäätöksiin.

Laadullinen tutkimus on joustava, jossa ei ole ennakoon asetettuja hypoteeseja. Esimerkiksi tutkimuskysymyksiin voi tulla jotain uutta vasta aineiston keruun jälkeen. (Puusa & Juuti 2011, 49.) Tutkimuksessani tämä tarkoittaa sitä, että minulla on esiyymmärrys aiheesta, joka perustuu omakohtaisiin kokemuksiin. Kysymys ei kuitenkaan ole hypoteesista. Hypoteesin merkitys laadullisessa tutkimuksessa poikkeaa määrällisestä tutkimuksesta. Hypoteesit eivät nouse aiemman kirjallisuuden tai teorian pohjalta, vaan tutkittavan aineiston pohjalta. Aineistosta nousee tavallisesti teemoja, jotka toistuvat. Näistä tutkija muodostaa hypoteesin, jota testataan tutkimuksen edetessä seuraavalla aineistolla. (Puusa & Juuti 2011, 50.) Mahdollisesti jotkin teemat toistuvat tutkimuksessani, mutta en testaa niitä seuraavalla aineistolla, koska oma tutkimusaineisto on pieni. Tutkimukseni pyrkii kuitenkin liittymään aiempaan tietoon tästä ilmiöstä. Tutkimuksen avoimuus ja joustavuus näkyvätkin esiyymmärryksen syventämisenä kirjallisuuden ja teorian avulla. (Puusa & Juuti 2011, 53.) Tämä näkyy tutkimuksessani teoriaosan rajauksella ja jäsennyksellä. Olen rajannut tutkimuksen teorian koskemaan lapsen surun lisäksi surua yleensä. Näiden teemojen lisäksi lähestyn surua koulun ja luokanopettajan näkökulmasta.

Aineiston keruu rakentuu teorian pohjalle riippumatta siitä, kuinka aineistoa kerätään ja analysointivaiheessa tutkija tarkastelee aineistoa teorian kautta.

(Puusa & Juuti 2011, 54.) Esimerkiksi käyttämäni avoin haastattelu antaa tilaa haastateltavalle kertoa aiheesta omin sanoin, mutta minulla haastattelijana on oltava teoreettinen ymmärrys aiheesta. Teoriatieto on keskeistä omia tutkimustuloksia esitellessäni. Siinä vaiheessa tuon tutkimustulokset esiin aiemman tiedon kanssa rinnakkain eli arvioin tuloksia suhteessa aiemmin tiedettyyn. Aineiston keruun aikana jouduin miettimään tutkimuksen tavoitteita ja rajausta. Toisin sanoen prosessi eli koko ajan. Aineiston keruu, analyysi, tulkinta ja raportointi kietoutuivat yhteen niin, että vasta johtopäätöksiä tehdessä pystyin arvioimaan tutkimuksen onnistumista (Puusa & Juuti 2011, 51).

Puusan & Juutin (2011, 55) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimusaineisto on pieni, mutta siitä pyritään tekemään mahdollisimman perusteellinen analysointi. Riittävä aineisto laadullisessa tutkimuksessa on tutkimuskohtaista. Aineiston riittävyys paljastuu, kun tutkimusaineisto on analysoitu. Eli silloin vasta selviää, saanko siitä esiin tarvittavaa tietoa ja riittääkö keräämäni aineisto. Laadullisessa tutkimuksessa tieteellisyyden kriteerinä on laatu, jossa olennaista on tutkijan tulkinta. Tutkimukseni aineistoon kuului kolme kirjoitelmaa ja yksi haastattelu. Aineisto on niukka, mutta siitä saatu tieto riitti tutkimuksen toteutukseen. Kirjoitelmat ja haastattelu sisälsivät runsaasti teoriaan yhdistettävää materiaalia eli pystyin tarkastelemaan saamaani tietoa hyvin teorian kanssa rinnakkain.

4.3 Kokemuksen käsite ja ihmiskäsitys fenomenologiassa

Mikä kokemus on ja kuinka ihminen ymmärretään? Nämä ovat olennaisia käsitteitä fenomenologisessa lähestymistavassa. Perttulan (2005, 149) mukaan kokemus on todellisuus, johon ihminen on suhteessa. Todellisuudessa kaikki asiat eivät kuitenkaan merkitse ihmiselle mitään. Nämä asiat eivät kuulu silloin hänen elämäntilanteeseen. Etsin tutkielmaani luokanopettajia, joilla on kokemuksia survan lapsen kohtaamisesta koulussa. Jos luokanopettajalla ei ole kokemuksia lapsen surusta, sitä ei voi silloin myöskään tutkia, koska kokemusta siitä ei ole.

Ei siis ole yhdentekevää ketä voin haastatella tai kenen kirjoitelmia voin analysoida. Lapsen surun on täytynyt koskettaa luokanopettajaa koulussa niin, että hänellä on elämäntilanteestaan ja kokemuksistaan kerrottavaa.

Ihminen on kokonaisvaltainen ja ainutkertainen. Suhteemme ympäristöön ja eri asioihin on jokaisella erilainen. Suhde toisiin, tapahtumiin ja ympäristöön riippuu ihmisen omasta perspektiivistä. Perspektiivi muodostuu kokemuksista, käsityksistä, arvoista ja tavoista tuntea. Perspektiivi on tapa kokea maailma. Ihmistä ei voi ymmärtää irrallisena suhteessa maailmaan. (Laine 2015, 30.) Esimerkiksi luokanopettajan kokemukset lapsen surusta poikkeavat lapsen omasta kokemuksesta juuri perspektiivistä tai näkökulmasta, josta asiaa tarkastellaan. Luokanopettajan näkökulmaan vaikuttavat hänen aiemmat kokemukset ja käsitykset asiasta, mutta se ei ole koko totuus. Lapsen näkökulmasta asia voi näyttäytyä hyvinkin eri tavalla, riippuen hänen iästään ja aiemmista kokemuksistaan sekä käsityksistään.

Kokemallamme on aina jokin merkitys. Ihmisen suhde maailmaan on merkityksiä täynnä. Todellisuus näyttäytyy henkilön pyrkimysten, kiinnostusten ja uskomusten kautta. Puhutaan intentionaalisuudesta. Ihmisen toimintaa voidaan ymmärtää, kun tiedämme, millaisten merkitysten pohjalta hän toimii. Kokemus rakentuu merkityksistä eli kun tutkitaan kokemusta, tutkitaan sen merkityksiä. (Laine 2015, 31.) Merkitykset ovat yksilöllisiä, mutta myös yhteisöllisiä. Merkitykset muodostuvat ihmiseen siinä yhteisössä, jossa hän kasvaa. Eri kulttuureissa on erilainen elämismaailma. Eri todellisuuksissa asioilla voi olla erilaisia merkityksiä. (Laine 2015, 32.) Fenomenologia korostaa ihmisen perspektiiviä. Tutkija ja tutkittavat ovat osa yhteisöä ja sen luomia merkityksiä. Siksi yksilön kokemus paljastaa myös jotain yleistä. (Laine 2015, 32.) Vaikka tutkimuksessani on vain muutama luokanopettajan kokemus lapsen surusta, paljastavat ne jotakin yleistä lapsen surun kohtaamisesta alakoulussa.

Tutkimukseni ihmiskäsitys on holistinen eli kokonaisvaltainen. Rauhalan (2005, 32–34) mukaan holistinen ihminen on situationaalinen, kehollinen ja tajunnallinen. Ihminen on olemassa situaationsa kautta. Situationaalisuus on kehollis-

suuden ja tajunnallisuuden ohella välttämätöntä ihmisen olemassaolon perustana. Situaatio eli elämäntilanne on ainutkertainen. Muutokset yhdessä olemassaolon muodossa vaikuttaa toisiinsa olemassaolon muotoihin (Rauhala 2005, 126). Ihminen ei ole irrallinen ympäristöstään, siksi ihmiskäsityksen tulee tutkimuksessa olla holistinen. Pulkkinen (2016, 352) toteaa, että suru ei tapahdu tyhjiössä. Se koetaan ja eletään muiden ympäröimänä. Ihminen on kulttuurisen, yhteiskunnallisen ja sosiaalisen todellisuuden ympäröimä.

Esiymmärrys paljastaa tutkijan ihmiskäsityksen. Se on tapa, jolla ymmärämme ihmisen ja hänen suhteen toisiin ja ympäröivään maailmaan. Aineiston hankkiminen ja sen analysoiminen ovat tutkijan ihmiskäsityksen mukaisia. Fenomenologiassa tutkija pyrkii korvaamaan tieteellisellä fenomenologisella asenteella tapansa ymmärtää asioita. (Lehtomaa 2005, 163–164.) Tämä tapahtuu reduktion avulla. Perttulan (2005, 166) mukaan omat ennakkokäsitykset saattavat tulla tutuiksi vasta aineiston hankinnan tai analysointivaiheen aikana. Siksi ei ole tarpeen kirjoittaa omaa esiymmärrystä auki etukäteen, vaan huolehtia omasta tutkimusasenteesta koko ajan. (Lehtomaa 2005, 166.) Olen pyrkinyt tutkimukseni eri vaiheissa tähän eli huolehtimaan omasta tutkimusasenteestani pitämällä omat ennakkokäsitykset tutkimuksen ulkopuolella ja olemaan tutkimusaineistolle uskollinen tukeutuen siihen koko tutkimusprosessin ajan.

4.4 Aineiston hankinta

Etsin tutkimukseeni luokanopettajia, joilla on kokemusta lapsen surun kohtaamisesta alakoulussa. Osallistujia aloitin etsimään maaliskuussa 2017, jolloin laitoin osallistumiskutsun Facebookin Alakoulun aarreaitta -ryhmään. Julkaisin pyynnön uudelleen huhtikuussa 2017, jolloin julkaisin sen myös omassa Facebook-profiilissa, Suomen opettajien ja kasvattajien foorumissa, Erityisopettajatryhmässä sekä Opettaja-lehdessä 8/2017 (Liite 1). Kirjoitelmia varten Webropol-linkki ja sähköposti ovat olleet auki maaliskuusta 2017 alkaen. Uusin pyynnön vielä sosiaalisessa mediassa toukokuussa 2017. Koska sain ainoastaan kolme kir-

joitelmaa, aloitin haastateltavan etsimisen lähestymällä kahta suomalaista kaupunkia, heidän koulujaan ja opettajiaan syyskuussa 2017. Jätin näiden kaupunkien palvelupäälliköille pyyntöni haastateltavan etsimisestä. Jouduin täyttämään tutkimusluvan ennen kuin pystyin lähestymään sähköpostilla koulujen rehtoreita haastateltavan löytämiseksi. Tutkimuslupahakemus ei ole liitteenä anonyymiteettisuojan vuoksi. Tätä kautta löysin yhden haastateltavan, joka täydensi tutkimusaineistona jo olleita kirjoitelmia. Tutkimusaineistoon kuuluu siis kolme kirjoitelmaa ja yksi haastattelu. Kirjoitelmista aineistoa syntyi neljä sivua fontin ollessa Book Antiqua ja rivivälin 1,5. Haastattelu kesti noin 60 minuuttia ja litteoitua aineistoa syntyi fontin ollessa Book Antiqua ja rivivälin 1,5 yhteensä 15 sivua. Kokonaisuudessaan tutkimukselleni olennaista aineistoa kertyi yhteensä 19 sivua.

Tutkimusaineiston löytäminen ei ollut helppoa. En tavoittanut luokanopettajia Opettaja-lehden enkä sosiaalisen median kautta. Haastattelukutsut eivät myöskään saavuttaneet kohderyhmää. Aihe on kuitenkin kiinnostanut opetusallalla työskenteleviä keskustellessani heidän kanssaan, vaikka Hyvärisen (2017, 37) mukaan aineistoa voi olla vaikea saada silloin kun tutkimus ei vetoa ihmisiin. Vapaamuotoisen kirjoitelman kirjoittaminen tai haastattelu eivät olleet ehkä hyviä ratkaisuja aineiston hankkimiseen. Luokanopettajan työn ohella kirjoitelmiin keskittyminen tai haastatteluun osallistuminen saattaa olla haasteellista, eikä aikaa siihen löytynyt.

Perttulan (2000, 440–441) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimusaineiston hankintatapa on yhtä tärkeä kuin sen analysoiminen. Aineiston hankinta -tilanteen on oltava sellainen, että tutkittavat voivat ilmaista kokemuksiaan rehellisesti. Tämän pyrin ottamaan huomioon haastattelutilanteen luomisessa. Paikan oli oltava sellainen, jossa pystyimme keskustelemaan rauhallisesti ja luottamuksellisesti. Sovin haastattelua varten paikan, missä haastateltava itse halusi sen tehtäväksi. Haastattelu tehtiin koulupäivän päätteeksi vapaassa luokahuoneessa. Haastatteluun minulla ei ollut valmiita kysymyksiä. Minulla oli kuitenkin ajatus aiheesta, josta keskusteltaisiin. Josselson (2013) ja Kvale (2007)

pitävät joustavaa reagointia haastattelussa parempana kuin tutkijan omaa teemajäsennystä ja siitä johdettuja kysymyksiä. Ajatuksena on, että haastattelija on joustava ja reagoi haastateltavan esiin tuomiin teemoihin. (Hyvärinen 2017, 22.) Josselsonin (2013) mukaan haastattelussa ei tarvita etukäteen valmisteltuja kysymyksiä (Hyvärinen 2017, 27). Haastattelussa ajatuksena oli, että haastateltavalla on tilaa ja hän saa kertoa vapaasti kokemastaan. Haastattelun edetessä tiivistin ja reflektoin kuulemaani. Keskityin haastattelussa sen vuorovaikutukselliseen kulkuun. Lehtomaan (2005, 178) mukaan fenomenologisen tutkimuksen perusta on tutkijan kyky rakentaa kontakti haastateltavaan ja aineisto syntyy tutkijan kyvystä olla läsnä haastattelutilanteessa. Fenomenologisessa kokemuksen tutkimuksessa vuorovaikutuksen tulisi toimia. Vaikka minulla on ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä, tuli minun haastattelua tehdessä lähinnä vain kuunnella ja esittää tarkentavia kysymyksiä. Puusan & Juutin (2011, 54) mukaan teorialla onkin tärkeä rooli aineistonkeruussa ja sen perustana, jolloin aineiston keruu perustui aiemman tiedon ja tutkimuksen varaan.

Kirjoitelmissa kokemusten rehellisyys todennäköisesti tulee parhaiten esiin. Siinä ei tarvitse esiintyä omalla nimellä eikä tilanne vaatinut tapaamista. Pyysin kirjoitelmien kirjoittajia kertomaan kokemuksistaan vapaamuotoisesti. Kirjoittajilla oli tällöin tilaa omille ilmaisuille. Mitään tutkimuskysymyksiä en siis esittänyt etukäteen. Vapaamuotoinen kirjoittaminen ei rajoita kirjoittamaan tiettyistä asioista vaan asioista, jotka kirjoittaja kokee merkityksellisiksi kokemuksiksi surevan lapsen kohtaamisessa.

