

“Tavallaan mulle tulee olo, että se lapsuus on jossakin hävinnyt hänen elämästään lopullisesti”

**Opettajien kokemuksia sotaa paenneiden
ukrainalaisoppilaiden hyvinvoinnin tukemisesta**

Fanni Flander ja Sofia Ward

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2023
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Flander, Fanni & Ward, Sofia. 2023. "Tavallaan mulle tulee olo, että se lapsuus on jossakin hävinnyt hänen elämästään lopullisesti" – Opettajien kokemuksia sotaa paenneiden ukrainalaisoppilaiden hyvinvoinnin tukemisesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 71 sivua.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin opettajien kokemuksia siitä, miten Venäjän hyökkäyssotaa paenneiden ukrainalaisoppilainen mahdollinen traumatausta ilmenee koulussa, ja millaisia kokemuksia heillä on ukrainalaisoppilaiden hyvinvoinnin tukemisesta. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä keskustelua ja tutkimustietoa ajankohtaisen aiheen ympärillä.

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena, eli kvalitatiivisena tutkimuksena. Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoituna haastatteluna keväällä 2023. Haastatteluun osallistui seitsemän erilaisen työ- ja koulutustaustan omaavaa perusopetukseen valmistavan luokan opettajaa, joiden luokalla oli Ukrainan sotaa paenneita oppilaita. Aineiston analyysi toteutettiin laadullisena sisällönanalyysina.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat kuvasivat tilanteita, joissa oppilaiden mahdollinen traumatausta on ilmentynyt koulussa. Opettajien kokemusten välillä oli kuitenkin eroa: viisi seitsemästä opettajasta koki traumataustan ilmenemisen hyvin yleisenä asiana, mutta kaksi opettajaa kuvasi vain yksittäisiä tilanteita, joissa niissäkään eivät olleet varmoja, onko juurisyynä oireiluun oppilaan traumaattinen tausta. Opettajien kuvaamat traumaoireet jaettiin sisään- ja ulospäin suuntautuneeseen oireiluun.

Sotaa paenneen ja siten mahdollisesti traumatisoituneen oppilaan hyvinvoinnin tukeminen nähtiin tärkeänä asiana kaikissa haastatteluissa. Opettajien kuvaamia hyvinvoinnin tukemisen keinoja olivat turvallisuuden tunteen luominen, oppimisen tuki, yhteistyö ja vertaissuhteiden tukeminen. Vaikka kaikki opettajat kuvasivat tapojaan tukea ukrainalaisoppilaiden hyvinvointia, kokivat he valmiutensa pääosin heikoiksi. Esimerkiksi opettajankoulutuksen koettiin tarjoavan vain vähän valmiuksia tukea traumataustaisten lasten hyvinvointia.

Asiasanat: trauma, pakolaisuus, Ukrainan sota, valmistava opetus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 PAKOLAISUUS	8
2.1 Pakolaisuuden määrittelyä.....	8
2.2 Ukrainan sotapakolaiset suomalaisessa perusopetuksessa.....	10
2.3 Oppilaan hyvinvoinnin tukeminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa.....	13
3 KRIISI	15
3.1. Kriisin määrittelyä.....	15
3.2 Traumaattinen kriisi.....	16
3.3 Kriisin vaikutukset lapsella.....	18
3.4 Kriisi ja pakolaisuus.....	20
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	21
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	21
4.2 Kokemus tutkimuskohteena.....	22
4.3 Tutkimukseen osallistujat.....	23
4.4 Tutkimusaineiston keruu.....	24
4.5 Aineiston analyysi.....	26
4.6 Eettiset ratkaisut.....	27
5 TULOKSET	29
5.1. Opettajien kokemuksia mahdollisen traumaattisen kriisin ilmenemisestä ukrainalaisoppilaille.....	29
5.1.1 Sisäänpäin suuntautunut oireilu.....	30
5.1.2 Ulospäin suuntautunut oireilu.....	34
5.2 Opettajien kokemuksia mahdollisesti traumatisoituneen ukrainalaisoppilaan hyvinvoinnin tukemisesta.....	38
5.2.1 Opettajien kokemuksia valmiuksistaan.....	38
5.2.2 Turvallisuuden tunteen luominen.....	40
5.2.3 Oppimisen tuki.....	43
5.2.4 Yhteistyö.....	45
5.2.5 Sosiaalisten suhteiden tukeminen.....	48
6 POHDINTA	50
6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	51
6.1.1 Traumaattisen kriisin ilmeneminen ukrainalaisoppilaille.....	51
6.1.2 Ukrainalaisoppilaiden hyvinvoinnin tukeminen.....	52
6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet.....	55

6.2.1 Jatkotutkimusaiheet.....	56
LÄHTEET.....	58
LIITTEET.....	66

1 JOHDANTO

Venäjä käynnisti 24. helmikuuta 2022 sotilaallisen hyökkäyksen Ukrainaan. Sen jälkeen yli kahdeksan miljoonaa ukrainalaista (tilanne 23.5.2023) on joutunut pakenemaan sotaa ja hakemaan turvaa Euroopasta (Euroopan unionin neuvosto, 2023; UNHCR, 2023). Suomesta on toukokuun 2023 loppuun mennessä hakenut tilapäistä suojelua tai turvapaikkaa yli 55 000 ukrainalaista (UNHCR, 2023) ja sisäministeriön (2023b) arvion mukaan Suomeen voi vuoden 2023 aikana saapua vielä noin 30 000–40 000 ukrainalaista lisää hakemaan tilapäistä suojelua. Tilapäisen suojelun piirissä olevilla Ukrainasta paenneilla henkilöillä on oikeus terveydenhuollon palveluihin, välttämättömiin sosiaalihuollon palveluihin ja välttämättömän toimeentulon turvaamiseen (Euroopan unionin neuvosto, 2023; Sisäministeriö, 2023a). Näiden lisäksi sekä Sisäministeriö (2023a) että Opetushallitus (2022) korostavat tilapäisen suojelun piirissä olevien henkilöiden olevan oikeutettuja työn tekemiseen ja koulunkäyntiin.

Vaikka tilapäistä suojelua saavat ukrainalaiset eivät ole oppivelvollisia, tulee heille kuitenkin järjestää perusopetuslain edellyttämä mahdollisuus osallistua perus- ja esiopetukseen samaan tapaan kuin oppivelvollisuusikäisille turvapaikanhakijalapsille (Opetushallitus, 2022). Opetus järjestetään esi- tai perusopetuksena tai perusopetukseen valmistavana opetuksena. Opetushallituksen (2023) mukaan on tärkeää, että Ukrainasta sotaa paenneille lapsille ja nuorille tarjotaan nopeasti mahdollisuutta koulunkäyntiin, sillä koulu tarjoaa lapsille, nuorille ja heidän huoltajilleen turvalliset, osallisuutta vahvistavat rakenteet ja jatkuvuuden tunnetta arkeen. Venäjän käynnistämän sotilaallisen hyökkäyksen jälkeen ukrainalaisoppilaiden määrä onkin suomalaisessa perusopetukseen valmistavassa opetuksessa moninkertaistunut, ja tulee todennäköisesti kasvamaan lähiaikoina vielä entistä enemmän (OAJ, 2023; Opetushallitus, 2023).

