

**Trauman kokenut oppilas valmistavassa opetuksessa –
Valmistavaa luokkaa opettavien opettajien käsityksiä ja
kokemuksia**

Hanna Janhunen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Syyslukukausi 2022
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Janhunen, 2022. Trauman kokenut oppilas valmistavassa opetuksessa - Valmistavaa luokkaa opettavien opettajien käsityksiä ja kokemuksia. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 70 sivua.

Tässä tutkimuksessa selvitin perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien näkemyksiä ja kokemuksia siitä, millaisia traumoja valmistavan opetuksen oppilaille on, miten traumat ja traumatisoituminen näkyvät valmistavan opetuksen luokassa ja minkälaiset tekijät vahvistavat opettajien valmiuksia tukea traumatisoituneita oppilaita. Tutkimuksen tarkoitus on lisätä ilmiöön liittyvää ymmärrystä.

Tämän laadullisen tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla haastatteluilla, jotka toteutettiin kesäkuussa 2022. Tutkimukseen osallistui seitsemän opettajaa, jotka toimivat tai olivat aikaisemmin toimineet perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajina. Aineiston analyysissa hyödynnettiin abduktiivista eli teoriasidonnaista sisällönanalyysia.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat kohdanneensa uransa aikana traumaattisen kokemuksen läpikäyneitä oppilaita. Haastatteluissa kävi ilmi, että valmistavan opetuksen oppilaiden traumat liittyvät vahvasti maasta toiseen muuttoon ja erityisesti pakolaisuuteen. Traumat ja traumatisoituminen näkyvät valmistavan opetuksen oppilaille sosioemotionaalisina ja kognitiivisina haasteina sekä fysiologisena oireiluna. Tulosten mukaan opettajien valmiuksia tukea traumatisoituneita oppilaita valmistavassa opetuksessa vahvistaa tekijät neljällä eri tasolla, jotka ovat opettaja yksilönä, luokka, koulu sekä opetuksen järjestäjä ja valtakunnallinen opetussuunnitelma. Valmiuksia tukevat tekijät voidaan jakaa tasojen lisäksi sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin.

Asiasanat: Trauma, perusopetukseen valmistava opetus, maahanmuuttajataustainen oppilas, valmistavan luokan opettaja

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
2 LASTEN JA NUORTEN KOKEMAT TRAUMAT	7
2.1 Trauman määrittely	7
2.2 Traumaperäiset stressihäiriöt	8
2.3 Traumakokemusten seuraukset	9
2.4 Trauman kokeneen lapsen tukeminen koulussa	11
3 TUTKIMUSKONTEKSTI: MAAHANMUUTTAJATAUSTAINEN OPPILAS JA PERUSOPETUKSEEN VALMISTAVA OPETUS	14
3.1 Maahanmuuttajataustainen oppilas	14
3.2 Perusopetukseen valmistava opetus	15
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	19
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	21
5.1 Tutkimuksen lähestymistapa	21
5.2 Tutkimukseen osallistujat	22
5.3 Tutkimusaineiston keruu	22
5.4 Aineiston analyysi	24
5.5 Eettiset ratkaisut	25
6 TULOKSET	28
6.1 Millaisia traumaattisia kokemuksia valmistavan opetuksen oppilailla on opettajien kokemuksen mukaan?	29
6.2 Miten oppilaiden traumat ja traumatisoituminen näkyvät valmistavan opetuksen luokassa opettajien kokemuksen mukaan?	32
6.2.1 Sosioemotionaaliset haasteet	33
6.2.2 Kognitiiviset haasteet ja fysiologiset oireet	36
6.3 Millaiset tekijät vahvistavat opettajien valmiuksia tukea traumatisoitunutta oppilasta valmistavassa opetuksessa?	37
7 POHDINTA	44
7.1 Tulosten tarkastelu	44
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset	49
7.3 Jatkotutkimusaiheet	53
LÄHTEET	56
LIITTEET	62

1 JOHDANTO

”Happiness can be found,
even in the darkest of times,
if one only remembers to turn on the light.”

Näin totesi synkkiä aikoja kohdanneen velhokoulun rehtori Albus Dumbledore elokuvassa *Harry Potter ja Azkabanin vanki* (Heyman ym. 2004). Mutta miten valo saadaan syttymään, kun pimeyden taustalla on oppilaan läpikäymät traumaattiset kokemukset? Tähän kysymykseen lähdin etsimään vastausta pro gradu -tutkielmassani, jossa perehdyn siihen, miten erilaiset traumat näkyvät perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilailla opettajien kokemusten mukaan. Lisäksi selvitin tutkielmassani sitä, millaiset tekijät opettajien kokemuksen mukaan vahvistavat heidän valmiuksiaan tukea traumatisoitunutta oppilasta valmistavassa opetuksessa.

Tutkielman aiheen valintaan vaikutti vahvasti ajankohtainen maailmantilanne, joka nosti trauman kokeneet pakolaislapset median otsikoihin ja suomalaisten mieliin. Helmikuussa 2022 käynnistynyt Venäjän sotilaallinen hyökkäys Ukrainaan johti voimakkaaseen pakolaisaaltoon, kun miljoonat ukrainalaiset joutuivat jättämään kotimaansa sodan vuoksi ja hakemaan tilapäistä suojelua muista maista (Eurooppa-neuvosto, 2022). Tämä lisäsi nopealla tahdilla ukrainalaisten pakolaisten määrää myös valmistavan opetuksen ryhmissä. Toukokuussa 2022 perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistui 2312 ukrainalaista oppilasta (Opetushallitus, 12.5.2022). Syyskuussa 2022 ukrainalaisia oppilaita valmistavassa opetuksessa oli jo 3247 (Opetushallitus, 17.8.2022). Ukrainan lisäksi pakolaisia tulee jatkuvasti muistakin maista, joiden olot voivat olla hyvinkin epävakaa. Vuonna 2021 turvapaikanhakijoita tuli eniten Irakista, Afganistanista ja Somaliasta (Suomen pakolaisapu, ei pvm.).

Sanalla *pakolainen* viitataan sellaiseen henkilöön, joka on kotimaassaan vaarassa joutua vainon kohteeksi ja jolle on myönnetty kotimaan ulkopuolisesta maasta suojelua ja turvapaikka (Suomen pakolaisapu, ei pvm.). Pakolaisten

matka turvaan on usein hyvin stressaava ja monivaiheinen. Kotimaan tapahtumat, pakomatka ja kotoutuminen uuteen maahan voivat olla suuria stressitekijöitä (Neste ym. 2021, s. 14). Erilaisille traumaattisille kokemuksille erityisen alttiita ovatkin nimenomaisesti pakolaisina maahan tulleet maahanmuuttajat (Traumaperäinen stressihäiriö: Käypä hoito -suositus [TS:KH], 2020).

Maahan muuttaville lapsille ja nuorille tarjotaan monessa kunnassa perusopetukseen valmistavaa opetusta, jonka tavoitteena on tukea vieraskielisen oppilaan suomen tai ruotsin kielen kehitystä niin, että hän voi siirtyä opiskelemaan perusopetukseen (Opetushallitus, 2015, s. 5). Tämän lisäksi valmistavassa opetuksessa muun muassa tuetaan oppilaan hyvinvointia ja kehitystä sekä kotiutumista Suomeen (Laakso, 2017, s. 29). Valmistava opetus on usein pakolaislapselle ensimmäinen kosketus suomalaiseen peruskouluun, minkä vuoksi on tärkeää, että opetuksesta vastaavat opettajat tunnistavat traumaperäistä oireilua ja osaavat ohjata oppilaan avun piiriin tarpeen vaatiessa. Talibin (2002, s. 52) mukaan opettajien on tärkeä olla tietoisia niistä koulumenestystä mahdollisesti haittaavista tekijöistä, jotka liittyvät maahanmuuttajaoppilaan taustaan ja elämään, vaikka opettaja ei olekaan Opetushallituksen (Opetushallitus, ei pvm.) linjauksen mukaisesti vastuussa oppilaan traumanhoidosta.

Opettajien traumatietoisuus on tärkeää, sillä lasten ja nuorten kokemat traumat ovat varsin yleinen ilmiö eivätkä ne ole sidottuja pelkästään pakolaisuuteen. Lasten ja nuorten traumojen yleisyys on pistetty merkille sekä suomalaisessa (esim. Aronen ja Suomalainen, 2016) että kansainvälisessä tutkimuksessa. Esimerkiksi Chafouleas ym. (2018, s. 40) toteavat, että lapsuuden trauma määritellään nykyään aikaisempaa useammin epidemiaksi. Heidän mukaansa traumailla on voimakas yhteys erilaisiin mielenterveysongelmiin, kognitiivisten kykyjen heikkenemiseen sekä erilaisiin haasteisiin koulussa. Sekä traumatisoituneiden ja muuten psyykkisesti oireilevien oppilaiden opetusta että valmistavaa opetusta on tutkittu verrattain paljon. Vähäisempää on kuitenkin ollut tutkimus, jossa on tutkittu nimenomaan traumatisoituneita oppilaita valmistavassa opetuksessa. Toivon, että perehtymällä tähän tarkkaan rajattuun

aiheeseen voin lisätä omaa ammattitaitoani tulevana opettajana sekä kehittää omia valmiuksiani tukea ja ymmärtää erityisesti valmistavan opetuksen oppilaita, jotka ovat kokeneet traumaattisia tapahtumia. Lisäksi haluan tarjota tietoa ja ymmärrystä kaikille aiheesta kiinnostuneille.

2 LASTEN JA NUORTEN KOKEMAT TRAUMAT

2.1 Trauman määrittely

Lasten ja nuorten kokemat traumaattiset kokemukset ovat merkittävän yleisiä: noin joka neljäs lapsi tai nuori kokee ennen aikuisuutta merkittäviä kielteisiä kokemuksia, esimerkiksi kaltoinkohtelua, vakavaa sairastumista tai onnettomuuksia (Aronen ja Suomalainen, 2016). Lapsen ja nuoren psykologisella traumalla tarkoitetaan poikkeuksellista psyykkisesti kuormittavaa, musertavaa tapahtumaa, jota lapsi ei itse voi kontrolloida (Cavanaugh, 2016, s. 41; Dyregrov, 2010, s. 12).

Traumaattisessa tilanteessa ihminen voi tuntea avuttomuutta, voimakasta pelkoa tai kauhua (Schubert, 2009, s. 168). Tällaiset tapahtumat ovat yleensä äkillisiä, odottamattomia sekä kertaluonteisia ja poikkeavat tavanomaisesta elämästä ylittäen yksilön henkilökohtaiset voimavarat (TS:KH, 2020). Poikkeuksellinen järkyttävä tapahtuma voi olla esimerkiksi vanhempien päihteiden käyttö, koettu väkivalta koulussa tai yhteisössä, terrorismi, itsemurhat, sodat, pakolaisuus tai luonnonkatastrofit (Cavanaugh, 2016, s. 41; Chafouleas, 2018, s. 40; Dyregrov 2010, s. 12).

Dyregrovin (2010, s. 12) mukaan traumaattiset tapahtumat voivat olla myös toistuvia tai jatkuvia, eikä lapsella ole mahdollisuutta estää tai pysäyttää niitä. Hän mainitsee esimerkkinä toistuvista ja jatkuvista traumaattisista tapahtumista lapsen seksuaalisen hyväksikäytön ja kaltoinkohtelun. On tärkeää huomata, että useiden traumaattisten tapahtumien kokeminen tai traumaattisen tapahtuman pitkittyminen lisäävät kielteisiä vaikutuksia ja riski traumatisoitua on kohtalaisen suuri (Schubert, 2009, s. 168, 172). Lisäksi lähisuhdeväkivalta ja väkivaltaiset tapahtumat lapsen omassa kasvuympäristössä lisäävät erityisesti riskiä saada trauman jälkeisiä stressioireita ja mielenterveyden ongelmia (Price ym., 2012, s. 653; Schubert, 2009, s. 168). Traumatisoitumiseen voi johtaa myös mieltä järkyttäneen tilanteen, kuten onnettomuuden, pahoinpitelyn tai toisen henkilön kuoleman todistaminen (Dyregrov 2010, s. 13; Schubert, 2009, s. 172). Mielenterveysongelmat ovat kuitenkin yleisempiä niillä, jotka ovat olleet

traumaattisen tapahtuman uhreina kuin niillä, jotka ovat todistaneet traumaattisen tapahtuman (Price ym., 2012, s. 653).

Traumatisoituminen voi olla myös sekundaarista, jolloin henkilö voi kokea emotionaalista stressiä ollessaan tekemisissä traumatisoituneen henkilön kanssa (Reinbergs & Fefer, 2018, s. 251). Tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi pakolaisvanhemman traumaperäisen stressireaktion oireet kasvattavat riskiä siihen, että lapsikin saa vastaavia oireita (Schubert, 2009, s. 175). Trauman kokenut vanhempi voi tuntea esimerkiksi pitkittynyttä ilottomuutta, huolestuneisuutta, toivottomuutta tai kärsiä fyysisistä oireista, ja lapsi voi tahtomattaan tarkkailla, seurata ja matkia vanhemman käytöstä tai pyrkiä kompensoimaan sitä omalla käytöksellään (Levander, 2019, s. 50). Vanhemman tiedostamattomat ja hoitamattomat traumat sekä traumaperäiset stressihäiriöt voivat näkyä toimintakyvyn ja vuorovaikutuksen haasteina perheen jokapäiväisessä elämässä (Neste ym., 2021, s. 16).

2.2 Traumaperäiset stressihäiriöt

Traumaperäisen stressihäiriön Käypä hoito -suosituksen (2009) mukaan traumaattinen kokemus voi laukaista akuutin tai traumaperäisen stressihäiriön tai -reaktion, jonka diagnostiset kriteerit löytyvät ICD-10-tautiluokituksesta sekä DSM-5 järjestelmästä. Kyseiset häiriöt ovat melko tavallisia mielenterveyden häiriöitä, joita esiintyy kaikenikäisillä. ICD-10-tautiluokitus on Maailman terveysjärjestön (WHO) kansainvälinen tautiluokitus (Komulainen & Mäkelä, 2010) ja siihen kuuluvat sekä lyhytkestoinen akuutti stressireaktio että pitkäkestoinen traumaperäinen stressihäiriö (TS:KH, 2020). Amerikan Psykiatriyhdistyksen (APA) DSM-5-järjestelmästä löytyvät diagnostiset kriteerit akuutille stressihäiriölle sekä traumaperäiselle stressihäiriölle (TS:KH, 2020).

Diagnostiset kriteerit täyttäviä akuutteja ja traumaperäisiä stressireaktioita ja -häiriöitä diagnosoidaan myös lapsille, ja niiden diagnostiset kriteerit edellyttävät, että henkilö on kokenut poikkeuksellisen järkyttävän tapahtuman (Aronen ja Suomalainen, 2016; TS:KH, 2020). Mitä useampia traumaattisia kokemuksia lapsi on kokenut tai mitä kauemmin traumaattinen tilanne on

kestänyt, sitä suurempi riski lapsella on saada traumanjälkeinen stressireaktio tai vakavampia psykopatologisia oireita (Schubert, 2009, s. 174). Lasten nuori ikä ja kehitystaso ovat tekijöitä, jotka lisäävät pitkäkestoisen traumaperäisen stressihäiriön ilmaantumisen todennäköisyyttä (TS:KH, 2020), sillä lasten puutteelliset sosiaaliset, emotionaaliset, kognitiiviset ja neurobiologiset taidot hankaloittavat traumaattisten tilanteiden ymmärtämistä ja psyykkisten selviytymiskeinojen hyödyntämistä (Price ym., 2012, s. 653).

Lapset kuitenkin reagoivat traumaattisiin tapahtumiin hyvin yksilöllisesti, ja trauman psyykkiset seuraukset voivat olla hyvin moninaisia (Chafouleas ym. 2018, s. 41; Dyregrov 2010, s. 13; Reinbergs & Fefer, 2018, s. 250; Schubert 2009, s.168). Lyhytkestoisen akuutin stressireaktion oireet ovat tyypillisiä traumaattisen kokemuksen jälkeen, ja noin puolet lapsista toipuu niistä kokonaan kolmen ensimmäisen kuukauden aikana (Aronen & Suomalainen, 2016). Toisinaan oireet voivat alkaa vasta kuukausia tai vuosia tapahtuneen jälkeen, jolloin kyseessä voi olla traumaperäinen stressihäiriö (TS:KH, 2020; Schubert, 2009, s. 174). Traumaattisen kokemuksen kokeneelle lapselle tai nuorelle ei kuitenkaan välttämättä kehity diagnostiset kriteerit täyttävää traumaperäistä stressihäiriötä (Schubert 2009, s.168), mutta hän voi kokea esimerkiksi voimakkaita syyllisyyden tunteita, pelkoja, masennusta tai hänellä voi olla käytöshäiriöitä (Dyregrov 2010, s. 13; Schubert 2009, s.168). Voimakkaan traumakokemuksen kokeneista lapsista ja nuorista hieman yli kolmannekselle kehittyy pitkäkestoinen traumaperäinen stressihäiriö (Aronen & Suomalainen, 2016).

2.3 Traumakokemusten seuraukset

Trauma voi vaikuttaa lapsen sosioemotionaaliseen, kognitiiviseen ja fysiologiseen kehitykseen (Chafouleas ym., 2018). Sosioemotionaalisilla haasteilla viitataan ongelmiin tunteiden säätelyssä sekä sosiaalisissa suhteissa (Cavanaugh, 2016, s. 41). Oppilaan sosioemotionaalinen oireilu voi olla ulospäin suuntautunutta toimintaa, sisäänpäin kääntynyttä oireilua tai näitä molempia (Chafouleas ym., 2018, s. 43; Ojala, 2017 s. 57; Dolton ym., 2020, s. 420). Ulospäin

suuntautuneella oireilulla tarkoitetaan esimerkiksi aggressiivisuutta, haastavaa käytöstä, häiriökäyttäytymistä, impulsiivisuutta sekä mielialanvaihteluita (Dolton ym., s. 420). Sisäänpäin kääntyneellä oireilulla viitataan puolestaan esimerkiksi alavireisyyteen, eristäytymiseen, hiljaisuuteen, uupumukseen ja vetäytymiseen (Dolton ym., 2020, s. 420). Oppilaiden psyykkisten ongelmien havaitseminen voi olla kuitenkin helpompaa silloin, kun oireilu on ulospäin suuntautunutta. On luontevaa, että opettaja kiinnittää helpommin huomiota oppilaan näkyvään ongelmalliseen käytökseen, kuten aggressiivisuuteen tai oppitunnin häiritsemiseen. Ojalan (2017, s. 59) mukaan opettajat kokevatkin ulospäin suuntautuneen oireilun olevan yleisempää ja sisäänpäin oireilevien oppilaiden jäävän helpommin syrjään.

Sosioemotionaalista haasteista kärsivällä lapsella tai nuorella voi esiintyä vaikeuksia toisen ihmisen tunnetilojen tunnistamisessa (Sinkkonen, 2012, s. 276), ja hänen tunnetilansa saattavat vaihdella äkillisesti laidasta laitaan, esimerkiksi nauravasta itkuiseksi tai iloisesta uhmakkaaksi (Schubert, 2009, s. 176). Joillakin vaikeasti traumatisoituneilla lapsilla voi esiintyä jatkuvaa voimakasta stressiä, jolloin pienikin ärsyke saattaa johtaa voimakkaaseen tunnereaktioon (Sinkkonen, 2012, s. 276). Lisäksi voi esiintyä erilaisia tunnepurkautumisia ja häiriökäyttäytymistä, joilla lapsi tai nuori voi esimerkiksi pyrkiä kompensoimaan mahdollisia kognitiivisia ongelmia (Schubert, 2009, s. 177). Lapsilla traumaperäisen stressihäiriön yleisimpiin oireisiin kuuluvat myös erilaiset takaumat, pelot, itkuisuus, välinpitämättömyys ja eroahdistus (Schubert, 2009, s. 174; Tarnanen ym., 2020).