Perttulan (2005, 140–142) mukaan fenomenologisen tutkimuksen aineiston hankinnassa tutkija voi käyttää mitä tahansa tapaa, missä ihminen saadaan ilmaisemaan omia kokemuksiaan. Tutkimusaineiston laadun kriteeriksi riittää se, miten todenmukaisesti tutkittavat ilmaisevat kokemuksiaan. Tähän tukeutuen kirjoitelmien kirjoittaminen ja tallennettu haastattelu sopivat hyvin tutkimukseeni.

4.5 Aineiston analyysi

Perttula jakaa aineiston analysointimenetelmän yksilökohtaiseen ja yleiseen merkitysverkoston muodostamiseen. Yksilökohtaisessa merkitysverkostojen muodostamisessa perehdytään ensin tutkimusaineistoon kokonaisuuden hahmottamiseksi, jonka jälkeen muodostetaan keskeiset sisältöalueet tutkimusaineistosta. Seuraavassa vaiheessa aineistosta etsitään merkityssuhteet ja ne muunnetaan tutkijan kielelle. Merkityssuhteet ja niistä tehdyt muunnokset sijoitetaan sisältöalueisiin. Yleisessä merkitysverkostojen muodostamisessa yksilökohtaiset merkitysverkostot ovat ehdotelmia yleisestä. Merkityssuhteet erotetaan ja muutetaan merkityssuhde-ehdotelmiksi, joista muodostetaan sisältöalueet. Merkityssuhde-ehdotelmat sijoitetaan sisältöalueisiin ja muodostetaan sisältöalue-ehdotelmat. Ehdotelmista muotoutuu lopulta yksi yleinen merkitysverkosto. (Lehtomaa 2005, 181.)

Fenomenologinen menetelmä velvoittaa sen muokkaamista tutkittavaan aiheeseen sopivaksi. Tärkeää on nähdä aineistossa sen pienet yksityiskohdat ja samalla kokonaisuus. (Lehtomaa 2005, 181–182.) Tutkimuksen näkökulmat eli mitä ja miksi tutkin, määräävät olennaiset merkityskokonaisuudet. Näistä muodostuu kokonaiskuva, kun ne tuodaan yhteen. Tavoitteena on siis luoda kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä uudella tasolla tuomalla merkityskokonaisuudet yhteen. (Laine 2015, 44, 46.)

Kokemuksellista todellisuutta on vaikea tutkia. Tekstimuodossa oleva tutkimusaineisto on kuvaus tutkittavan omakohtaisesta kokemuksesta, eikä tekstimuoto paljasta ihmisestä kaikkea. Ne paljastavat ihmisen elämää tietystä elämäntilanteesta, mutta eivät ihmistä kokonaan. Tällöin ihmiskäsitys jää vajaaksi ilman oletusta ihmisen tajunnallisuudesta. (Perttula 2000, 440.) Tutkimusaineistoa työstettäessä on aluksi tärkeää säilyttää toisen kertomus kokemuksesta niin alkuperäisessä muodossa kuin mahdollista. Tutkija joutuu kuitenkin tekemään valintoja, jotka näkyvät kokonaisuudessa. Tarkoitus on säilyttää merkittävät ainekset tiivistettynä. Tiivistettäessä yksittäisiä merkityksiä kuitenkin katoaa helposti. (Laine 2015, 42.) Pysin säilyttämään yksittäiset merkitykset kuljettamalla

vuoropuhelua yksittäisten ja yleisten merkitysten välillä. Laineen (2015, 49) mukaan tutkimuksen tuloksia voidaan tarkastella muiden tutkimusten ja ajatusten vuoropuheluna, jossa muita tutkimuksia arvioidaan suhteessa omaan tutkimukseen. Vaikka tutkija ymmärtää jotakin tutkittavan kokemusmaailmasta, jää jotain myös ymmärtämättä. Ymmärtäminen on aina elämäntilanteeseen kietoutunut. Siksi tutkija ei voi eikä hänen tarvitse nähdä kaikkea. (Lehtomaa 2005, 192–193.) Vaikka Laineen (2015, 32) mukaan yksilön kokemuksen tutkimus paljastaa jotain yleistä, ei fenomenologinen tutkimus silti pyri löytämään yleistyksiä. Se ennemminkin pyrkii ymmärtämään tutkittavan ihmisen sen hetkistä merkitysmaailmaa.

Yksilökohtaiset merkitysverkostot

Ensin perehdyin kirjoitelmiin ja litteroituun haastatteluaineistoon uudelleen lukemalla ne läpi. Toisessa vaiheessa jokaisesta yksittäisestä kirjoitelmasta ja haastattelusta etsin keskeisiä sisältöalueita alleviivaamalla aineistoa. Jokaisen aineistossa olevan kirjoitelman tai haastattelun sisältöalueet olivat omanlaisensa, mutta muistuttivat paljon toisiaan. Sisältöalueita aineistosta muodostui yhteensä 16 kappaletta ja niitä esiintyi 5-11 kappaletta jokaisessa vastauksessa ja haastattelussa. Sisältöalueita ovat:

1. Surun näyttäytyminen
2. Lapsi surun kohdatessa
3. Opettajan toiminta surun kohdatessa
4. Surun kohtaamisessa auttaa
5. Surun herättämiä tunteita
6. Avun tarve
7. Surun käsittely perheessä
8. Erilaisia suruja
9. Vaikutus toisiin lapsiin
10. Ajatuksia surun käsittelyyn vaikuttavista asioista
11. Rutiinit
12. Surun kohtaaminen opettajan koulutuksessa

13. Yhteistyö koulun ulkopuolella
14. Työkokemus ja elämäkokemus
15. Mistä jää paitsi
16. Menetyksen ja surun huomiointi opetuksessa

Vastauksessa 1 esiintyy 8 sisältöaluetta, joita ovat:

1. Surun näyttäytyminen
2. Lapsi surun kohdatessa
3. Opettajan toiminta surun käsittelyssä
4. Surun kohtaamisessa auttaa
5. Surun herättämiä tunteita
6. Avun tarve
7. Surun käsittely perheessä
8. Erilaisia suruja

Vastauksessa 2 esiintyy 6 sisältöaluetta, joita ovat:

1. Surun käsittely perheessä
2. Lapsi surun kohdatessa
3. Surun kohtaamisessa auttaa
4. Opettajan toiminta surun käsittelyssä
5. Vaikutus toisiin lapsiin
6. Erilaisia suruja

Vastauksessa 3 esiintyy 5 sisältöaluetta, joita ovat:

1. Surun näyttäytyminen
2. Lapsi surun kohdatessa
3. Opettajan toiminta surun käsittelyssä
4. Ajatuksia surun käsittelyyn vaikuttavista asioista
5. Erilaisia suruja

Haastattelussa esiintyy 11 sisältöaluetta, joita ovat:

1. Lapsi surun kohdatessa. Miten lapsi reagoi.
2. Opettaja toiminta surun kohdatessa. Opettajan reagointi.
3. Rutiinit
4. Surun kohtaaminen opettajan koulutuksessa
5. Yhteistyö koulun ulkopuolella.
6. Työkokemus ja elämäkokemus
7. Mistä jää paitsi
8. Erilaisia suruja
9. Suru muuttaa muotoaan. Surun näyttäytyminen.
10. Kaverit koulussa
11. Menetyksen ja surun huomiointi opetuksessa

Kolmannessa vaiheessa erotin tutkimuksen kannalta oleellisia merkityssuhteita. Kaikki suruun, lapseen, opettajiin ja kouluun liittyvät maininnat erotin jokaisesta kirjoitelmasta ja haastatteluaineistosta erikseen. Neljännessä vaiheessa sijoitin merkityssuhteet sisältöalueiden alle. Tämän jälkeen muutin sisältöalueiden alla olevat merkityssuhteet tutkijan kielelle. Tein tämän myös jokaisesta kirjoitelmasta ja haastattelusta erikseen. Haastatteluaineistossa oli muutakin kuin suruun ja kuolemaan liittyvää asiaa. Ne asiat, jotka eivät olleet kytköksissä lapsen suruun, jätin huomiotta. Lopuksi viidennessä vaiheessa yhdistin tutkijan kielelle muutetut merkityssuhteet toisiinsa sisältöalue kerrallaan. Näin valmistuivat yksilökohtaiset merkitysverkostot. Mahdollisia päällekkäisyyksiä poistamalla sain tekstistä luettavan kokonaisuuden, josta muodostui ensimmäisen vaiheen tulokset. Yksilökohtaiset merkitysverkostot sisältävät paljon tietoa, jotka voivat olla tunnistettavissa. Tästä syystä en esitä yksilökohtaisia merkitysverkostoja kokonaisuudessaan. Tulososiossa tuon yksilökohtaisia merkitysverkostoja esiin vuoropuheluna teorian ja aiempien tutkimuksien kanssa.

Yleinen merkitysverkosto

Seuraavassa vaiheessa aloitin yleisen merkitysverkostojen laatimisen. Yksilökohtaiset merkitysverkostot ovat ehdotelmia yleisestä tiedosta, jota kohti edetään

(Perttula 2000, 433). Lyhyen tauon jälkeen luin yksilökohtaiset merkitysverkostot merkitsemällä punaisella fontilla merkityssuhteita, joista muodostin merkityssuhde-ehdotelmia muuntamalla merkityssuhteet kielelle, jossa sen yksilöllisyys hävitetään.

Näiden perusteella muodostuivat sisältöalueet, joita ovat lapsen surun ilmeneminen, lapsen surun kohtaaminen ja käsittely koulussa, kodin ja koulun välinen yhteistyö, surun vaikutus luokkakavereihin, lapsen erilaisia suruja ja kouluttautumisen tarve surun kohtaamiseen. Vastauksissa esiintyi 2–6 kappaletta kutakin sisältöaluetta. Vastauksessa 1 sisältöalueita ovat lapsen surun ilmeneminen, lapsen surun kohtaaminen ja käsittely koulussa, kodin ja koulun välinen yhteistyö ja kouluttautumisen tarve surun kohtaamiseen. Vastauksessa 2 sisältöalueita ovat lapsen surun ilmeneminen, lapsen surun kohtaaminen ja käsittely koulussa, surun vaikutus luokkakavereihin ja lapsen erilaisia suruja. Vastauksessa 3 sisältöalueita ovat lapsen surun ilmeneminen ja lapsen surun kohtaaminen ja käsittely koulussa. Haastattelussa sisältöalueita ovat lapsen surun ilmeneminen, lapsen surun kohtaaminen ja käsittely koulussa, kodin ja koulun välinen yhteistyö, surun vaikutus luokkakavereihin, lapsen erilaisia suruja ja kouluttautumisen tarve surun kohtaamiseen. Kaikki merkityssuhde-ehdotelmat sijoitin muodostettujen sisältöalueiden alle. Sisältöalueisiin sijoitetuista merkityssuhde-ehdotelmista muotoilin sisältöalue kerrallaan yhtenäisen kokonaisuuden. Eli tässä vaiheessa muodostin sisältöalue-ehdotelmat, jossa kuvaan merkityssuhde-ehdotelmien ydinsisällöt.

Ehdotelman yleiseksi merkitysverkostoksi laadin jokaisesta sisältöalueesta erikseen. Muodostettu yleinen merkitysverkosto sisältää kaiken oleellisen tiedon tästä tutkimuksesta. Perttulan (2000, 239) mukaan tutkimuksen tulokset voidaan kuvata yhtenä yleisenä merkitysverkostona, jos kaikissa ehdotelmissä ydinmerkitykset ovat samat. Kaikissa tutkimukseen osallistuneissa on silloin ollut samankaltaisuutta, niin kuin tässä tutkimuksessakin. Eriävyyttä ilmeni siinä, kokeeko opettaja työkokemuksella ja elämäkokemuksella olevan merkitystä surevan lapsen kohtaamisessa koulussa. Kokenut opettaja saattaa tarvita tukea siinä yhtä lailla kuin kokematonkin, mutta kumpikaan ei välttämättä kaipaa sitä. Surun

kohtaaminen on persoonakohtaista opettajankin näkökulmasta. Lopuksi tarkastelen analyysin tuloksia ja olemassa olevaa tietoa yhdessä ja luon siitä yhteisen ymmärryksen. Fenomenologisessa tutkimuksessa yleiset merkitysverkostot eivät kuitenkaan vastaa tutkimuksen lopullisia tuloksia. Fenomenologisen analyysin viimeisessä vaiheessa tutkija pyrkii vielä luomaan ymmärrystä tutkittavaa ilmiötä kohtaan luomalla tulosten ja olemassa olevan tiedon välille vuoropuhelua. (Perttula 2000, 441.) Fenomenologisen analyysin viimeinen vaihe on nähtävissä luvussa 5.

Ehdotelma yleiseksi merkitysverkostoksi:

Lapset reagoivat suruun monin eri tavoin, se ei aina näy ulospäin. Surun kohdassa lapset käyttäytyvät eri tavoin. Surun kokeminen riippuu persoonasta. Surveva lapsi haluaa hillitä tunteensa koulussa. Suru voi näkyä sijaistoimintona, joka vähenee ajan kuluessa. Menetyksen aikana tapahtuneet asiat unohtuvat helposti. Lapsi ajattelee kuolemaa konkreettisesti. Lapset eivät ole pois koulusta menetyksen ja surun vuoksi. Kouluun tullaan surusta huolimatta. Kotiin ei ole enää kiva mennä. Kotona saatu malli auttaa lasta surun käsittelyssä. Oppilas saattaa toivoa koulun vaihtoa. Yleensä lapset toivovat, että heidän surusta ei puhuta koulussa. Joskus lapsi ei salaa menetystään ja kertoo siitä itse luokalle. Lapset kertovat itse niille joille haluavat. Oppilas saattaa toivoa, että asia kerrotaan uudelle luokalle silloin kun hän ei ole paikalla, jonka jälkeen aiheesta ei enää koulussa puhuta. On hyvä, jos koulussa tiedetään asiasta, vaikka siitä ei puhuta. Surusta ei välttämättä haluta puhua, mutta halutaan että se on kaikkien tiedossa. Lapset toivovat, että koulussa puhutaan muista asioista kuin menetyksestä ja surusta. Koulussa arki ja rutiinit jatkuvat. Koulu on turvapaikka, jossa menetyksestä ja surusta voi päästä hetkeksi eroon. Lapsi kohdataan koulussa normaalisti, niin kuin ennenkin. Lapsen käyttäytymiseen suhtaudutaan ymmärtäväisemmin. Usein oppilaiden avoimuus ja impulsiivisuus vaikuttavat myös surun ilmaisemiseen. Lapset saattavat ilmaista surua avoimesti, jos heillä ei ole luotettavia aikuisia lähellä tai jos he haluavat suojella omia vanhempia. Läheisillä väleillä oppilaiden ja opettajan välillä voi olla vaikutusta avoimeen tunteiden osoittamiseen. Tapahtuneella

on vaikutusta toisiin lapsiin. Kaverit ymmärtävät, jos asiasta ei haluta puhua. Turvallisuuden vuoksi kaverin vieressä saa istua niin halutessaan.