Diakonissalaitoksen (2017) raportin mukaan lähes kahdeksankymmentä prosenttia pakolaislapsista kärsii erilaisista mielenterveyden haasteista. Lasten kokemien traumaattisten kriisien vaikutukset kehitykseen ja lapsen terveyteen ovat laajoja ja vaikuttavat kauaskantoisesti lapsen myöhempään elämään (Viheriälä & Rutanen, 2010, s. 2671). Kouluikäisen kriisialueelta tulevan lapsen elämässä

opettajilla on keskeinen rooli oppilaidensa kuuluvuuteen ja kotoutumiseen liittyvien haasteiden tunnistamisessa, sillä he kohtaavat lapset lähes päivittäin (Alisaari ym. 2022a, s. 27; Rautava 2009, s. 3). Kuuluvuuden tunteen on tutkimusten mukaan (esim. Anderson & Graham 2016, s. 349-350) todettu olevan yhteydessä oppilaiden hyvinvointiin ja siihen liittyy myös lapsen kokemus hyväksytyksi tulemisesta ja joukkoon sopeutumisesta (Anderson & Graham 2016, s. 349; Lambert ym. 2013). Esimerkiksi vertaissuhteiden tukemisella sekä eriarvoisuutta tasaavalla ja kulttuurillisesti vastuullisella opetuksella opettajat voivat vaikuttaa positiivisesti oppilaiden kuuluvuuden tunteeseen sekä kotoutumiseen (Alisaari ym. 2022a, s. 29). Opettajat tekevät siis kriisin jälkeisenä aikana monia tärkeitä ratkaisuja, joilla voi olla merkittävä vaikutus mahdollisen trauman laatuun pitkälläkin aikavälillä (Dyregrov & Regel 2011, s. 273). Opettajat eivät kuitenkaan yleisesti koe omaavansa riittäviä valmiuksia traumataustaisten lasten ja nuorten kohtaamiseen sekä hyvinvoinnin tukemiseen (Alisic ym. 2012). Muun muassa tämän vuoksi opettajien traumatietoisuuden tukeminen ja kehittäminen olisi tärkeää jo heti opettajankoulutuksesta lähtien.

Tilanteen ajankohtaisuuden vuoksi Ukrainan sodan vaikutuksista lasten traumakokemuksiin ei ole vielä Suomessa tehty tutkimusta, mutta opettajien kokemuksia lasten traumataustan huomioimisesta (pl. ukrainalaisuus) on jonkin verran tutkittu myös aiemmin. Tästä esimerkkinä Terhi Ojalan väitöskirjatutkimus vuodelta 2017 sekä Hanna Janhusen tuore pro gradu -tutkielma syksyltä 2022. Alisaari, Kaukko & Heikkala (2022b) ovat lisäksi tutkineet opettajien kokemuksia ja huolenaiheita maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa työskentelyyn liittyen. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien (n=596) suurimmat huolenaiheet liittyivät omaan osaamiseen ja opettajuuteen, mutta myös arviointi, oppimateriaalin puute sekä työssä jaksaminen aiheutti opettajissa huolta (Alisaari ym. 2022b). Kasvattajille suunnattuja käsikirjoja aiheeseen liittyen on puolestaan julkaissut mm. Terveystieteiden tutkimuskeskus (PALOMA-käsikirja, 2018) sekä Helsingin Diakonissalaitoksen säätiö (Turvaa, toivoa ja toimijuutta - tietoa pakolaisuuden traumoista varhaiskasvatukseen ja opetusalan ammattilaisille, 2022). Myös Suomalaisen Kirjallisuuden Seura on aloittanut hankkeen Puolassa ja Ranskassa toteutettujen haastatteluiden jatkoksi, missä selvitettiin ukrainalaisten kokemuksia

sotapakolaisuudesta (SKS, 2023). Kansainvälisesti Ukrainan kriisitilanteeseen ja ukrainalaisoppilaisiin liittyvää tutkimusta on tehnyt esimerkiksi Alla Fridrikh (2022) traumasensitiivisen luokkahuoneen luomisen näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on lisätä opettajien ja opettajaksi opiskelevien tietoisuutta niistä ilmiöistä, joita opettajat kohtaavat työssään kriisitilanteessa elävien, mahdollisesti traumatisoituneiden lasten kanssa. Tutkimuksessa selvitettiin opettajien kokemuksia ja valmiuksia analysoimalla heidän omia kuvauksiaan ilmiöön liittyvistä tilanteista ja käytänteistä. Tutkimustehtävä jaettiin kahteen tutkimuskysymykseen: 1. *Miten oppilaiden mahdollinen traumatausta näkyy koulussa opettajien kokemuksen mukaan?* ja 2. *Millaisia kokemuksia opettajilla on mahdollisesti traumatisoituneiden ukrainalaisoppilaiden hyvinvoinnin tukemisesta?* Aiheen valintaan ja rajaukseen vaikutti aiheen ajankohtaisuus, aikaisemman tutkimuksen vähäisyys ja henkilökohtainen merkityksellisyys tulevina opettajina.

2 PAKOLAISUUS

2.1 Pakolaisuuden määrittelyä

Yleiskielessä ja julkisessa keskustelussa sanaa pakolainen käytetään usein yleisenä terminä kaikille, jotka ovat joutuneet pakenemaan kotimaastaan sodan, konfliktien tai vainon vuoksi (Hagman, 2017, s. 8; Opetushallitus, ei pvm.) Tässä tutkimuksessa termiä pakolainen käytetään viittaamaan niihin lapsiin nuoriin, jotka ovat paenneet Ukrainan sotaa Suomeen. Virallinen pakolaisasema on kuitenkin tarkkaan määritelty. Geneven Pakolaisten oikeusasemaa koskevan yleissopimuksen (1951) mukaan pakolainen on henkilö, ”jolla on perusteltua aihetta pelätä joutuvansa vainotuksi rodun, uskonnon, kansallisuuden, tiettyyn yhteiskuntaluokkaan kuulumisen tai poliittisen mielipiteen johdosta,” ja joka tästä syystä ”oleskelee kotimaansa ulkopuolella ja on kykenemätön tai sellaisen pelon johdosta haluton turvautumaan sanotun maan suojaan.” Pakolainen on siis henkilö, joka on paennut kotimaastaan tai pysyvästä asuinmaastaan ja hänelle on myönnetty kansainvälistä suojelua kotimaansa ulkopuolella (Castaneda ym. 2018, s. 29).

Pakolaiselle on myönnetty turvapaikka jostakin valtiosta ja hänellä on oikeus oleskella maassa joko väliaikaisesti tai pysyvästi (Castaneda ym. 2018, s. 49; Sisäministeriö, 2023c). Virallisen pakolaisaseman voi saada joko turvapaikanhakuprosessin tai Yhdistyneiden kansakuntien pakolaisasiain päävaltuutetun UNHCR:n kautta (Hagman, 2017, s. 8–9). Suomessa pakolaisaseman saa myös henkilö, joka otetaan Suomeen UNHCR:n esityksestä pakolaiskiintiössä (Castaneda ym. 2018, s. 50; Sisäministeriö, 2023c). Tällöin pakolaisasema myönnetään ilman erillistä Suomessa tapahtuvaa turvapaikanhakua (Castaneda ym. 2018, s. 50).

Suomi on myös kansainvälisin sopimuksin sitoutunut antamaan kansainvälistä suojelua sitä tarvitseville. Sisäministeriön (2023c) mukaan kansainvälisen suojelun perustana ovat Geneven vuoden 1951 pakolaisten oikeusasemaa koskeva yleissopimus ja muut kansainväliset ihmisoikeussopimukset sekä EU-lainsäädäntö. Kansainvälisellä suojelulla tarkoitetaan Suomessa pakolaisasemaa tai muuta toissijaista suojeluasemaa (Sisäministeriö, 2023c).