Traumaattisilla kokemuksilla voi myös olla yhteys oppilaiden heikentyneeseen koulumenestykseen (Chafouleas ym., 2018; s. 40; Reinbergs & Fefer, 2012, s. 250). Psyhyksen suojausmekanismit ja traumaattisen tapahtuman prosessointi vievät energiaa (Schubert, 2009, s. 168), ja traumalla on pahimmillaan huomattavia heikentäviä vaikutuksia lapsen ja nuoren kognitiivisiin toimintoihin, kuten muistiin ja keskittymiseen (Perfect ym., 2016). Trauman kokeneet lapset kohtaavat muita lapsia enemmän myös psyykkisiin ja sosiaalisiin tekijöihin liittyviä haasteita kouluympäristössä (Chafouleas ym., 2018, s. 43).

Lisäksi traumalla voi olla lapsen elintoimintoihin, neurologiseen kehitykseen tai fyysiseen kehitykseen kohdistuvia fysiologisia vaikutuksia (Cavanaugh, 2016, s. 41; Chafouleas ym., 2018 s. 4;1 Schubert, 2009, s. 168, 170). Esimerkiksi pitkään jatkunutta perheväkivaltaa kohdannut lapsi altistuu jatkuvalle pelon tunteelle. Tällaiset pitkään jatkuneet pelon tunteet ja pelkoon liittyvät neurofysiologiset muutokset voivat vaikuttaa aivojen kehitykseen (Schubert, 2009, s. 170). Lisäksi lapsi voi kärsiä erilaisista psykosomaattisista oireista. Näitä voivat olla esimerkiksi erilaiset kiputilat, kuten päänsärky tai vatsakivut, sydämentykytys, hengenahdistus ja erilaiset iho-oireet (Schubert, 2009, s. 176).

Schubertin (2009, s. 173, 175–176) mukaan traumaattisen kokemuksen aiheuttamat seuraukset ovat hyvin yksilöllisiä ja ne voivat tulla esiin vasta kuukausia tai jopa vuosia tapahtuman jälkeen. Hän toteaa, että lapset pyrkivät usein piilottelemaan kokemaansa traumaa eivätkä välttämättä osaa tai halua kertoa kokemistaan traumaattisista tilanteista. Tämän vuoksi hän pitää mahdollisena, että lapsen oireilua tai haasteet voi olla vaikea yhdistää koettuun traumaan tai lapsen traumatisoituminen voi jäädä huomaamatta. Myös lasten ja nuorten monimuotoinen oirekuva voi Schubertin (2009, s. 175) mukaan vaikeuttaa lapsen haasteiden yhdistämistä koettuun traumaan. Lapsen trauman tunnistaminen ja hoitaminen on kuitenkin ensiarvoisen tärkeää, sillä tutkimusten mukaan lapsuudessa koetuilla traumailla, erityisesti psyykkisellä, fyysisellä ja seksuaalisella pahoinpitelyllä on selkeä yhteys myöhempään heikentyneeseen fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen (Price ym., 2012, s. 652).

2.4 Trauman kokeneen lapsen tukeminen koulussa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) mukaan opetuksen järjestäjän tehtävä on huolehtia siitä, että jokaisen oppilaan oikeus tarvitsemaansa tukeen ja oppilashuoltoon toteutuu. Lisäksi opetuksen järjestäjän velvollisuus on tunnistaa ja poistaa kasvun ja oppimisen esteitä sekä ennaltaehkäistä ongelmia. Oppilashuoltoon kuuluu kouluterveydenhuolto, jossa seurataan oppilaiden terveyttä ja hyvinvointia, edistetään ja tuetaan sitä,

havaitaan mahdollisia ongelmia ja tarvittaessa ohjataan oppilaita avun piiriin (Haataja ym., 2017, s. 85; Ojala, 2017, s. 39). Toimiva kouluterveydenhuolto mahdollistaa varhaisen puuttumisen erilaisiin lasten ja nuorten mielenterveyden haasteisiin (Sourander & Marttunen, 2016), joihin trauman aiheuttamat stressireaktiot kuuluvat. Perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilailla on yhtäläinen oikeus tarvitsemaansa tukeen ja oppilashuoltoon (Opetushallitus, 2017, s. 13).

Oppilashuollon lisäksi jokainen opettaja on velvoitettu edistämään omilla pedagogisilla ratkaisuillaan oppilaiden hyvinvointia sekä seuraamaan, ohjaamaan ja tukemaan oppilaan hyvinvointia ja puuttumaan varhain mahdollisiin vaikeuksiin (Opetushallitus, 2014). Opetushallituksen (Opetushallitus, ei pvm.) linjauksen mukaan opettaja voi pelottomasti kuunnella oppilaiden spontaaneja muistoja, ohjata oppilasta takaisin nykyhetkeen sekä tunnistamaan turvallisuutta ympäristöstä. Varsinainen trauman hoito ja koulutyöskentely tulisi kuitenkin pitää linjauksen mukaan erillään.

Vaikka traumanhoito ei kuulu opettajan toimenkuvaan, opettajan on tärkeä ymmärtää ja tunnistaa, miten trauma voi vaikuttaa yksilöön voidakseen tukea oppilaan oppimista ja hyvinvointia. Tietoisuus traumatisoitunutta oppilasta tukevista tekijöistä lisää opettajan mahdollisuuksia tukea omalla toiminnallaan oppilaan hyvinvointia. Lasten ja nuorten kehitykseen perehdytään jo opettajankoulutuksessa, mikä lisää valmiuksia tunnistaa erilaisia mielenterveyden häiriöiden riskejä ja ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyviä tekijöitä (Ojala, 2017, s. 39). Tällaisia riskejä ja tekijöitä voivat olla esimerkiksi traumaattisten kokemusten aiheuttama oireilu. Epätyypillisen käyttäytymisen erottaminen tyypillisestä käyttäytymisestä, tuen tarjoaminen sekä sosiaalisista, emotionaalisisista tai mielenterveydellisistä ongelmista kärsivien oppilaiden kohtaaminen voi kuitenkin olla koulutuksesta huolimatta haastavaa opettajalle (Dolton ym., 2020, s. 420). Opettajat kokevatkin, ettei heillä ole tarpeeksi koulutusta kohdata ja tukea trauman kokenutta tai psyykkisesti oireilevaa oppilasta (Berger ym., 2020; Ojala, 2017, s. 71).

Oppilaan hyvinvoinnin tukemisessa tärkeitä tekijöitä ovat yhteistyö kodin kanssa (Karppinen & Pihlava, 2016), vahva oppilaantuntemus (Pollari &

Koppinen, 2011) sekä moniammatillinen yhteistyö. Oppilaan psyykkistä hyvinvointia voidaan tukea esimerkiksi kehittämällä tunne- ja vuorovaikutustaitoja, joiden harjoittelun on todettu vahvistavan tasapainoista ja tarkoituksenmukaisesti toimivaa tunne-elämää (Klemola & Mäkinen, 2014, s. 1). Lapsen ja nuoren prososiaalista käytöstä on mahdollista vahvistaa tunne- ja vuorovaikutustaitojen systemaattisella, jatkuvalla ja toiminnallisella harjoittelulla (Laajasalo, 2016; Klemola & Mäkinen, 2014, s. 1).

Myös oppilaan ja opettajan välisellä vuorovaikutussuhteella on merkitystä oppilaan turvallisuuden tunteeseen ja hyvinvointiin (Ranta, 2011). Välttämällä kieltämistä ja tuomitsemista, ottamalla oppilaan tarpeet huomioon ja vastaamalla niihin, kunnioittamalla lasta ja olemalla aidosti läsnä ja sensitiivinen, opettaja voi rakentaa luottamuksellista ja turvallista vuorovaikutussuhdetta oppilaiden kanssa sekä vahvistaa oppilaiden turvallisuuden tunnetta (Opetushallitus, ei pvm.; Ranta, 2021; Karppinen & Pihlava, 2016). Oppilaan tunne siitä, että hän on hyväksytty ja arvostettu, tukee oppilaan ja opettajan välistä myönteistä suhdetta (Ranta, 2021).

3 TUTKIMUSKONTEKSTI: MAAHANMUUTTAJATAUSTAINEN OPPILAS JA PERUSOPETUKSEEN VALMISTAVA OPETUS

3.1 Maahanmuuttajataustainen oppilas

Käytän maahanmuuttajaoppilaan sijaan Saloa (2014) mukailleen termiä maahanmuuttajataustainen oppilas. Koen termin kuvaavan kattavammin ja osuvammin niitä valmistavassa opetuksessa opiskelevia esi- ja peruskouluikäisiä oppilaita, joilla ei ole riittävää suomen tai ruotsin kielen taitoa voidakseen opiskella esi- tai perusopetuksen ryhmässä yleisopetuksessa. Maahanmuuttajat muodostavat hyvin heterogeenisen ihmisryhmän, jotka ovat muuttaneet Suomeen erilaisista olosuhteista ja vaihtelevista syistä, esimerkiksi pakolaisena, turvapaikanhakijana tai paluumuuttajana (Salo, 2014, s. 77; Schubert, 2009, s. 169). Tässä yhteydessä maahanmuuttajataustainen oppilas voi viitata edellä mainittujen lisäksi Suomessa syntyneeseen maahanmuuttajataustaiseen lapseen tai nuoreen (Salo, 2014, s. 77) eli niin sanottuun toisen polven maahanmuuttajaan.

Pakolaistaustaisilla maahanmuuttajilla on kohonnut riski traumaattisille kokemuksille sekä traumaperäiseen stressihäiriöön ja mielenterveyden häiriöihin sairastumiselle (Schubert, 2009, s. 169; TS:KH, 2020). Traumaattiset kokemukset voivat aiheuttaa pakolaisena maahan tulleille oppilaille myös erilaisia sopeutumisvaikeuksia (Neste ym., 2021, s. 14; Talib, 2002, s. 52). Nesteen ym. (2021, s. 14) mukaan pakolaislapset voivat altistua traumaattisille tapahtumille ennen pakoa, paon aikana tai uuteen maahan kotoutuessa: pakoa edeltävänä aikana stressitekijöitä ovat muun muassa koulutuksen keskeytyminen, väkivalta sekä menetykset ja paon aikaisia stressitekijöitä ovat esimerkiksi erossa oleminen, säilöönotto ja siirtymät. Kotoutumiseen liittyvinä stressitekijöinä he mainitsevat esimerkiksi taloudelliset haasteet, muuton ja erilaiset menetykset.

Ennen Suomeen muuttoa moni pakolainen on saattanut joutua pelkäämään oman tai lähipiirin hengen vuoksi ja asua esimerkiksi pakolaisleirillä tai sota-alueella, mikä itsessään muodostaa pitkäaikaisen traumatisoivan tilanteen (Neste ym., 2021, s. 14; Schubert, 2009, s. 169). *Helsingin*

*sanomat*¹ uutisoi keväällä 2022 (Lehtinen, 2022) Itä-Ukrainan konfliktialueella vuonna 2016 käynnistetystä kansainvälisestä tutkimushankkeesta, jossa huomattiin post-traumaattisen stressihäiriön olevan viisi kertaa yleisempi sota-alueella asuvilla ukrainalaisilla lapsilla, kun muualla Ukrainassa asuvilla lapsilla. Sota-alueen ulkopuolella asuneilla lapsilla esiintyi sotaan liittyen henkilökohtaisen kokemuksen sijaan pelkoa sekä ahdistusta. Sota-alueella eläneillä lapsilla ja nuorilla havaittiin post-traumaattisen stressireaktion lisäksi myös muita mielenterveyden häiriöitä, kuten ahdistusta, itsetuhoisuutta, itsemurha-ajatuksia, itsensä vahingoittamista sekä itsemurhayrityksiä.

3.2 Perusopetukseen valmistava opetus

Opetushallituksen (2017, s. 3) Perusopetukseen valmistava opetus tarkoittaa opetusta, joka on suunnattu maahanmuuttajataustaisille, esi- ja peruskouluiässä oleville lapsille ja nuorille, joiden suomen tai ruotsin kielen kielelliset valmiudet eivät ole riittävät esi- tai perusopetuksessa opiskeluun. Perusopetukseen valmistavan opetuksen päämäärä on kehittää oppilaan kielellisiä valmiuksia suomen tai ruotsin kielessä sekä tarvittavia muita valmiuksia niin, että hän voi siirtyä esi- tai perusopetukseen yleisopetuksen ryhmään (Opetushallitus, 2015, s. 5; Opetushallitus, 2017, s. 3). Valmistavan opetuksen muita tavoitteita ovat oppilaiden tasapainoisen kehittymisen ja suomalaiseen yhteiskuntaan sopeutumisen edistäminen (Laakso, 2017, s. 29) sekä oman äidinkielen hallinnan ja kulttuurin tuntemuksen kehittäminen (Opetushallitus 2015, s.5).

Perusopetukseen valmistavan opetuksen järjestäminen. Perusopetukseen valmistavasta opetuksesta säädetään Perusopetuslaissa (1998), jossa todetaan, että kunta voi järjestää perusopetukseen valmistavaa opetusta. Toisin sanottuna kunnilla ei ole perustuslain mukaista velvollisuutta järjestää valmistavaa opetusta, mutta valtio kuitenkin kannustaa siihen maksamalla erillistä valtionosuutta valmistavan opetuksen oppilaista. Valmistava opetus nähdään tärkeänä ja vieraskielisten oppilaiden määrän kasvaessa on alettu

¹ Virallista tutkimusraporttia ei ole vielä julkaistu eikä artikkelissa nimettyyn tutkijaan saatu yhteyttä.

keskustelemaan siitä, tulisiko valmistavan opetuksen järjestäminen säätää pakolliseksi koulutuksen järjestäjille (Laakso, 2017, s. 29).

Perusopetukseen valmistavan opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2015, s.5) mukaan kunnan tai muun opetuksen järjestäjän, joka haluaa järjestää maahanmuuttajille tarkoitettua perusopetukseen valmistavaa opetusta, tulee hyväksyä sitä varten opetussuunnitelma. Valmistavan opetuksen järjestämistä ohjaavat perusopetuslaki, valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettu opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (422/2012), *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015* sekä *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* soveltuvin osin. Opiskelu perusopetukseen valmistavassa opetuksessa kestää pääsääntöisesti noin vuoden (Opetushallitus, 2015, s. 5). 6–10-vuotiaille perusopetukseen valmistavaa opetusta annetaan vähintään 900 tuntia ja tätä vanhemmille oppilaille vähintään 1 000 tuntia, mutta oppilas voi jo ennen tämän tuntimäärän täyttymistä siirtyä esi- tai perusopetukseen, jos hän kykenee seuraamaan opetusta suomen tai ruotsin kielellä (Opetushallitus 2015, s. 5; Opetushallitus, 2017, s. 4).

Valmistavaa opetusta voidaan järjestää ryhmämuotoisesti tai oppilas voidaan sijoittaa yleisopetukseen, jolloin hän suorittaa valmistavan opetuksen opetussuunnitelmaa noudattaen valmistavan opetuksen oppimäärän yleisopetuksessa (Lankinen, 2019, s. 3). Perusopetukseen valmistavan opetuksen ryhmäkoon määrittelee opetuksen järjestäjä, mutta Opetushallitus suosittelee, että ryhmässä opiskelee samanaikaisesti korkeintaan 8–10 oppilasta (Forsell ym., 2016; Opetushallitus, 2017, s. 4). Opetushallituksen (2015, s. 5) laatiman opetussuunnitelman mukaan valmistavan opetuksen ryhmässä voi olla samanaikaisesti oppilaita eri vuosiluokilta, mutta opetus on järjestettävä oppilaiden kehitys ja ikäkausi huomioiden niin, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. Lisäksi opetusta suunniteltaessa tulee varmistaa, että oppilaalla on mahdollisuus saavuttaa opetussuunnitelman ja oman opinto-ohjelmansa mukaiset tavoitteet. Valmistavaa opetusta voidaan järjestää tarvittaessa myös yksittäisille oppilaille (Opetushallitus, 2015, s. 5).

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opettaja. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajalle ei ole määritelty valtakunnallisia kelpoisuusvaatimuksia, vaan jokainen kunta määrittää itse kuntakohtaiset kelpoisuusvaatimukset. Yleensä kelpoisuuden antaa joko erityis- tai luokanopettajan pätevyys (Kyttälä ym., 2011, s. 5–6; Lankinen, 2019, s. 4). Useissa kunnissa pidetään kuitenkin tärkeänä sitä, että valmistavaa luokkaa opettava opettaja on suorittanut erilliset suomi toisena kielenä -opinnot (Lankinen, 2019, s. 5).

Eri ikäisistä ja tasoista oppilaista koostuvan valmistavan luokan opettajalta vaaditaan vahvaa eriyttämisen taitoa. Lisäksi opettajalla tulee olla erityispedagogista osaamista, sillä usein hänen tehtävänä on erottaa puutteellisen kielitaidon aiheuttamat oppimisen haasteet todellisista oppimisen vaikeuksista sekä tarvittaessa käynnistää tarkemmat selvitysprosessit (Kyttälä ym., 2011, s. 6; Lankinen, 2019, s. 6). Myös valmistavan luokan oppilailla on perusopetuslain (1998) mukainen oikeus tarvitsemaansa oppimisen sekä koulunkäynnin tukeen (Opetushallitus, 2015, s. 9; Opetushallitus, 2017, s. 13). Tuen tarpeen varhainen tunnistaminen ja tukitoimien nopea käynnistäminen on tärkeää (Opetushallitus, 2017, s. 13), mutta usein haasteita luo puutteellinen kielitaito. Koska valmistavaan opetukseen tuleva oppilas on pääsääntöisesti vasta alkanut harjoitella suomen kieltä, hänen puutteellinen koulukielensä voi estää tarkempien testien teon. Toisaalta määrittämätön oppimisen vaikeus voi haitata kielen oppimista (Lankinen, 2019, s. 6).

Henkilökohtainen opinto-ohjelma ja integrointi yleisopetukseen. Valtakunnallisen tuntijaon tai oppimäärän sijaan valmistavassa opetuksessa opettaja laatii jokaiselle oppilaalle oman henkilökohtaisen opinto-ohjelman (Opetushallitus, 2015, s. 9; Opetushallitus, 2017, s. 3). Henkilökohtaisen opinto-ohjelman tulee sisältää oppilaan lähtötaso, oppimistavoitteet, opiskeltavat oppiaineet sisältöineen ja tuntimäärineen sekä tarvittavat tukitoimet ja ohjaus (Opetushallitus, 2015, s.9). Lisäksi henkilökohtaisessa opinto-ohjelmassa määritellään, mitä opintoja oppilas tekee valmistavassa ryhmässä ja miten häntä integroidaan yleisopetukseen (Opetushallitus, 2015, s. 9; Opetushallitus, 2017, s. 3). Valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet edellyttävät, että

valmistavassa opetuksessa olevia oppilaita integroidaan mahdollisuuksien sekä oppilaan oman henkilökohtaisen opinto-ohjelman mukaisesti oppilaan ikätasoa vastaaviin suomen tai ruotsin kielellä toimiviin esi- tai perusopetuksen ryhmiin (Laakso, 2017, s. 29; Opetushallitus 2015, s. 5; Salo 2014, s. 77).

Integroinnin tavoitteena on edistää oppilaan kotoutumista, opiskeluvalmiuksia ja eri oppiaineiden sisältöjen omaksumista sekä kehittää kielitaitoa ja oppilaan laaja-alaista osaamista (Forsell ym., 2016; Opetushallitus, 2015, s. 5). Integrointia suunniteltaessa tulee huomioida oppilaan aikaisempi koulutausta (Lankinen, 2019, s. 2). Kielitaidon kehittymisen lisäksi valmistavalla opetuksella voi olla suuri merkitys oppilaan kotoutumiseen. Parhaimmillaan valmistava opetus luo oppilaalle käsityksen siitä, että hän ei jää yksin puutteellisen kielitaitonsa kanssa ja suomalainen peruskoulu on häntäkin varten (Lankinen, 2019, s. 6).