Lapsen suru on yhtä suuri riippumatta mitä hän on menettänyt. Surua lapselle voi aiheuttaa myös riidat, epäonnistuminen tehtävissä tai fyysinen kipu. Lemmikin kuolema voi aiheuttaa surua. Yhteisöllinen suru näkyy koulussa ja aikuisten huolet heijastuvat lasten käytöksessä. Vanha asia voi surettua ja itkettää.

Hämmennystä aiheuttaa kuinka kysymyksiin kuolemasta ja surusta pitäisi vastata. Turvallinen arki auttaa surussa. Surua käsitellään eri tavoin. Tärkeintä on kuuntelu, kohtaaminen ja läsnäolo sekä tuttu ympäristö. Lasta voi tukea läsnäololla ja katseella. Kirjallisuuden, draaman, leikin, piirtämisen ja keskustelun avulla voi käsitellä surua, luopumista, lähtemistä ja ikävää. Sosiaaliset taidot ja tunnetaidot auttavat surun käsittelyssä. Luokka voi käydä haudalla tai pitää hiljaisen hetken. Lapset voivat kirjoittaa joka viikko ajatuksia vihkoon. Opettaja voi tehdä parhaansa kuunnellen ja lohduttaen. On luottamuksen osoitus, jos lapsi puhuu surusta opettajalle.

Menetyks on yksityisasia. Opettaja ei saa puuttua asioihin, joihin hänellä ei ole osaamista. Suru on yksityisasia, johon opettajalla ei ole asiaa, ellei sureva niin halua. Toinen opettaja tai ohjaaja on mahdollista saada avuksi luokkaan. Vertais- tukeen on mahdollisuus. Koulussa on hyvä keskustella elämän rajallisuudesta. Lemmikin kuolema antaa hyvän tilaisuuden keskustella surusta ja menettämisestä.

Yhteistyö kodin ja koulun välillä ei ole niin avointa kuin aiemmin, mutta vanhempien kanssa on aina aikaa keskustella. Perheen suruun otetaan osaa keskustellen ja lapsen voinnista kysellen. Hyvä suhde kodin ja koulun välillä tukee lasta surussa. Alan asiantuntijoihin ollaan yhteydessä tarvittaessa. Opettajan täytyy saada heti tietää lasta kohdanneesta surusta. On olemassa toimintaohje ongelmatilanteisiin ja surun kohtaamiseen. Oppilashuoltoryhmä kutsutaan koolle tarpeen mukaan. Yhteistyöstä eri ammattilaisten kanssa on apua surun käsitelyssä.

Surun kohtaamista ei käsitellä opettajankoulutuksessa. Vapaaehtoistyön kautta surun kohtaamiseen voi kouluttautua. Työkokemus eikä elämäkokemus

takaa sitä osaako tilanteessa toimia. Opettajaksi hakeutuvat ovat rohkeita ja kyseleviä. Oman surun keskeneräisyys voi vaikeuttaa toisen surun kohtaamista, jolloin on parasta keskittyä arjen rutiineihin. Kokematon opettaja tarvitsee tukea lapsen surun kohtaamisessa.

4.6 Eettiset ratkaisut

Koska tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, täytyi siihen mahdollisesti osallistuvia lähestyä hienovaraisesti. Pelkästään tutkimuksen aihe edellytti sitä. Kuulan (2011, 108) mukaan tutkittavien itsemääräämisoikeus ja vapaaehtoisuus toteutuvat tutkimuksessa, jos tutkittavat päättävät itse osallistumisestaan tutkimukseen. Tutkimuksessani se tarkoittaa vapaaehtoista osallistumista kirjoittamalla kirjoitelma tai osallistumalla haastatteluun. Esimerkiksi vastaaminen kyselyyn kirjoitelmalla on samalla suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Allekirjoitettava tutkimuslupa tarvitaan, jos kerättäviin tietoihin yhdistetään tutkittavien muita tietoja tai kerättävä aineisto sisältää arkaluonteista tietoa tai se säilytetään tunnisteellisena (Kuula 2011, 119). Haastatteluaineiston arkaluonteisuudesta ei voinut tietää etukäteen, joten minun oli täytettävä tutkimuslupa haastattavaa etsiessäni, vaikka haastatteluun osallistuva olikin jo itse suostunut haastatteluun. Tutkimuslupahakemusta ei ole liitteissä mahdollisen tunnistettavuuden takia.

Lupasin kirjoitelmia pyytäessäni ja haastattelua sopiessani, että aineisto tulee vain minun käyttööni. Ajattelin säilyttää aineiston itselläni tämän jälkeen. Koskaan ei voi tietää tarvitsenko sitä jatkossa johonkin. Kuulan (2011, 89) mukaan aineisto tulee hävittää tarkistuksen jälkeen, anonymisoida se tai pyytää arkistointilupaa. Tämän tutkimuksen aineisto on helposti anonymisoitavissa, koska Webropolin kautta tulleista vastauksista en tiedä itsekään keneltä ne ovat. Sähköpostilla saapuneet kirjoitelmat tallensin ilman nimiä, samoin haastatteluaineiston. Voin siis päättää myöhemmin mitä teen aineistolle, koska siitä ei ilmene kenenkään henkilötietoja. Kirjoitelmia pyytäessä ja haastattelua sopiessa olisin

voinut sopia jo mahdollisesta aineiston tulevasta käytöstä. Kuulan (2011, 89) mukaan aineiston jatkokäytöstä onkin hyvä sopia tutkittavien kanssa heti alussa. Ajatus tutkimusaineiston jatkokäytöstä tuntuu kaukaiselle, mutta tutkimukseen osallistuneisiin saattaa olla hankala ottaa yhteyttä myöhemmin. Aineiston arvoa mietittäessä voi pohtia, onko tämä aineisto säilyttämisen ja jatkokäytön arvoinen? Voiko tätä aineistoa ehkä käyttää jonkin toisen tutkimuksen aineistona tai saman aihepiirin lisäaineistona? Sopiiko aineisto vertailuaineistoksi? Vai pitäisikö tutkimusaineisto hävittää saman tien sen arkaluontoisuudesta johtuen? (Kuula 2011, 101–102.)

Tutkijana minua koskee vaitiolovelvollisuus. Tutkijana pysyn roolissani enkä voi luovuttaa saamiani tietoja ulkopuolisille. Vaitiolovelvollisuus on ammattieettinen itsestänselvyys. (Kuula 2011, 92–93.) Omassa tutkimusaineistossa ei ole materiaalia, josta pitäisi olla huolissaan luotettavuuden tai uskottavuuden tahoilta. Kirjoitelmia kirjoittaessaan tutkittavat ovat antaneet suostumuksensa sen osallistumisesta tähän tutkimukseen. Myös haastatteluun suostuminen on antanut samalla luvan sen perusteella syntyneen aineiston käyttöön. Lisäksi olen saanut haastatteluun erillisen tutkimusluvan. Haastattelun alussa informoin haastateltavaa vaitiolovelvollisuudesta, salassapidosta, aineiston anonymisoinnista ja mahdollisesta arkistoinnista. Tutkimukseen osallistuvien henkilöiden tiedoilla ei ole merkitystä tutkimuksessa. Mahdolliset tiedot tutkimukseen osallistuneista henkilöistä voin siis hävittää.

Tutkijan omat ennako-oletukset, ymmärtäminen ja tulkinta antavat tutkimukselle omat mausteensa. Me ihmiset olemme erilaisia, mutta meillä on myös yhteisiä piirteitä ja tapoja kokea maailmaa. Tästä syystä yhden ihmisen kokemuksen tutkiminen tuo esille jotain yleistä. (Laine 2015, 32.) Fenomenologisesta näkökulmasta katsoen tutkimuksessani kirjoitelmien kirjoittajat ja haastateltava tuovat kokemuksissaan esiin jotakin yleistä liittyen surevan lapsen kohtaamiseen alakouluissa. Aaltion & Puusan (2011, 157–158, 165) mukaan tutkimus voi olla hyödyllinen ja lisätä ymmärrystä asiassa, vaikka se ei päätyisikään yleistettäväksi. Tutkimuksen tekemisen eri vaiheissa kuuluu tarkastella omia valintoja ja muistaa tutkimusta ohjaavat säännöt. Tieto tulee olla perusteltavissa. Oman työn

läpinäkyvyys lisää tutkimuksen uskottavuutta. Tämä edellyttää kuitenkin reflektiivisyyttä koko tutkimusprosessin ajan. Kerronnallinen ja yksilöllinen kuvaus kaikista tutkimuksen vaiheista ja ratkaisuista lisää luotettavuutta laadullisessa tutkimuksessa. Perttulan (1995, 44) sanoin tutkimusprosessi on tutkijan ja tutkittavien merkitysten kohtaamista. Tutkijan ei voi olettaa näkevän tutkittavien kokemuksia puhtaina ilmiöinä vaan siihen liittyy aina tutkijan omia merkityksiä. Tutkija pyrkii kuvaamaan tutkittavan alkuperäistä kokemusta. Fenomenologian näkökulmasta maailma, jossa ihminen elää, on täydempi kuin tutkimuksen käsitys siitä. Tutkimuksella hahmotettu maailmaa näyttäytyy rajallisena.

4.7 Tutkimuksen luotettavuus

Aiheena suruun on vaikea suhtautua pelkästään tieteellisesti, koska siinä ovat mukana myös tunteet. Omakohtaiset kokemukseni surusta ovat varmasti vaikuttaneet tutkimukseeni. Suru on osa minua, siksi se on myös läsnä tässä tutkimuksessa. Halusin lähteä tutkimaan ilmiötä puhtaalta pöydältä, vaikka minulla esiymmärrys aiheesta olikin. Tutkimukseni lähtöasetelmassa en etukäteen ajatellut, mitä tutkimastani ilmiöstä saattaisi paljastua. Jo tutkimuksen ensi vaiheissa aineiston hankintaa suunniteltaessa pohdin aineiston aitoutta ja riittävyttä. Miten saan tutkimukseen sopivan aineiston? Mistä se löytyy? Miten eri vaiheet vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen? Mietin esimerkiksi aineiston saamista eri väylien kautta. Mitä, jos olisin valinnut jonkun toisen tavan aineiston keräämiseen? Olisiko tutkimusaineisto silloin toisenlainen? Pohdin myös surun kokemusta ja sen yleisyyttä, koska kirjoitelmia ei tullut tämän enempää eikä haastattavia löytynyt kuin yksi. Kohtaako luokanopettaja sittenkin hyvin vähän lapsen surua koulussa? Onko luokanopettajalla aikaa kohdata sureva lapsi?

Laineen (2015, 49) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa luotettavuutta voidaan kysyä tutkimuksen eri vaiheissa. Olenko onnistunut haastattelu-tilanteessa? Olenko onnistunut aineiston käsittelyssä? Olenko onnistunut ilmaisemaan merkitysrakenteet? Myös tutkijan esitietojen tarkastelu on tarpeen tutki-

muksen luotettavuuden kannalta. Luotettavuuteen pyrin vaikuttamaan tutkimuksen eri vaiheissa kuvaamalla ja perustelemalla tutkimuksen vaiheita. Analyysivaiheessa erilaiset esimerkit tutkimusaineistosta, samoin oman aineiston ja aiemman tiedon välinen vuoropuhelu tulosten esittelyä koskevassa osiossa vaikuttavat luotettavuuteen. Muita tutkimuksia arvioin suhteessa omaan tutkimukseen seuraavassa luvussa. Tarkastelen siinä Laineen (2015, 49) mukaisesti omia tutkimustuloksia muiden tutkimusten ja ajatusten vuoropuheluna.

Myös fenomenologisen metodin kuvaamisella ja esittelyllä pyrin luotettavuuden lisäämiseen. Perttula (1995, 44) toteaa, että fenomenologinen tutkimusprosessi sisältää spesifit luotettavuuden kriteerit, joita ovat sulkeistaminen ja muuntelu mielikuvatasolla. Sulkeistamista tapahtuu fenomenologisen tutkimusaineiston hankinnassa ja analyysissa. Siinä tutkija reflektoi tutkittavaan ilmiöön liittämiä merkityssuhteita ja pyrkii siirtämään ne syrjään tutkimuksen ajaksi. Mielikuvatasolla tapahtuvassa muuntelussa tutkija selvittää merkitysten analyysin avulla tutkittavan kokemuksen keskeisen sisällön. Perttulan (1995, 45) sanoin fenomenologisen tutkimuksen tavoite saavuttaa kokemus sellaisena kuin toisen kokee, on teoreettisesti tavoiteltava ja mahdollinen, mutta ontologisesti mahdoton. Sitä kannattaa tavoitella samalla tiedostaen, että sitä ei voi kokonaan saavuttaa. Tämä ajatus on johdattanut myös tätä tutkimusta. Toisen kokemusta on mahdotonta kuvailla sellaisena kuin toinen on sen kokenut. Tekstimuodossa oleva tutkimusaineisto on kuvaus tutkittavan omakohtaisesta kokemuksesta, eikä se paljasta ihmisestä kaikkea. Se paljastaa ihmisen elämää tietyssä elämäntilanteessa, mutta eivät ihmistä kokonaan. Tällöin ihmiskäsitys jää vajaaksi ilman oletusta ihmisen tajunnallisuudesta. (Perttula 2000, 440.) Kirjoitelmien kirjoittajat jäivät kasvottomiksi, eikä ihminen tule esiin kokonaisuina kirjoitelmansa takaa. En myöskään voi tietää oliko kirjoitelman kirjoittajat luokanopettajia, vaikka kutsun nimenomaan luokanopettajille esitinkin. Ainakin kokemusta lapsen surusta koulussa tutkimukseen osallistuneilla on ollut.

Avohaastattelussa kaikkeen ei voi etukäteen valmistautua ja keskustelun sisältöjä ennakoida (Kuula 2011, 138). Kyseessä on vuorovaikutustilanne, jota on vaikea suunnitella. Koskaan ei voi tietää miten haastateltava kokee kysymyksen

tai vastaa siihen. Valmistauduin haastatteluun pitämällä mielessäni tutkimuksen tärkeimmät teemat pyrkimällä niitä kohti, mikäli keskustelu poikkeaa väärille urille. Käytäntö on kuitenkin eri asia kuin suunnitelma eikä kaikki tilanteet ole ennakoitavissa. Haastattelu ei ole tutkijan omista näkökulmista tuotettu, koska valmiita kysymyksiä ei ollut. Avohaastattelu ei ole siis tutkijan tuottamaa. Haastattelu eroaa arkikeskustelusta koska tilanne ei ole luonnollinen. (Aaltio & Puusa 2011, 160.) Haastattelu oli luotu tilanne, jossa toisilleen vieraat ihmiset keskustelivat etukäteen sovitusta asiasta. Keskustelu oli avoin ja haastateltavan aloitteille vapaa. Haastattelijana minun roolina oli ainoastaan keskustelun pitäminen tietyllä tasolla niin, että saisin haastatteluaineistosta riittävän.