Ukrainan sotaa pakenevat henkilöt saavat Suomessa tilapäistä suojelua, joka perustuu nyt ensimmäistä kertaa käytettävään EU:n tilapäisen suojelun direktiiviin. Direktiivi aktivoitiin maaliskuussa 2022 kun Venäjä oli aloittanut sotilaallisen hyökkäyksen Ukraina. Tilapäistä suojelua koskevan direktiivin tarkoituksena on tarjota välitöntä ja kollektiivista suojelua Ukrainasta pakenemaan joutuneille henkilöille sekä vähentää EU-maiden kansallisiin turvapaikkajärjestelmiin kohdistuvaa painetta (Eurooppa-neuvosto, 2023).

Euroopan Unionin kaikissa jäsenmaissa tilapäistä suojelua saavat Ukrainan kansalaiset ja heidän perheenjäsenensä, Ukrainassa kansainvälistä suojelua saaneet henkilöt ja heidän perheenjäsenensä sekä muut Ukrainassa pysyvästi asuneet, jotka eivät voi palata kotimaahansa (Opetushallitus, 2022; Sisäministeriö, 2023d). Tilapäisen suojelun edellytyksenä on se, että suojelua hakenut henkilö on asunut Ukrainassa ja lähtenyt sieltä Venäjän suurhyökkäyksen alettua eli 24.2.2022 tai sen jälkeen (Sisäministeriö, 2023d). Suomen valtioneuvosto päätti maaliskuussa 2022, että Suomessa tilapäistä suojelua annetaan EU-tason päätöstä laajemmalle Ukrainasta paenneiden joukolle. Euroopan Unionin tilapäisen suojelun kohderyhmien lisäksi Suomessa tilapäistä suojelua voivat hakea Ukrainan kansalaiset ja heidän perheenjäsenensä, jotka pakenivat Ukrainasta vähän ennen 24.2.2022 eivätkä konfliktin seurauksena voi palata, muut Suomessa jo oleskelevat tai Suomeen saapuneet Ukrainan kansalaiset ja heidän perheenjäsenensä sekä Ukrainassa laillisesti, muutenkin kuin pysyvästi oleskelleet EU:n ulkopuolisten maiden kansalaiset, jotka eivät voi palata kotimaahansa (Sisäministeriö, 2023d). Maahanmuuttovirasto on päättänyt lakimuutoksen perusteella 19.1.2023 alkaen, että jatkossa kaikki tilapäisen suojelun päätökset ovat automaattisesti laajennettu voimassaololtaan 4.3.2024 saakka.

Pakolaisuuden taustalla on monenlaisia syitä, jotka pakottavat ihmisiä muuttamaan kotimaistaan (Castaneda ym. 2018, s. 49). Yleisimpiä pakolaisuuden syitä ovat kansainväliset konfliktit, sodat, vainot sekä luonnonkatastrofit ja yhteiskunnallinen epävakaus (Castaneda ym. 2018, s. 49; Levander ym. 2022, s. 7). Sotien ja pitkittyneiden konfliktien seurauksena maailmassa on eniten pakolaisia sitten toisen maailmansodan. Pakolaisista noin puolet on lapsia (Hagman, 2017, s. 6). Pakolaisuuden lisääntyminen näkyy myös kouluissa ja oppilaitoksissa:

pakolaistaustaisia oppilaita on enemmän kuin ennen (Opetushallitus, ei pvm.). Tästä esimerkkinä juurikin ukrainalaisoppilaat Suomen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa, jossa ukrainalaisten määrä on vuosien 2022-2023 aikana moninkertaistunut Ukrainan sodan myötä.

2.2 Ukrainan sotapakolaiset suomalaisessa perusopetuksessa

Suomessa kunnalla on opetuksen järjestämisvelvollisuus sen alueella asuville oppivelvollisuusikäisille pakolaisille, paperittomille henkilöille sekä kansainvälistä suojelua hakeville lapsille ja nuorille (Castaneda ym. 2018, s. 199). Suomeen saapuvien ukrainalaisten lasten ja nuorten opetusta järjestetään perusopetuslain mukaisena esi- ja perusopetuksena tai perusopetukseen valmistavana opetuksena (Opetushallitus, 2023). Valmistava opetus on tarkoitettu niille oppivelvollisuusikäisille oppilaille, joiden suomen tai ruotsin kielen taito ei riitä esiopetuksen tai perusopetuksen ryhmässä opiskeluun (ks. esim. Kasurinen ym. 2005; Forsell ym. 2016; Castaneda ym. 2018, s. 199–200). Se on tärkeä askel oppilaan perusopetukseen integroitumisen, kotoutumisen ja kielen oppimisen kannalta (Forsell ym. 2016).

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2015) mukaan valmistavan opetuksen tavoitteena on antaa oppilaalle tarvittavat suomen tai ruotsin kielen valmiudet ja muut tarpeelliset valmiudet perusopetukseen siirtymistä varten. Tämän lisäksi perusopetukseen valmistavalla opetuksella pyritään tukemaan oppilaiden oman äidinkielen hallintaa, oman kulttuurin tuntemusta sekä edistämään oppilaiden tasapainoista kehitystä ja suomalaiseen yhteiskuntaan kotoutumista (Opetushallitus, 2015, s. 5; Forsell ym. 2016). Perusopetukseen valmistavaa opetusta annetaan 6–10-vuotiaille vähintään 900 tuntia ja tätä vanhemmille oppilaille vähintään 1000 tuntia (Opetushallitus, 2015, s. 5), joka vastaa noin yhden lukuvuoden oppimäärää (Forsell ym. 2016; Opetushallitus, 2023). Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2015) mainitaan opetukseen osallistuvan oikeudesta siirtyä perusopetukseen tai esiopetukseen jo ennen edellä mainittujen tuntimäärien täyttymistä mikäli oppilas pystyy seuraamaan opetusta.

Valmistavassa opetuksessa painotetaan suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus-opintoja, joilla tavoitellaan kehittyvää alkeiskielitaitoa sekä perusopetukseen siirtymiseen tarvittavien valmiuksien saamista (Opetushallitus, 2015, s. 7; Forsell ym. 2016). Muiden oppiaineiden lähtökohtana ovat oppilaan aikaisemmat opinnot (Opetushallitus, 2015, s. 7). Suomen tai ruotsin kielen lisäksi kaikki opiskelevat matematiikkaa ja usein myös ympäristötietoa sekä taito- ja taideaineita, kuten esimerkiksi liikuntaa, käsitöitä ja kuvataidetta (Forsell ym. 2016). Kaikissa oppiaineissa tulisi käyttää kielitietoisia työtapoja, joiden avulla tuetaan oppilaiden kehittyvää kielitaitoa. Myös oppilaiden äidinkielet tulisi ottaa huomioon opetuksen yhteydessä. Forsell ym. (2016) painottavat oppilaiden omien äidinkielen näkyväksi tekemisen tärkeyttä oppilaiden kielitietoisuuden lisäämisessä sekä oppilaiden identiteetin kehittymisen tukemisessa. Kielitietoinen opetus on tärkeää myös luokissa, joissa on Ukrainan sotaa paenneita lapsia ja nuoria. Vaikka osalle heistä tilanne on väliaikainen, osa saattaa jäädä Suomeen ja jatkaa opiskelua perusopetuksessa valmistavan opetuksen jälkeen (Opetushallitus, 2023). Kouluun sosiaalistumisen ja vuorovaikutuksen sekä yleisen hyvinvoinnin näkökulmasta se on tärkeää myös niille oppilaille, jotka ovat Suomessa vain väliaikaisesti (Opetushallitus, 2023). Suomen kielen taito voi tulevaisuudessa olla arvokas resurssi myös Ukrainaan palanneille lapsille ja nuorille.

Perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilasmäärät ovat viimeisten vuosien aikana kasvaneet huomattavasti (Forsell ym. 2016). Ukrainan sotakriisin puhjettua ukrainalaisten lasten ja nuorten määrä valmistavassa opetuksessa on noussut moninkertaiseksi. Vielä alkuvuodesta 2022 perusopetukseen valmistavassa opetuksessa oli alle 200 ukrainalaista oppilasta, kun taas keväällä 2023 heitä oli jo yli 5000 (OAJ, 2023; Opetushallitus, 2023). Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n mukaan ukrainalaisten määrä kouluissa saattaa kasvaa lähiaikoina entistä enemmän, kun moni ukrainalainen voi halutessaan hakea kotikuntaa ja sen saatuaan siirtyä vastaanottojärjestelmän asiakkaasta kunnan asiakkaaksi, jolloin oppivelvollisuusikäisiä lapsia ja nuoria koskee oppivelvollisuus (OAJ, 2023).

Ukrainan pakolaiskriisin myötä valmistavaan opetukseen on jouduttu rekrytoimaan uusia apukäsiä ympäri Suomen ja opetuksen järjestelyt ovat vaatineet kunnilta paljon, erityisesti niillä paikkakunnilla, joissa maahanmuuttajia on ollut

aiemmin vähemmän (OAJ, 2023). Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n (2023) mukaan rekrytointi ja opetuksen järjestelyt voivat kuitenkin osoittautua ongelmalliseksi etenkin pienemmissä kaupungeissa, joissa opettajia ja ukrainan- tai venäjänkielistä henkilökuntaa ei ole saatavilla. Opetushallitus (2023) on pyrkinyt tarjoamaan osaltaan näkökulmia ja käytäntöjä opetuksen järjestämiseen.

Valmistavan opetuksen opetushenkilökunnalle ei ole kelpoisuusvaatimuksia, mikä herättää kysymyksiä etenkin kieli- ja kulttuuritietoisien opetuksen laadusta (Nissilä, 2016; OAJ, 2023). Tutkimusten mukaan (esim. Barret & Berger, 2021; Ojala, s. 71, 2017) pakolaistaustaisten oppilaiden kanssa työskentelevät opettajat raportoivat kaipaavansa enemmän koulutusta, erityisesti kulttuuritietoisuuteen ja -sensiitivisyyteen liittyen. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ (2023) on esittänyt haluavansa opettajankoulutuksen suuntautumisvaihtoehdoksi tutkinto-ohjelman, jossa korostuu kieli- ja kulttuuritietoinen opetus. Tällainen tutkinto-ohjelma löytyy jo esimerkiksi Jyväskylän yliopistosta, jossa on mahdollista opiskella kielitietoisuutta ja monikielisyyttä tukevassa opettajankoulutuksen tutkinto-ohjelmassa (Jyväskylän yliopisto, 2022). Opetusalan Ammattijärjestö OAJ (2023) on myös ehdottanut valmistavan opetuksen opettajan kelpoisuuden saavuttamista täydennyskoulutuksella. Tällainen mahdollisuus on tällä hetkellä esimerkiksi Oulun ja Turun yliopistoissa (Nissilä, 2016).

Kuten muilla opetusvelvollisuusikäisillä, myös Ukrainasta saapuvilla lapsilla ja nuorilla on perusopetuslain mukaiseen opetukseen osallistumisen lisäksi oikeus oppilashuoltoon sekä koulunkäynnin tukemiseen heti tuen tarpeen ilmetessä (Opetushallitus, 2015, s. 10). Ukrainasta paenneiden lasten ja nuorten koulunkäyntiä voivat haastaa monet asiat, kuten traumatisoituminen ja muut mielenterveyden oireet (Levander ym. 2022, s. 28). Mahdollisten tuen tarpeiden sekä psyykkisen ja fyysisen terveyden haasteiden vuoksi olisi tärkeää saada pakolaistaustaiset oppilaat tuen piiriin, ja esimerkiksi oppilashuollossa heidät voidaan ennakoitua huomioida jo koulunkäynnin ja opiskelun alkuvaiheessa (Diakonissalaitos, ei pvm.).

2.3 Oppilaan hyvinvoinnin tukeminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa

Koulun arki ja yhteisöllisyys vahvistavat oppilaan kokemusta jatkuvuudesta ja turvallisuuden tunteesta myös niissä tilanteissa, joissa se on järkkynyt (NCTSN, 2005; s. 4; Opetushallitus, 2023). Perusopetukseen valmistavassa opetuksessa oppilaalla on oikeus oppilashuollon palveluihin (Opetushallitus, 2015, s. 10). Oppilashuollon avulla voidaan ennakoiden huomioida pakolaistaustaiset oppilaat jo koulunkäynnin alkuvaiheessa. Mahdollisten traumaattisten kokemusten vuoksi näillä oppilailla voi olla erityisiä tuen tarpeita sekä haasteita psyykkisen ja fyysisen terveyden ja sosiaalisen hyvinvoinnin alueella (NCTSN, 2005; Diakonissalaitos, ei pvm.). Oppilashuolto on kaikkien kouluyhteisössä työskentelevien yhteinen tehtävä (Opetushallitus, 2015, s. 10).

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2015) mukaan oppilashuoltoa toteutetaan sekä yhteisöllisenä että yksilökohtaisena. Yhteisöllinen oppilashuolto on ensisijainen tapa toteuttaa oppilashuoltoa (Opetushallitus, 2015, s. 10; Opetushallitus, 2023). Se on jokapäiväistä huolenpitoa oppilaiden ja koko kouluyhteisön hyvinvoinnista, turvallisuudesta sekä osallisuudesta. Opetushallitus (2023) korostaa yhteisöllisen oppilashuollon luonnetta ennalta ehkäisevänä tukikeinona, jonka tavoitteena on vähentää yksilöllisen tuen tarvetta. Osa, esimerkiksi sotaa paenneet oppilaat, tarvitsevat kuitenkin myös yksilökohtaista tukea (Opetushallitus, 2023). Yksilökohtaisella oppilashuollolla tarkoitetaan yksittäiselle oppilaalle tarjottavia kouluterveydenhuollon palveluita, psykologi- ja kuraattoripalveluja sekä monialaista yksilökohtaista oppilashuoltoa, joihin oppilailla on lakisääteinen oikeus (Opetushallitus, 2023).

Monialainen yhteistyö on perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilashuollossa tärkeää, sillä sitä tulisi järjestää opetus-, sosiaali- ja terveystoimen yhteistyönä siten, että siitä muodostuu toimiva kokonaisuus (Opetushallitus, 2015, s. 11). Monet ammattilaiset tuntevat kuitenkin tarvitsevansa lisää tietoa pakolaistaustaisten lasten ja nuorten kanssa tehtävän työn erityispiirteistä sekä

mielenterveyden edistämisestä (Castaneda ym. 2018, s. 12). Tutkimusten (ks. esim. Alisic ym. 2012; Castaneda ym, 2018; Berger, 2019) mukaan esimerkiksi opettajat eivät koe olevansa mielenterveyteen liittyvien asioiden suhteen vahvoilla, eivätkä välttämättä osaa toimia psyykkistä oireilua havaitessaan. Opettajat ovat tärkeässä roolissa kriisin kohdanneiden oppilaiden hyvinvoinnin tukemisessa, mutta he eivät aina tiedä, kuinka lähestyä kriisin, ja mahdollisesti jopa traumaattisen kriisin, kohdannutta oppilasta (Alisic ym. 2012, s. 98). Castaneda ym (2018) toteavatkin, että opettajilla tulisi olla nopeasti tehtäviä, heidän havaintojaan hyödyntäviä kartoitusmenetelmiä sekä selkeitä toimintaohjeita ja joustavia yhteistyökanavia tällaisia tilanteita varten. Yleisesti ottaen mielenterveystiedon opetusta tulisi lisätä, sillä koulujen ennaltaehkäisevällä, varhaisen tuen mielenterveystyöllä on koettu olevan myönteisiä vaikutuksia oppilaiden hyvinvointiin (Castaneda ym. 2018, s. 203).