Valmistavan opetuksen oppilaat. Valmistavaan opetukseen osallistuvien maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten joukko on hyvin heterogeeninen. Sen lisäksi, että he voivat olla keskenään hyvin eri-ikäisiä ja opinnoissaan eri vaiheissa, heillä voi olla varsin erilaiset koulutaustat ja lähtökohdat. Oppilas saattaa olla esimerkiksi Suomessa syntynyt niin sanottu toisen polven maahanmuuttaja tai pakolaisena sota-alueelta juuri maahan saapunut turvapaikanhakija. Opetukseen osallistuvat lapset ja nuoret luonnollisesti käsittelevät ikäkauteensa kuuluvia kasvun ja kehityksen prosesseja, minkä lisäksi he saattavat työstää esimerkiksi maahanmuuttoon liittyviä asioita (Opetushallitus, 2017, s. 13). Maasta toiseen muutto on psyykkettä rasittava ja stressaava tapahtuma itsessään, johon voi liittyä muun muassa kodista luopuminen, läheisten ihmisten hyvästely ja irrottautuminen tutusta elämästä (Kyttälä ym., 2013, s. 15). Tämän lisäksi oppilaan sopeutumista voi häiritä koetut traumat, joille erityisen alttiita ovat nimenomaan pakolaisina maahan tulleet oppilaat (TS:KH, 2020; Schubert, 2009, s. 169).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Maahanmuuttajaoppilaiden määrä suomalaisessa perusopetuksessa kasvaa jatkuvasti (Kyttälä ym., 2013, s. 13). Maahanmuuttajista pakolaisena maahan tulleet ovat erityisen alttiita traumaattisille kokemuksille sekä erilaisille trauman jälkeisille stressireaktioille ja oireiluille (Schubert, 2009, s. 169). Pakolaisena maahan tulleilla oppilailla voi olla erilaisia mahdollisista traumaattisista kokemuksista johtuvia sopeutumisvaikeuksia, jotka voivat hankaloittaa koulunkäyntiä (Talib, 2002, s. 52). Oppilaan kokemilla traumaattisilla kokemuksilla voi olla myös yhteys heikentyneeseen koulumenestykseen (Chafouleas ym., 2018; s. 40; Reinbergs & Fefer, 2018, s. 250).

Tämän tutkimuksen avulla haluan lisätä ymmärrystä ja muodostaa käsityksen siitä, millaisia kokemuksia opettajilla on valmistavaan opetukseen tulevien oppilaiden kokemista traumoista ja traumatisoituneiden oppilaiden tukemisesta. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia traumoja valmistavaan opetukseen tulevilla oppilailla esiintyy valmistavan luokan opettajien kokemuksen mukaan?
2. Miten oppilaiden traumat ja traumatisoituminen näkyvät valmistavan opetuksen luokassa opettajien kokemuksen mukaan?
3. Millaisten tekijöiden opettajat kokevat vahvistavan heidän valmiuksiaan tukea traumatisoitunutta oppilasta valmistavassa opetuksessa?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla pyrin muodostamaan kuvan siitä, millaisia taustatekijöitä ja aiheuttajia valmistavassa opetuksessa olevien oppilaiden traumojen taustalla opettajien käsityksen mukaan on. Toisen tutkimuskysymyksen kautta pyrin selvittämään, miten traumat näkyvät ja miten ne vaikuttavat oppilaisiin valmistavassa opetuksessa opettajien kokemusten mukaan. Viimeisen tutkimuskysymyksen avulla selvitän, millaiset tekijät opettajien näkemyksen mukaan vahvistavat heidän valmiuksiaan tukea

traumatisoituneita ja traumaattisten kokemusten vuoksi oireilevia oppilaita valmistavan opetuksen luokassa.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimukseni on lähtökohdiltaan laadullinen. Sen tarkoituksena on muodostaa ymmärrys tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä tutkimukseen osallistuvien henkilöiden näkökulmasta (Puusa & Juuti, 2020; Vilkka, 2021). Tarkoitus ei ole pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018) tai löytää yksiselitteistä totuutta (Vilkka, 2021). Näin ollen tutkimukseni voidaan sijoittaa osaksi fenomenologis-hermeneuttista traditiota, sillä pyrin ymmärtämään (hermeneutiikka) osallistujien kokemustodellisuutta (fenomenologia) (Huhtinen & Tuominen, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tulkinnan tarve ja merkityksien luominen toivat tähän tutkimukseen mukaan hermeneuttisen ulottuvuuden. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan hermeneuttisella ymmärtämisellä tarkoitetaan ilmiöiden merkitysten oivaltamista, mihin vaikuttaa vahvasti esiymmärrys. Esiymmärryksellä he viittaavat siihen, että aiemmin ymmärretty toimii uuden ymmärtämisen pohjana. Heidän näkemyksensä mukaan ymmärtäminen etenee kehämäisenä liikkeenä, eli hermeneuttisena kehänä. Toisin sanottuna ymmärtäminen rakentuu konstruktivistisesti aiemman ymmärryksen päälle.

Tämän tutkimuksen aiheeseen liittyen minulla oli ennakkotietojen ja kokemusten perusteella muodostettuja käsityksiä ja oletuksia käsiteltävästä ilmiöstä, minkä tiedostaminen vähensi niiden vaikutusta tutkimuksen tuloksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Vilkka, 2021). Ennakkokäsityksenä oli, että valmistavan opetuksen oppilaille traumat ovat verrattain yleisiä, niillä on pääsääntöisesti yhteys oppilaiden maahanmuuttajataustaan ja ne tulevat esiin eri tavoin kouluympäristössä vaikuttaen oppilaan hyvinvointiin, käytökseen ja koulunkäyntiin. Oppilaiden maahanmuuttajataustan vuoksi oletin erilaisten kielellisten ja kulttuuristen erojen luovan opettajille haasteita tarjota tukea trauman kokeneille oppilaille ja heikkojen resurssien rajoittavan tuen tarjoamista.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui seitsemän opettajaa, jotka olivat kaikki työskennelleet 1.5–11 vuotta valmistavassa opetuksessa. Viisi opettajista työskenteli tutkimuksen tekohetkellä perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajana. Kaksi haastateltavaa oli aikaisemmin tehnyt valmistavan opetuksen opettajan töitä, mutta työskenteli haastatteluhetkellä muissa tehtävissä. Tässä tutkimuksessa ei tehty alueellista erottelua tai eroteltu eri ikäisten lasten traumakokemuksia, minkä vuoksi opettajilta ei kysytty, millä paikkakunnalla he työskentelevät tai minkä ikäisiä oppilaita he opettavat.

Koska valmistavan opetuksen opettajalle ei ole määritelty valtakunnallisia kelpoisuusvaatimuksia (Kyttälä ym., 2011, s. 5–6), ei tutkimukseen osallistuvia opettajia rajattu myöskään koulutustaustan perusteella. Neljä haastatteluun osallistunutta opettajaa on pohjakoulutukseltaan luokanopettajia. Heistä kahdella on lisäksi venäjän kielen ja kulttuurin aineenopettajan pätevyys ja toisella myös psykologin koulutus. Yksi haastatelluista on työskennellyt opettajana ilman koulutusta, mutta valmistuu pian laaja-alaiseksi erityisopettajaksi. Kahdella on äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan pätevyys.

Yhtä opettajaa lukuun ottamatta tutkimukseen osallistuneet opettajat rekrytoitiin sosiaalisen median palvelussa Facebookissa toimivassa opettajaryhmässä VALOA! Maahanmuuttajien valmistava opetus julkaistun tutkimuspyynnön kautta. Ryhmän kohderyhmää ovat erityisesti valmistavan opetuksen opettajat, minkä vuoksi se soveltui hyvin haastateltavien etsintään. Yksi opettajista rekrytoitiin mukaan suoran haastattelupyynnön kautta. Haastatellut opettajat pseudonymisoitiin ja heille annettiin numero haastattelujärjestyksessä (opettaja 1 = haastateltu nro 1).

5.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla opettajia kesäkuun 2022 aikana etäyhteyksin Jyväskylän yliopiston tarjoamaa Zoom-videopuhelupalvelua hyödyntäen. Haastattelut kestivät yhteensä noin 4 tuntia 50 minuuttia. Haastattelu oli aineistonkeruumenetelmänä tutkimuksen luonteeseen sopiva

valinta, sillä tutkimuksen aineistona haluttiin käyttää ihmisten kokemuksia ja käsityksiä puheen muodossa esimerkiksi kirjoitelmien tai lomakekyselyn sijaan (Vilka, 2021). Haastattelukysymykset lähetettiin osallistujille ennen haastattelua (ks. liite 1) ja heille annettiin aikaa tutustua niihin. Lähettämällä haastattelukysymykset tutkittaville ennakoon, voitiin varmistaa, että heiltä saadaan mahdollisimman paljon tietoa halutusta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Joustavana tiedonkeruumenetelmänä haastattelu mahdollistaa avoimen keskustelun haastattelijan ja haastateltavan välillä, kysymyksen toistamisen sekä tarkennusten ja selventävien kysymysten esittämisen (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Puusa, 2020a). Mahdollisuus molemmiin puolisiin selventäviin lisäkysymyksiin ja ymmärryksen varmistamiseen on erityisen tärkeää, kun tutkimuksen kohteena on nimenomaan haastateltavien omat kokemukset ja merkityksenannot. Tällaista mahdollisuutta ei ole esimerkiksi silloin, kun aineiston kerätään lomakekyselyllä. Tiedonhankinta haastattelujen kautta mahdollistaa myös sen, että tiedonantajiksi valikoituu luotettavammin sellaisia henkilöitä, jotka ovat perehtyneet tutkittavaan ilmiöön (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kattavan aineiston muodostamiseksi oli tärkeää, että haastateltavilla on kokemusta opettamisesta nimenomaan valmistavan opetuksen luokassa ja sitä kautta kokemusta ja tietoa tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimuksessa hyödynnettiin puolistrukturoitua haastattelua, josta voidaan käyttää nimeä teemahaastattelu (Vilka, 2021). Siinä ennakoon suunnitellut yksityiskohtaiset kysymykset esitetään suunnilleen samassa muodossa ja järjestyksessä kaikille osallistujille (Puusa, 2020a). Teemahaastattelulle ominaiseen tapaan tutkimusongelmasta muodostettiin sellaiset keskeiset aiheet ja teemat, joiden käsittely oli välttämätöntä tutkimusongelmaan vastaamiseksi (Vilka, 2021). Haastattelurunko (ks. liite 1) muodostui tutkimuksen keskeisten teemojen ympärille. Se rakentui alkuun sijoitetuista taustakysymyksistä sekä tutkimuskysymysten perusteella muodostetuista kysymyksistä, joissa edetään johdonmukaisesti tutkimuskysymys kerrallaan. Lopuksi haastateltaville annettiin mahdollisuus täydentää omia vastauksiaan tai lisätä jotain. Haastattelut nauhoitettiin, jotta

niistä voitiin tehdä uskottavia päätelmiä (Puusa, 2020a). Jokainen nauhoite litteroitiin analyysiprosessin helpottamiseksi.

5.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin tavoitteena laadullisessa tutkimuksessa on muodostaa aineistosta kokonaisuus, jonka avulla voidaan tuottaa monipuolinen ja perusteltu tulkinta tutkittavasta ilmiöstä sekä muodostaa johtopäätökset (Puusa, 2020b). Tämän tutkimuksen analyysissa hyödynnettiin abduktiivista eli teoriasidonnaista sisällönanalyysia, jonka avulla aineistosta etsittiin merkityssuhteita ja -kokonaisuuksia (Vilkka, 2021). Teoriasidonnainen analyysi yhdistää teoria- ja aineistolähtöistä analyysia: aikaisemmat tutkimukset ja teoria vaikuttavat analyysiprosessiin ja käsitteellistämiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Vilkka, 2021), mutta tulkintaa täydennetään aineistolähtöisellä päättelyllä.

Analyysiprosessin alussa aineiston analysoinnissa painotettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Analyysiprosessin edetessä teoriaan nojaava päättely kuitenkin lisääntyi erityisesti ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen kohdalla, sillä aineistosta nousseet teemat paikantuivat pakottamatta aiemmasta kirjallisuudesta nousseisiin kategorioihin.

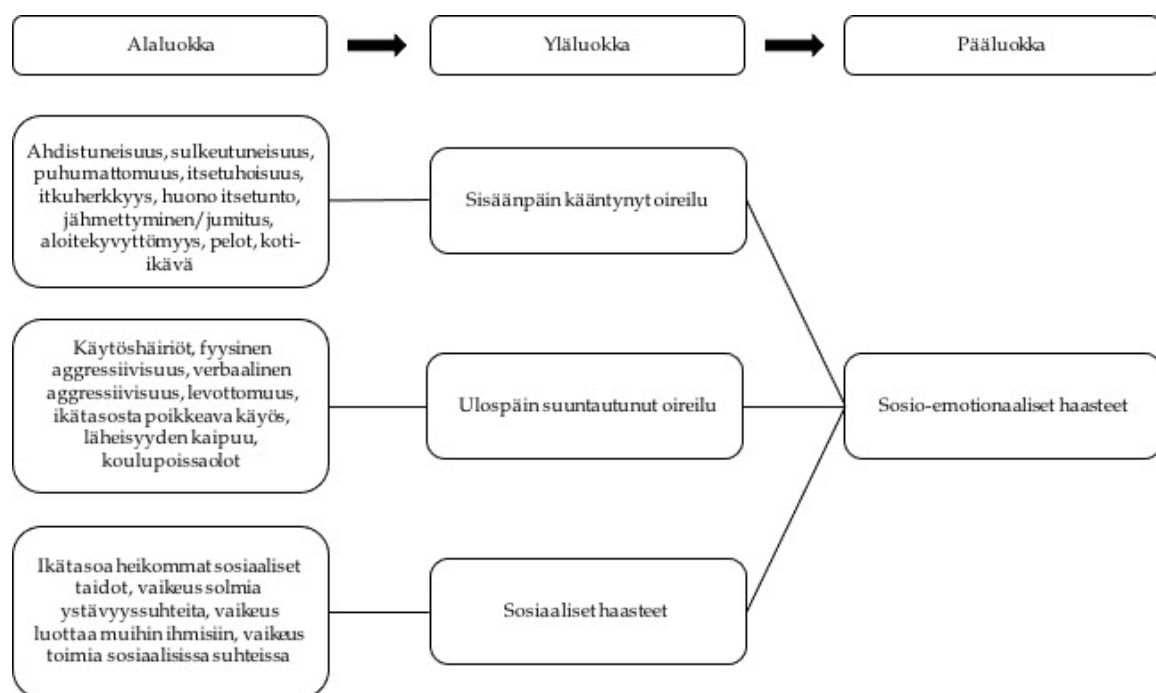
Analyysi rakentui viidestä vaiheesta. Ensimmäisessä vaiheessa nauhoitetut haastattelut kuunneltiin ja litteroitiin. Litteroinnin jälkeen nauhoitetut videotallenteet tuhottiin. Analyysin seuraavassa vaiheessa litteroitu aineisto luettiin läpi useaan otteeseen ja sen sisältöön perehdyttiin huolellisesti. Pelkistämisvaihe aloitettiin poistamalla aineistosta tutkimuksen kannalta tarpeettomat tiedot ja erottamalla keskeiset tekijät. Jäljelle jääneestä aineistosta etsittiin pelkistettyjä ilmauksia, sanoja, lauseita, lauseen osia ja ajatuskokonaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Vilkka, 2021), jotka värikoodattiin.

Pelkistämisvaiheen jälkeen aineistoa ryhmiteltiin etsimällä ja kokoamalla tutkimukseen osallistuneiden vastauksista yhteisiä tekijöitä (Alasuutari, 2015; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Näistä yhteisistä tekijöistä muodostettiin alaluokkia ja niitä koottiin taulukkoon. Seuraavassa vaiheessa alaluokkia yhdisteltiin ja niistä

muodostettiin yläluokkia (Alasuutari, 2015; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Viimeiseksi aineisto abstrahoitettiin eli käsitteellistettiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tällä tarkoitetaan sitä, että teoreettisia käsitteitä muodostettiin tutkimuksen kannalta olennaisen tiedon pohjalta ja yläluokkia yhdisteltiin pääluokiksi. Alaluokkien yhdistely yläluokiksi ja yläluokkien yhdistely pääluokiksi on havainnollistettu esimerkillä kuviossa 1.

Kuvio 1

Esimerkki analyysiprosessista



Analyysiprosessissa edettiin järjestelmällisesti yksi tutkimuskysymys kerrallaan. Ylä- ja pääluokkien muodostamisessa nojattiin olemassa olevaan teoriaan ja hyödynnettiin aikaisempia luokitteluita ja käsitteitä, esimerkiksi jakoa sisäänpäin kääntyneeseen oireiluun, ulospäin suuntautuneeseen oireiluun sekä sosiaalisiin haasteisiin.

5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen eettisyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkimusta toteuttaessaan tutkija on noudattanut eettisiä periaatteita jokaisessa tutkimuksen vaiheessa ja

tutkimuksesta ei saa aiheutua haittaa osallistujille (Puusa & Juuti, 2020). Tässä tutkimuksessa on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä (Tuomi & Sarajärvi, 2018) sekä Jyväskylän yliopiston ajantasaisia tietosujoaohjeita (Jyväskylän yliopisto, 2022). Tutkimuksen aikana on kaikin mahdollisin tavoin pyritty turvaamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ([TENK] 2019) listaamien ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen ohjaavien eettisten periaatteiden toteutuminen: tutkimuksen aikana tutkittavien ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta sekä aineellista ja aineetonta kulttuuriperintöä on kunnioitettu, ja tutkimuksen kohteelle aiheutuvat haitat on pyritty minimoimaan kaikin tavoin. Eettiset ratkaisut on kuvattu tarkasti tutkimuksen läpinäkyvyyden lisäämiseksi.

Tutkimukseen osallistuneista opettajista kuusi oli minulle ennestään tuntemattomia ja yksi ennestään tuttu. Tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen ja jokainen osallistuja ilmaisi itse halukkuutensa osallistua. Osallistujille kerrottiin, että he voivat halutessaan keskeyttää tutkimukseen osallistumisen missä tahansa tutkimuksen vaiheessa.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien yksityisyyden suojasta on huolehdittu tarkasti. Ennen haastatteluja tutkimukseen osallistuville opettajille lähetettiin tietosuojailmoitus (ks. liite 2), tiedote tutkimuksesta (ks. liite 3) sekä haastattelukysymykset, lyhyen trauman määritelmän ja tutkimuksen kuvauksen sisältänyt saatekirje (liite 1). Haastattelun alussa vastaajia pyydettiin sanomaan heidän oma nimensä sekä vahvistamaan, että he ovat vastaanottaneet heille lähetetyt dokumentit, käyneet ne läpi ja haluavat osallistua tutkimukseen vapaaehtoisesti. Tämä suullinen vahvistus saatiin jokaiselta tutkimukseen osallistuneelta vastaajalta. Litteroidusta aineistosta poistettiin vastaajien nimet.

Tutkimukseen osallistuvien tietosuojaan suhtauduttiin tätä tutkimusta tehtäessä erityisellä tarkkuudella, sillä kerätty tutkimusaineisto sisältää vastaajien tunnistettavia henkilötietoja (Jyväskylän yliopisto, 2022). Osallistujilta on kysytty suoraan esimerkiksi heidän koulutustaustaansa sekä toimenkuvaa. Osa vastaajista on myös maininnut haastattelun aikana asuinpaikkansa tai paikkakunnan, jolla heidän työpaikkansa sijaitsee. Lisäksi nauhoitteelle tallentui vastaajan ulkonäkö ja puheääni, jotka ovat myös henkilötietoja (Jyväskylän

yliopisto, 2022). Kahden vastaajan kohdalla aineisto sisältää niin sanottuja erityisiä henkilötietoja, sillä he nostivat esiin oman etnisen taustansa. Haastatteluun osallistuneet opettajat ovat myös kertoneet omasta menneisyydestään, läheisistään ja oppilaistaan. Litteroiduista aineistosta jätettiin pois kaikki sellaiset henkilötiedot ja tunnistetiedot, joilla ei ollut merkitystä tutkimukselle.