Tutkimusaineistoa työstettäessä on aluksi tärkeää säilyttää toisen kertomus kokemuksesta niin alkuperäisessä muodossa kuin mahdollista. Tutkija joutuu kuitenkin tekemään valintoja, jotka näkyvät kokonaisuudessa. Tarkoitus on säilyttää merkittävät ainekset tiivistettynä. Tiivistettäessä yksittäisiä merkityksiä kuitenkin katoaa helposti. (Laine 2015, 42.) Pyrin säilyttämään yksittäiset merkitykset kuljettamalla vuoropuhelua yksittäisten ja yleisten merkitysten välillä. Kuitenkin tiivistäminen saattaa kadottaa jotakin kirjoittajasta ja hänen tarkoittamastaan. Se, mitä itse pidän oleellisena ei välttämättä ole sitä kirjoitelman kirjoittajan tai haastateltavan mielestä. Yksityistä ja yleistä merkitysverkostoa työstäessäni jouduin palaamaan usein alkuun, ettei alkuperäinen ajatus katoaisi tekstiä tiivistäessäni.

Vaikka Laineen (2015, 32) mukaan yksilön kokemuksen tutkimus paljastaa jotain yleistä, ei fenomenologinen tutkimus silti pyri löytämään yleistyksiä. Se ennemminkin pyrkii ymmärtämään jonkin tutkittavan alueen ihmisen sen hetkistä merkitysmaailmaa. Lehtomaa (2005, 192–193) toteaa, että vaikka tutkija ymmärtää jotakin tutkittavan kokemusmaailmasta, jää jotain myös ymmärtämättä. Ymmärtäminen on aina elämäntilanteeseen kietoutunut. Siksi tutkija ei voi eikä hänen tarvitse nähdä kaikkea. Tutkimukseni avulla pyrin kuvaamaan luokanopettajien kokemusmaailmaa lapsen surun kohtaamisesta kouluissamme. Luokanopettajien kirjoittamat kokemukset ja haastattelu kuvaavat tätä osittain. Se ei

ole koko totuus, vaan osa sitä. Tätä tutkielmaa voidaan pitää suuntaa antavana sekä keskustelua ja kysymyksiä herättävänä.

5 LUOKANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA LAPSEN SURUSTA

Yksilökohtaisten merkitysverkostojen jälkeen muodostin yhden ehdotelman yleisestä merkitysverkostosta, joka sisältää kaiken oleellisen tiedon tästä tutkimuksesta. Tuloksena syntyi kuusi sisältöaluetta, jotka nimesin seuraavasti: lapsen surun ilmeneminen, lapsen surun kohtaaminen ja käsittely koulussa, kodin ja koulun välinen yhteistyö, surun vaikutus luokkakavereihin, lapsen erilaisia suruja sekä kouluttautumisen tarve surun kohtaamiseen. Näiden avulla nostan esiin luokanopettajien keskeisiä kokemuksia lapsen surusta koulussa. Ne eivät ole irrallisia toisistaan, joten samoja asioita esiintyy eri alaluvuissa. Perttulan (2000, 441) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa yleinen merkitysverkosto ei vastaa tutkimuksen lopullisia tuloksia vaan analyysin viimeisessä vaiheessa tutkija pyrkii vielä luomaan ymmärrystä tutkittavaa ilmiötä kohtaan luomalla tulosten ja olemassa olevan tiedon välille vuoropuhelua. Lopuksi tarkastelenkin analyysin tuloksia ja olemassa olevaa tietoa yhdessä ja pyrin luomaan siitä yhteisen ymmärryksen.

5.1 Lapsen surun ilmeneminen

Luokanopettajien kokemusten mukaan lapset reagoivat suruun eri tavoin, eikä se välttämättä näy ulospäin. Dyregrovin (1996, 17) mukaan lasten reaktiot kuolemaan eroavat suuresti. Voi olla, että lapsi ei osoita suuria tunteita ollenkaan. Myös Chadwick (2012, 32) toteaa surun näkyvän eri tavoin ja lapselle tulee antaa mahdollisuus ilmaista surua omalla tavallaan. Poijulan (2016, 118–119) mukaan kouluikäiset lapset saattavat siirtää menetystä koskevat asiat sivuun ja käsitellä niitä vähitellen. On tärkeää, että lapsi saa käydä surua läpi omassa tahdissa. Lapset eivät ole surullisia pitkiä aikoja kerrallaan. Tämä ei tarkoita sitä, ettei lapsi kaipaisi menetettyä. Tunteet kestävät lyhyen aikaa kerrallaan ja saa aikuiset ajattelemaan usein, että lapsi on päässyt surustaan yli. Tärkeää on ymmärtää surure-

aktion pitkäkestoisuus. Sattlerin (1998) mukaan aikuiset voivat olettaa, että lapset ovat liian nuoria ymmärtämään ja siksi myös suremaan. He voivat myös ajatella, että lapset ovat mukautuvia ja joustavia ja pystyvät siksi toipumaan menetyksestä ilman aikuisen apua. (Holland 2008, 413.)

Pulkkinen (2017, 62) toteaa, että surulla ei ole kaavaa, miten se etenee. Tutkimuksessani luokanopettajat toteavat, että lapsen suru voi olla välillä piilossa ja tulla esiin myöhemmin. Vanhakin suru voi yllättäen ilmaantua kesken oppitunnin tai luokkaretken. Luokanopettajien kokemuksissa lapset yleensä toivovat, että heidän surunsa ei näkyisi koulussa tai siihen ei kiinnitettäisi huomiota. He toteavat jonkun lapsen haluavan, että siitä ei puhuta mitään, toinen taas haluaa, että joku muu saa kertoa luokalle asiasta. Luokanopettajien mielestä oppilaan tulisi saada itse päättää mitä hänen surustaan kerrotaan koulussa ja luokassa.

Se on kuin lintu olkapäällä, välillä lennähtää kauemmaksi ja välillä tulee takaisin.
(V1)

Lapset yleensä toivovat, että se ei koulussa näy. (H)

Ei ole harvinaista, että lapset eivät halua puhua siitä, mitä on tapahtunut. Välttely suojaa kivuliailta muistoilta. Toisaalta välttely voi osoittautua negatiiviseksi. Ongelmia ilmenee ennen kaikkea silloin, kun lapset tietoisesti torjuvat ajatuksia ja muistoja ja välttävät keskustelua tapahtuneesta. Richards (2004) toteaa, että tunteiden aktiivinen hillitseminen vaatii kognitiivisia resursseja ja energiaa. Bonannon (1995) mukaan tällaiset mekanismit ovat hyödyllisiä, jos se tapahtuu automaattisesti ja alitajuisesti. Aikuisten on oltava valmiita puhumaan silloin kun lapsi on siihen valmis. Tärkeää on, että lapsi voi itse päättää ajankohdan. (Dyregrov 2010, 119–120.)

Pojjulan (2016, 117) mukaan on tärkeää seurata lapsen käyttäytymistä ja reagoida niihin. Pojjulan (2016, 120–121) mielestä lapsen reaktioihin ei pitäisi suhtautua ikään kuin ne olisivat häiriöitä. Lasta ei myöskään tule rangaista käyt-

täytymisestäään. Päinvastoin lapsen tulisi saada ilmaista myös negatiivisia tunteita turvallisella tavalla. Luokanopettajien kokemuksissa surevan lapsen reaktiot menetykseen vaihtelevat surun eri vaiheissa. Suru voi näkyä myös turvan hakemisena.

Olen huomannut ennen erityisen iloinen ja positiivisesti elämään suhtautuva lapsi menetti elämäniloan ja hänen persoonansa on muuttunut totisemmaksi. (V2)

Hän hakeutui istumaan kaverin viereen oppitunneilla. (V2)

Erkkilän (2003, 33) mukaan kotoa saatu malli auttaa lasta surun käsittelyssä. Aikuisen tulisi pystyä kohtaamaan lapsen tarpeet ja auttaa häntä tunteiden ilmaisemisessa. Dyregrovin (1996, 51, 54) mukaan aikuisten suhtautuminen vaikuttaa lasten surun käsittelyyn. Kun aikuinen ymmärtää omia reaktioitaan ymmärtää hän myös lasten reaktioita. Dyregrov (2010, 81) toteaa, että vanhempien oma reagointi ja huolestuneisuus voivat vaikuttaa lapsen ahdistuneisuuteen. Kun vanhemmat ovat rauhallisia, myös lasten ahdistus vähenee. Lapsesta on pelottavaa, jos aikuiset eivät vaikuta hallitsevan tilannetta.

Dyregrovin (1996, 49) mielestä aikuisten tapa käsitellä kuolemaa voi lisätä lapsen surua. Tilannetta pahentaa, jos lapsi jätetään asian ulkopuolelle. Silloin he eivät voi ymmärtää tapahtumaa. Salailu ja asioiden kertomatta jättäminen voi synnyttää kuvitelmia. Poijulan (2016, 115) mukaan lapsen reagointi kuolemaan riippuu lapsen iästä ja kyvystä ymmärtää. Huoltajan oma suru, kertominen tapahtuneesta lapselle ja onko lasta valmisteltu tapahtuneesta etukäteen, vaikuttavat reagointiin. Luokanopettajien kokemuksissa aikuinen voi kertoa myös omista tunteistaan. Tämä auttaa lasta omassa surussa, käsittelemään sitä ja lopulta ymmärtämään tapahtuneen. Aikuisten käytös ja suhtautuminen ovat mallina lapselle, jolle kaikki on uutta. Usein aikuiselle itselleen suru on kynnyks, jota on vaikea ylittää. Lapseen on hankala ottaa kontaktia, jos oma suhtautuminen suruun on käsittelemättä. Lapsen suru voi viedä aikuisen tilanteeseen, jossa hänen omat surukokemukset voivat nousta esiin.

Lapsi, jonka kotona suru saa olla kutsuttuna vieraana, lapsi saa eväitä surun käsittelemiseen. (V1)

Luokanopettajien mukaan lapsen suru voi olla yhtä suuri riippumatta mitä hän on menettänyt. Poijulan (2016, 98) mukaan lapsen joutuminen eroon vanhemmistaan on suurin lapsen menetyksistä. Menetys voi liittyä vanhempien kuoleman lisäksi myös avioeroon, huostaanottoon, sairastumiseen, loukkaantumiseen, muuttoon tai väkivaltaan. Myös lemmikin kuolema on menetys ja lapsen elämässä usein ensimmäinen. Luokanopettajien mukaan menetyksen suuruus ei välttämättä kuitenkaan näy lapsesta. Lapsi saattaa surra jotakin aikuisen mielestä pientä asiaa. Esimerkiksi lapsi voi surra, että hänellä ei ole kavereita tai koulu menee huonosti. Myös kotiolosuhteet voivat olla sellaiset, että lapsi suree niitä.

Lapselle suru on usein samankokoinen, oli sitten kyseessä ystävänsä toiselle paikkakunnalle muuttaminen, lemmikkieläimen kuolema tai isovanhemmasta luopuminen, vanhemman avioero tai vaikka syntymättömän pikkusiskon tai -veljen kuolema. (V1)

Mut se on usein just niin kuin lemmikki tai semmonen, joka ei oo ihan niin koskettava mut tärkeä joka tapauksessa. (H)

Luokanopettajat kokevat, että lapset eivät ole pois koulusta menetyksen ja surun vuoksi ja kouluun tullaan surusta huolimatta. Dyregrovin (1996, 80) mukaan oppilaan olisikin hyvä palata kouluun mahdollisimman pian. Lapsi tarvitsee rajoja ja rutiinia epävarmuuden täyttämään elämänvaiheeseen (Kinanen 2009, 61). Kinanen (2009, 18, 56) toteaa, että rutiinit luovat turvallisuuden tunteen ja auttavat selviytymään. Lapsi tarvitsee turvallisen aikuisen rinnalleen tukemaan surun käsittelyä. Tavallinen arki ja rutiinit luovat turvallisuuden tunteen ja auttavat selviytymään.

Hän sai tiedon viikonlopun aikana ja maanantaina hän saapui kaikesta huolimatta kouluun. (V2)

Arki on lapselle ja aikuiselle kuin turvallinen peitto, johon voi kääriytyä tilanteissa, joissa ei ole valmiita vastauksia, tilanteissa, joissa kaikki ovat yhdessä hämmentyneitä. (V1)

Dyregrovin (1996, 81) mukaan oppilaan pitäisi saada itse päättää mitä asiasta kerrotaan koulussa ja luokassa. Luokkatovereiden saattaa olla vaikea suhtautua asiaan ja siksi heille tulisi kertoa kuinka heidän toivotaan tilanteessa käyttäytyvän. Luokanopettajien kokemuksissa jotkut oppilaat eivät halua, että asiasta puhutaan yhtään mitään. Luokalle olisi kuitenkin syytä kertoa asiasta jotain, että he osaisivat suhtautua siihen. Koulussa saattaa esiintyä tilanteita, joissa surevan oppilaan käytös kummastuttaa luokkakavereita. Jos heillä on tietoa kaverin surusta, siihen ei kiinnitetä silloin suurempaa huomiota. Salailu voi aiheuttaa luokassa kummeksuntaa surevaa lasta kohtaan, koska käytöksen syytä ei tiedetä.

Lähinnä oppilas halusi muiden ymmärtävän, että miksi hänen on vaikea puhua äitistään ja hän toivoi, että asiasta ei kyseltäisi häneltä koulussa. (V3)

Oppilas välillä sanoo, että minulla on yksi asia joka minua surettaa. Hän halua, että tiedetään, että hänellä on tästä murhe, mutta hän ei halua niinkun käsitellä. (H)

Oppilas oli käskenyt sanoa, että hän ei halua, että siitä koulussa puhutaan mitään. Kenellekään ei kerrota. Hän kertoo niille, joille hän haluaa. (H)

Dyregrovin (1996, 13) mukaan lapsen on vaikea ymmärtää abstrakteja selityksiä kuolemasta. Lapsi tarvitsee asiasta konkreettisen selityksen. Myös Poijulan (2016, 127–128) mukaan kuolemasta kertominen lapselle tulee tehdä niitä sanoja käyttäen, joita lapsi ymmärtää. Hänelle tulee kertoa tosiasiat ja selittää ta-

pahtumat konkreettisesti. Luokanopettajien kokemuksissa aikuisen tulee olla rehellinen. Hänen ei tule kaunistella tai salata asioita. Puheissa kannattaa välttää kielikuvia. Lapsi saattaa toistaa samaa asiaa ja aikuisen tulisikin olla valmis kertaamaan aihetta yhä uudelleen. Myös lapsi on hyvin konkreettinen puhuessaan kuolemasta.

Lapsi saapui kouluun, sanoi minulle "huomenta, nyt minun äiti on kuollut". (V2)

Kinasen (2009, 56) mukaan lapsen suru eroaa aikuisten surusta, sillä lapsen katse on eteenpäin menetyksenkin keskellä. Lapsi sopeutuu helposti varsinkin, jos suojaavia tekijöitä on ympärillä (Niemelä 2003, 124). Pulkkinen (2016, 332) mukaan surun kokemus voi jättää jäljen ihmisen elämään niin, että se piirtyy yksityiskohtaisesti mieleen vielä vuosien jälkeen.