Varhainen mielenterveystyö voi esimerkiksi olla oppilaiden riittävän tuen saannin varmistamista, kuuntelemista sekä erilaisia arkisia elinympäristöön kohdistuvia toimia (HUS, 2021). Kouluilla on varhaisen mielenterveyden tukemisessa merkittävä rooli, sillä koulun työntekijöiden olisi tärkeää osata arvioida, milloin pelkkä perheen tai arjen tukeminen ei enää riitä (HUS, 2021). Opettajat viettävät paljon aikaa oppilaidensa kanssa ja pystyvät ohjaamaan heitä muun tuen pariin silloin, kun koulun resurssit eivät enää riitä (Hodes, 2022).

3 KRIISI

3.1. Kriisin määrittelyä

Suomen kotimaisten kielten keskus Kotus (2023) määrittelee sanan kriisi *kärjistyneeksi ja vaaralliseksi tilanteeksi, käännekohtaksi tai murrokseksi*. Käännekohta on määritelmänä kuvaava, sillä usein ajanjaksot kriisin yhteydessä jaetaan kriisiä edeltävään ja sen jälkeiseen aikaan (Rautava, 2009, s. 10). Usein kriisistä puhutaan tilanteessa, jossa ihminen on joutunut sellaisen tilanteen eteen jonka hallitsemiseen ja käsittelemiseen hänen aikaisemmat kokemuksensa ja selviytymiskeinonsa eivät riitä (Rautava, 2009, s. 10).

Kriisin etenemisen on usein mielletty noudattavan J. Cullbergin kriisiteorian (1975) mukaisesti neljää vaihetta, jotka ovat shokkivaihe, reaktiovaihe, käsittelyvaihe ja uudelleen suuntautumisen vaihe. Tämä jaottelu ei kuitenkaan ole täysin yksiselitteinen, sillä sen avulla ei voida yleistää yksilöllistä kokemusta kriisitilanteesta elämisestä (Poijula, 2023, s. 21). Cullbergin nelivaiheisesta kriisiteoriasta on luovuttu kansainvälisesti jo aiemmin, mutta vielä lähivuosina Suomessa esimerkiksi Sosiaali- ja terveysministeriö on käyttänyt teoriaa julkaisuissaan (kts. esim. Sosiaali- ja terveysministeriö, 2019). Suoraan lapsia koskevaa kriisin kohtaamismallia ei ole kehitetty, vaikka lapsen ja aikuisen tunnereaktiot eivät vastaakaan toisiaan (Poijula, 2016, s. 19-21). Lapsen kokemusmaailma on vielä niin kapea, sekä suojautumisen mekanismit kehittymättömiä, että lapsen on lähes mahdotonta käyttää äkillisessä kriisitilanteessa samanlaisia kriisintyöstömenetelmiä kuin aikuiset. Lisäksi lapsi ei pysty tuomaan omia tunteitaan ilmi samalla tavalla kuin aikuinen, vaikka tunteet saattavat olla aivan samanlaisia – ja yhtä voimakkaita kuin aikuisilla (Poijula, 2016, s. 24).

Yksilön henkilökohtaisen traumaattisen kriisin lisäksi voidaan puhua myös koko yhteisöä koskettavasta kollektiivisen trauman käsitteestä (Audergon, 2004, s. 16; Theisen-Womersley, 2021, s. 15). Kollektiivisella traumalla tarkoitetaan tilannetta, jossa kriisin aiheuttava tapahtuma on koko yhteisöä koskettava ja vaikuttaa näin joko suoraan tai välillisesti suureen joukkoon ihmisiä (Theisen-Womersley, 2021, s. 16). Tällaisia kollektiivista traumaa aiheuttavia kriisitilanteita ovat esimerkiksi sodat,

terrori-iskut, koulu-ammuskelut, luonnonkatastrofit tai pienemmässä mittakaavassa esimerkiksi koulurakennuksen palaminen (Poijula, 2016, s. 30). Kollektiivinen trauma eroaa yksilön henkilökohtaisesta traumasta sen kauaskantoisilla, ylisukupolvisilla vaikutuksilla (Hirschberger, 2018, s. 10). Kollektiivisen trauman kokeneet yhteisön jäsenet ovat usein riippuvaisia toistensa tuesta, ja saattavat näyttäytyä ulkopuolisille passiivisina, hiljaisina ja epäluuloisina tilanteestaan (Theisen-Womersley, 2021, s. 15). Trauman vaikutukset voivat näkyä yksilössä ja yhteisöissä vielä vuosia tapahtuneen jälkeen, ja kertomukset tapahtumista saattavat jopa muuttua ja muovautua uudestaan sukupolvien välillä (Hirschberger, 2018, s. 1). Ukrainan kriisitilanne on oppikirjamainen esimerkki kollektiivisesta traumasta, jonka käsittely voi kestää vuosien ajan ja traumat voivat siirtyä sukupolvilta toisille (Hirschberger, 2018, s. 1-10).

3.2 Traumaattinen kriisi

Erilaiset kriisitilanteet voidaan ominaisuuksiensa mukaan jakaa kehityskriiseihin, elämänkriiseihin, ja traumaattisiin kriiseihin (esim. Ruishalme & Saaristo, 2007, s. 26-27). Kehitys- ja elämänkriisit syntyvät tilanteissa jossa arki muuttuu esimerkiksi elämäntilanteesta toiseen siirtyessä. Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi eläkkeelle jääminen, erotilanteet, murrosikä tai taloudelliset kriisit. Osa kriiseistä on sellaisia, joista selviää omin voimin ja osaan kriiseistä on hyvä saada ulkopuolista apua. Tässä tutkimuksessa käsittelemme kuitenkin nimenomaan traumaattista kriisiä, joka on käynnistynyt ukrainan sodan aiheuttaman äkillisen kriisitilanteen myötä.

Traumaattisen kriisin ero muihin kriisitilanteisiin on, että tapahtuma, johon sopeudutaan on muita kriisejä rajumpi ja usein myös äkillinen ja odottamaton (ks. esim. Ruishalme & Saaristo 2007, s. 37). Traumaattinen kriisi on mikä tahansa tapahtuma jossa yksilö kohtaa äkillisen mieltä järkyttävän asian, jota ihmiskehon omat selviytymismekanismi eivät kykene välittömästi käsittelemään. Tilanteeseen liittyy usein epätavallisen voimakkaita tunnereaktioita, kuten asian välitön kieltäminen, epäusko ja erilaiset pelkotilat (esim. Levander ym. 2022, s. 9).

Psykoterapeutti Soili Poijula rajaa traumaattiset kriisitilanteet neljään kategoriaan, jotka ovat 1) *väkivalta* (sota, läheisen väkivaltainen kuolema, terrorismi,

ruumiillisen väkivallan uhriksi joutuminen, vankina oleminen), 2) *seksuaalinen trauma* (raiskaus, seksuaalinen hyväksikäyttö, pakottaminen), 3) *muut loukkaantumiset ja traumat* (diagnoosi sairaudesta, vakavat onnettomuudet, luonnononnettomuudet, tulipalot) sekä 4) *trauman todistaminen ja traumasta tiedon saaminen* (sijaistraumatisoivat tapahtumat) (Pojjula, 2016, s. 17). Kun traumaattinen tilanne on juuri syntynyt, siitä seuraa usein akuutti stressireaktio (F43.0) joka kestää yleensä muutaman päivän. Trauma voi myös johtaa traumaperäiseen stressihäiriöön (PTSD F43.1), joka voidaan diagnosoida aikaisintaan kuukauden kuluttua tapahtuneesta (Korhonen, 2021). Traumaperäisen stressihäiriön omaaville henkilöille kehittyy usein myös jokin muu psykiatrinen häiriö, kuten ahdistuneisuushäiriö (F41.1) tai masennus (F32.0-F33.0) (Pojjula, 2016, s. 20; Cook ym. 2005, s. 390).