Tutkimuksen aineisto suojattiin pseudonymisoinnalla se litteroinnin yhteydessä. Vastaajien nimiä ei kirjattu litterointeihin vaan heihin viitattiin numeroilla. Erillistä listan tyylistä koodiavainta ei tarvittu sillä tutkimuksen pienen otannan vuoksi nimeä ei ollut tarpeen yhdistää numeroon. Haastateltavat saivat numeron haastattelujärjestyksen mukaisesti. Litterointi toteutettiin suljetussa tilassa kuulokkeiden kautta niin, että kukaan ulkopuolinen ei voinut nauhoitteita nähdä tai kuulla.

Tutkimuksen aineistoa säilytettiin Jyväskylän yliopiston tarjoamalla verkkolevyllä, U-aseamalla, jonne kirjauduin henkilökohtaisilla käyttäjätunnuksillani. Tallenteet poistettiin välittömästi litterointien valmistuttua ja litteroinnit tuhoataan ylikirjoittamalla tämän pro gradu tutkielman opintopisteiden kirjauduttua tutkimuksen tekijän opintorekisteriin.

6 TULOKSET

Tämän pääluvun ensimmäisessä alaluvussa käsittelen sitä, millaisia traumoja valmistavan opetuksen oppilailla on ja miten yleisiä erilaiset traumat ovat haastateltujen opettajien kokemuksen mukaan. Toisessa alaluvussa perehdyn siihen, miten oppilaiden traumat ja traumatisoituminen näkyvät valmistavassa opetuksessa opettajien kokemuksen mukaan. Kolmannessa alaluvussa tarkastelen sitä, millaiset tekijät vahvistavat opettajien valmiuksia tukea traumatisoitunutta oppilasta valmistavassa opetuksessa.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat kohdanneensa uransa aikana traumaattisen kokemuksen läpikäyneitä oppilaita ja kuvasivat kokemuksia, joissa oppilaat ovat joko olleet traumatisoituneita tai heillä on ollut siihen viittaavia oireita. Opettajilla ei ole kuitenkaan diagnostista pätevyyttä todeta kummasta on kyse. Osa opettajista kokikin haastavaksi määritellä, milloin oppilaan oireilun taustalla on varsinainen trauma ja milloin syy on jossain muualla. Osa opettajista nosti itse esiin, että heillä ei ole ”ei ole ammattitaitoa, koulutusta ja muuta” (opettaja 2) traumojen ja traumaattisen oireilun tunnistamiseen. Mahdollisina muina syinä erilaiselle oireilulle pidettiin muun muassa kulttuurieroja, puutteellista tai vajavaista koulutaustaa, uuteen kulttuuriin sopeutumisen haasteita sekä haastavia perhetilanteita.

Esimerkki 1

Joo. Silleen vaikee kysymys, kun se laps on aina tavallaan niin kun kokonaisuus. Et mikä niin kun vaikuttaa mihinkin asiaan, et on vaikea eritellä et miten just se trauma vaikuttaa johonkin tiettyyn lapsen toimintaan, koska siihen vaikuttaa sit taas niin kun tosi tosi monet erilaiset asiat, just vaikka mistä kulttuurista, koulutustaustasta, onko hän edes käynyt koulua, mikä se on se perheen tilanne, tai et mistä maasta hän on tullut tai tilanteesta. Et se ei oo niin kun yks yhteen et se trauma tekisi jonkun vaan sit niin kun se näkyy siinä kokonaisuudessa ehkä jollakin tapaa. (Opettaja 1)

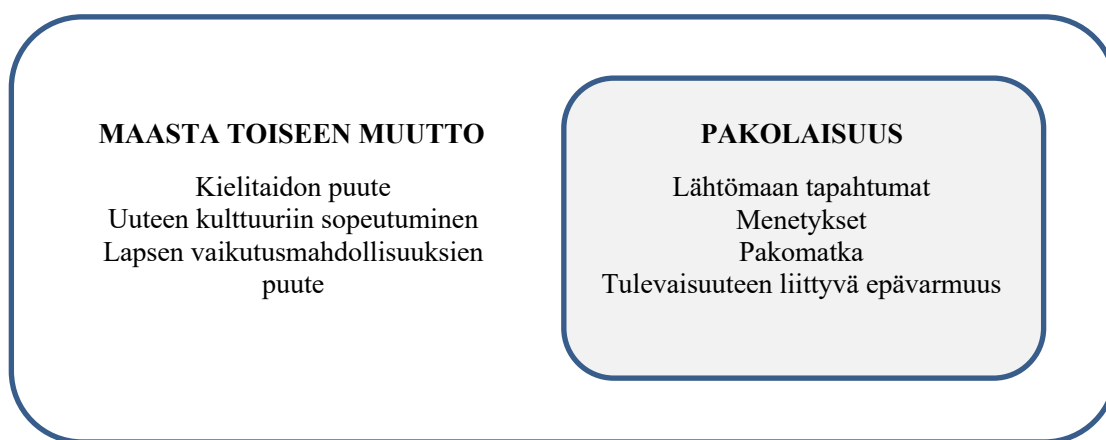
Esimerkissä 1 opettaja 1 näkee oppilaan kokonaisuutena, johon eri tekijät, mukaan lukien trauma, vaikuttavat. Hänkin kokee, että on hankala sanoa, milloin oireiden taustalla on nimenomaan trauma. Osa opettajista korosti, että toisilla oppilailla erilaiset haasteet ja traumatausta näkyvät selkeämmin kuin toisilla.

6.1 Millaisia traumaattisia kokemuksia valmistavan opetuksen oppilailla on opettajien kokemuksen mukaan?

Vaikka osa opettajista mainitsi perheväkivallan tai vanhemman sairauden kaltaisia traumaattisia kokemuksia, selkeimmäksi teemaksi aineistosta nousi oppilaiden maahanmuuttotaustaan, erityisesti pakolaisuuteen, liittyvät traumat (ks. kuvio 2).

Kuvio 2

Teemoittelu oppilaiden kokemista traumoista opettajien näkemysten pohjalta



Maasta toiseen muutto. Usealle opettajalle maasta toiseen muutto näyttäytyi traumana tai siihen verrattavana kokemuksena, vaikka maahanmuuttoon ei liittyisi esimerkiksi pakolaisuutta, vainoa tai sotaa. Maahanmuuton miellettiin olevan ”todella suuri muutos lapselle” (opettaja 3) ja mahdollisesti negatiivinen, ei-toivottu kokemus, joka vaatii sopeutumista. Osa opettajista korosti, että lapsella itsellään ei välttämättä ole mahdollisuutta vaikuttaa siihen, missä hän asuu vaan ”se on kuitenkin ollut niin kun vanhempien päätös ja ne käy kuitenkin läpi sen kulttuurishokin” (opettaja 6).

Myös kielitaidon puute ja täysin uuteen kulttuuriin sopeutuminen nähtiin tekijöinä, jotka hankaloittivat sopeutumista uuteen maahan. Opettaja 7 ilmaisi asian näin: ”lapsi on muuttanut toisesta maasta, toisesta kulttuurista Suomeen ja hänellä ei ole samaa kieltä, kun muilla”. Opettaja 2 kertoi, että toisinaan oppilaat kokevat ristiriitaa maahanmuuttoon ja suomen kielen opiskeluun liittyen ja ”joutuu kauheesti painii sitä kysymystä, et kun he nyt joutuvat olee täällä eivätkä

he halua olla täällä eivätkä halua oppia suomea” (opettaja 2). Haastatteluissa korostui, että iso osa valmistavan opetuksen oppilaista muuttaa Suomeen maista, joiden kulttuuri poikkeaa merkittävästi Suomalaisesta kulttuurista. Kulttuuriset erot voivat olla suuria lähtömaan ja Suomen välillä, sillä ”eihän valtaosa valoppilaista tuu Ruotsista eikä Norjasta, vaan ne tulee jostakin aika vieraasta kulttuurista” (opettaja 4). Näihin kulttuurisiin eroihin sopeutuminen ja tottuminen voi olla lapselle kuormittavaa.

Pakolaisuus. Maasta toiseen muuton syynä voi olla myös pakolaisuus, jonka opettajat nostivat esiin kaikkein vahvimpana traumatisoivana tekijänä. Pakolaisuuteen liittyvinä mahdollisina oppilaan trauman taustalla olevina tekijöinä nousivat haastatteluissa esiin pakolaisuuteen johtaneet tapahtumat lähtömaassa, kodin, kotimaan tai läheisten menetys sekä erilaiset hylkäämiskokemukset, pakomatka ja sen aikaiset tapahtumat sekä tulevaisuuden epävarmuus ja jatkuvat muutokset. Lisäksi esiin nousi sekundäärinen traumatisoituminen vanhemman kautta.

Mahdollisina traumatisoivina tapahtumina opettajat nostivat hyvin vahvasti esiin lähtömaan tapahtumat ja pakolaisuuteen johtaneet tekijät. Opettajat korostivat sitä, että ennen pakomatalle lähtöä oppilas oli saattanut nähdä tai kuulla sellaista, ”mitä lapsen ei tarvis nähdä” (opettaja 4), kuten ”ampumista ja kuolemaa ja drive by shooting” (opettaja 5). Traumatisoitumiseen johtaneista tekijöistä lähtömaassa vahvimmin nousi esiin sota ja kuoleman todistaminen, mutta osa opettajista piti myös pakolaisleirillä elämistä mahdollisesti traumatisoivana tekijänä.

Lähtömaan tapahtumien lisäksi pakolaisuuteen liittyvinä traumatisoivina tekijöinä esiin nousivat kodin, kotimaan ja läheisten menetys sekä erilaiset hylkäämiskokemukset. Opettaja 4 kertoi, että lapselle kodin jättäminen ja uuteen maahan muutto voi olla traumatisoiva tekijä, vaikka olosuhteet lähtömaassa eivät olisi turvalliset:

Esimerkki 2

No tavallaan varmasti se, että sen oman tutun ja turvallisen... Tai ”turvallisen”, mutta lapsi on kuitenkin... Lapselle se on ollut se ympäristö. Eikä lapsi varmaan siinä tilanteessa useinkaan osaa aatella onko se turvallinen tai ei. Ja tavallaan sen, sen jättäminen ja aivan täysin uuteen siirtyminen, niin se on trauma. (Opettaja 4)

Kodin ja kotimaan jättämisen lisäksi opettajat nostivat esiin perheiden hajoamisen pakolaisuuden seurauksena. Esimerkiksi opettaja 3 kertoi oppilaista, jotka ovat olleet erossa omista vanhemmistaan useita vuosia vanhempien pakomatkan aikana. Opettajat kertoivat, että toisinaan lapset ovat olleet pitkiä aikoja sukulaisten hoidettavina tai pakolaisleireillä ilman vanhempiaan. Osa traumatisoituneista oppilaista oli myös menettänyt läheisiään. Joidenkin kohdalla läheisiä oli saattanut jäädä kotimaahan tai heihin ei saatu yhteyttä. Osa oppilaiden perheestä saattoi olla ”jossakin muualla, kun tässä maassa, missä he on, taikka osa perheestä on menehtynyt tai ei saada yhteyttä heihin” (opettaja 1). Esiin nousi myös tilanteita, joissa oppilas oli muuttanut Suomeen toisen vanhemman kanssa ja toinen vanhemmista oli jäänyt kotimaahan. Opettaja 7 kertoi myös, että ”on oppilaita, jotka on tullut ilman ketään aikuisia, turvallisia aikuisia Suomeen”.

Kotimaasta lähtöä seurannut pakomatka ja pakomatkan aikaiset tapahtumat nähtiin myös mahdollisina traumaattisina kokemuksina. Osa opettajista nosti esiin, että pakolaisena maahan tulleet turvapaikanhakijat ovat saattaneet vaeltaa useamman maan läpi ja ennen Suomeen saapumista, he ovat voineet asua useassa eri maassa tai heillä on saattanut olla ”tosi raskasta jossain pakolaisleireillä” (opettaja 6). Haastatteluissa esiin nousi myös pitkä ja mahdollisesti myös turvaton matka maasta toiseen vaihtelevissa olosuhteissa. Pakolaiset tulevat Suomeen ”erilaisia reittejä” (opettaja 7) ja osa niistä ”voi olla ihan turvallisia lentokonematkoja oman perheen kanssa tai sitten ne voi olla, että on tultu, jollain veneillä tai jossain autoissa tai ihmiskaupan uhreina, joko vanhemmat tai sitten koko perhe” (opettaja 7). On mahdollista, että ”se matka on traumatisoinut tai siellä on tapahtunut jotain semmosta, joka on vaikuttanut” (opettaja 5). Matkan aikaiset tapahtumat on mahdollisesti ”jäänyt käsittelemättä ja on lapselle liikaa” (opettaja 5).

Myös kiintiöpakolaisten valintaprosessi voi olla traumatisoiva tekijä. Opettaja 1:n mukaan ”pakolaisuus itsessään on jo trauma, se että joudut lähtemään ja joudut vieraaseen maahan ja kiintiöpakolaisten se valintaprosessi on aika, voi olla niin kun traumaattinen, kun he eivät välttämättä siis saa valita sitä, että mihin he siis tulee”. Tämän lisäksi haastatteluissa nousi esiin myös

turvapaikanhakuprosessi ja ”siihen liittyvät epävarmuudet” (opettaja 1) sekä yleisesti tulevaisuuteen liittyvä epävarmuus ja jatkuvat muutokset:

Esimerkki 3

Ja, ja siihen vielä liittyen, että lapsi ei osaa hahmottaa niin kun tulevaisuutta, mitä mä sitten kuulen lapselta ja näen että hän kokee hyvin niin kun semmosena epävarmuutena, että miten hänen käy, miten perheen käy, koska perhe ilmeisesti puhuu koko ajan muutosta taas tai muuttamisesta siihen lähtömaahan. Miten se tapahtuu ja millon se tapahtuu ni vaikuttaa myös tosi paljon. (Opettaja 3)

Opettaja 7 nosti esiin myös sekundäärisen traumatisoitumisen tilanteessa, jossa vanhemman traumatisoituminen tai vanhemman traumaattiset kokemukset vaikuttavat myös lapseen. Tällöin aikuisen kokema pelko omasta ja lapsen puolesta voi heijastua lapseen tai lapsi on mahdollisesti ”vanhempien kautta elänyt sen, että jollekin on käynyt jotain” (opettaja 7). Myös se ”miten ne vanhemmat voi siellä kotona [...] helposti heijastuu myös lapsiin” (opettaja 1). Opettaja 1:n mukaan vanhemmat saattavat esimerkiksi saada huonoja uutisia kotimaasta tai heidän hyvinvointiinsa voi vaikuttaa turvapaikanhakuprosessi, mikä puolestaan heijastuu lapseen.

6.2 Miten oppilaiden traumat ja traumatisoituminen näkyvät valmistavan opetuksen luokassa opettajien kokemuksen mukaan?

Trauman kokeneiden oppilaiden oireilu voidaan opettajien kuvailun perusteella jakaa kolmeen eri teemaan. Nämä teemat ovat sosioemotionaaliset haasteet, kognitiiviset haasteet ja fysiologinen oireilu (ks. taulukko 1).

Taulukko 1

Teemoittelu trauman kokeneiden oppilaiden oireilusta opettajien kuvailun pohjalta.

Teema	Oire
Sosioemotionaaliset haasteet	Sisäänpäin kääntynyt oireilu Ulospäin suuntautunut oireilu Sosiaaliset haasteet
Kognitiiviset haasteet	Muistin ongelmat Oppimisen hitaus Keskittymisen haasteet Alisuoriutuminen
Fysiologinen oireilu	Somaattiset oireet

6.2.1 Sosioemotionaaliset haasteet

Vahvimpana selkeänä teemana opettajien haastatteluissa nousi esiin oppilaiden sosioemotionaaliset haasteet. Nämä haasteet oli vastausten perusteella luokiteltavissa kolmeen eri alateemaan; sisäänpäin kääntynyt oireilu, ulospäin suuntautunut oireilu sekä sosiaaliset haasteet.

Sisäänpäin kääntynyt oireilu. Kaikki opettajat nostivat jollain tavalla esiin trauman kokeneiden oppilaiden sisäänpäin kääntyneen oireilun. Sisäänpäin kääntyneeseen oireiluun liittyy opettajien kuvailun mukaan ahdistuneisuutta ja sulkeutuneisuutta, puhumattomuutta, itsetuhoisuutta sekä itkuherkkyyttä. Esimerkiksi oppilas on saattanut olla koulussa paikalla, mutta silti ”poissaoleva ja semmonen hyvin ahdistunut” (opettaja 6). Opettaja 7 mukaan sulkeutuneisuus voi johtaa siihen, että oppilas ei ”puhu tai osallistu” toimintaan. Sisäänpäin kääntynyt oireilu voi opettajien mukaan näkyä tietynlaisena jähmettymisenä tai jumittamisena sekä aloitekyvyttömyytenä. Haasteet saattoivat näkyä myös ”heikkona itsetuntona” (haastateltava 3), jolloin oppilaan voi olla vaikea ”tarttua tekemiseen, koska he sanovat vain itsestään, et olen tyhmä” (opettaja 3).

Lisäksi opettajat nostivat esiin erilaiset pelot, jotka voivat mahdollisesti laueta yllättävissäkin tilanteissa. Tällaisia yllättäviä tilanteita voivat olla esimerkiksi tilanteet, joissa ”vaikka ambulanssi menee tai lentokone ja kuuluu kova ääni” (opettaja 1). Osa opettajista kertoi, että oppilaiden pelkotiloja saattaa

laukaista myös esimerkiksi koirat tai koulun yhteiset tilaisuudet, joissa paljon ihmisiä kokoontuu samaan tilaan ja melutaso nousee. Myös erilaiset kouluissa järjestettävät poistumisharjoitukset ja pelastautumisharjoitukset koettiin haasteellisina. Opettaja 1 koki, että tällaiset harjoitukset on vaikea selittää oppilaille niin, että ne eivät lisää heidän pelkojaan. Kaikki opettajat eivät kuitenkaan kokeneet, että erilaisissa tilanteissa laukeavat pelkotilat olisivat yleisiä. Opettaja 4 kertoi, että oppilaille on esiintynyt yllättävissä tilanteissa ulkoisen ärsyksen laukaisemia pelkotiloja, mutta hän koki, että ne ovat ”ihan niin kun harvoja ja harvinaisia kertoja, jotka liittyy johonkin, tommostaan ärsykkeeseen, joka on tullut ulkoapäin”.

Myös oppilaiden kokema koti-ikävä ja kaipuu kotimaahan nousi esiin useissa haastatteluissa. Esimerkiksi opettaja 6 kertoi, että oppilaiden kokema koti-ikävä on ”sen tyyppistä, että, että, nekin jotka on tullu vanhempien töiden perässä niin kaipaa kauheesti kotiinsa ja valittelee sitä, että kun mä halun mennä ja mul on koti-ikävä.” Läheisyyden kaipuuta kuvattiin puolestaan esimerkiksi oppilaiden tarpeena halata ja olla fyysisesti opettajan lähellä. Esimerkiksi opettaja 7 kertoi, että ”valmistavassa taas lapset saattaa, olla hyvinkin niin kun, jotenkin läheisiä”.

Ulospäin suuntautunut oireilu. Haastateltava 6 kertoi, että hänen kokemuksensa mukaan oppilaiden sisäänpäin kääntynyt oireilu on yleisempää eikä hän ollut uransa aikana kohdannut tilanteita ”joissa jonkun häiriökäyttäytyminen ois aiheuttanut niin kun muille jotain”. Opettajien kuvaillessa oppilaiden traumaperäistä oireilua, sisäänpäin kääntyneen oireilun lisäksi hyvin vahvasti esiin nousi kuitenkin myös ulospäin suuntautunut oireilu.

Ulospäin suuntautuneeseen oireiluun liittyi opettajien mukaan fyysistä tai verbaalista aggressiivisuutta, käytöshäiriötä ja levottomuutta. Ulospäin suuntautunut oireilu saattaa näkyä myös ei-ikätaisoisena käytöksenä, jolloin esimerkiksi teini-ikää lähestyvä oppilas ”ei oo teini vaan onkin itseasiassa semmonen eskari-ikänen käytökseltään” (opettaja 5). Osa opettajista kertoi, että traumatisoituneilla oppilaille oireilu voi näkyä myös toistuvina koulupoissaoloina ja ”pahimmillaanhan he ei sit tuu kouluun” (opettaja 1). Toisinaan saattaa kulua jopa ”viikko kausia et ei näe oppilasta” (opettaja 3).