*Muistaa jonkun tietyn asian mut et suuri osa on semmosessa hämärän peitossa.
(H)*

Ihmisen muisti on semmonen armelias et se niitä niitä ikäviä asioita kätkee. (H)

Luokanopettajien kokemuksissa ihmisen muisti kätkee ikäviä asioita, mutta jonkin yksityisseikan voi muistaa elävästi. Jokin asia saattaa yllättäen tuoda ikävän muiston mieleen esimerkiksi hajun, maun, tunteen, sanan tai muun vastaa-
van mukana. Vanhakin asia voi saada surun tunteen esiin.

5.2 Lapsen surun kohtaaminen ja käsittely koulussa

Luokanopettajien kokemusten mukaan koulu on turvapaikka, jossa menetyksestä ja surusta voi päästä hetkeksi eroon. Kotona suru on läsnä koko ajan ja joka paikassa se tulee mieleen. Siksi lapsen tulee voida olla koulussa rauhassa surulta. Arki ja rutiinit edustavat turvallisuutta ja pysyvyyttä elämässä. Niemelän (2003, 109, 119) mukaan lapset pitävät rutiinista ja usein haluaisivat, että asiat pysyisi-

vät samalla tavalla kuin aina ennenkin. Hei eivät halua olla erityisasemassa menetyksensä vuoksi. Tavallisesta arjesta esimerkiksi koulussa, jossa voi olla rauhassa voi muodostua terapeutin merkitys lapselle. Myös Chadwick (2012, 54–55) toteaa, että surun kohdatessa lapsen, koulun täytyy edustaa pysyvyyttä lapsen elämässä. Aikuisten on silloin oltava vakaita ja johdonmukaisia.

Koulu on lapselle turvasatama, johon voi mennä ja vähäks aikaa unohtaa ne murheet kokonaan. (H)

Ehkä parasta pienelle lapselle oli se, että arki jatkui samanlaisena. (V2)

Arki on lapselle ja aikuiselle kuin turvallinen peitto, johon voi kääriytyä tilanteissa, joissa ei ole valmiita vastauksia, tilanteissa, joissa kaikki ovat yhdessä hämmennyneitä. (V1)

Hämmennystä luokanopettajissa aiheuttaa se, kuinka kysymyksiin kuolemasta ja surusta pitäisi vastata. Poijulan (2016, 104–105) mukaan lapset tarvitsevat tietoa kuolemasta, jotta he oppisivat suhtautumaan siihen. Voi olla, että lapsi ei halua keskustella aiheesta, mutta hänellä tulee olla siihen mahdollisuus. Siksi opettajan on syytä kertoa, jos hän käsittelee surua ja kuolemaa oppitunneillaan. Lapsia voi valmistaa suuriin menetyksiin puhumalla pienistä menetyksistä. Kuolemaan liittyvää tietoa voi ottaa osana opetusta eri oppiaineissa. Kun kuolemaa käsitellään kouluissa, lapsille yleensä opetetaan siihen liittyviä konkreettisia asioita (Pojula 2016, 107).

Dyregrov, Dyregrov, Endsjø & Idsoe (2015, 195) toteavat, että opettajien huolehtiminen ja ymmärtäminen tukevat ja motivoivat surevia oppilaita. Ne voivat myös vähentää kielteistä vaikutusta oppilaan akateemisiin saavutuksiin. Monet opettajat sopeuttivat toimintaansa surevan lapsen kohdalla, mutta osa ei ollut tehnyt mitään muutoksia. Tämä viittaa siihen, että oppilaan sopeuttamisessa kouluun menetyksen jälkeen on parantamisen varaa. Vapauttaminen kokeista heti menetyksen jälkeen voi auttaa oppilasta. Kokeita voi myös tehdä erillisessä huoneessa ja siihen voi varata enemmän aikaa. Koe voi olla myös suullinen koe.

Koetuloksia voi tarkastella suhteessa opiskelijan edellisiin suorituksiin. Koulunkäynti voi ja saa olla jonkin aikaa passiivisempaa. Jatkosuunnitelmista opettaja sopii oppilaan kanssa. Ennen kaikkea oppilaan kohtaamisessa täytyy olla empatiaa.

Hollandin (2008, 420) mukaan koulussa on mahdollista sisällyttää menetys ja suru esimerkiksi kirjallisuuteen ja tarinan kerrontaan. Myös eri kulttuureihin tutustuessa on mahdollista vertailla erilaisia uskonnollisia tapoja, esimerkiksi hautaamista. Kysymyspurkki tai -laatikko on hyvä keino, jos lapsen on vaikea puhua asiasta julkisesti. Purkkiin laitettuihin kysymyksiin opettaja vastaa myöhemmin.

Busch ja Kimble (2001) väittävät, että lapset, joille on kerrottu kuolemasta ja joita rohkaistaan kysymään ja osoittamaan tunteitaan, selviytyvät paremmin menetyksestä kuin lapset, joilla ei ole tätä kokemusta. Koulutus edistää lasten kasvamista ja ymmärrystä siitä, että kuolema on luonnollinen osa elämää. Esimerkiksi kuolleiden muisteleminen on tällainen keino. Vuodenkierto ja sen tarkkailu vahvistavat muutoksen käsitystä ja elämän kiertokulkua. Perhosten ja sammakoiden elämään tutustuminen voivat myös auttaa lapsia ymmärtämään surun ja kuoleman eri käsitteitä. Myös kansainvälisistä katastrofeista voi keskustella, vaikka niitä onkin käsiteltävä varovaisesti. (Holland 2008, 420.) Papadatou, Metallinou, Hatzichristou & Pavlidi (2002, 337) toteavat, että helpottaakseen lasta surussa koulu voi tarjota mahdollisuuksia oppia surusta, kuolemasta ja menetyksestä. Kuoleman kokemusten kautta oppilaat oppivat tunnistamaan tärkeitä arvoja ja ymmärtämään elämää.

Lapsen surua rajoittaa kehityksen ja ajattelun keskeneräisyys. Myös tiedon ja elämäkokemuksen puuttuminen vaikeuttavat surun käsittelyä. (Poiijula 2016, 98.) Tästä syystä aikuisella on erityinen tehtävän lapsen surun käsittelemisessä. Aikuisen rooli on ikään kuin sanoittaa lapsen kokemus käsiteltävään muotoon. Holmbergin (2003, 74) mukaan leikki antaa myös aikuiselle keinoja lapsen surun vastaanottamisessa ja sen jakamisessa, lohduttamisessa ja lapsen itsetunnon tukemisessa. Luokanopettajien mukaan tunnetaidoilla on tärkeä merkitys lapsen

omien tunteiden käsittelyssä. Tunteita voi käydä läpi kirjoittaen, piirtäen, leikkien, keskustellen tai draaman avulla. Tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen antavat eväitä oman surun käsittelemiseen. Kuolemaa ja surua voi myös käsitellä esimerkiksi lemmikkien kuoleman tai juhlapyhien yhteydessä. Pyhäinpäivä on kuoleman ja surun juhla, jonka yhteydessä voi hyvinkin konkreettisesti käsitellä aihetta. Esimerkiksi haudalla käynti tai edesmenneistä omaisista puhuminen ja valokuvien katsominen ovat tällaisia.

Sosiaalisten taitojen harjoittelu, tunteiden nimeäminen, tunnistaminen ja käsitteleminen antaa lapselle eväitä oman ja perheensä surun käsittelemiseen. (V1)

Pyhäinpäivänä kävimme koko luokan kanssa hänen äitinsä haudalla sytyttämässä kynttilän. (V2)

Esimerkiksi vaikka lemmikkien tai muitten kautta käsitellä sitä. Biologiassa puhutaan eläimistä, niin kylmä otan aina puheeksi, että on syntymä ja sit se päättyy siihen kuolemaan ja sillä välillä on se elämä. (H)

Luokanopettajat kokevat, että suru on yksityisasia, johon opettajalla ei ole asiaa, ellei sureva niin halua. Tärkeintä on kuuntelu, kohtaaminen ja läsnäolo sekä tuttu ympäristö. Opettaja voi ihmetellä asiaa yhdessä lapsen kanssa. Valmiita vastauksia ei tarvitse olla tai oikeastaan niitä ei ole. Opettaja voi arjessa poimia lapsen katseellaan. Se tuo lohtua ja myötätuntoa. Lindqvistin (1999, 139) mukaan asioiden tulisi tapahtua luonnollisesti. Mitään ei tarvitse suorittaa eikä mihinkään pakottaa. Tärkeintä on olla läsnä ja antaa aikaa lapselle. Dyregrovin (1996, 7, 12) mielestä opettajalta odotetaan surevaa lasta kohtaan läheisyyttä ja lämpöä, mutta samalla etäisyyttä. Opettajalla tulee olla voimaa ja halua olla läsnä. Lapset selviytyvät lähellä olevien aikuisten tiedon, tuen ja ymmärryksen avulla. Pulkkinen (2016, 352) toteaa, että suru ei tapahdu tyhjiössä. Se koetaan ja eletään muiden ympäröimänä. Poijulan (2016, 103, 129) mukaan aikuisen tulisi kuunnella lasta, eikä jättää häntä yksin. Aikuisten tulee pitää lapsesta huolta.

Lasta voidaan auttaa surun käsittelemisessä monin tavoin. Tunteiden ilmaisu, vakaat ihmissuhteet, rutiinit ja fyysinen kontakti auttavat lasta suremisprosessissa. Dyregrovin (1996, 104–105) mukaan auttamiskyky riippuu ymmärtämis- ja empatiakyvystämme. On hyvä huolehtia myös itsestään, silloin jaksaa auttaa ja huolehtia muista.

Suurta viisautta on kyky pysähtyä suremaan lapsen kanssa, kyky kuunnella ja olla läsnä, kyky olla antamatta valmiita vastauksia, kyky ihmetellä asiaa yhdessä lapsen kanssa. (V1)

Lapsi, joka sitä tukee tarttis, niin ehkä opettaja poimii useammin, ehkä katsoo sillai silmät hymyillen ja ymmärtäväisesti ja voi mennä viereen ja ohimennen koskettaa, ei selkeesti, mut ollaan siinä myös fyysisesti läsnä, katsellaan vaikka niitä tehtäviä, mutta että on paikalla. (H)

Dyregrov (1996, 78) toteaa, että kuolemaan suhtautumista on hyvä pohtia etukäteen. Henkinen valmentautuminen ja suunnittelu auttavat käsittelemään kuolemaa ja muita kriittisiä tapahtumia. Myös Chadwick (2012, 27) toteaa erilaisista sopimuksista voivan olla hyötyä. Luokanopettajien kokemuksissa ilmeni, että kouluissa on valmiussuunnitelma ja mahdollisesti myös erillinen koulun sisäinen kriisiryhmä, joilla on yhteydet psykososiaalisiin ammattihenkilöihin. Koulun suunnitelma voi sisältää tiedot eri tehtävistä ja sovituista yhteyshenkilöistä sekä kaikkien oppilaiden tiedot.

Joo meillä on tämmösiin niin fyysisiin kuin henkisiin tilanteisiin toimintaohjeet olemassa, kaikki tietää et miten silloin menetellään. (H)

On hyvin tärkeää, että opettaja tietää heti et sitten ei tuu niitä väärää reaktioita tai turhia moitteita lapselle. (H)

Luokanopettajien kokemuksissa opettajan täytyy saada heti tietää lasta kohdanneesta surusta. Opettajan on tiedettävä luokassaan tapahtuneista asioista,

koska ne vaikuttavat lasten hyvinvointiin, käyttäytymiseen ja oppimiseen. Dyregrov ym. (2015, 187, 195) toteavat, että menetyksestä ja traumasta johtuvista kouluongelmista kertovissa tutkimuksissa oppilailla esiintyi erityisesti keskittymisvaikeuksia. Menetys ja trauma voivat johtaa kouluarvosanojen laskemiseen ja koulunkäynnin keskeyttämiseen. On tärkeää, että opettajat ovat tietoisia näistä ongelmista, jotta koulu voisi tukea oppilaita menetyksen jälkeen. Oppilaiden akateemisten taitojen lasku on tilapäistä menetyksestä johtuen. Koulun on pyrittävä korjaamaan nämä ongelmat. Dyregrov (2010, 201) toteaa, että kouluongelmiin voi olla syynä myös roolimuuutokset lapsen perheessä. Joskus lapset saattavat ottaa vastuuta aikuisista niin, että he ovat vähentäneet aikaa ja energiaa koulunkäynnistä.

5.3 Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Poijulan (2016, 14) mukaan lapsen toipumisessa auttaa, että koti ja koulu toimivat samansuuntaisesti. Myös Dyregrov (1996, 74, 98) toteaa, että koulun ja kodin yhteistyö on edellytys kouluun palaamiselle. Hyvä yhteys kodin ja koulun välillä on tärkeää. Silloin molemminpuolinen ymmärrys lisääntyy ja väärinkäsityksiltä vältytään. Hollandin (2008, 418) mukaan tiivis yhteydenpito perheeseen on tärkeä. Se auttaa saamaan selville, kuinka lapsi voi ja mikä auttaisi lasta kouluun palaamisessa. Koko koulun henkilökunnan on tiedostettava lapsen elämäntilanne, jotta he voivat reagoida asianmukaisesti. Jos koulun henkilökunta ei ole tietoinen lapsen tilanteesta, saattaa se aiheuttaa vaikeuksia oppilaan kanssa työskenteleville. Se saattaa johtaa esimerkiksi käyttäytymisestä johtuviin väärinkäsityksiin. Holland (2008, 418) toteaa myös, että koulu voi tehdä vähän, jos perhe ei halua ilmoittaa lapsen menetyksestä ja elämäntilanteesta. Saattaa olla, että perhe näkee koulun oppimipaikkana, eivätkä koe ilmoittamisen merkitystä tärkeänä. Perhe voi olla myös shokissa, eivätkä siksi pysty tekemään ilmoitusta. Koulu voi auttaa kannustamalla vanhempia ilmoittamaan kaikista merkittävistä muutoksista lapsen elämässä.

Usein vanhemmat tai perheenjäsenet eivät tunnista lapsen suruviestejä ja uskovat, että he ovat liian nuoria suremaan. Näissä olosuhteissa koulu voi olla merkittävässä roolissa tarjoamalla turvallisuutta ja vakautta. Blackburn (1991) ja Stevenson (1998, 1999) toteavat opettajan olevan ratkaiseva tekijä lapsen sopeuttamisessa menetykseen huomaamalla lapsen tarpeet. Wass (1991) ja Stevenson (1995, 1998) toteavat, että lapsen surun laiminlyönti tai väärä tulkinta vaikuttavat negatiivisesti suhteissa kasvattajiin ja opettajiin sekä todennäköisesti aiheuttavat ongelmia luokassa. (Papadatou ym. 2002, 324–325.)

Luokanopettajien kokemusten mukaan hyvä suhde kodin ja koulun välillä tukee lasta surussa. Vanhempien kanssa on aikaa keskusteluun ja perheen suruun otetaan osaa keskustellen ja lapsen voinnista kysellen.

Jos vaan yhtään tuntuu siltä, niin aina on aikaa jäädä jutteleen. (H)

Yhteistyöstä eri ammattilaisten kanssa on apua surun käsittelyssä ja alan asiantuntijoihin ollaan yhteydessä tarvittaessa. Yhteistyö koulun sisällä on myös tärkeää. Opettaja voi saada tukea myös kollegoilta tai muilta koulun työntekijöiltä. Apua voi antaa konkreettisesti oppitunneilla tai kokemuksista keskustellen.