Ihmisen traumatisoituminen riippuu henkilön omista selviytymisen voimavaroista, sekä järkyttävän tapahtuman voimakkuudesta ja toistuvuudesta sekä luonteesta (Traumaperäinen stressihäiriö: Käypä hoito -suositus, 2022; Castaneda ym., 2018, s. 50). Jokaisen ihmisen kokemukset ja oma elämäntarina ovat yksilöllisiä, minkä takia eri ihmiset reagoivat samantyyppisiin kokemuksiin eri tavoin; yhdelle henkilölle traumatisoiva tapahtuma ei välttämättä ole sitä toiselle (Levander ym. 2022, s. 9). Lisäksi trauman laatuun vaikuttavat myös ulkoiset tekijät, kuten uskonto, yhteisöllisyys, elämän perusasiat ja lähipiiri (Levander ym. 2022, s. 35). Joissain tapauksissa myös aikaisemmat traumaattiset kokemukset nousevat pintaan uuden trauman syntyessä ja myös ne saattavat vaatia uudelleen käsittelyä ja vaikuttaa uuden traumaattisen kriisitilanteen vakavuuteen ja sen käsittelyyn (Saari, 2021, s. 80).

Traumaattiseen kriisiin ajava tapahtuma voi sattua henkilölle itselleen, tai hän voi todistaa toiselle ihmiselle sattuvaa tapahtumaa (Pojjula, 2016, s. 17). Tilannetta, jossa henkilö traumatisoituu sellaisessa tilanteessa jossa ei ole itse uhrina, kutsutaan sekundaariseksi traumatisoitumiseksi (kts. esim. NCTSN, 2011, s. 2). Sodan aiheuttamassa kriisitilanteessa tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että sotatraumatisoituneiden vanhempien traumat aiheuttavat trauman oireita myös perheen lapsissa (Schubert, 2009, s. 175). Lapsen tarkkaillessa traumaattisessa kriisissä olevaa läheistä, hän voi tahtomattaan ruveta toistamaan traumatisoituneen käytöstä ja toimintaa. Joskus taas lapsi haluaa kompensoida läheisensä tilannetta olemalla mahdollisimman pirteä ja avulias saadakseen vanhemmalta hyväksynnän

(Levander, 2019, s. 50). Sekundaarisen trauman oireet voivat myös vastata täysin itse koetun trauman oireita, joita ovat esimerkiksi unettomuus, pelkotilat, ja muistamisen vaikeudet (NCTSN, 2011, s. 2). Sekundaarinen traumatisoituminen voi siirtyä myös lapselta aikuiselle, sillä esimerkiksi opettajien on mahdollista traumatisoitua traumaattisessa kriisissä olevien oppilaiden kokemusten ja kertomusten kautta (Reinbergs & Fefer, 2018, s. 251).

3.3 Kriisin vaikutukset lapsella

Joka neljäs lapsi joutuu traumaattiseen kriisitilanteeseen ennen aikuisikää (Costello ym. 2002), ja vakavan trauman kokemisen riski onkin lapsilla suurimmillaan verrattuna muihin ikäryhmiin (Pojjula, 2016, s. 17). Pakolaistaustaisten lasten kohdalla riski on vielä suurempi, sillä Diakonissalaitoksen julkaiseman raportin mukaan (2017) lähes 80% pakolaislapsista kärsii jonkinlaisista mielenterveyden haasteista. Mitä pienemmästä lapsesta on kysymys, sitä alttiimpi hän on traumatisoitumiselle (Korhonen, 2021). Traumaattisen kriisin kohdanneista lapsista merkittävä osa toipuu, mutta noin kolmasosalle heistä jää traumaperäisiä psyykkisiä häiriöitä (Pojjula, 2016, s. 28).

Lasten kokemien traumaattisten kriisien vaikutukset kehitykseen ja lapsen terveyteen ovat laajoja ja ne vaikuttavat kauaskantoisesti lapsen myöhempään elämään (Viheriälä & Rutanen, 2010, s. 2671). Koska lapset ovat usein kykenemättömiä kertomaan traumaattisista kokemuksistaan sanallisesti, kokemukset purkautuvat usein yllätyksellisesti mielen rajaina tunnereaktioina. Kokemukset palautuvat mieleen välillisesti esimerkiksi leikeissä, luettaessa kirjoja, elokuvien kautta tai piirustuksissa (Pettersson, 2009, s. 77). Tavalliset viestit, liikkeet tai äänensävyt voivat näyttää trauman kokeneesta lapsesta hyvin erilaisilta kuin ei-traumatisoituneesta henkilöstä, joten lapsen pelon aktivoitumista voi olla vaikeaa ennakoita (Castaneda ym., 2018, s. 201).

Kouluikäisen lapsen elämässä opettajilla on keskeinen rooli kriisitilanteessa tukemiseen, sillä he kohtaavat lapset lähes päivittäin (Hodes, 2022, s. 7; Rautava 2009, s. 3). Opettajat tekevät kriisin jälkeisenä aikana monia tärkeitä ratkaisuja, jotka

voivat vaikuttaa trauman laatuun pitkälläkin aikavälillä (Dyregrov & Regel 2011, s. 273). Tärkeää olisi pyrkiä luomaan kouluun ja luokkahuoneeseen turvallinen ilmapiiri, jossa puututaan herkillä kädellä epäasialliseen kohteluun tai syrjintään. Turvalliseen oppimisympäristöön liittyy myös avoin ja mielenterveyttä vahvistava ilmapiiri, sekä selkeiden pelisääntöjen ja rutiinien luominen ja noudattaminen (Castaneda ym. 2018, s. 205). Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen julkaiseman PALOMA-käsikirjan mukaan (Castaneda ym. 2018, s. 205-207) myös esimerkiksi moniammatillinen yhteistyö sekä yhteydenpito lasten koteihin tukee oppilaan hyvinvointia kriisitilanteessa. Opettajat ovat siis avainasemassa tunnistamassa ja tukemassa oppilaan mahdollista traumaattista kriisiä (Hodes, 2022, s. 7).