Opettaja 7 kertoi, että oppilaiden traumaperäinen oireilu voi näyttäytyä ulospäin ”hyvin monilla eri tavoilla, joka koulumaailmassa näyttäytyy sitten, vähän niin kuin huonona käytöksenä”. Oppilaan ulospäin suuntautuneeseen oireiluun voi liittyä esimerkiksi ”käytöshäiriöitä, aggressiivisuutta, levottomuutta” (opettaja 7). Esimerkiksi pettymyksiä kohdatessaan, traumatisoitunut oppilas saattaa ilmaista itseään ”aggressiivisesti ja lyömällä, potkimalla” (opettaja 3). Aggressiivisuuden lisäksi yleisin ulospäin suuntautunut traumaperäinen oire opettajien kokemuksen mukaan oli levottomuus. Opettaja 4 kuvaili, että jotkut oppilaat saattavat olla alkuun levottomia mutta rauhoittua, kun ympäristö ja opettaja tulevat tutuksi. Hän kertoi myös, että toisinaan esimerkiksi ”omasta maasta tulee joku viesti, niin se sitten taas aukasee ne muistot ja haavat ja se näkyy sitten siinä, että ei mitenkään pystytä keskittyy siihen ja tuntuu et on tosi vaikeeta. Ja ei oikeestaan enää osatakaan mitään”.

Sosiaaliset haasteet. Oppilaiden traumaperäistä oireilua pohtiessaan haastatellut opettajat kuvailivat myös erilaisia haasteita, jotka liittyvät oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin. Haasteet voivat näkyä esimerkiksi ”kehityksen viiveenä” (opettaja 3), jolloin oppilaan sosiaaliset taidot ”ovat nuoremman lapsen kohdalla” (opettaja 3). Vahvimmin esiin nousi kuitenkin haasteet vertaissuhteissa. Osa haastatelluista opettajista kuvaili, että traumatisoituneen oppilaan voi olla haastavaa luottaa muihin ihmisiin ja toimia sosiaalisissa suhteissa. Opettaja 3:n mukaan trauman kokeneiden oppilaiden voi olla ”vaikea esimerkiksi solmia ystävyysuhteita, koska heiltä jotenkin puuttuu niin kun luottamus tätä maailmaa kohtaan”.

Sosiaalisiin haasteisiin liittyi opettajien kuvailun mukaan toisinaan myös ulospäin suuntautunutta oireilua kuten aggressiivisuutta tai ”ylilyöntejä” (opettaja 1) vertaisten kanssa. Esimerkiksi ”jalkapallossa ei voida sanallisesti käydä läpi niitä vaan ne käydään sitten tönäsemässä tai tirvasemassa” (opettaja 7). Opettaja 7 myös koki, että oppilaat saattavat olla hyvin herkkiä ja loukkaantua helposti, jos kokevat, että heidän uskontoaan tai kulttuuriaan loukataan. Vastoinkäymiset sosiaalisissa suhteissa voi olla haastavia, sillä ”jos tulee pienikin

pettymys tai joku tilanne ja täytyy kaverin kans niin ku selvittää riitaa, niin he sitten käyttäytyy hyvin väkivaltasesti” (opettaja 3).

6.2.2 Kognitiiviset haasteet ja fysiologiset oireet

Kognitiiviset haasteet. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat, että oppilaiden traumat ja traumatisoituminen voi myös aiheuttaa kognitiivisia haasteita heikentäen oppilaiden akateemista suoriutumista ja vaikuttaen kielteisesti oppimiseen. Kognitiivisiin haasteisiin liittyi opettajien kokemuksen mukaan muistin ongelmia, oppimisen hitautta, keskittymisen haasteita ja alisuoriutumista. Esimerkiksi opettaja 4 koki, että oppilaan voi olla vaikea muistaa aikaisemmin opittuja asioita vaikka ”on opeteltu ja jankattu ja on nähnyt, että oppilas on oivaltanut ja oppilas on hoksannut”.

Opettajat nostivat esiin, että myös trauman aiheuttamat muistiongelmat ja ”muistiinpainamisen haasteet” (opettaja 4) voivat olla oppimisen hitauden taustalla. Opiskeltu asia ei jotenkin ”niin kun kiinnity sinne muistiin” (opettaja 5), sillä ”kaikki se voima ja heidän, pienen ihmisen resurssit, menevät siihen sisäistämiseen ja käsittelyyn” (opettaja 3)”, mikä puolestaan heikentää oppimista. Opettaja 1 koki, että myös alisuoriutumisen syy voi löytyä oppilaan traumataustasta, sillä ”jos on joku kauheen kuormittava tilanne niin sit he helposti alisuoriutuu, koska ei tietenkään jaksaa”. Opettaja 7 pohti, että oppimisen hitauden taustalla voi olla myös traumatisoituneen oppilaan rikkonainen koulupolku ja on mahdollista, että ”siellä on isoja katkoksia lapsien koulupolullakin”.

Fysiologiset oireet. Opettaja 3 nosti esiin myös oppilaiden erilaiset fysiologiset oireet. Hän kertoi, että jotkut traumatisoituneet oppilaat kärsivät psykosomaattisista oireista, kuten pahoinvoinnista ja ruokahalun puutteesta, jolloin ”lapsi ei pysty syömään yhtään mitään, ei edes juo vettä koko päivän aikana” (opettaja 3). Opettaja 3:n mukaan fyysiset oireet voi laukaista esimerkiksi tilanne, jossa syntyy paljon melua, kuten välitunnit.

6.3 Millaiset tekijät vahvistavat opettajien valmiuksia tukea traumatisoitunutta oppilasta valmistavassa opetuksessa?

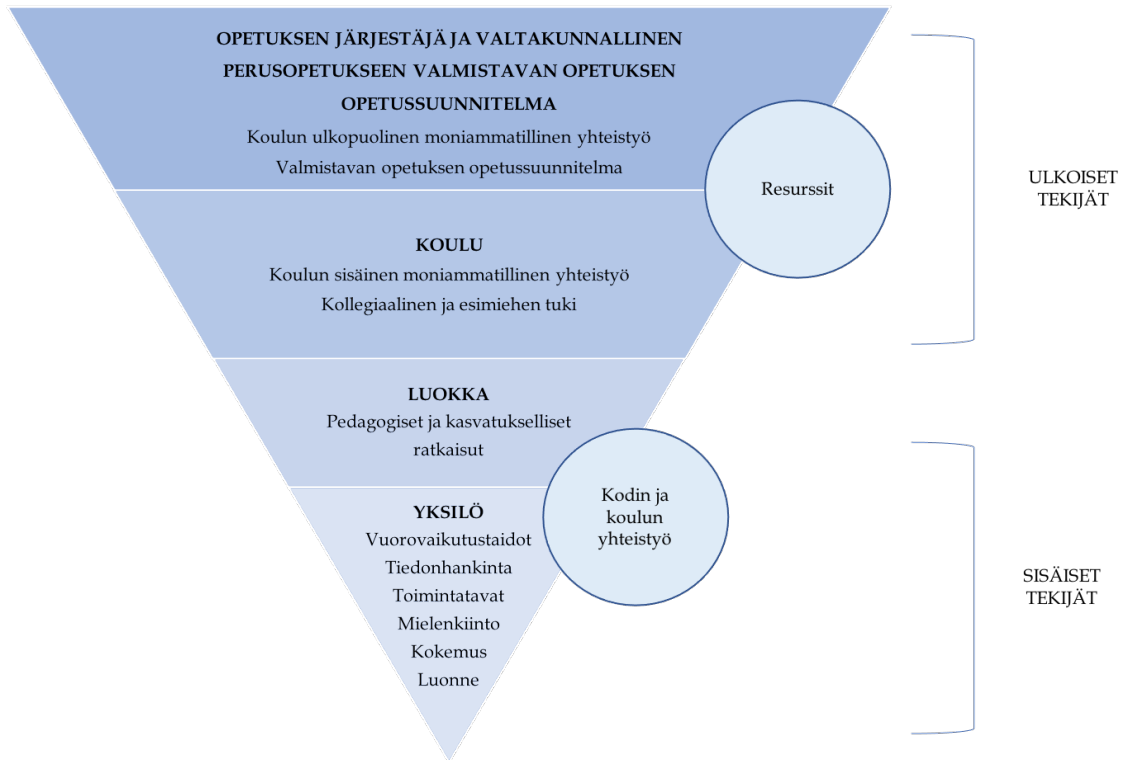
Kaikki haastatteluun osallistuneet opettajat puhuivat myönteiseen sävyyn omista valmiuksistaan ja keinoistaan tukea traumatisoituneita oppilaita valmistavassa opetuksessa. Näitä valmiuksia vahvistaa ja lisää erilaiset tekijät, jotka voidaan jakaa neljälle eri tasolle. Ensimmäisellä tasolla on valtakunnallinen perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma sekä tekijät, joista vastaa opetuksen järjestäjä. Seuraavalla tasolla ovat koulusta riippuvaiset tekijät ja kolmannella luokan tasolla olevat tekijät, joita ovat muun muassa erilaiset pedagogiset ja kasvatukselliset ratkaisut. Alimmalla tasolla ovat yksilötason tekijät, jotka liittyvät opettajaan itseensä.

Osa tekijöistä sijoittuu osittain kahden tason alle. Tällaisia tekijöitä ovat kodin kanssa tehtävä yhteistyö sekä resurssit, joilla tässä yhteydessä tarkoitetaan tulkkausapua sekä mahdollisuutta saada luokkaan toinen aikuinen, esimerkiksi koulunkäynninohjaaja. Kodin kanssa tehtävän yhteistyön voidaan tulkita sekä yksilö- että luokkatason tekijäksi, sillä siihen voi vaikuttaa luokan toimintakulttuuri sekä yksilön oma aktiivisuus. Tulkkausapu tai käytössä oleva ohjaajaresurssi taas voivat olla riippuvaisia niin opetuksen järjestäjän kuin koulun resursseista.

Eri tasojen lisäksi opettajien valmiudet voidaan jaotella sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin. Ulkoisiin tekijöihin opettajalla on rajalliset vaikutusmahdollisuudet. Sen sijaan sisäiset tekijät ovat pitkälti riippuvaisia opettajasta itsestään ja hänen ratkaisuistaan. Sisäiset ja ulkoiset tekijät voivat kuitenkin olla myös osittain limittäisiä. Esimerkiksi joustava valmistavan opetuksen opetussuunnitelma (ulkoinen tekijä) mahdollistaa lapsilähtöiset pedagogiset ratkaisut sekä oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioon (sisäinen tekijä). Eri tasoille sijoittuvat sisäiset ja ulkoiset tekijät, jotka vahvistavat opettajien valmiuksia tukea traumatisoituneita oppilaita valmistavan opetuksen luokassa on kuvattu kuviossa 3.

Kuvio 3

Tekijät, jotka vahvistavat opettajien valmiuksia tukea traumatisoitunutta oppilasta perusopetukseen valmistavan opetuksen luokassa



Ulkoiset tekijät. Riittävät resurssit ja koulun ulkopuolinen moniammatillinen yhteistyö ovat tekijöitä, jotka nousivat esiin, kun opettajat pohtivat, mikä lisää heidän valmiuksiaan tukea traumatisoitunutta oppilasta valmistavassa opetuksessa. Nämä ovat ulkoisia tekijöitä, joista vastaa opetuksen järjestäjä ja joihin opettajalla on hyvin rajalliset vaikutusmahdollisuudet. Myös valtakunnallinen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma koettiin opettajien valmiuksia vahvistavana tekijänä joustavuutensa vuoksi. Joustava opetussuunnitelma mahdollistaa sen, että jos ”joku haluaa jostakin avautua niin sit hän saa ja sille annetaan aikaa” (opettaja 1) eikä aina ”tarte painaa niin hullun lailla niin kun tavoitteet mielessä” (opettaja 6). Vaikka opetussuunnitelma ohjaa opettajan työtä, niin hänellä on ”niin sanotusti vapaat kädet” (opettaja 3) eikä opetussuunnitelmassa ole ”lyöty lukkoon, et mitä pitää tehdä, milloin pitää tehdä” (opettaja 7).

Moni opettaja kertoi, että luokassa oleva koulunkäynninohjaaja tai muu aikuinen lisää heidän valmiuksiaan tukea traumatisoituneita oppilaita, mikä puolestaan edellyttää riittäviä resursseja opetuksen järjestäjältä. Esimerkiksi opettaja 7 koki, että ohjaajan tai toisen aikuisen läsnäollessa pystyy ”toinen aikuinen, jompikumpi, opettaja tai ohjaaja, olemaan sen lapsen kanssa”. Tätä pidettiin tärkeänä, sillä ”eihän lapsi pysty opiskelemaan sellasella hetkellä, kun joku muu valtaa sen mielen ja on sellasessa tilassa, että ei pysty” (opettaja 7). Opetuksen järjestämisen helpottamisen ja tuen lisäksi toinen luokassa oleva aikuinen nähtiin myös turvallisuustekijänä, sillä jos ”pitäis pystyä joko hallitusti kiinniottamaan lapsi tai sitten poistamaan tilasta tai saaha lapsia pois tilasta, niin siihen tarvitaan aikuisia” (opettaja 7). Opettaja 3 kertoi, että ohjaajan puuttuessa fyysisen väkivallan uhka kasvaa ja häntäkin ”on potkittu ja lyöty ja purtu ja kaikkea”. Opettaja 3 kertoi, että hänellä on myös ”pelko, näitten lasten puolesta, että he saattaa vahingoittaa itseään” eikä hänellä ole välttämättä mahdollisuutta estää sitä, kun luokassa ei ole toista aikuista.

Moni opettaja koki haasteeksi myös yhteisen kielen puuttumisen. Kommunikointi oppilaan kanssa ja sitä kautta myös tuen tarjoaminen koettiin haastavana, jos yhteistä kieltä ei ole. Opettaja 7 koki, että oppilaat tarvitsevat ”sitä, että joku kuulee ja ymmärtää”. Hän piti haasteena sitä, että ”suurin osa lapsista jää ymmärtämättä”. Opettaja 7 toivoikin, että kouluihin saataisiin lisää kielellisiä resursseja, kuten esimerkiksi ”eri kieliä puhuvia aikuisia”, jotta oppilaan kohtaaminen koulupäivän aikana helpottuisi. Opettaja 2 kertoi puhelinsovelluksesta, jonka kautta hän saa heti tulkin. Tätä sovellusta hän käyttää kommunikoidessaan sellaisen oppilaan kanssa, jonka kanssa hän ei puhu samaa kieltä. Hän koki, että tämä paransi hänen valmiuksiaan kohdata oppilaita sillä ”aikaisemmin piti niin kun tavallaan sopia se [keskustelu] parin päivän päähän, sitten siihen vanhemmat jollain kielellä ja tulkit. Et se oli haastavampaa. Nyt sen pystyy heti käymään läpi et tavallaan, kun tulee haastavampi tilanne, niin mä otan tulkin siihen ja sit keskustellaan”.

Ulkoisiin tekijöihin sisältyi myös koulun sisäinen moniammatillinen yhteistyö sekä kollegiaalinen tuki ja esimieheltä saatu tuki. Osa opettajista koki, että työympäristön tarjoama tuki vahvistaa heidän valmiuksiaan kohdata

traumatisoituneita valmistavan luokan oppilaita. Tärkeänä pidettiin esimerkiksi kollegoita ja heiltä saatua tukea. Kokeneempien kollegojen kautta ”se tieto siirtyy ja taito siirtyy” (opettaja 5). Opettaja 4 kertoi menneensä tutustumaan toisen valmistavan opetuksen luokan toimintaan aloittaessaan valmistavan luokan opettajana ja kertoi sen lisänneen hänen omia valmiuksiaan. Hän kertoi, että valmistavan luokan seuraaminen oli hänen ”paras anti ja paras ohjaus ja koulutus” (opettaja 4) valmistavan opettajan työhön. Vanhempien kollegoiden lisäksi tärkeänä tukena pidettiin myös esimerkiksi muita valmistavan luokan opettajia sekä erityisopettajia. Opettaja 6 kertoi saavansa kollegiaalista tukea viereisen erityisluokan opettajalta ja, että ”se on kiva, että tietää, et tos vieressä on ihminen, johon voi luottaa ja jolta saa apua”. Osa haastatelluista opettajista mainitsi myös, että valmiuksia tukea traumatisoituneita oppilaita vahvistaa kollegoilta saadun tuen lisäksi myös esimiehen tuki.

Myös koulussa toimivan moniammatillisen työryhmän tuki nousi esiin opettajien haastatteluissa. Esimerkiksi opettaja 5 kertoi, että hän on ”rohkeesti aina yhteydessä” koulun moniammatilliseen työryhmään. Osa opettajista painotti, että heidän työnsä on opettaa ja tukea oppilaan oppimista, jolloin he kokevat tärkeäksi sen, että huolen herätessä he voivat olla yhteydessä ammattilaisiin, kuten psykologiin, kuraattoriin tai sosiaalityöntekijään. Toisaalta moniammatilliseen yhteistyöhön toivottiin myös selkeyttä. Opettaja 2 totesi, että paras tuki traumatisoituneen oppilaan tukemiseen olisi moniammatillinen työryhmä ja toivoi, että ”olis niin kun valmiimmat mallit ja enemmän resursseja niin sit tietäis mihin niitä [oppilaita] niin kun ohjata”.

Sisäiset tekijät. Haastateltujen opettajien vastauksissa kaikkein vahvimpana valmiuksia tukevana tekijänä nousi esiin erilaiset pedagogiset ratkaisut ja erityisesti oppilaslähtöisyys, jota useat opettajat korostivat kertoessaan opetuksen joustavuudesta. Valtakunnallinen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma mahdollistaa oppilaslähtöisen, joustavan, opetuksen suunnittelun ja sitä kautta myös oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisen. Myös erilaiset niin sanotusti normaalista koulutyöstä poikkeavat toiminnot voivat tukea traumatisoituneen oppilaan hyvinvointia opettajien näkemyksen mukaan. Esimerkiksi opettaja 6 kertoi, että tarpeen mukaan

suunnitellun toiminnan sijaan saatetaan katsoa *Muumeja*. Hän koki tämän hyväksi keinoksi "rauhottaa tilanne" ja "tehdä jotain semmosta niin kun rentoa". Myös opettaja 3 kertoi hyödyntävänsä paljon tavallisesta koulutyöstä poikkeavia toimintoja. Hän koki, että lapselle on tärkeä tarjota "semmosta niin kun normaalia, mitä lapsen elämään kuuluis, mutta mitä he ei sitten kotona saa". Oppilaslähtöisyyteen kuului myös opettaja 3:n esiin nostama positiivisen pedagogiikan käyttö.

Joustavan aikataulun ja opetussuunnitelman lisäksi opettajat pitivät rutiineja keinona tukea traumatisoitunutta oppilasta valmistavan opetuksen luokassa. Monet opettajista pitivät hyvin tärkeänä sitä, että oppilaille luodaan turvallisuuden tunnetta rutiinien avulla. Opettaja 4 kertoi, että oppilaan turvallisuuden tunne "tulee vaan rutiineista ja siitä, semmosista ihan tosi pienistä asioista". Rutiinien lisäksi turvallisuuden tunnetta lisättiin myös yhteisillä säännöillä ja niiden noudattamisella. Esimerkiksi opettaja 2 kertoi, että "jos riehutaan ja tapellaan niin sit me istutaan välitunti sisällä täällä tai koulun jälkeen vähän mietitään käytöstä".

Myös kodin kanssa tehtävä yhteistyö on merkityksellistä traumatisoituneen lapsen tukemisessa. Osa opettajista kertoi, että huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö vahvistaa heidän valmiuksiaan tukea traumatisoitunutta oppilasta. Esimerkiksi opettaja 2 kertoi ottavansa yhteyttä kotiin, jos asian käsittely ei onnistu yksin oppilaan kanssa. Hän kertoi, että "joskus vanhemmat on sanonut, et hei tavataan koululla ja joskus vanhemmat on sanonut, et asia on käsitelty".