Ja meil on sitten tosiaan esimerkiksi opettajan tueksi mahdollista saada toinen opettaja sinne siks aikaa ja sitten esimerkiksi, että ohjaaja pitää niitä (tunteja) siis aivan tilannekohtaisesti. (H)

Ihan niinkuin muissakin asioissa niin sit semmosissa annetaan tukea toisille, vertaistukea antaa se joka on siin hommassa vahvoilla. (H)

Dyregrov (2010, 207) toteaa, että koti on yleensä tärkein tuki surevalle lapselle. Koti voi olla myös paikka, jossa vanhemmat eivät pysty antamaan lapsille tarvitsemaansa tukea. Koulu on merkittävässä asemassa tällaisissa tilanteissa,

koska koululla on yleensä hyvät tiedot perheestä. Keskustelu perheen kanssa lisää yleensä ymmärrystä puolin ja toisin.

Dyregrovin (1997, 91) mukaan lapsen lähiympäristön kykyä käsitellä kriisitilannetta on tuettava, mutta mukaan olisi mahdollista saada myös psykologeja ja muuta ammattihenkilökuntaa. Dyregrov (2010, 86) toteaa, että suru- ja surureaktiot jatkuvat pitkään, eivätkä aiheuta yleensä huolta. Jos vakavia oireita ilmenee, olisi tärkeää tarjota ammattitaitoista apua mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Sillä voidaan estää surun muuttuminen ongelmaksi, jolla voi olla elinikäisiä seurauksia. Raundalen & Dyregrov (1997, 128) ovat sitä mieltä, että yksittäisissä tilanteissa koulu voi järjestää keskustelutilaisuuksia, mutta ammattiapu on tarpeen, jos tilanne niin vaatii tai ryhmä kokoontuu säännöllisesti. Koulu voi olla kuitenkin aloitteellinen ryhmätapaamisten järjestämiseksi. Dyregrovin (1997, 150–151) mukaan koulun valmiussuunnitelmassa täytyy huomioida myös henkilökunnan jaksaminen. Harjoittelemisen ja valmistautumisen kriisitilanteeseen auttaa sen kohtaamisessa. Koulun henkilökunnalla olisi hyvä olla sovittuna tukihenkilö, josta olisi apua stressin hallinnassa. Tukea voi saada alan ammattilaisilta esimerkiksi debriefing-tapaamisen järjestämiseksi. Myös työtovereista voi olla apua.

5.4 Surun vaikutus luokkakavereihin

Usein lapset saattavat pelätä luokkatoverien suhtautumista. Worden (1996) toteaa, että lapset saattavat tuntea olevansa erilaisia ja pelkäävät kiusatuksi tulemista (Holland 2008, 418). Siksi koulussa onkin syytä puhua ja päättää menettelytavoista surevan kohtaamisessa. Suru on arka alue, eikä lapsen reviirille ole syytä tunkeutua. (Niemelä 2003, 120.) Luokanopettajien kokemuksissa tapahtuneella on vaikutusta toisiin lapsiin. Siksi on hyvä, että tapahtumasta kerrottaisiin koko luokalle. Salailu vain lisää epätietoisuutta ja huhuja sekä luo turhia pelkoja. Kun tosiasiat kerrotaan yhteisesti, esitetään siihen liittyvät toiveet ja niihin sitoudutaan yhteisesti, jonka jälkeen asiaa ei välttämättä tarvitse enää käsitellä. Kaverit ymmärtävät myös, jos asiasta ei haluta puhua. Holland (2008, 419) toteaa, että

olisi hyödyllistä valmistaa luokkatoverit oppilaan paluuta varten auttamalla heitä kohtaamaan kouluun palaava lapsi. Kokemus voi antaa koko luokalle tärkeän elämänkokemuksen.

Tämä ikävä tapahtuma heijastui myös erääseen toiseen lapseen, joka alkoi itkeskellä ja vartioimaan omaa äitiä, hänen mennessään esim. asioille. Joskus äidin ollessa työmatkalla olimme sopineet, että halutessaan lapsi voi soittaa äidilleen, vaikka kesken koulupäivän. (V2)

Nää kaverit ei jatka siitä koskaan, kun hän sanoo, että hän ei halua puhua. Niinkun ymmärtää sen, että ei myöskään jatka semmosesta asiasta, josta ei puhuta niin ei puhuta. (H)

Dyregrovin (2010, 74–75) mukaan luotettava kaveri on tärkeä apu traumaattisen tapahtuman jälkeen. Kouluikäisille lapsille vanhemmat ovat tärkeimmät henkilöt menetyksen ja surun hetkellä, mutta kun lapsi lähestyy murrosikää, ystävän tuki tulee yhä tärkeämmäksi. Ystävyysuhteet voivat olla herkkiä ja hauraita. Joskus saattaa tuntua, että ystävät vetäytyvät kauemmas traumaattisten tapahtumien jälkeen. Ystävien käyttäytymisen taustalla saattaa olla pelko siitä, että voi sanoa tai tehdä jotain väärin. Myös omien tunteiden hallinnan menettäminen saattaa pelottaa. Joskus ystävät voivat ajatella, että sureva haluaa olla rauhassa ja vetäytyvät siksi kauemmas. Surevan ystävän kohtaaminen ei ole jokapäiväistä, joten lapsen voi olla vaikea tietää mitä asiasta voi puhua. Puhumattomuus pitää asian ikään kuin pois mielestä. Oman turvallisuuden tunteen säilyttämisen vuoksi ystävät saattavat etäännyä surevasta. Ajatus siitä, että sama asia voi tapahtua myös itselle, voi muistuttaa omasta haavoittuvuudesta.

Dyregrovin (2010, 77) mukaan opettaja voi auttaa surevaa lasta ottamaan yhteyttä ystäviin. Ystäville voi antaa myös tietoa tapahtuneesta, jotta he ymmärtäisivät surevaa ystävänsä. Tietoa voi esimerkiksi antaa siitä, millaiset kommentit voivat loukata. Opettaja voi auttaa surevaa lasta kertomalla, miten ystävät saattavat reagoida.

Täytyy myös muistaa lasten erilaiset kasvuolosuhteet. Holland (2008, 418) toteaa, että lapsella ei välttämättä ole ketään, jonka kanssa he voisivat puhua kuolemasta. Olisi tärkeää, että lapsella olisi siihen mahdollisuus koulussa. Dyregrovin (2010, 78) mukaan paras apu on läsnäolo. Hyötyä kaikille voi olla yhteisestä hetkestä, jossa keskustellaan siitä, kuinka sureva haluaa tulla kohdatuksi ja tuetuksi.

Lapset jatkavat pian menetyksen jälkeen tavallisten toimien parissa, esimerkiksi pelien, urheilun tai ystävien kanssa. Tugaden & Fredricksonin (2006) mukaan tällaisissa tilanteissa syntyy positiivisia emotionaalisia kokemuksia. Nämä kokemukset näyttävät rauhoittavan ja tukevan selviytymistä. Positiiviset tunteet lisäävät myös joustavuutta. (Dyregrov 2010, 90.) Lapset, jotka onnistuvat vastoinikämisistä huolimatta, on tunnistettu resilienteiksi. Alvord & Grados (2005), Brooks (2006), Masten (2007, 2011), Masten, Best & Garmezy (1991), Masten & Coatsworth (1998), Rak & Patterson (1996) ja Werner (1986) toteavat, että monet vastoinikämisistä kohtaavat lapset pärjäävät hyvin vaikeista haasteista huolimatta. Heillä on tiettyjä vahvuuksia ja he hyötyvät tietyistä suojaavista tekijöistä, jotka auttavat heitä voittamaan epäsuotuisat olosuhteet. (Zolkoski & Bullock 2012, 2295.) Fergusin & Zimmermanin (2005) mukaan resilienssin olennainen vaatimus on sellaisten riskien ja suojaustekijöiden läsnäolo, jotka auttavat edistämään positiivisia tuloksia tai vähentämään negatiivisia tuloksia. (Zolkoski & Bullock 2012, 2296). On siis tärkeää, että arki pääsee jatkumaan niin pian kuin mahdollista, jotta uusia positiivisia kokemuksia pääsee syntymään.

5.5 Lapsen erilaisia suruja

Lapsen suru voi liittyä kuolemaan, sairastumiseen, avioeroon, muuttoon tai vanhempien sovittamattomiin ristiriitoihin (Lindqvist 1999, 132). Lapsi voi olla huolissaan vanhemman surusta tai pelätä vanhempansa kuolemaa. Silloin lapsi saattaa peittää omaa pahaa oloaan. Lapsen reippaus saattaa jäädä surussa oirehtimisen alle. (Lindqvist 1999, 134.) Poijulan (2016, 11, 98) mukaan lapsen surun voi aiheuttaa moni asia. Lapsen joutuminen eroon vanhemmistaan on suurin lapsen

menetyksistä. Lemmikin kuolema on usein lapselle ensimmäinen menetys. Median välityksellä lapset saavat myös tietoa kauempana olevista tragedioista, jotka saattavat järkyttää lasta.

Lapselle suru on usein samankokoinen, oli sitten kyseessä ystävänsä toiselle paikkakunnalle muuttaminen, lemmikkieläimen kuolema tai isovanhemmasta luopuminen, vanhemman avioero tai vaikka syntymättömän pikkusiskon tai -veljen kuolema. (V1)

Joskus oppilaista näkee, että he surevat jotain asiaa omassa elämässään, esimerkiksi sitä, että heillä ei ole kavereita tai että kotona tai koulussa menee huonosti. (V3)

Luokanopettajien kokemuksissa surua lapselle voivat aiheuttaa myös riidat, epäonnistuminen tehtävissä tai fyysinen kipu. Vanhakin asia voi surettua ja itkettää. Lemmikin kuolema voi aiheuttaa surua. Yhteisöllinen suru näkyy koulussa ja aikuisten huolet heijastuvat lasten käytöksessä. Luokanopettajien mukaan lapsen kokema suru on usein yhtä suuri riippumatta siitä mitä hän suree.

5.6 Kouluttautumisen tarve surun kohtaamiseen

Galenden (2015, 92) mukaan opettajien tulisi tietää kuinka surua käsitellään luokassa. Myös Chadwick (2012, 22, 66) toteaa, että opettajan kuuluu työssään kertoa elämästä ja miksei myös kuolemasta. Kuoleman ja surun käsitteleminen pitäisi olla myös osa koulun opetussuunnitelmaa. Suomessa surun kohtaaminen on todennäköisesti alue, joka on jäänyt huomiotta opettajankoulutuksessa, mutta esimerkiksi vapaaehtoistyön kautta surun kohtaamiseen voi kouluttautua. Työkokemus tai elämäkokemus eivät takaa sitä osaako tilanteessa toimia.

Dyregrov & Raundalen (1997, 14–15) toteavat surevien lasten kohtaamisen olevan koulutettujen henkilöiden tehtävä. Siitä huolimatta opettajat joutuvat myös näihin tilanteisiin. Tieto lasten surusta lisää ymmärrystä ja auttaa aikuisia

tukemaan lasta. Poijulan (2016, 129) mukaan lasta voidaan auttaa surun käsittelemisessä monin tavoin. Tunteiden ilmaisu, vakaat ihmissuhteet, rutiinit ja fyysinen kontakti auttavat lasta suremisprosessissa. Dyregrovin (1996, 12) mukaan lapset selviytyvät lähellä olevien aikuisten tiedon, tuen ja ymmärryksen avulla. Vaikka opettajankoulutus ei antaisi valmiuksia kohdata surevaa lasta koulussa, voi opettaja omalla läsnäolollaan auttaa. Ei vaadi koulutusta olla ihminen ihmiselle, mutta opettajan on muistettava surevan rajat. Surun kohtaaminen on persoonakohtaista opettajankin näkökulmasta.

Opettajan pitää tietää ja ymmärtää, mut opettajan ei sovi mennä puuttumaan asioihin joihin hänellä ei ole minkäänlaista koulutusta ja kompetenssia. (H)

Surun kohtaamiseen ei opettajan koulutuksessa puututtu millään tapaa. (H)

Luokanopettajien kokemuksissa on eriävyyttä siinä, kokeeko opettaja työkokemuksella ja elämäkokemuksella olevan merkitystä surevan lapsen kohtaamisessa koulussa.

Nuori ihminen tietää paljon paremmin, miten toisten pitäis lapsensa kasvattaakin, kun sitten myöhemminä vuosikymmeninä. Ehkä opettajaks lähtevä ihminen on aika lailla sillä tavalla rohke ja kyselevä. (H)

Opettaja, jolla ei ole vielä elämäkokemusta, joka ei ole kohdannut surua ja luopumista omassa elämässään, tarvitsee tukea erityisesti lapsen surun kohtaamiseen. (V1)

Luokanopettajien kokemusten mukaan kokenut opettaja saattaa tarvita tukea lapsen surun kohtaamisessa yhtä lailla kuin kokematonkin, mutta kumpikaan ei välttämättä kaipaa sitä. Lienee persoonakohtaista, kuinka opettaja kohtaa surevan lapsen koulussa. Joillakin se tapahtuu luonnostaan, kun taas toisille se voi olla haastava tilanne, johon kaivataan tukea. Papadatou ym. (2002, 334) toteavat, että kokemus antaa opettajille enemmän mahdollisuuksia tukea surevaa

lasta. Ne opettajat, joilla oli henkilökohtainen surukokemus, huomasivat lapsilla olevan kuolemaan liittyviä kysymyksiä ja huolenaiheita. Tämä on todennäköisempää luokanopettajien kuin aineenopettajien keskuudessa. Luokanopettajat viettävät useita tunteja aikaa oman luokan kanssa toisin kuin aineenopettajat, jotka saattavat opettaa yhtä ainetta usealle luokalle. Palosaari (2014) toteaa, että asioiden käsittely luo turvallisuutta. Siksi opettajalla tulisi olla rohkeutta käsitellä surua ja kuolemaa. Avoimuus ja keskustelu ovat tärkeitä silloin, kun lapsi on siihen valmis.

Lowton & Higginson (2003) toteavat, että monet koulun henkilökunnasta ovat huolestuneita, kuinka toimia oikein tilanteessa, jossa lapsi ja koulu kohtavat surun. Tämä viittaa tiedon ja koulutuksen puutteeseen. (Holland 2008, 414.) Myös Papadatou ym. (2002, 325–326) toteavat, että opettajat tunnustavat tiedon ja taitojen puutteen, sekä ilmaisevat tarvetta koulutukseen. Lisäksi he tarvitsevat ohjeita silloin kun kouluyhteisö joutuu kohtaamaan surun. Näissä olosuhteissa opettajat kokevat olevansa kykenemättömiä tukemaan oppilaita. He myös kokevat usein oman henkilökohtaisen surun uhkana opettajan ammatilliseen identiteettiin. Vaikka suunnitellut toimet olisivat hyviä, on myös tarpeen tarjota asianmukaista koulutusta opettajille siitä, kuinka he voivat tukea surevaa lasta.