Lapsen oireilu traumakokemuksista voidaan jakaa sisään- ja ulospäinsuuntautuneisiin oireisiin. (Ojala, 2007, s. 57; Dolton ym. 2020 s. 420). Sisäänpäin suuntautuneella oireilulla tarkoitetaan esimerkiksi lamaantumista oman tahdon ja liikkumisen osalta, yleistä passivoitumista, eristäytymistä, uupumusta tai toisaalta taas voimakasta ylivilpelyä (Dolton ym. 2020, s. 420; Levander 2022, s. 17; Poijula 2016, s. 21-22). Ulospäin suuntautunut oireilu taas näyttäytyy usein aggressiivisuutena, häiriökäyttäytymisenä tai erityisenä impulsiivisuutena (Dolton ym. 2020, s. 420). Traumaoireiluun vaikuttaa myös lapsen kehitystaso (Pojjula, 2016, s. 21). Pienemmät lapset usein lamaantuvat ja takertuvat aikuisiin sekä kärsivät univaikeuksista ja painajaisunista. Vanhemmat lapset taas alkavat sisällyttää kriisissä syntyneitä traumaattisia kokemuksia esimerkiksi leikkeihin tai piirustuksiin, tai purkaa traumatisoitunutta mieltä aggressiivisella käytöksellä, provokaatiolla tai kiusaamisella. Tällaisella toiminnalla voi olla tuhoisat seuraukset varsinkin lasten välisiin kaverisuhteisiin, jotka ovat kouluikäisille lapsille usein erityisen merkityksellisiä (Levander, 2022, s. 17; Poijula, 2016, s. 21-22). Kouluikäisellä kriisin traumaoireet voivat ilmetä myös esimerkiksi keskittymisvaikeuksina, jyrkkyytenä omissa ajatusmalleissa, mielialan vaihteluina, muistihäiriöinä, tai jopa somaattisina oireina kuten päänsärkynä tai vatsakipuna (Levander, 2022, s. 17; Castaneda ym., 2018, s. 201). Lasten kriisireaktiot ovat kuitenkin hyvin yksilöllisiä (Burggraaf 2000, s. 295-296; Heath & Sheen 2005, s. 10) joten opettajien tulisi omata hyvä pohjatieto traumaattiseen kriisiin liittyvistä ilmiöistä jotta hän voi omalla toiminnallaan tukea kriisissä olevaa lasta lapsen edun

mukaisesti (Havu-Nuutinen ym., 2011, s. 21-22). Opetushenkilöstön ja koulun esihenkilöiden on huolehdittava, että heillä on tarvittavat tiedot ja taidot traumataustaisten lasten tukemiseen ja tarvittaessa eteenpäin ohjaamiseen (Castaneda ym., 2018, s. 205).

3.4 Kriisi ja pakolaisuus

Pakolaisuus on itsessään kriisi, johon liittyy muutoksia, epätietoisuutta, hämmennystä ja surua (Levander ym. 2022, s. 7), jotka kaikki altistavat trauman muodostumiselle. Arviolta 57-78% pakolaisista on kohdannut kriisin myötä traumaattisia tapahtumia (Levander ym. 2022, s. 5). Helsingin Diakonissalaitoksen selvityksen mukaan (Suikkanen, 2010, s. 79) eniten kirjattu pakolaislapsia koskettanut trauma liittyi vanhemman kokemaan väkivaltaan (12%), kuten seksuaalirikoksiin ja kidutukseen. Saman verran (12%) kirjattiin myös perheenjäsenen surmaan liittyviä traumoja. Muita kriisitilanteissa syntyneitä traumaa aiheuttavia tilanteita olivat myös lapsen itse kokema seksuaalinen väkivalta (7%), kidutus (2%) tai joutuminen lapsisotilaaksi (2%) (Suikkanen, 2010, s. 79). Traumaattisen kriisin kokeneista pakolaislapsista vain kolmannes oli päässyt kotoutumismaassaan avun piiriin (Hagman, 2017, s. 17).

Ukrainan sotakriisin puhjettua kaikki sotaa paenneet ukrainalaiset eivät välittömästi jättäneet kotiaan, vaan aikaa sodan alkamisesta Suomeen saapumiseen on saattanut kulua kuukausia, jopa vuosi – sotatoimien pitkittyessä pidempikin aika. Toisaalta taas pakoon on voitu lähteä myös todella nopeasti jo sodan syttymispäivänä, jolloin esimerkiksi ero perheestä ja sukulaisista on voinut tulla äkillisesti ilman ennakoitua. Vaikka itse sotakriisi on tätä tutkielmaa kirjoittaessa ollut käynnissä jo toista vuotta, sen käsittelyä ei välttämättä ole pystytty kotimaassa tai pakomatkan aikana aloittamaan. Erityisesti ilman huoltajaa saapuvat alaikäiset ukrainalaislapset ovat haavoittuvassa asemassa (THL, 2023) ja lisäksi kotoutumismaa voi myös osaltaan tuottaa uusia traumaattisia kokemuksia, jotka vaikuttavat aikaisempien traumojen pitkittymiseen (Hagman, 2017, s. 17). Tällaisia kokemuksia ovat esimerkiksi siirtymiset asumisyksiköistä toiseen, kielitaidon puute tai turvapaikkaprosessiin liittyvät ongelmat (THL, 2023). Myös pakomatka

mahdollisen turvapaikan antavaan maahan voi itsessään olla vaarallinen ja traumatisoiva (Castaneda ym. 2018, s. 51).

Sekä kansainvälisissä että suomalaisissa väestötutkimuksissa (ks. esim. Kuusio ym. 2018; Parviainen ym. 2022) on selvinnyt, että pakolaistaustaisilla esiintyy valtaväestöä useammin mielenterveys- ja muita psyykkisiä ongelmia. Diakonissalaitoksen (2017) raportin mukaan lähes kahdeksankymmentä prosenttia pakolaislapsista kärsii erilaisista mielenterveyden haasteista ja haavoittuvimmassa asemassa heistä ovat ilman huoltajaa tulleet pakolaislapset (Hagman, 2017, s. 6). Yleisimmät mielenterveyshäiriöt pakolaisilla ovat traumaperäinen stressihäiriö ja muut ahdistuneisuushäiriöt sekä masennus (Hodes, 2023, s. 6; Castaneda ym. 2018, s. 51; Fazel & Stein, 2002, s. 366). Traumaattisen kriisin psyykkinen käsittely tavallisesti kestää noin puoli vuotta, mutta sota kriisinä on lapsen elämässä vaikutuksineen niin merkittävä että toipuminen kriisistä kestää vuosia (Saari, 2021, s. 104-105). Castaneda ym. (2018) toteavat, että mielenterveyttä tukee kotoutumisvaiheessa muun muassa perustarpeiden tyydyttyminen, koulunkäynti ja työllistyminen sekä sosiaaliset tukiverkostot. Mielenterveyttä heikentävät esimerkiksi kokemukset syrjinnästä, taloudelliset ongelmat ja sosiaalinen eristäytyneisyys (Castaneda ym. 2018, s. 57).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää perusopetuksen valmistavien luokkien opettajien kokemuksia mahdollisesti traumatisoivassa kriisitilanteessa elävien ukrainalaisoppilaiden hyvinvoinnin tukemisesta. Tutkimuksessa tarkastellaan erityisesti opettajien kokemuksia oppilaiden mahdollisen traumataustan ilmenemisestä sekä käytäntöjä ja kokemuksia tukea traumataustaisten oppilaiden hyvinvointia. Tämän lisäksi tutkimuksessa käsitellään myös opettajien kokemia valmiuksia tukea hyvinvointia. Näin ollen tutkimuksen tehtävä jaetaan kahteen tutkimuskysymykseen, jotka ovat

1. Miten oppilaiden mahdollinen traumatausta näkyy koulussa opettajien kokemuksen mukaan?
2. Millaisia kokemuksia opettajilla on mahdollisesti traumatisoituneiden ukrainalaisoppilaiden hyvinvoinnin tukemisesta?

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä halutaan selvittää opettajien kokemuksia siitä, minkälaisin eri tavoin ja millaisissa tilanteissa oppilaiden mahdolliset traumataustat ilmenevät koulussa. Tämä on tutkimuksen kannalta tärkeää, jotta tuloksia voidaan peilata opettajien käytännön kokemuksiin hyvinvoinnin tukemisesta. Toisen tutkimuskysymyksen avulla pyritäänkin tavoittamaan opettajien kokemus siitä, millaisissa tilanteissa ja minkälaisilla tavoilla he ovat oman kokemuksensa mukaan tukeneet oppilaiden hyvinvointia. Tämän kysymyksen alla tarkastelemme myös opettajien kokemia valmiuksia traumataustaisen oppilaan hyvinvoinnin tukemisessa.