Opettajan oma toiminta ja luonteenpiirteet, vuorovaikutustaidot, mielenkiinto ja tiedonhankinta sekä elämäkokemus ja työkokemus ovat tekijöitä, jotka yksilön tasolla tukevat ja lisäävät opettajien valmiuksia tukea traumatisoitunutta oppilasta valmistavassa opetuksessa. Nämä tekijät ovat sisäisiä tekijöitä, joiden kehittymiseen opettaja voi itse vaikuttaa. Myös opettajan omalla taustalla on merkitystä. Yksi opettajista esimerkiksi kertoi olevansa itsekin taustaltaan maahanmuuttaja ja koki, että se auttaa häntä ymmärtämään paremmin maahanmuuttotaustaisia lapsia. Opettajat pitivät tärkeänä myös aikaisempaa työkokemusta esimerkiksi vastaanottokeskuksessa ja

lastensuojelussa. Opettaja 6 kertoi myös saaneensa valmiuksia vapaaehtoistyöstä sairaiden ja vanhusten parissa.

Opettajien vastauksissa yhtenä valmiuksia tukevana sisäisenä tekijänä nousi esiin myös opettajien kommunikointitaidot ja kommunikointivalmiudet. Kaksikielisyttä pidettiin vahvuutena erityisesti tilanteissa, joissa opettajalla on yhteinen kieli oppilaan kanssa. Myös muu kielitaito, joka mahdollisti oppilaan kanssa kommunikoinnin, nähtiin oppilaan tukemista helpottavana tekijänä. Aina yhteistä kieltä ei kuitenkaan ole ja tällöin non-verbaalisen vuorovaikutuksen sekä erilaisten vaihtoehtoisten kommunikoinnin keinojen, kuten kuvien ja tukiviittomien merkitys korostui. Kun yhteistä kieltä ei ole, ”niin sit on niin ku välillä menty silleen, peukku ylös, peukku alas, mikä fiilis” (opettaja 1). Myös kehonkieltä, kuten kosketusta ja oppilaan tasolle laskeutumista pidettiin tärkeänä. Esimerkiksi opettaja 4 kertoi, että hän monesti menee ”oppilaan viereen ja otan hartijoista kii ja vieressä ja silitän”.

Fyysinen läheisyys nähtiin myös keinona lisätä oppilaiden turvallisuudentunnetta. Esimerkiksi opettaja 6 kertoi, että hän menee ”fyysisestikin niin lähelle, että he ymmärtää, että mä olen nyt tässä sun alueellas ja mä olen turvallinen aikuinen ja mulle voi puhua”. Opettajat eivät erotelleet haastatteluissa persoonaa professiosta vaan luonteenpiirteiden merkitystä valmiuksia tukevinä tekijöinä korostettiin ja esimerkiksi opettaja 6 totesi, että ”mä nyt oon semmonen”. Oppilaan lempeää, sensitiivistä kohtaamista sekä toiminnan johdonmukaisuutta pidettiin keinoina, joilla oppilaalle voi osoittaa, että opettaja on turvallinen aikuinen, jonka kanssa voi keskustella avoimesti. Opettaja 1 kertoi kokeneensa hyväksi sen, että hänen ”toiminta on aina hyvin johdonmukaista ja ennalta arvattavaa”.

Opettajankoulutukselle ja kouluttautumiselle annettiin erilaisia merkityksiä. Viisi opettajaa kertoi, että opettajankoulutus itsessään ei ollut valmistanut heitä kohtaamaan traumatisoituneita oppilaita. Sen sijaan he korostivat kokemuksen merkitystä ja osa opettajista nosti esiin, että ”työ tekijäänsä opettaa” (opettaja 6). Erilaiset täydentävät opinnot, lisäkoulutus ja rinnakkaiset tutkinnot kehittivät opettajien mukaan heidän valmiuksiaan kohdata traumatisoituneita oppilaita valmistavassa opetuksessa. Osa heistä nosti

esiin esimerkiksi psykologian opinnot, erityispedagogiikan opinnot sekä suomi toisena kielenä -opinnot. Valmiuksia vahvisti myös opettajien oma mielenkiinto ja itsenäinen aiheeseen perehtyminen. Esimerkiksi opettaja 1 totesi, että ”valitettavan vähän sitä niin kun käsitellään missään, että niin kun kerroin, oon ite tutkinut sitä asiaa”. Osa opettajista kertoi myös hakeutuvansa erilaisiin täydennyskoulutuksiin. Opettaja 5:n mukaan ”OPH on järjestänyt esimerkiksi tässä viimesen parin kolmen vuoden aikana aika hyviä tällaisia webinaareja traumatisoituneiden oppilaiden, sekä aikuisten että lasten, muun kielisten kohtaamisessa”.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen avulla halusin lisätä ymmärrystä ja muodostaa käsityksen siitä, millaisia kokemuksia opettajilla on erilaisista traumoista ja traumaperäisestä oireilusta, joita valmistavan opetuksen luokan oppilailla esiintyy. Lisäksi tutkin sitä, minkälaiset tekijät opettajien näkemyksen mukaan vahvistavat heidän valmiuksiaan tukea trauman kokenutta oppilasta valmistavassa luokassa. Tulosten perusteella oppilaiden kokemat traumat liittyvät vahvasti maasta toiseen muuttoon ja erityisesti pakolaisuuteen. Traumat näkyvät valmistavan opetuksen luokassa opettajien kokemusten mukaan sosioemotionaalisina ja kognitiivisina haasteina sekä fysiologisena oireiluna. Opettajien valmiuksia tukea traumatisoitunutta oppilasta vahvistavat ulkoisiin ja sisäisiin tekijöihin jaettavat tekijät yksilön, luokan, koulun sekä opetuksen järjestäjän ja valtakunnallisen opetussuunnitelman tasolla.

Tässä alaluvussa tarkastelen päätuloksia aikaisemman tutkimuksen ja kirjallisuuden valossa. Käyn läpi trauman kompleksisuutta, traumaattisten kokemusten taustoja, traumaperäisen oireilun erilaisia ilmenemismuotoja sekä opettajien valmiuksia tukevia tekijöitä. Seuraavassa alaluvussa tarkastelen työn luotettavuutta ja rajoitteita. Viimeisessä alaluvussa käsittelen mahdollisia jatkotutkimushaasteita.

Trauma ei ole yksiselitteinen ilmiö. Opettajien haastatteluissa kävi vahvasti ilmi, että traumatisoituneita oppilaita on valmistavassa opetuksessa ja heidän oireilunsa on moniulotteista sekä verrattain vaikeasti tunnistettavaa. Osa opettajista kertoi, että on vaikea arvioida, milloin oppilaan oireilu johtuu koetusta traumasta ja milloin sen taustalla on muut tekijät. Trauman vaikutukset ovat hyvin yksilöllisiä ja erilaisten oireiden yhdistäminen traumaan voi olla haastavaa (Schubert, 2009, s. 173, 175). Tämä on ongelma varhaisen puuttumisen ja tukemisen näkökulmasta. Trauman varhainen tunnistaminen ja siihen puuttuminen on tärkeää, sillä lapsuudessa koetulla traumalla on yhteys myöhemmin koettuihin psyykkisen ja fyysisen terveyden ongelmiin (Price ym., 2012, s. 652).

Opettajat kuitenkin kokivat, ettei opettajankoulutus itsessään valmista heitä riittävästi kohtaamaan psyykkisesti oireilevia oppilaita (ks. myös Ojala, 2017, s. 71). Vaikka varsinainen traumanhoito tulee pitää erillään koulutyöstä ja jättää alan asiantuntijoille (Opetushallitus, ei pvm.), aiheeseen liittyvä koulutus on tärkeää. Opettajien tulee voida vastata *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* velvoitteeseen puuttua varhain mahdollisiin vaikeuksiin sekä tukea ja edistää oppilaan hyvinvointia (Opetushallitus, 2014). Traumatietoisuus ja psyykkiseen oireiluun liittyvä ymmärrys ovat tässä keskeisessä osassa erityisesti valmistavassa opetuksessa.

Oppilaiden traumakokemukset liitettiin useimmiten maasta toiseen muuttamiseen. Osa opettajista koki, että maasta toiseen muuttaminen on itsessään lasta traumatisoiva kokemus, johon voi liittyä uuteen ja vieraaseen kulttuuriin sopeutuminen, vaikutusmahdollisuuksien puute sekä puuttuvan kielitaidon tuottamat haasteet. Aiemman tutkimuksen mukaisesti (ks. Schubert, 2009, s. 169) opettajat kuitenkin korostivat pakolaistaustaisten lasten alttiutta traumaattisille kokemuksille.

Pakolaiset altistuvat potentiaalisille traumaattisille kokemuksille ennen pakoa, paon aikana ja uuteen kotimaahan kotiutuessaan (Neste ym., 2021, s. 14). Samat teemat nousivat esiin tässäkin tutkielmassa. Niiden lisäksi opettajat kertoivat erilaisista menetyksistä, jotka Nesteen ym. (2021) raportissa oli liitetty tapahtumiin ennen pakoa sekä uuteen maahan sopeutumiseen. Opettajat yhdistivät menetyksiin myös erilaiset hylkäämiskokemukset sekä perheiden hajoamisen, mikä voi johtaa lapsen traumatisoitumiseen. Näiden lisäksi erilaiset sopeutumisvaikeudet nousivat esiin sekä aikaisemmassa kirjallisuudessa että opettajien haastatteluissa (ks. Neste ym. 2021, s.14; Talib, 2002, s. 52).

Traumaperäisen oireilun eri ilmenemismuodot. Chafouleasin ym. (2018) tavoin opettajien kuvaukset oppilaiden traumaperäisestä oireilusta voidaan jakaa kognitiivisiin ja sosioemotionaalisiin haasteisiin sekä fysiologisiin oireisiin. Osallistujat painottivat erityisesti sosioemotionaalisia oireita, joista voitiin erottaa sisäänpäin kääntynyt ja ulospäinsuuntautunut oireilu sekä sosiaaliset haasteet. Opettajat painottivat erityisesti sisäänpäin kääntynyttä oireilua, mikä poikkeaa Ojalan (2017, s. 59) tutkimuksesta, jossa opettajat kuvasivat ulospäin

suuntautuneen oireilun olevan yleisempää. Tähän voivat vaikuttaa useat eri seikat, kuten opettajien tietoisuuden lisääntyminen lisäkoulutautumisen tai asiaan perehtymisen kautta. Lisäksi on huomionarvoista, että valmistavan opetuksen ryhmät ovat pääsääntöisesti yleisopetuksen luokkia pienempiä. Isommissa oppilasryhmissä sisäänpäin kääntynyt oireilu voi jäädä huomioimatta ulospäin suuntautuneen oireilun ollessa näkyvämpää. Tämä voi luoda käsityksen siitä, että ulospäin suuntautunut oireilu on yleisempää.

Ulospäin suuntautuneena oireiluna opettajat nostivat vahvimmin esiin selkeästi ulospäin näkyviä oireita, kuten levottomuuden, käytöshäiriöt ja aggressiivisuuden. Osa opettajista mainitsi myös esimerkiksi koulupoissaolot. Toisaalta niiden syyn määrittelyä pidettiin haastavana, sillä poissaolot eivät aina ole riippuvaisia oppilaasta itsestään. Opettajat totesivat, että poissaolon taustalla voi olla moninaisia syitä, kuten se, että vanhemmilla ei ole voimavaroja huolehtia lapsen koulunkäynnistä. Toisaalta opettajat pohtivat myös sitä, että poissaolot eivät aina liity välttämättä traumataustaan tai ole oire jostakin, vaan taustalla voi olla myös muita tekijöitä, kuten maahanmuuttoprosessiin liittyvät virastokäynnit. Ojalan (2017, s. 93) mukaan koulusta pois jättäytyminen ja poissaolot ovat kuitenkin oireina erityisen huolestuttavia, sillä ne saattavat edistää oppilaan syrjäytymistä.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on huomattu, että oppimisessa on selkeitä älykkyydestä riippumattomia eroja traumatisoituneiden ja ei-traumatisoituneiden lasten välillä (Schubert, 2009, s. 177). Traumatisoituminen voi aiheuttaa heikentyneeseen koulumenestykseen johtavia kognitiivisia haasteita (Reinbergs & Fefer, 2012, s. 250). Ilmiön nostivat esiin myös tätä tutkimusta varten haastatellut opettajat. Kognitiivisten haasteiden kohdalla opettajat korostivat erityisesti muistiinpainamisen haasteita. He kokivat, että traumaattiset tapahtumat voivat kuormittaa oppilasta niin, että tämä ei kykene painamaan mieleensä opittuja asioita tai unohtaa ne helposti. Schubertin (2009, s. 168) mukaan tämä selittyy sillä, että oppilaan energiaa kuluttaa psyykeen suojausmekanismit sekä trauman prosessointi.

Yksi opettajista nosti esiin myös fysiologiset oireet, kuten pahoinvoinnin ja ruokahalun puutteen. Traumatisoituminen voi vaikuttaa oppilaan fyysiseen

hyvinvointiin sekä fyysiseen ja neurologiseen kehitykseen (Chafouleas ym., 2018 s. 41) ja aiheuttaa erilaisia psykosomaattisia oireita (Schubert, 2009, s. 176). Opettajat raportoivat myös erilaisia oppilaan henkiseen kehittymiseen liittyviä haasteita, kuten ikätasoista heikommat sosiaaliset taidot ja sosiaalinen käyttäytyminen. Tällaiset oireet tulkituin sosioemotionaaliksi haasteiksi, sillä ne liittyivät opettajien kuvailun perusteella vahvasti oppilaan käytökseen eikä opettajat maininneet esimerkiksi, että oppilaille olisi todettu kehityksenviivettä. On kuitenkin tärkeää huomioida, että esimerkiksi pitkittynyt pelkotila voi aiheuttaa neurofysiologisia muutoksia ja siten vaikuttaa aivojen kehitykseen (Schubert, 2009, s. 170).

Opettajien valmiuksia tukevat tekijät. Opettajat puhuivat myönteiseen sävyyn valmiuksistaan tukea trauman kokenutta oppilasta perusopetukseen valmistavan opetuksen luokassa ja kokivat, että niitä tukevat sisäiset ja ulkoiset tekijät neljällä eri tasolla. On tärkeää varmistaa, että opettajille tarjotaan heidän tarvitsemansa tuki traumatisoituneen ja psyykkisesti oireilevan oppilaan kohtaamiseen. Esimerkiksi Reinbergs ja Fefer (2018) toteavat, että jatkuvasti traumatisoituneiden oppilaiden kanssa työskentelevät opettajat ovat erityisen alttiita kokemaan sekundaarista traumaattista stressiä.

Vahvimmin opettajien haastatteluissa korostuivat valmiuksia tukevat sisäiset tekijät luokan tasolla sekä yksilötasolla. Haastatteluissa nousi esiin erilaiset pedagogiset ratkaisut ja oppilaslähtöisyys, jonka mahdollistaa perusopetukseen valmistavan opetuksen joustava opetussuunnitelma. Valmistavassa opetuksessa ei ole opetussuunnitelman määrittämiä oppiainekohtaisia tavoitteita vaan jokaiselle oppilaalle luodaan oma henkilökohtainen oppimissuunnitelma (Opetushallitus, 2015, s. 9). Opettajat kokivat, että joustava opetussuunnitelma mahdollistaa oppilaslähtöisten ja oppilaiden tarpeista kumpuavat nopeatkin muutokset suunnitelmiin. Jos esimerkiksi oppilaat ovat väsyneempiä tai tavallista kuormittuneempia, suunniteltu toiminta saatettiin korvata *Muumien* katsomisella. Opettajat kokivat, että valmistavan opetuksen opetussuunnitelman joustavuus poistaa heiltä tietynlaista painetta ja helpottaa oppilaiden yksilöllistä huomioimista arjessa. Pedagogisten ratkaisujen avulla voidaan *Perusopetuksen opetussuunnitelman*

perusteiden (Opetushallitus, 2014) velvoittamalla tavalla edistää, seurata, ohjata ja tukea oppilaiden hyvinvointia.

Opettaja voi tukea oppilaan psyykkistä hyvinvointia myös luottamuksellisen ja turvallisen vuorovaikutussuhteen avulla (Ranta, 2021; Karppinen & Pihlava, 2016). Useat haastatellut opettajat korostivat pitävänsä tärkeänä sitä, että oppilaalla on turvallinen olo luokassa, mikä on Opetushallituksen (Opetushallitus, ei pvm.) mukaan merkityksellistä traumatisoituneen oppilaan kohtaamisessa. Haastatteluissa he kertoivat rakentavansa oppilaiden turvallisuuden tunnetta fyysisen läheisyyden, johdonmukaisen toiminnan sekä oppilaan sensitiivisen ja lempeän kohtaamisen avulla. Opettajien kertomuksissa sensitiivisyys korostui erityisesti sisäänpäin oireilevien kohdalla. Esimerkkinä mainittiin sulkeutuneet oppilaat, joihin on haastavaa luoda yhteys.

Opettaja ei voi opetussuunnitelman velvoittamalla tavalla tukea oppilaan oppimista ja hyvinvointia, jos hänellä ei ole käsitystä tekijöistä, joiden avulla traumatisoitunutta oppilasta voidaan tukea. Myös useat tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat painottivat sitä, että heidän tehtävänsä ei ole hoitaa oppilaan traumaa vaan tukea oppilaan oppimista ja tarvittaessa ohjata eteenpäin avun piiriin. Jotta oppilas voidaan ohjata avun piiriin, on tärkeää, että opetuksenjärjestäjä huolehtii oppilaan oikeudesta tarvitsemaansa tukeen ja oppilashuoltoon (Opetushallitus, 2014). Näihin tekijöihin kuuluu esimerkiksi kouluterveydenhuolto, jonka avulla on mahdollista havaita tehokkaasti mahdollisia ongelmia (Haataja ym., 2017, s. 85). Opettajat kokivat, että riittävät resurssit sekä koulun sisäinen että koulun ulkopuolinen toimiva monialainen yhteistyö vahvistivat heidän valmiuksiaan tukea traumatisoitunutta oppilasta valmistavassa opetuksessa. Toisaalta myös toimivan monialaisen yhteistyön puute nähtiin valmiuksia heikentävänä tekijänä.

Toinen resursseihin liittyvä opettajien valmiuksia tukeva tekijä oli luokassa työskentelevä koulunkäynninohjaaja. Useat opettajat kertoivat, että heillä ei ollut luokassaan toista aikuista tai heiltä oli viety ohjaajaresurssi, mikä heikensi heidän valmiuksiaan tukea trauman kokeneita ja psyykkisesti oireilevia oppilaita. Erityisen tärkeäksi toinen luokassa oleva aikuinen koettiin tilanteissa, joissa

oppilas oireili voimakkaasti ulospäin. Tällaisia olivat esimerkiksi uhkaavat väkivaltatilanteet. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* (2014) mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus turvalliseen oppimisympäristöön. Tämän oikeuden toteuttaminen on luonnollisesti helpompaa silloin, kun opettaja kokee, että hänellä on riittävät resurssit kaikille turvallisen ympäristön rakentamiseen.

Opettajat kokivat, että heidän valmiuksiaan tukea traumatisoitunutta oppilasta valmistavassa opetuksessa vahvistaa useat eri tasojen tekijät. Erityisesti opettajat kokivat sisäisten tekijöiden vahvistavan omia valmiuksiaan. Opettajat kaipasivat työnohjausta, parempia resursseja, lisää kielitaitoisia aikuisia kouluihin sekä traumatietoisuuden lisääntymistä. Toive ymmärryksen lisääntymisestä ja yleisen asenteen muutoksesta maahanmuuttajaoppilaita kohtaan nousi esiin useamman opettajan haastattelussa. Erityisen tärkeänä opettajat pitivät sitä, että traumatisoituneita oppilaita tuetaan elämässä eteenpäin luomalla heille turvaa.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset

Tutkimuksen luotettavuus. Puusan ja Juutin (2020) mukaan tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija pystyy vakuuttamaan lukijan omasta ammattitaidostaan siten, että hän on toteuttanut tutkimuksen ja ratkaissut tutkimusongelman valitsemalla ja käyttämällä oikeanlaisia lähestymistapoja ja menetelmiä. He toteavat, että luotettavuutta arvioitaessa on tärkeää pohtia myös tutkimuksen uskottavuutta ja eettisyyttä. Tämän tutkimuksen luotettavuutta on lisätty kuvaamalla tarkasti eettiset ratkaisut. Luotettavuutta vahvisti myös se, että tulokset olivat hyvin linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksen yksityiskohtainen raportointi on ollut läpinäkyvää, ja siinä on kuvattu mahdollisimman tarkasti tutkimuksen lähestymistapa, menetelmät sekä aineiston keruu ja analysointiprosessi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Myös tutkimuksen rajoitteet on huomioitu sekä tutkimusta tehdessä että sen raportoinnissa.