Hollandin & Wilkinsonin (2015, 56–57) mukaan opettajilla on koulutustarpeita surun kohtaamiseen. Erityisesti tarve täydennyskoulutukseen ja kertauskursseihin sekä uuden henkilöstön kouluttamiseen ovat olemassa. Kouluista puuttui myös alan kirjallisuutta sekä erilaista tukimateriaalia surun kohtaamiseen. Tulosten mukaan kouluille on hyötyä koulutuksesta ja menettelytapojen sopimisesta surun kohdatessa koulun. Tutkimus tukee käsitystä siitä, että kouluilla on hyvät edellytykset tukea oppilaitaan surussa. Tuki näyttää olevan hajanaisista, koska käytettävissä olevat resurssit ovat puutteellisia. Parhaimmillaan kouluilla on käytössään sovitut menettelytavat sekä selkeät tukimuodot. Tutkimus vahvistaa myös käsitystä siitä, että tietoisuuden lisääminen ja menettelyjen kehittäminen vaikuttavat myönteisesti asiaan suhtautumisessa. Myös Lawhonin (2004, 565) mukaan koulutuksesta voisi olla hyötyä opettajille. Koska oppilaat

tarvitsevat apua kuoleman ja surun käsittelemisessä, voisivat opettajat hyötyä koulutusohjelmasta, joka sisältää näitä aiheita.

Dyregrovin, Dyregrovin & Idsoen (2013, 126) mukaan Alisic (2011) huomasi tutkimuksessaan opettajien mieltävän opettajan tehtävän luonnetta. Eli milloin opettajan työ päättyy ja missä sosiaalityöntekijän tai psykologin alkaa. Opettajat ilmaisivat pätevyyden puutetta siitä, kuinka heidän tulee käyttäytyä, kun lapsella on trauma. He olivat myös epä tietoisia siitä, milloin lapsi tarvitsee hoitoa. Monet opettajat jättävät tehtävän mieluummin terveydenhoidon ammattilaisille. Dyregrov ym. (2013, 132–133) toteavat, että epäselvä roolijako saattaa lisätä itsetuottamuksen puutetta. Osaamisen lisääminen tällä alalla näyttää olevan tarpeen. Ohjeet siitä, milloin opettaja voi auttaa oppilasta ja milloin on syytä pyytää asiantuntijan apua, olisivat arvokkaita. Yhteistyö terveydenhuollon ammattilaisten kanssa voisi parantaa sekä opettajien työtä että opettajien tietämystä surusta ja sen seurauksista. Oppilaille olisi tärkeää saada asianmukaista tukea ja ohjausta mieluummin tutulta ja luotetulta opettajalta kuin vieraalta asiantuntijalta.

6 POHDINTA

Tutkimuksen aineiston kerääminen tuotti ongelmia. Kirjoitelmia sain useista kutsuista huolimatta ainoastaan kolme. Haastattelukutsut esitin vasta, kun kirjoitelmien vähäinen määrä selvisi. Haastattelu ei houkutellut kuitenkaan kuin yhtä luokanopettajaa. Olisiko jokin muu aineiston-keruumuoto ollut parempi? Vapaamuotoisen kirjoitelman kirjoittaminen saattoi vaatia aikaa ja vaivaa. Sama koski myös haastattelun sopimista. Lyhyempi ja nopeampi vastausmuoto olisi saattanut lisätä vastaajien määrää. Toisaalta surua kokemuksena on vaikea tiivistää ja siitä pitäisi saada kertoa omin sanoin. Kirjoitelmista ja haastattelusta muodostunut aineisto oli siis niukka. Se oli kuitenkin sisällöltään puhutteleva ja pystyin tarkastelemaan saamaani tietoa teorian kanssa rinnakkain. Saamastani aineistosta kävi ilmi samoja asioita kuin aiemmissa tutkimuksissa ja kirjallisuudessa. Tutkimuksessani luokanopettajien kokemukset olivat samansuuntaisia.

Luokanopettajien kokemusten mukaan lapset reagoivat suruun hyvin eri tavoin, eikä se välttämättä näy ulospäin. Suru voi olla välillä piilossa tullakseen esiin taas myöhemmin. Luokanopettajien kokemuksissa lapset yleensä toivovat, että heidän surunsa ei näy koulussa tai siihen ei kiinnitetä huomiota. Tavallinen arki ja rutiinit luovat turvallisuuden tunteen ja auttavat selviytymään. Aikuisten omien reaktioiden ymmärtäminen auttaa ymmärtämään myös lasten reaktioita. Aikuisten käytös ja suhtautuminen ovat malleina lapselle, jolle kaikki on uutta. Usein aikuiselle itselleen suru on kynnyks, jota on vaikea ylittää. Lapseen on hankala ottaa kontaktia, jos oma suhtautuminen suruun on käsittelemättä. Lapsen suru voi viedä aikuisen tilanteeseen, jossa hänen omat surukokemukset voivat nousta esiin. Dyregrovin (1996, 54) sanoin aikuisten oma suhtautuminen suruun vaikuttaa lasten surun käsittelyyn.

Tutkimuksessani luokanopettajien mielestä on yksilökohtaista, kuinka lapsi haluaa asiasta kerrottavan. He toteavat jonkun lapsen haluavan, että siitä ei puhuta mitään. Toinen taas haluaa, että joku muu voi kertoa luokalle asiasta.

Lapsi saattaa haluta vaihtaa jopa koulua surun kohdatessa hänet. Joku taas haluaa pitää asian lähimpiin tiedossa ja kertoa siitä mahdollisesti itse. Luokanopettajien mukaan oppilaan tulisi saada itse päättää mitä hänen surusta kerrotaan koulussa ja luokassa. Heidän mielestä lapsen omaa tahtoa on syytä kunnioittaa.

Luokanopettajien kokemusten mukaan lapsen suru koulussa vaikuttaa myös toisiin lapsiin ja omiin luokkakavereihin. Menettelytavoista surevan lapsen kohtaamisessa onkin syytä sopia. Luokanopettajan on huomioitava myös muu luokka surevan lapsen lisäksi. Luokanopettajien kokemuksissa luokkatoverien saattaa olla vaikea suhtautua asiaan ja siksi heille tulisi kertoa kuinka heidän toivotaan tilanteeseen suhtautuvan. Luokanopettajien mukaan koulu on turvapaikka, jossa menetyksestä ja surusta voi päästä hetkeksi eroon. Luokanopettajien mielestä lapsi kaipaa rutiineja oudossa elämäntilanteessa. Erään tutkimukseeni osallistuneen luokanopettajan sanoin arki on lapselle ja aikuiselle kuin turvallinen peitto, johon voi kääriytyä. Koulu edustaa pysyvyyttä lapsen elämässä silloin kun suru kohtaa hänet. Luokanopettajien kokemusten mukaan lapset tulevat kouluun surusta huolimatta. Pitkiä aikoja ei koulusta olla pois menetyksen jälkeen. Luokanopettajien mielestä lapsi tarvitseekin rutiinia epävarmaan elämän vaiheeseen. Paras lääke suruun on tavallinen arki ja turvalliset rutiinit päivän kulussa. Elämä jatkuu surusta huolimatta.

Tutkimuksessani luokanopettajat kokevat, että lapsen surun määrään ei vaikuta se, mitä lapsi on menettänyt. Heidän mielestään lapselle suru saattaa olla yhtä suuri, riippumatta surun aiheuttajasta. Luokanopettajien kokemusten mukaan lapsi voi surra yhtä voimakkaasti lemmikin kuolemaa tai vanhemman menetystä. Lapsen surun voimakkuutta ei voi vähätellä. Suru on otettava vastaan sellaisena kuin se tulee.

Kun lapsi suree, luokanopettajien mielestä aikuisen läsnäolo on tärkeintä. Koulussa opettajan ei tarvitse osata mitään erityistä. Valmiita vastauksia ei ole olemassa. Lapsen kanssa yhdessä voi ihmetellä ja pohtia asiaa. Tärkeintä on pysähtyminen ja kuunteleminen. Se on ihmisenä olemista surevan lapsen rinnalla,

katseella poimimista päivittäin tai vaikkapa ymmärtävää kosketusta koulutehtävien äärellä. Luokanopettajan odotetaan olevan myötätuntoinen, mutta samalla hiukan etäällä.

Luokanopettajat olivat käsitelleet surua ja kuolemaa tarinoiden, leikkien, piirtämisen ja keskustelun avulla. Kuolemaan liittyvää tietoa voi ottaa osana opetusta eri oppiaineissa. Kun kuolemaa käsitellään kouluissa, käydään läpi siihen liittyviä konkreettisia asioita. Haudalla käynti on yksi konkreettinen tekemisen muoto, jos siihen on mahdollisuus koulun sijainnin puitteissa. Surua voi käsitellä koulussa esimerkiksi oppilaan lemmikin kuoleman jälkeen. Kuoleman kohtaaminen ja surun käsittely tulisivat näin tutuiksi luonnollisesti. Menetyksestä ja surusta kertominen lapselle tulee tehdä niin, että lapsi ymmärtää sen. Hänelle tulee kertoa tosiasiat ja selittää tapahtumat konkreettisesti. Konkreettisuus onkin erittäin tärkeä asia surevan lapsen kohtaamisessa. Kielikuvia tai asioiden kiertelyä on syytä välttää väärinkäsitysten vuoksi. Aikuisen tulee olla rehellinen ja sanoa asiat niin kuin ne ovat. Leikkikin voi antaa keinoja lapsen surun vastaanottamisessa ja sen jakamisessa, lohduttamisessa ja lapsen itsetunnon tukemisessa (Holmberg 2003, 74).

Luokanopettajien kokemusten mukaan oppilashuoltotyöryhmän moniammatillinen tiimi on apuna erilaisissa kriisitilanteissa, niin myös surun kohdatessa lapsen ja koulun. Tällaisiin tilanteisiin on olemassa toimintaohjeet. Kun kriisitilanne yllättää, sovitut käytännöt ja toimintamallit auttavat selviytymisessä. Kaikki tietävät kuinka silloin toimitaan. Menetykseen ja suruun suhtautumista on hyvä pohtia koulussa etukäteen. Sopimuksista on apua kriisitilanteen, menetyksen tai surun kohdatessa. Luokanopettajan on tärkeää saada heti tietää oppilastaan koskevasta menetyksestä. Silloin vältetään turhilta sekaannuksilta ja opettaja pystyy huomioimaan oppilaansa ja ymmärtämään hänen tilanteensa. Luokanopettajien mukaan kodin ja koulun on hyvä toimia yhdessä toisistaan tietäen. Se auttaa lasta surusta toipumisessa. Apua arkeen voi tuoda esimerkiksi toinen opettaja tai ylimääräinen aikuinen luokassa. Kouluavustaja voi tarvittaessa pitää oppitunnin, jos opettajaa tarvitaan muualla surevan lapsen tai hänen

perheensä asioita hoitamassa. Opettajan ei tarvitse olla alan asiantuntija vaan ainostaan läsnä oleva lähimmäinen.

Luokanopettajien kokemuksissa työkokemus tai elämäkokemus eivät kerro välttämättä siitä, kuinka hän kokee surevan lapsen kohtaamisen koulussa. Kokenut opettaja saattaa tarvita tukea siinä yhtä lailla kuin kokematonkin, mutta kumpikaan ei välttämättä sitä tarvitse. Suomessa lapsen surun kohtaaminen koulussa näyttää jääneen vähälle huomiolle opettajankoulutuksessa. Tämä onkin alue, jota voisi selvittää lisää. Ulkomaisten tutkimusten mukaan koulutuksesta surevan lapsen kohtaamisessa olisi opettajankoulutuksessa hyötyä, jotta opettajat tietäisivät, kuinka surua käsitellään koulussa. Esimerkiksi Hollandin (2008, 416) mukaan opettajat haluaisivat tukea surevia oppilaita, mutta he eivät ole varmoja siitä, miten he voisivat auttaa. Tästä syystä surun käsitteleminen olisi hyvä sisällyttää opettajankoulutukseen. Myös erilaiset koulutuspäivät tai kurssit voisivat olla hyödyllisiä. Silloin saatu tieto saataisiin sovitettua suoraan käytäntöön.

Luokanopettajat joutuvat kohtaamaan surevia lapsia, mutta pitäisikö surevien lasten kohtaaminen olla koulutettujen henkilöiden tehtävä? Missä menee raja lähimmäisenä kohtaamisen ja ammattiauttamisen välillä? Millainen on opettajan rooli? Pitäisikö opettajan olla ottamatta kantaa lapsen suruun ja kutsua ammattiauttaja aina paikalle? Sureva lapsi tukeutuu tuttuihin aikuisiin ja luokanopettaja on lapselle läheinen aikuinen. Vaikka luokanopettajan perustehtävä on opettaminen, joutuu hän myös ottamaan kantaa erinäisiin elämää koskeviin tilanteisiin. Luokanopettajan tulisi pystyä kohtaamaan lapsi myös surun kohdattaessa hänet. Koulutus tai tuki tällaisten tilanteiden varalle ei varmasti olisi tarpeetonta. Tämä voisikin olla haaste luokanopettajakoulutuksen kehittämisessä. Erilaisissa elämäntilanteissa olevien lasten ja vanhempien kohtaamisesta hyötyisi nuori opettajaopiskelija kuin jo kokenut konkarikin.

Iso kysymys on myös surun vaikutus lapsen oppimiseen. Surevan lapsen huomiointi elämäntilanteessaan koulumenestyksen suhteen on huomion arvoisen seikka. Huomioiko luokanopettaja tämän koulun arjessa? Papadatou ym. (2002, 326) toteavat lapsen menetyksen ja surun heikentävän heidän akateemista

suorituskykyä ja koulukäyttäytymistä. Dyregrovin (2010, 198, 200) mukaan on tärkeää, että ymmärretään millaisia vaikutuksia menetyksellä ja surulla voi olla lapsen koulumenestykseen. Suru voi johtaa motivaation vähenemiseen ja heikentyneeseen suorituskykyyn. Opettajien on tärkeää ymmärtää lasta heti menetyksen jälkeen ja auttaa heitä siinä. Dyregrov ym. (2015, 196) toteavat, että tulevaisuudessa olisi tutkittava, miten eri muuttujat vaikuttavat oppilaan akateemiseen suorituskykyyn. Näitä voivat olla esimerkiksi lapsen ikä, persoonallisuus, perhetilanne tai menetyksen syy.

Surun vaikutukset eivät rajoitu koulussa ainoastaan surevan lapsen luokkaan, vaan myös luokkaan kuulumattomiin ystäviin. Dyregrovin (2010, 204) mukaan ystävät luokan ulkopuolella usein unohdetaan, eikä heillä ole mahdollisuuksia osallistua suruun liittyviin rituaaleihin. Useissa tutkimuksissa opettajat saattavat aliarvioida lasten ongelmien laajuutta. Ihminen on kokonaisuus ja lapsen elämäntilanne on huomioitava myös koulussa. Tästä syystä on tärkeää ajatella surua ja sen kohtaamista koulumaailmassa. Luokanopettajakoulutuksessa voisi olla kursseja elämän eri tilanteissa olevien lasten ja perheiden kohtaamisesta. Suru ja kuolema voisivat myös olla osa perusopetuksen opetussuunnitelmaa.

Dyregrov ym. (2013, 132) toteavat, että koulussa lasten pitäisi saada pitää taukoa surustaan, olemaan ystävien kanssa ja näkemään, että maailma on vakaa ja ennustettavissa. Monessa suhteessa koulu edustaa jatkuvuutta ja normaalia lapsen elämää menetyksen jälkeen. Keskittyminen kouluun surusta vapaana alueena voi kuitenkin helposti johtaa siihen, etteivät opettajat välitä lasten menetyksistä. Koulussa ilot ja surut ovat tärkeitä jakaa. Lapsi voi myös oppia niistä jotain. Lasten elämäntilanteiden huomiotta jättäminen saattaa johtaa kasvaviin ongelmiin koulunkäynnissä ja kaverisuhteissa. Dyregrovin ym. (2013, 133) mukaan on tarpeen selkeyttää tuen antamista ja lisätä oppilaan surun yhtenäistä ymmärrystä. Tämä voi auttaa opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja käytäntöihin surun kohdatessa koulun. Oppilaalle on tärkeää saada asianmukaista tu-

kea, ohjausta tutulta ja luotetulta opettajalta enemmän kuin vieraalta asiantuntijalta. Myös Papadatou ym. (2002, 326) toteavat, että opettajat ja koko kouluyhteisö voivat olla merkittävässä roolissa helpotettaessa surevan lapsen selviytymistä menetyksestä.

Kouluun sijoittuvaa kotimaista tutkimusta lasten surusta ja sen ilmenemisestä tarvitaan lisää. Koulun ja opettajan näkökulmasta surua ei ole Suomessa juurikaan tutkittu. Suru ja sen tutkimus on liitetty yleensä psykologiaan tai hoitotieteelliseen tutkimukseen. Luokanopettajan perustehtävän lisäksi lapsen kohtaaminen elämän eri tilanteissa kuuluu luokanopettajan ammatillisiin valmiuksiin. Tästä syystä surun tutkiminen koulun ja opettajan näkökulmasta on perusteltua. Dyregrov & Dyregrov (2013, 302) toteavat, että tarvitaan empiirisiä tutkimuksia, jotka auttavat määrittelemään lasten surun eri tyyppisiä ja dynamiikkaa. Tarvitaan myös sopivia toimia niiden tunnistamiseksi ja apua monimutkaisen surun eri ilmentymille. Tutkimustieto näistä hyödyntäisi varmasti myös lasten parissa tehtävää luokanopettajan työtä.

Maailmalla ja eri kulttuureissa suru koetaan monin eri tavoin. Kiinnostavaa olisi selvittää, luoko monikulttuurisuus haasteita surun kohtaamiseen, koulun käytäntöihin ja opettajan rooliin. Nykyajan monikulttuurisessa ympäristössä tutkimus olisi tarpeellista. Berzoffin (2003, 294) mukaan suru ja sureminen ovat monimutkaisia psykologisia ja sosiaalisia ilmiöitä. Jokainen yksilö on kulttuurinsa, sukupuolensa, rotunsa, etnisen alkuperänsä, sosiaalisen luokkansa ja ympäristönsä ympäröimä. Eri teoriat eivät pysty selittämään, miten suru, menetys, trauma ja suru koetaan yleisesti.

Tutkimus luokanopettajien työssä jaksamisesta olisi myös tarpeellista. Luokanopettaja joutuu ammatissaan tilanteisiin, joihin ei opettajankoulutuksessa välttämättä ole saanut valmiuksia. Lisäksi luokanopettajan työ sisältää opettamisen lisäksi paljon muuta, joiden ristipaineessa on selvittävä päivittäin. Hollandin (2008, 415) mukaan tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajat kärsivät menetyksistä ja kuolemantapauksista kouluissa. Jotkut opettajat tuntevat, että heillä ei ole taitoja tukea surevia lapsia. Huhtanen (2007, 17, 18) toteaa, että opettajan työ

muutakin kuin opettamista. Opettajuus on myös oppilaiden ja vanhempien huolien jakamista. Ne eivät saisi muuttua taakaksi, sillä stressi ja työuupumus saattavat johtaa työkyvyttömyyteen. Opettajan rajoittamaton työaika voi silloin johtaa riittämättömyyden tunteisiin ja ylirasituksen oireisiin. Tämä aihe saattaisi kiinnostaa erityisesti hoitotieteen tutkimuskenttää.

Oma suhtautuminen suruun on rehellinen ja avoin. Suru on ollut osa minua ja olen oppinut elämään sen kanssa. En voi kuitenkaan tietää, miten kohtaan sen elämän eri vaiheissa. Pulkkisen (2016, 342) sanoin kyse on ollut elämässä eteenpäin menemistä surusta huolimatta. Se on ollut joustavuutta ja kykyä palautua. Pulkkisen (2017, 53) mukaan selviytymisen ajatus on löytänyt tiensä surututkimukseen 2000-luvulla, jolloin alettiin puhua resilienssistä. Tähän tutustuin itsekin vasta tämän tutkimuksen myötä. Resilienssin oivaltaminen on auttanut minua ymmärtämään lisää surusta ja sen ilmenemisestä. Se toi myös mielekkään näkökulman tämän tutkimuksen tekemiseen.

Tutkimukseni myötä toivon kouluille ja luokanopettajille rohkeutta kohdata lapsi elämän eri tilanteissa. Suru ja surevan lapsen kohtaaminen ovat herkkiä alueita ja ne tulisi huomioida myös koulussa. Lapsi on kokonaisuus ja suru on hänessä koulussa, kotona, harrastuksissa ja ystävien kanssa, vaikka se ei näkyisikään. Luokanopettajien kouluttautumisesta saattaisi olla hyötyä tilanteessa, jossa lapsen elämä muuttuu surun ja menetyksen myötä.

Lapsen surun kohtaaminen luokanopettajan kokemana tiivistyy Riitta Jalosen (2004) sanoihin kuvakirjasta *Tyttö ja naakkapuu*, jonka on kuvittanut Kristiina Louhi: *”Minä tiedän ikävän. Se on jossain mitä en näe. Kun on istunut sylissä, se paikka jonne ei näe on pienentynyt.”*

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Helsinki: JTO, 153–166.
- Berzoff, J. 2003. Psychodynamic theories in grief and bereavement. *Smith College Studies in Social Work*, 73(3), 273–298.
- Bonanno, G.A. 2004. Loss, trauma and human resilience. Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist* 59(1), 20–28.
- Bonanno, G.A. & Mancini, A. D. 2008. The human capacity to thrive in the face of potential trauma. *Pediatrics* 121(2), 369.
- Buchsbaum, B.C. 1996. Remembering a parent who has died: a developmental perspective. Teoksessa D. Klass, P.R. Silverman & S.L. Nickman. *Continuing Bonds: New understandings of grief*. Series in death education, aging and health care. Philadelphia: Taylor & Francis, 113–124.
- Chadwick, A. 2012. *Talking about death and bereavement in school: How to help aged 4–11 to feel supported and understood*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Clewell, T. 2004. Mourning beyond melancholia: Freud's psychoanalysis of loss. *Journal of the American Psychoanalytic Association* 52(1), 43–67.
- Di Ciacco, J. A. 2008. *The colors of grief: Understanding a child's journey through loss from birth to adulthood*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Dyregrov, A. 1996. *Lapsen suru*. Jyväskylä: Gummerus.
- Dyregrov, A. 1997. Koulun valmiussuunnitelma. Teoksessa A. Dyregrov & M. Raundalen. *Sureva lapsi ja koulu*. Tampere: Vastapaino, 130–152.
- Dyregrov, A. 1997. Surevien lasten auttaminen. Teoksessa A. Dyregrov & M. Raundalen. *Sureva lapsi ja koulu*. Tampere: Vastapaino, 76–91.
- Dyregrov, A. 2008. *Grief in children: A handbook for adults second edition*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Dyregrov, A. 2010. *Supporting traumatized children and teenagers. A guide to providing understanding and help*. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Dyregrov, A. & Dyregrov, K. 2013. Complicated grief in children – the perspectives of experienced professionals. *Journal of Death and Dying* 67(3), 291–303.
- Dyregrov, A., Dyregrov, K., Endsjø, M. & Idsoe, T. 2015. Teachers' perception of bereaved children's academic performance. *Advances in School Mental Health Promotion* 8(3), 187–198.
- Dyregrov, A., Dyregrov, K. & Idsoe, T. 2013. Teachers' perceptions of their role facing children in grief. *Emotional and Behavioural Difficulties* 18(2), 125–134.
- Dyregrov, A. & Raundalen, M. 1997. Lapsen suru- ja kriisireaktiot. Teoksessa A. Dyregrov & M. Raundalen. *Sureva lapsi ja koulu*. Tampere: Vastapaino, 12–30.
- Erkkilä, J. 2003. Musiikkiterapian mahdollisuudet lapsen surussa. Teoksessa J. Erkkilä, T. Holmberg, S. Niemelä & H. Ylönen. *Surevan lapsen kanssa. Tuettu suru projekti*. Suomen mielenterveysseura. Helsinki: SMS-tuotanto.
- Galende, N. 2015. Death and its didactics in pre-school and primary school. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 91–97.
- Giorgi, A. 2012. The descriptive phenomenological psychological method. *Journal of Phenomenological Psychology* 43(1), 3–12.
- Holland, J. 2008. How schools can support children who experience loss and death. *British Journal of Guidance & Counselling* 36(4), 411–424.
- Holland, J. & Wilkinson, S. 2015. A comparative study of the child bereavement response and needs of schools in North Suffolk and Hull, Yorkshire. *Bereavement Care* 34(2), 52–58.
- Holmberg, T. 2003. Leikkiin on kirjoitettu lapsen surun sanat. Teoksessa J. Erkkilä, T. Holmberg, S. Niemelä & H. Ylönen. *Surevan lapsen kanssa. Tuettu suru projekti*. Suomen mielenterveysseura. Helsinki: SMS-tuotanto.
- Hooghe, A. & Neimeyer, R.A. 2013. Family resilience in the wake of loss: A meaning-oriented contribution. Teoksessa D. S. Becvar. *Handbook of family resilience*. New York: Springer, 269–284.
- Honor, G. 2017. Resilience. *Journal of Pediatric Health Care* 31(3), 384–390.
- Huhtanen, K. 2007. *Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori 2017. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 11–45.
- Jalonen, R. & Louhi, K. 2004. Tyttö ja naakkapuu. Helsinki: Tammi.
- Judén-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M Värri (toim.) Avauksia laadulliseen analyysiin. Tampere: Tampere University Press, 62–90.
- Kaunonen, M. 2000. Support for a family in grief. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kinanen, M. 2009. Surusäkki. Vertaisryhmätyöskentelyä lasten sururyhmille. Helsinki: Lasten Keskus.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.
- Lawhon, T. 2004. Teachers and schools can aid grieving students. *Education* 124(3), 559.
- Lehtomaa, M. 2005. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 163–194.
- Lindqvist, M. 1999. Surun tie. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.
- Lindqvist, M. 2003. Esipuhe. Teoksessa J. Erkkilä, T. Holmberg, S. Niemelä & H. Ylönen. Surevan lapsen kanssa. Tuettu suru projekti. Suomen mielenterveysseura. Helsinki: SMS-tuotanto.
- Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. 2010. Johdanto. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus, 9–22.
- Niemelä, S. 2003. Kädenojennus lapselle surussa. Teoksessa J. Erkkilä, T. Holmberg, S. Niemelä & H. Ylönen. Surevan lapsen kanssa. Tuettu suru projekti. Suomen mielenterveysseura. Helsinki: SMS-tuotanto.

- Papadatou, D., Metallinou, O., Hatzichristou, C. & Pavlidi, L. 2002. Supporting the bereaved child: Teacher's perceptions and experiences in Greece 7(3), 324-333.
- Palosaari, E. 2007. Lupa särkyä. Kriisistä elämään. Helsinki: Edita.
- Palosaari, E. 2014. Psykososiaalinen tuki äkillisissä kriiseissä. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: <http://www.oph.fi/kriisiaineisto> Luettu 22.12.2017.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus 26(1), 39-47.
- Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. Kasvatus 31 (5), 428-442.
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteiden tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 115-162.
- Poijula, S. 2016. Lapsi ja kriisi. Selviytymisen tukeminen. Helsinki: Kirjapaja.
- Pulkkinen, M. 2016. Salattu, suoritettu ja sanaton suru. Läheisen menettäminen kokonaisvaltaisena kokemuksena. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pulkkinen, M. 2017. Surun sylissä. Suomalaisten kokemuksia menetyksestä. Helsinki: Kustantamo S&S.
- Pulkkinen, S. 2010. Husserlin fenomenologinen menetelmä. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus, 25-44.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat: Helsinki: JTO, 47-57.
- Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Raundalen, M. & Dyregrov, A. 1997. Apua sureville lapsille - lasten sururyhmät. Teoksessa A. Dyregrov & M. Raundalen. Sureva lapsi ja koulu. Tampere: Vastapaino, 103-129.
- Ruishalme, O. & Saaristo, L. 2007. Elämä satuttaa: Kriisit ja niistä selviytyminen. Helsinki: Tammi.
- Saari, S. 2003. Kuin salama kirkkaalta taivaalta: Kriisit ja niistä selviytyminen. Helsinki: Otava.

- Silverman, P.R. & Klass, D. 1996. Introduction: What's the problem. Teoksessa D. Klass, P.R. Silverman & S.L. Nickman (toim.) *Continuing Bonds: New understandings of grief*. Series in death education, ageing and health care. Philadelphia: Taylor & Francis, 3-24.
- Watts, J. H. 2010. *Death, dying and bereavement: Issues for practice*. Edinburgh: Dunedin Academic.
- Zolkoski, S. M. & Bullock, L. M. 2012. Resilience in children and youth. *Children and Youth Services Review* 34(12), 2295-2303.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimukseen osallistumiskutsu Opettaja-lehdessä sekä Facebookissa oman profiilin lisäksi ryhmissä Alakoulun aarreaitta, Suomen opettajien ja kasvattajien foorumi ja Erityisopettajat.

Opiskelen Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa luokanopettajien aikuis-koulutuksessa. Pro-gradu tutkielmani aiheena on luokanopettajien kokemukset lapsen surusta koulussa. Löydätkö täältä luokanopettajia, jotka haluaisivat osallistua tutkimukseen? Pyydän sinua kirjoittamaan lyhyen kirjoitelman siitä, miten sinä olet kokenut lapsen surun koulussa. Kirjoitelma on vapaamuotoinen. Voit lähettää sen sähköpostilla osoitteeseen makasoku@student.jyu.fi tai kirjoittaa kirjoitelmasi ja lähettää sen Webropolin kautta seuraavasta linkistä: <https://link.webpolsurveys.com/S/6D30D099BD1784C3> Tutkimukseen vastaaminen on luottamuksellista ja vastaajat pysyvät nimettöminä.

Kaikista vastauksista kiittäen.

Mari Sokura

Jyväskylän yliopisto

Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

makasoku@student.jyu.fi