Tutkimuksen uskottavuus viittaa siihen, että tutkimuksen aineisto on kerätty asianmukaisesti ja analysoitu huolellisesti niin, että lukija voi hyväksyä sen tulokset tosiksi (Puusa & Juuti, 2020). Keräämäni aineisto tarjosi hyvin vastaukset asetettuihin tutkimuskysymyksiin ja tutkimuksen tavoitteet toteutuivat. Tästä voidaan päätellä, että tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on ollut tarkoitus tutkia (Tuomi & Sarajarvi, 2018). Kuitenkin analyysiprosessia tarkasteltaessa on huomioitava kokemattomuuteni tutkijana, mikä on voinut vaikuttaa esimerkiksi analyysiprosessin laatuun tai johtopäätösten tekemiseen.

Haastattelututkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on tärkeää kiinnittää huomiota myös reaktiivisuuskysymykseen. Reaktiivisuus tarkoittaa, että tutkija voi omilla toimillaan, kuten johdattelemalla haastateltavaa tai kysymyksenasettelulla, vaikuttaa haastateltavan vastauksiin ja sitä kautta myös tutkimustuloksiin (Puusa, 2020a). Reaktiivisuus ei ole itsessään ongelma: haastattelu on tutkijan aloitteesta tapahtuva keskustelutilanne, joka etukäteen asetettujen tavoitteiden (tutkimustehtävän) vuoksi on aina tutkijan johdattelemaa (Puusa, 2020a). Olennaista on, että tutkija ymmärtää kysymystenasettelun merkityksen tiedonmuodostukselle ja osaa suhteuttaa tulokset ja johtopäätökset siihen. Tässä tutkimuksessa tiedostin, että osa haastattelukysymyksistäni oli asetettu niin, että ne johdattelivat opettajien vastauksia ja joidenkin kysymysten perään olin listannut myös esimerkkejä, joita opettajat voivat pohtia (ks. kysymykset 8 ja 12, liite 1). Myös haastattelutilanteet olivat usein keskustelunomaisia ja olin niissä itsekkin aktiivinen osallistuja.

Olen aikaisemman tiedon ja tutkimuksen pohjalta rakennetun haastattelurungon avulla pyrkinyt tukemaan tutkimuksen luotettavuutta sekä aktiivisesti ja ennakoivasti välttämään tulkintavirheet. Tulkintavirhe voi syntyä tilanteessa, jossa haastateltava ei ymmärrä kysymystä tai tutkija käyttää niin sanottua kapulakieltä, joka sisältää käsitteitä tai ilmaisuja, joita haastateltava ei tunne (Puusa, 2020a). Tulkintavirheiden välttämiseksi tutkimuskysymykset lähetettiin etukäteen haastateltaville, jotta he saivat tutustua niihin rauhassa ennen haastattelutilannetta. Sekä haastateltavilla että haastattelijalla oli mahdollisuus haastattelun aikana esittää tarkentavia lisäkysymyksiä tulkintavirheiden välttämiseksi. Haastattelurungon lisäksi haastateltaville

lähetettiin myös aikaisemman tutkimuksen ja teorian pohjalta koostamani lyhyt trauman määritelmä, jotta voitiin varmistaa yhteinen ymmärrys käsiteltävästä aiheesta. Tutkittaville kuitenkin mainittiin, että he ovat tutkimuksessa mukana kokemusasiantuntijoina ja heillä voi olla oma käsitys siitä, miten trauma määritellään.

Tulkintavirhe voi syntyä myös tilanteessa, jossa tutkija tulkitsee virheellisesti haastateltavan antamia vastauksia (Puusa, 2020a). Olen pyrkinyt noudattamaan erityistä tarkkuutta analyysin sekä tulosten raportoinnissa ja nostamaan esiin kattavasti aineistoesimerkkejä, jotta lukijalle ei pääse syntymään epäilyä tulkintavirheistä. Tutkimuksessa on tärkeä pyrkiä objektiivisuuteen niin, että tutkijan omien oletusten ja toimenpiteiden vaikutus tutkimuksen tuloksiin olisi mahdollisimman vähäinen (Puusa & Juuti, 2020). Laadullisessa tutkimuksessa kuitenkin tunnustetaan tutkimusasetelman, tulkintojen ja esiymmärryksen suhde ja niiden vaikutus objektiivisuuteen. Tutkija luo tutkimusasetelman ja toimii tulkitsijana (Tuomi & Sarajärvi, 2018), minkä vuoksi tutkimusta ei pyritä esittämään täydellisen objektiivisena ja arvovapaana (Puusa & Juuti, 2020). Myös tässä tutkimuksessa minulla oli aiheeseen liittyvä esiymmärrys, millä tarkoitetaan Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sitä, että aiempi tieto toimii ymmärryksen pohjana. Voidaan siis ajatella, että tässä tutkimuksessa tekemiini tulkintoihin ja käsitteellistämiseen on vaikuttanut aikaisempi tieto, kokemukset, käsitykset ja ennako-oletukset, vaikka analyysissä pyrittiinkin kuvaamaan nimenomaisesti tutkimukseen osallistuvien henkilöiden merkity maailmaa (Vilkka, 2021).

Tutkimuksen rajoitteet. Tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista kuusi seitsemästä oli minulle ennestään tuntemattomia, ja he tulivat mukaan tutkimukseen suljetun ja perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajille kohdennetussa Facebook-ryhmässä julkaistun tutkimuspyynnön kautta. Tutkimuksen rajoituksissa on huomioitava, että tutkijana minulla ei ole ollut mahdollisuutta tarkistaa haastateltavien kertoman todenmukaisuutta. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan ei kuitenkaan tarvitse olettaa haastateltavien puhuvan totta siitä, mitä on tapahtunut vaan siitä, miten he ovat itse kokeneet (Tökkäri, 2018). Esimerkiksi tässä tutkimuksessa kaikki

haastateltavat puhuivat myönteisesti omista valmiuksistaan kohdata traumatisoituneita oppilaita valmistavassa opetuksessa. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta ei ole merkityksellistä se, onko kaikilla osallistuneilla opettajilla hyvät valmiudet, vaan merkityksellistä on se, että haastateltavat kokevat asian näin.

Rajoituksissa on nostettava esiin myös se, että aineistonkeruu toteutettiin kertaluontoisesti haastatteluna. Kertaluontoinen haastattelutilanne luo painetta tutkijalle, sillä hänen tulee kyetä luomaan haastattelutilanteessa luottamuksellinen ilmapiiri ja motivoida haastateltavaa osallistumaan täysipainoisesti ilman, että haastattelutilanne on liian mekaaninen (Puusa, 2020a). Tätä painetta pyrittiin poistamaan lähettämällä haastattelurunko ennen haastattelua opettajille. Kerroin myös osallistujille itsestäni ja aiheen olevan minulle hyvin tärkeä. Huomionarvoista on, että lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat korostivat aiheen tärkeyttä ja ajankohtaisuutta. Useat opettajat osoittivat motivaatiotaan valmistautumalla haastatteluun huolellisesti. Myös kattavat vastaukset kertoivat opettajien motivaatiosta osallistua tutkimukseen. Haastattelutilanteiden aikana huomioin sen, että osallistujat saattoivat jännittää (Puusa, 2020a) ja haastattelujen alussa pyrin niin sanotusti ”rikkomaan jäätä”, kyselemällä kuulumisia tai keskustelemalla ajankohtaisista aiheista, kuten juuri alkaneesta kesälomasta. Tutkimusten toteuttaminen etänä lisäsi kuitenkin haastattelutilanteiden rentoutta, koska haastateltavilla oli mahdollisuus osallistua haastatteluun itselleen tutussa paikassa.

Kertaluontoisen haastattelun luonteen vuoksi tulee tutkimuksen rajoituksia pohdittaessa huomioda, että esimerkiksi osallistujien vireystila tai muut ulkopuoliset tekijät ovat voineet vaikuttaa heidän vastausten laatuun. Osallistujille kerrottiin, että jos he ovat haastattelun aikana unohtaneet mainita jotain tai heille tulee mieleen jotain lisättävää, he voivat olla minuun suoraan yhteydessä sähköpostitse. Yksi opettajista käytti tätä oman vastauksensa täydentämiseen haastattelun jälkeen.

Haastateltavat voivat pyrkiä vastaamaan haastattelukysymyksiin oman ihanteensa mukaisesti tai he voivat pyrkiä antamaan niin sanotusti sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia (Puusa, 2020a). Haastateltavien vastauksiin on voinut

vaikuttaa myös heidän olemassa oleva tieto tai perehtyneisyys aiheeseen. Ennen haastattelun alkua haastateltaville painotettiin, että haastattelukysymyksiin ei ole olemassa oikeita tai väriä vastauksia vaan tutkimuksen tarkoitus on saada lisää tietoa nimenomaan heidän näkemyksistään ja kokemuksistaan.

Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole löytää tilastollisesti yleistettävää totuutta vaan muodostaa ymmärrys tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Tuomi ja Sarajärvi, 2018), tässä tapauksessa opettajien käsityksistä ja kokemuksista. Tulosten perusteella tehdyt johtopäätökset olisivat kuitenkin voineet olla kattavampia ja luotettavampia, jos tutkimuksen otanta olisi ollut suurempi.

7.3 Jatkotutkimusaiheet

Tämän tutkielman ja aiemman tutkimuksen (ks. Berger ym., 2020; Ojala, 2017, s. 71) perusteella opettajankoulutus ei tue opettajien valmiuksia kohdata traumatisoituneita oppilaita. Koska perusopetukseen valmistavan opetuksen tarve kasvaa jatkuvasti (Laakso, 2017, s. 29), on perusteltua tutkia, millaisia valmiuksia opettajankoulutus antaa traumatisoituneen tai muusta syystä psyykkisesti oireilevan oppilaan kohtaamiseen ja oireilun tunnistamiseen sekä kehittää tätä osaamisaluetta tutkimusperustaisesti.

Tulevaisuudessa olisi myös tärkeä selvittää tarkemmin, millaista tukea opettajat ja erityisesti pakolaisten kanssa työskentelevät valmistavan opetuksen opettajat kaipaavat traumatisoituneen oppilaan kohtaamiseen. Tutkimuksessa saatujen vastausten perusteella erityisen tärkeää olisi kartoittaa sitä, minkälainen hyöty paremmilla kielellisillä resursseilla ja koulunkäynninohjaajan saatavuudella olisi. Tämän lisäksi olisi tärkeää perehtyä siihen, miten valmistavan opetuksen opettajan ja koulun muiden opettajien välistä yhteistyötä sekä yhteistyötä koulun oppilashuoltoryhmän välillä voitaisiin kehittää ja kokevatko opettajat tarvetta työnohjauksen mallille.

Tässä tutkimuksessa moni opettaja nosti esiin yksinäisyyden valmistavan opettajan työssä. Osa haastatteluihin osallistuneista opettajista koki, että valmistava opetus nähdään tietyllä tapaa irrallisena osana kouluyhteisöstä.

Toive ymmärryksen lisääntymisestä ja yleisen asenteen muutoksesta maahanmuuttajaoppilaita kohtaan sekä koulun että yhteiskunnan tasolla, tuli esiin useamman opettajan haastatteluissa. Tulevaisuudessa olisi hyvä kartoittaa sitä, miten tätä ymmärrystä ja yhteenkuuluvuutta voitaisiin lisätä ja tukea erityisesti valmistavaa opetusta tarjoavissa kouluissa mutta myös yleisemmin kuntien ja yhteiskunnan tasolla. Tällaista yhteenkuuluvuuden tunnetta voisi mahdollisesti vahvistaa esimerkiksi erilaisilla yhteistyöprojekteilla sekä luokka- ja ryhmäraajat ylittävillä toiminnoilla, joissa valmistavan opetuksen oppilaat luontevasti toimisivat koulun muiden oppilaiden ja opettajien kanssa. Erityisen tärkeää tämä olisi kouluissa, joissa on haasteita integroituntien toteutuksessa.

Traumaperäisen stressihäiriön Käypä hoito -suosituksen (2020) mukaan pakolaisena maahan tulleille lapsille ja nuorille suositellaan laaja-alaisia ja myös terveydenhuollon ulkopuolisia sektoreita koskevia mielenterveyttä ja kotoutumista tukevia toimenpiteitä. Yksi tällainen terveydenhuollon ulkopuolinen sektori on koululaitos. Valmistava opetus voi olla maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ensimmäinen kosketus suomalaiseen peruskouluun ja sillä voi olla suuri merkitys siihen, miten oppilas sopeutuu Suomalaiseen yhteiskuntaan. Perusopetukseen valmistava opetus voi olla oppilaalle paikka, jossa hän saa traumaattisten kokemusten jälkeen kokea yhteenkuuluvuutta ja olevansa turvassa. Vaikka valmistavan opetuksen tavoitteena on kehittää oppilaan suomen tai ruotsin kielen taitoa, on myös kotoutumisen tukeminen osa valmistavaa opetusta.

Opettajan tehtävä on tukea oppilaan kasvua, oppimista ja osaamisen kehittymistä (Opetusalan Ammattijärjestö, ei pvm.), mikä edellyttää sitä, että opettaja myös tunnistaa näihin liittyvät esteet. Vaikka opettajat eivät ole traumanhoidon asiantuntijoita, perusopetukseen valmistavassa opetuksessa opettaja voi kuitenkin tukea oppilasta pääsemään eteenpäin traumaattisten kokemusten jälkeen tarjoamalla turvallisen ja tasapainoisen oppimisympäristön, jossa oppilas voi kokea yhteenkuuluvuutta, saada elämäänsä rutiineja ja päästä vertaistensa seuraan. Moni haastateltu opettaja korosti, että opettajana he pitävät tärkeänä menneisyyden käsittelyn ja selvittämisen sijaan nimenomaan turvallisuuden tunteen luomista ja tulevaisuuteen katsomista. Opettaja 4 kiteytti

perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajan työn toteamalla, että sen punainen lanka on ”olla vierellä, olla läsnä, olla turva. Muu hoituu siinä sivussa.” Tähän kulminoituu tämän tutkimuksen tärkein anti.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. (2015). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino. E-kirja.
- Aronen, E. & Suomalainen, L. (8.4.2016). Traumaperäiset stressihäiriöt ja sopeutumishäiriöt. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. Duodecim. E-kirja.
- Berger, M., Martin, K. & Pahl, A. (2020). Dealing with Student Trauma: Exploring School Leadership Experiences and Impact. *Leadership and Policy in Schools*, 21(4), 780-790. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1836231>
- Cavanaugh, B. (2016). Trauma-informed classrooms and schools. *Beyond Behavior* 25(2), 41-46. <https://doi.org/10.1177%2F107429561602500206>
- Chafouleas, A., Koriakin, T., Roundfield, K. & Overstreet, S. (2018). Addressing Childhood Trauma in School Settings: A Framework for Evidence-Based Practice. *School Mental Health*, 11, 40-53. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9256-5>
- Dolton, A., Adams, S. & O'Reilly, M. (2020). In the child's voice: The experiences of primary school children with social, emotional and mental health difficulties. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 25(2), 419-434. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/1359104519859923>
- Dyregrov, A. (2010). *Supporting traumatized children and teenagers: a guide to providing understanding and help*. Jessica Kingsley Publishers. E-kirja.
- Eurooppa-neuvosto. (2022). *Pakolaisvirta Ukrainasta*. <https://www.consilium.europa.eu/fi/policies/eu-migration-policy/refugee-inflow-from-ukraine/>
- Forsell, T., Hiltunen, P., Pihlava, M. & Alisaari, J. (2016). Oppilaan kotoutumisen tukeminen valmistavassa opetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 7(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2016/oppilaan-kotoutumisen-tukeminen-valmistavassa-opetuksessa>
- Haataja, A., Konu, A., Koivisto, A-M. & Joronen, K. (2017). Koulukiusaaminen ja psykosomaattinen oireilu 4.-6.-luokkalaisilla tytöillä ja pojilla.

Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti, 54, 76–89.

<https://doi.org/10.23990/sa.63650>

- Heyman, D. (tuottaja), Columbus, C. (tuottaja), Radcliffe, M. (tuottaja) & Cuarón, A. (ohjaaja). (2004). *Harry Potter and the prisoner of Azkaban* [elokuva]. Iso-Britannia ja Yhdysvallat: Warner Bros. Pictures.
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia - Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. E-kirja.
- Jyväskylän yliopisto. (17.10.2022.) *Tietosuojaohjeet opiskelijoille*.
<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuoja/ohjeet/tietosuojaohjeet-opiskelijoille>
- Karppinen, A. & Pihlava, P. (2016). Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. PS-kustannus. E-kirja.
- Klemola, U., & Mäkinen, T. (2014). Tunne- ja vuorovaikutustaitoja oppii harjoittelemalla. Pedagogisia poimintoja opettajalle. *Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja*, 2014(4), 32-34.
- Komulainen, J. & Mäkelä, M. (2010). Diagnoosien kirjaaminen potilaskertomukseen on hyvän toiminnan perusta. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*. 126(9), 985-6.
<https://www.duodecimlehti.fi/duo98777>
- Kyttälä, M., Sinkkonen, H-M. & Hautala, S. (2011). Oppimisvaikeuksien tunnistaja vai kielten opettaja? Pohdittavana valmistavan luokan opettajan kelpoisuus. *NMI Bulletin* 21, 4–8. <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2011/01/Kytt%C3%A4l%C3%A4-ym.pdf>
- Kyttälä, M., Sinkkonen, H-M. & Ylinampa, K. (2013).
 Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolut – oppilaiden kokemuksia koulunkäynnin kannalta merkityksellisistä asioista. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti. NMI-Bulletin* 23(3), 13–31.
<https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2015/09/Kytt%C3%A4l%C3%A4.pdf>

- Laajasalo, T. (2016). Hiljennä häirikkö hyvällä – tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa A. Ahtola. (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. PS-kustannus. E-kirja.
- Laakso, H. (2017). Vieraskieliset perusopetuksessa. M. Portin. (toim.) *Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla. Raportit ja selvitykset 2017*: 10. (s. 27-36) Opetushallitus.
- Lankinen, N. (2019). Pedagoginen kameleontti ja eriyttämisen maailmanmestari – Valmistavan ryhmän opettajan työnkuva ja pätevyys. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2019/pedagoginen-kameleontti-ja-eriyttamisen-maailmanmestari-valmistavan-ryhman-opettajan-tyonkuva-ja-patevyys>
- Lehti, V. & Sourander, A. (8.4.2016). Maahanmuuttajien mielenterveyteen vaikuttavia tekijöitä. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander. 2016. *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. Kustannus Oy Duodecim. E-kirja.
- Lehtinen, T. (5.4.2022). Suomeen saapuu tuhansia sodan traumatisoimia lapsia Ukrainasta – Heillä on edessään elämänmittainen taakka, kertoo professori Andre Sourander. Helsingin sanomat. <https://www.hs.fi/kotimaa/turku/art-2000008722182.html>
- Levander, M. (2019). Pakolaistaustaisten lasten ja nuorten traumatisoitumisen tunnistaminen ja tuki. Diakonissalaitos: Psykotraumatologian keskus. [PowerPoint-diat]. https://vip-verkosto.fi/wp-content/uploads/2019/11/Mari-Levander-Pakolaistaustaisten-lasten-ja-nuorten-traumatisoitumisen-tunnistaminen-ja-tuki_paivitetty.pdf
- Neste, M., Levander, M., Mäkinen-Halttunen, M., Rekonen, S., Vartio, A. & Luotonen, K. (2021). Vanhemmuuden versoja. Psykotraumatologiakeskuksen Kidutettujen lasten ja nuorten kuntoutuksen hankeraportti 2019-2021. Diakonissalaitos. <https://evermade-hdl.s3.eu-central-1.amazonaws.com/wp-content/uploads/2021/12/16085030/Diakonissalaitos-Vanhemmuuden-versoja-2021.pdf>

- Ojala, T. (2017). Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti: opettajien kokemuksia. Jyväskylän Yliopisto. *Studies in Education, Psychology and Social Research* 575.
- Opetusalan Ammattijärjestö. (ei pvm.) *Mitä opettajan työ on?*
<https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/>
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2015). Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf
- Opetushallitus. (2017). Perusopetukseen valmistava opetus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen_valmistava-opetus.pdf
- Opetushallitus. (12.5.2022). *Uutta seurantatietoa Ukrainasta paenneista varhaiskasvatuksessa ja koulutuksessa.*
<https://www.oph.fi/fi/uutiset/2022/uutta-seurantatietoa-ukrainasta-paenneista-varhaiskasvatuksessa-ja-koulutuksessa>
- Opetushallitus. (17.8.2022). *Varhaiskasvatuksessa ja koulutuksessa olevien ukrainalaisten määrä kasvaa.*
<https://www.oph.fi/fi/uutiset/2022/varhaiskasvatuksessa-ja-koulutuksessa-olevien-ukrainalaisten-maara-kasvaa>
- Opetushallitus. (ei pvm.) *Kriiseihin varautuminen.*
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kriiseihin-varautuminen>
- Perfect, M. M., Turley, M. R., Carlson, J. S., Yohanna, J. & Saint Gilles, M. P. (2016). School-related outcomes of traumatic event exposure and traumatic stress symptoms in students: a systematic review of research from 1990 to 2015. *School Mental Health*, 8(1), 7–43.
<https://doi.org/10.1007/s12310-016-9175-2>
- Perusopetuslaki. 21.8.1998/628, §5.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L2P5>

- Pollari, J. & Koppinen, M-L. (2011). *Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen*. PS-kustannus.
- Price, M., Higa-McMillan C., Kim, S. & Frueh, B. C. (2012). Trauma experience in children and adolescents: An assessment of the effects of trauma type and role of interpersonal proximity. *Journal of Anxiety Disorders* 27(7), 652-660. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2013.07.009>
- Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. E-kirja.
- Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analyysiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. E-kirja.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. E-kirja.
- Ranta, S. (2021). *Kasvun juuret: Miten tuen lapsen oppimista ja hyvinvointia?* PS-kustannus. E-kirja.
- Reinbergs, E. J. & Fefer, S. A. (2018). Addressing trauma in schools: Multitiered service delivery options for practitioners. *Psychology in the schools*, 55(3), 250-263. <https://doi.org/10.1002/pits.22105>
- Salo, R. (2014). *Opettajien osaamisen ja opetuksen kehittäminen perusopetukseenvalmistavassa opetuksessa* [väitöskirja, Oulun yliopisto]. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526206745.pdf>
- Schubert, C. (2009). Traumaattisten kokemusten vaikutus oppimiseen. Teoksessa L. Nissilä & H-M. Sarlin (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Opetushallitus. Otavan kirjapaino Oy. 167-178.
- Sinkkonen, J. (2012). Mitä tulisi ottaa huomioon lasta sijoitettaessa? Teoksessa A. Söderholm & S. Kivitiie-Kallio (toim.) *Lapsen kaltoinkohtelu*. Duodecim. 269-277.
- Sourander, A. & Marttunen, M. (8.4.2016). Lasten ja nuorten mielenterveyden häiriöiden epidemiologia. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander. 2016. *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. Kustannus Oy Duodecim. E-kirja.

Suomen pakolaisapu. (ei pvm.) *Pakolaisuus Suomessa*.

<https://pakolaisapu.fi/pakolaisuus-suomessa/>

Talib, M-T. (2002). *Monikulttuurinen koulu – haaste ja mahdollisuus*. Kirjapaja.

Tarnanen, K., Laukkala, T. & Haravuori, H. (2020). Traumaperäiset stressireaktiot ja häiriöt. Käypä hoito -suosituksen Traumaperäinen stressihäiriö potilasversio. Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2017. www.käypähoito.fi

Traumaperäinen stressihäiriö. Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin ja Suomen Psykiatriyhdistys ry:n ja Suomen Lastenpsykiatriyhdistys ry:n asettama työryhmä (2020) Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. www.käypähoito.fi

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. TENK.

Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & IA Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus* 6. 64–84, Lapland University Press.

Vilkkä, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. PS-Kustannus. E-kirja.

LIITTEET

Liite 1. Saatekirje ja haastattelurunko

Hei ja kiitos, että olet päättänyt osallistua pro gradu -tutkielmaani!

Tarkoitukseni on muodostaa käsitys siitä, millaisia traumoja valmistavaan opetukseen tulevilla oppilaille esiintyy valmistavan opetuksen opettajien kokemusten mukaan ja minkälaista tukea opettajat voivat oman kokemuksensa mukaan tarjota traumatisoituneille oppilaille.

Ennen haastattelua toivoisin Teidän tutustuvan **trauman määritelmään** sekä **haastattelukysymyksiin**. Haastattelun aikana esitän Teille alla olevat kysymykset, mutta niiden järjestys saattaa poiketa esitetystä. Saatan myös kysyä tarkentavia lisäkysymyksiä tai muita kysymyksiä, joita ei ole listattu alle. Myös Teillä on mahdollisuus esittää lisäkysymyksiä, tarkentavia kysymyksiä tai muita tärkeäksi kokemianne huomioita haastattelurungon ulkopuolelta.

Toivon Teidän tutustuvan myös tutkimuksen tiedotteeseen ja tietosuojailmoitukseen. Tutkimuksen aluksi kysyn Teiltä suullisesti, oletteko tutustuneet näihin ja haluatteko osallistua tutkimukseen.

Trauman määritelmä:

Lapsen ja nuoren psykologisella traumalla tarkoitetaan poikkeuksellista psyykkistä kuormitusta mukanaan tuovaa musertavaa tapahtumaa, jota lapsi ei itse voi kontrolloida (Cavanaugh, 2016, s. 41; Dyregrov, 2010, s. 12). Tällainen tapahtuma poikkeaa tavanomaisesta elämästä ja se ylittää yksilön henkilökohtaiset voimavarat (Traumaperäinen stressihäiriö: Käypä hoito -suositus, 2020). Traumaattisessa tilanteessa ihminen voi tuntea avuttomuutta, voimakasta pelkoa tai kauhua (Schubert, 2009, s. 168).

Trauma on määritelty tutkimuskirjallisuuden pohjalta, mutta sen tarkoitus ei ole rajata ulos muita trauman määritelmiä. Koska Te olette tutkimuksessa

mukana kokemusasiantuntijana, teillä voi olla oma edellä esitetystä poikkeava määritelmä traumalle, jonka pohjalta voitte muodostaa vastauksenne tutkimushaastattelussa.

Lähteet:

- Cavanaugh, B. (2016). Trauma-informed classrooms and schools. *Beyond Behavior* 25(2), 41–46. <https://doi.org/10.1177%2F107429561602500206>
- Dyregrov, A. (2010). *Supporting traumatized children and teenagers: a guide to providing understanding and help*. London: Jessica Kingsley Publishers. E-kirja
- Traumaperäinen stressihäiriö. Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin ja Suomen Psykiatriyhdistys ry:n ja Suomen Lastenpsykiatriyhdistys ry:n asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2020. Saatavilla: www.käypähoito.fi
- Schubert, C. (2009). Traumaattisten kokemusten vaikutus oppimiseen. Teoksessa L. Nissilä, H-M. Sarlin (toim). *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Opetushallitus. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy. 167-178.

Haastattelurunko:

1. Minkälainen koulutustausta sinulla on?
2. Kuinka kauan olet toiminut opettajana? Kuinka kauan olet opettanut valmistavan opetuksen luokkaa? Miten päädyit opettamaan valmistavan opetuksen luokkaa?
3. Oletko kohdannut traumatisoituneita oppilaita valmistavassa opetuksessa?
4. Miten yleisiä erilaiset traumat kokemuksesi mukaan ovat valmistavan opetuksen oppilailla?
5. Minkälaisia traumoja valmistavassa opetuksessa kohtaamasi oppilaat ovat kokeneet?
6. Miten oppilaiden kokemat traumat tulevat ilmi? Miten opettaja saa niistä tiedon? Käydäänkö paljon avointa keskustelua?
7. Miten oppilaiden kokemat traumat näkyvät valmistavan opetuksen luokassa oppilaiden käytöksessä tai opetustilanteissa? Minkälaisia merkkejä mahdollisista traumakokemuksista opettajana huomaat?

8. Miten oppilaiden kokemat traumat mielestäsi vaikuttavat heidän koulunkäyntiin ja oppimiseen? Voit pohtia esimerkiksi siirtymätilanteita, poissoloja, sosiaalisia suhteita, opetustilanteita, äkillisiä muutoksia ja oppimistuloksia.
9. Minkälaisia keinoja sinulla on tukea traumatisoitunutta oppilasta valmistavan opetuksen luokassa?
10. Mistä koet saaneesi valmiuksia traumatisoituneen oppilaan kohtaamiseen?
11. Minkälaisia haasteita koet tai olet kokenut työskennellessäsi traumatisoituneen oppilaan kanssa?
12. Minkälaista tukea toivoisit saavasi traumatisoituneen oppilaan kohtaamiseen? Koetko tarvetta esimerkiksi emotionaalille, kollegiaaliselle tai esimiehen tuelle tai lisäkoulutukselle?

Kiitos innokkuudestanne,

Hanna Janhunen

Liite 2. Tietosuojailmoitus

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

YKSIKÖN NIMI



Pvm 25.5.2022

TIETOSUOJAILMOITUS

Olet osallistumassa tieteelliseen tutkimukseen. Tässä tietosuojailmoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi [ja tai lapsesi henkilötietojen käsittelystä] osana tutkimusta. Sinulla on lain mukaan oikeus saada nämä tiedot.

1. Rekisterinpitäjä(t)

Tutkimuksen toteuttaja: Hanna Janhunen, maisteriopiskelija, luokanopettajakoulutus, Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta, hanna.a.rintamaki@student.jyu.fi

Työnohjaaja: Pekka Mertala, apulaisprofessori, pekka.o.mertala@jyu.fi

2. Henkilötietojen käsittelijä(t)

Henkilötietojen käsittelijällä tarkoitetaan tahoa, joka käsittelee henkilötietoja rekisterinpitäjän lukuun ja sen antamien ohjeiden mukaisesti. Henkilötietojen käsittelijän kanssa on laadittava tietojenkäsittelysopimus. Tässä tutkimuksessa henkilötietojen käsittelijä on Hanna Janhunen.

3. Henkilötietojen muu luovuttaminen tutkimuksen aikana

Tietojasi käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta sivullisille.

4. Tutkimuksessa "Trauman kokenut oppilas valmistavassa opetuksessa - Valmistavaa luokka opettavien opettajien käsityksiä ja kokemuksia" käsiteltävät henkilötiedot

Henkilötietojasi käsitellään tiedotteessa kuvattua tutkimustarkoitusta varten.

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: nimi, haastattelun videotallenne, litteroitu haastattelu. Tietojen kerääminen perustuu tutkimussuunnitelmaan.

Tutkimuksessa ei käsitellä erityisiä henkilötietoryhmiä.

Kaikki tutkittavat ovat täysi-ikäisiä.

5. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tieteellisessä tutkimuksessa

Yleisen edun mukainen tieteellinen tutkimus (tietosuoja-asetuksen artikla 6.1.e, erityiset henkilötietoryhmät 9.2.j)

6. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA -alueen ulkopuolelle.

7. Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Tutkimuksen rekisteriin tallennetaan vain tutkimuksen tarkoituksen kannalta välttämättömiä tietoja.

Tunnistettavuuden poistaminen

- Suorat tunnistetiedot poistetaan suoja-toimena aineiston perustamisvaiheessa (pseudonymisoitu aineisto, jolloin tunnistettavuuteen voidaan palata koodin tai vastaavan tiedon avulla ja aineistoon voidaan yhdistää uusia tietoja).

Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan

- käyttäjätunnuksella salasanalla

Haastattelut tallennetaan. Lisäksi ne videoidaan erillisellä kameralla varmuuskopioinnin vuoksi. Tiedostoja säilytetään salasanalla suojattuna tutkimuksen tekijän tietokoneella sekä ulkoisella kovalevyllä. Tallenne ja video tuhoetaan, kun haastattelu on litteroitu. Pseudonymisoidusta haastatteluaineistosta säilytetään kahta kopiota, yksi salanasuojatulla kovalevyllä ja yksi salanasuojatulla ulkoisella kovalevyllä.

Tutkimuksesta on tehty **erillinen tietosuojan vaikutustenarvio**

- Kyllä Ei, koska tämän tutkimuksen vastuullinen johtaja on tarkastanut, ettei vaikutustenarviointi ole pakollinen.

8. HENKILÖTIE TOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

- Tutkimusrekisteri hävitetään tutkimuksen päätyttyä arviolta 10/2022 mennessä

9. Rekisteröidyn oikeudet

Suostumuksen peruuttaminen (tietosuoja-asetuksen 7 artikla)

Sinulla on oikeus peruuttaa antamasi suostumus, mikäli henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta suostumuksen perusteella ennen sen peruuttamista suoritettun käsittelyn lainmukaisuuteen.

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Tutkimuksen rekisteriin tallennetaan vain tutkimuksen tarkoituksen kannalta välttämättömiä tietoja.

Tunnistettavuuden poistaminen

- Suorat tunnistetiedot poistetaan suoja-aineistona aineiston perustamisvaiheessa (pseudonymisoitu aineisto, jolloin tunnistettavuuteen voidaan palata koodin tai vastaavan tiedon avulla ja aineistoon voidaan yhdistää uusia tietoja).

Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan

- käyttäjätunnuksella salasanalla

Haastattelut tallennetaan. Lisäksi ne videoidaan erillisellä kameralla varmuuskopioinnin vuoksi. Tiedostoja säilytetään salasanalla suojattuna tutkimuksen tekijän tietokoneella sekä ulkoisella kovalevyllä. Tallenne ja video tuhoetaan, kun haastattelu on litteroitu. Pseudonymisoidusta haastatteluaineistosta säilytetään kahta kopiota, yksi salanasuojatulla kovalevyllä ja yksi salanasuojatulla ulkoisella kovalevyllä.

Tutkimuksesta on tehty **erillinen tietosuojaan vaikutustenarvio**

- Kyllä Ei, koska tämän tutkimuksen vastuullinen johtaja on tarkastanut, ettei vaikutustenarviointi ole pakollinen.

8. HENKILÖTIE TOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

- Tutkimusrekisteri hävitetään tutkimuksen päätyttyä arviolta 10/2022 mennessä

9. Rekisteröidyn oikeudet

Suostumuksen peruuttaminen (tietosuoja-asetuksen 7 artikla)

Sinulla on oikeus peruuttaa antamasi suostumus, mikäli henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta suostumuksen perusteella ennen sen peruuttamista suoritettujen käsittelyjen lainmukaisuuteen.

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Liite 3. Tiedote tutkimuksesta.

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KASVATUSTIETEEN JA
PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA



Pvm 25.5.2022

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

1. Pyyntö osallistua Pro gradu -tutkimukseen ”Trauman kokenut oppilas valmistavassa opetuksessa - Valmistavaa luokka opettavien opettajien käsityksiä ja kokemuksia”

Sinua pyydetään mukaan Pro gradu -tutkielmaan, jossa tarkastellaan perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien kokemuksia opetuksen tulevien oppilaiden kokemista traumaista ja traumatisoituneiden oppilaiden tukemisesta.

Alustavat tutkimuskysymykset ovat:

- Minkälaisia traumoja valmistavaan opetukseen tulevilla oppilaila esiintyy valmistavan luokan opettajien kokemuksen mukaan?
- Miten oppilaiden traumat ja traumatisoituminen näkyvät valmistavan opetuksen luokassa opettajien kokemuksen mukaan?
- Miten valmistavan opetuksen opettaja voi oman kokemuksensa mukaan tukea traumatisoitunutta oppilasta?

Sinua pyydetään tutkimukseen, koska toimit tällä hetkellä tai olet toiminut aikaisemmin valmistavan luokan opettajana ja olet ilmaissut halukkuutesi osallistua tutkimukseen. Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on kerrottu henkilötietojesi käsittelystä.

Tutkimukseen osallistuminen edellyttää, että olet toiminut tai toimit tällä hetkellä perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajana.

Tutkimukseen osallistuu noin 8 tutkittavaa Suomesta.

Tämä tutkimus on yksittäistutkimus. Tutkittavaa haastatellaan kerran sovittuna ajankohtana.

Osallistuvista henkilöistä ei kerätä tietoja muista lähteistä.

2. Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, keskeyttää osallistumisen tai peruuttaa jo antamasi suostumuksen syytä ilmoittamatta, milloin tahansa tutkimuksen aikana. Tästä ei aiheudu sinulle kielteisiä seurauksia.

3. Tutkimuksen kulku

Haastatteluissa tutkitaan haastateltavan näkemyksiä siitä, minkälaisia traumoja valmistavaan opetukseen tulevilla oppilailla on, miten ne näkyvät valmistavassa opetuksessa ja kuinka opettajana koet voisit tukea traumatisoituneita oppilaita. Haastattelussa ennakkoon suunnitellut yksityiskohtaiset kysymykset esitetään samassa muodossa ja suunnilleen samassa järjestyksessä kaikille tutkittaville. Haastateltavat saavat tutustua kysymyksiin etukäteen. Haastattelun aikana saatetaan esittää myös tarkentavia lisäkysymyksiä tai kysymyksiä, joita ei ole kirjattu etukäteen haastattelurunkoon. Myös haastateltavalla on mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä.

Haastattelut järjestetään toukokuu 2022 – kesäkuu 2022 välisenä aikana. Haastattelun arvioitu kesto on noin 45-75 minuuttia. Haastattelut tallennetaan äänitallenteiksi, jotka tutkija litteroi kirjalliseen muotoon. Tämän jälkeen äänitallenteet tuhoetaan. Haastattelut myös videoidaan varmuuskopioinnin vuoksi. Myös videot tuhoetaan litteroinnin jälkeen.

Haastattelut toteutetaan etänä käyttämällä Jyväskylän yliopiston Zoom -palvelua. Ennen haastattelua haastateltavien toivotaan tutustuvan haastattelukysymyksiin.

4. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat hyödyt, haitat ja epämuukavuudet

On mahdollista, ettei tähän tutkimukseen osallistumisesta ole sinulle itsellesi hyötyä.

Tutkimukseen osallistumisesta ei odoteta aiheutuvan sinulle haittaa tai epämuukavuuksia.

5. Tutkimuksen kustannukset ja korvaukset tutkittavalle sekä tutkimuksen rahoitus

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

6. Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu yksi pro gradu -tutkielma, joka julkaistaan Jyväskylän yliopiston julkaisuarkistossa: <https://jyx.jyu.fi/>

Valmis tutkimus lähetetään myös sähköpostitse tutkimukseen osallistujille tutkimuksen valmistuttua.

7. Tutkittavien vakuutusturva

Tutkittavan on hyvä olla tietoinen siitä, että Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu. Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturmavakuutuksen.

Tutkimuksissa tutkittavat (koehenkilöt) on vakuutettu tutkimuksen ajan ulkoisen syyn aiheuttamien tapaturmien, vahinkojen ja vammojen varalta. Tapaturmavakuutus on voimassa mittauksissa ja niihin välittömästi liittyvillä matkoilla.

8. Lisätietojen antajan yhteystiedot

Lisätietoja tutkimuksesta antaa tutkimusentekijä: Hanna Janhunen, maisteriopiskelija,
luokanopettajakoulutus, Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta,
hanna.a.rintamaki@student.jyu.fi