4.2 Kokemus tutkimuskohteena

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajien kokemuksia traumataustaisten ukrainalaisoppilaiden tukemisesta. Tutkimus toteutettiin

laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena. Staken (2010) mukaan laadullisen tutkimuksen avulla pyritään ymmärtämään ihmisten käsityksiä ja tutkimuksessa tukeudutaan ensisijaisesti ihmisten havainnointiin sekä ymmärtämiseen. Pyrkimyksenä on kyetä lähestymään tutkimusaihetta sekä -aineistoa mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi ym. 2012, s. 161, Kiviniemi, 2018, s. 66). Siihen on myös tätä tutkimusta tehdessä tutkijoiden osalta pyritty.

Tutkimuksen kohteena ovat ihmisten kokemukset, jonka vuoksi tutkimuksessa voidaan todeta olevan piirteitä fenomenologis-hermeneuttisesta tutkimussuuntauksesta. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen avulla pyritään kuvaamaan elävää kokemusta ja sen lisäksi myös tulkitsemaan sitä (Tökkäri, 2018, s. 68; Laine, 2018). Hermeneuttinen ulottuvuus tuleekin fenomenologiseen tutkimukseen mukaan tulkinnan tarpeen ja ilmiöiden merkitysten ymmärtämisen myötä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 39–42; Laine, 2018, s. 28). Tökkäri (2018) mukaan kokemuksen tutkijan tulisi pyrkiä selvittämään tutkittavien kokemuksia mahdollisimman vapaana omista ennakko-oletuksistaan. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa kuitenkin painotetaan, että kokemusten merkitysten ymmärtäminen edellyttää tulkintaa, jolloin kokemuksen tutkijan työhön vaikuttavat hänen aiemmat kokemuksensa ja ennakko-oletuksensa, joko tiedostamatta tai tiedostaen (Tökkäri, 2018, s. 65).

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus tavoittelee tutkittavan ilmiön eli kokemuksen merkityksen käsitteellistämistä. Se ei pyri löytämään yleistyksiä, vaan ymmärtämään tutkittavien, kuten tässä tutkimuksessa perusopetukseen valmistavien opettajien merkitysmaailmaa (Laine, 2018, s. 27). Tökkäri (2018) kuitenkin korostaa, että vaikka fenomenologis-hermeneuttisesta tutkimuksesta saatua tietoa ei voida yleistää, kokoavia johtopäätöksiä voidaan kuitenkin tehdä silloin, jos tutkittavien ihmisten elämäntilanteet ovat keskenään tarpeeksi samankaltaisia. Riittävä samankaltaisuus voi perustua esimerkiksi tutkittavien ammattiin (Tökkäri, 2018, s. 66). Koska kaikki tämän tutkimuksen osallistujat ovat ammatiltaan opettajia, voidaan tutkimuksen tuloksista tehdä jonkinlaisia päätelmiä.

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimusaineisto koostui seitsemän perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajan haastattelusta. Aineiston keruussa hyödynnettiin harkinnanvaraista otantaa. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään tilastollisten yleistysten sijaan ymmärtämään jotakin ilmiötä syvällisemmin, jolloin aineiston tieteellisyyden kriteerinä voidaan määrän sijaan pitää sen laatua (Eskola & Suoranta, 1998, s. 14; Hirsjärvi & Hurme, 2022, s. 59). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkimukseen osallistuvat henkilöt tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon. Harkinnanvaraisen otannan avulla voidaan jo muutamaa henkilöä haastattelemalla saada tutkittavasta ilmiöstä merkittävää tietoa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 14–15; Hirsjärvi & Hurme, 2022, s. 59). Tässä tutkimuksessa harkinnanvaraisen otannan tavoitteena oli saada tutkimukseen mukaan sellaisia opettajia, joiden luokilla oli Ukrainan sotaa paenneita oppilaita.

Osa haastateltavista kontaktoitiin lumipallo-otannalla tuttujen yhteyshenkilöiden kautta ja loput haastateltavista ottivat yhteyttä Facebookin VALOA! Maahanmuuttajien valmistava opetus -ryhmän kautta, jossa julkaistiin tiedote tästä tutkimuksesta sekä osallistumispyyntö. Lumipallo-otannalla tarkoitetaan tilannetta, jossa tutkijalla on aluksi joku avainhenkilö, joka johdattaa hänet toisen tutkittavan luokse (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006; Hirsjärvi & Hurme, 2022, s. 59–60). Kuudella tutkimukseen osallistuneista opettajista oli joko luokanopettajan, erityisopettajan tai aineenopettajan koulutus. Yhdellä haastateltavista ei ollut kasvatus- tai opetusalaan liittyvää koulutusta. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien työkokemus vaihteli alle vuodesta noin kolmeen kymmeneen vuoteen.

4.4 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla seitsemää perusopetuksen valmistavassa opetuksessa toimivaa opettajaa, joiden luokilla on Ukrainan sotaa paenneita oppilaita. Haastattelut toteutettiin Jyväskylän yliopiston Zoom-palvelua

käyttäen etäyhteyksin huhtikuussa 2023 ja aineisto kerättiin käyttämällä puolistrukturoitua teemahaastattelua. Puolistrukturoiduissa teemahaastatteluissa edettiin ennalta päätettyjen teema-alueiden ja niihin liittyvien kysymysten mukaan niin, että kysymykset olivat haastateltaville verrattain samat, mutta niiden tarkkaa muotoa tai järjestystä ei oltu sen tarkemmin määritelty (Eskola & Suoranta, 1998, s. 63; Brinkmann & Kvale, 2017; Eskola ym. 2018, s. 25). Haastateltaville ei annettu valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan he saivat vastata haastattelukysymyksiin omin sanoin (Eskola & Suoranta, 1998, s. 63).

Haastattelut toteutettiin etäyhteyksin sen vuoksi, että tutkimukseen osallistujat asuivat eri puolilla Suomea. Ruusuvuori ja Tiittula (2005, s. 266) toteavatkin virtuaalisen haastattelun eduksi sen, että haastattelijan ja haastateltavan ei tarvitse olla samassa paikassa ja näin voidaan tavoittaa ihmisiä pitkänkin välimatkan päästä, ilman lisäkustannuksia. Ennen haastatteluita tutkimukseen osallistujille lähetettiin tiedote tutkimuksesta (LIITE 3), jonka avulla he saivat etukäteen tutustua tutkimuksen tarkoitukseen sekä tutkimuksen osallistumiseen liittyviin lupa-asiakirjoihin (LIITE 2 & 4). Liitteenä haastateltaville lähetettiin myös haastattelun teema-alueet ja niihin liittyvät kysymykset (LIITE 1) siinä muodossa, kun ne tutkimuksen tuossa vaiheessa olivat. Eskola ym. (2018) mukaan haastatteluteemat voidaan lähettää haastateltaville etukäteen, jos se on haastattelun onnistumisen kannalta tarpeellista. Koska tavoitteena oli saada myös teema-alueisiin liittyviä konkreettisia esimerkkejä, koettiin haastatteluteemojen etukäteen lähettäminen tarkoituksenmukaiseksi. Tällöin haastateltavilla oli mahdollisuus palauttaa mieleen haastatteluteemoihin liittyviä tapahtumia ennen tutkimushaastattelua (Eskola ym. 2018, s. 31).

Haastattelurunkoa ja kysymysten muotoilua testattiin koehaastattelujen avulla. Samalla kokeiltiin Zoom-sovelluksen toimivuutta haastattelualustana. Koehaastattelut ovat olennainen osa teemahaastatteluja (Eskola & Suoranta, 1998, s. 65; Hirsjärvi & Hurme, 2022, s. 74). Ennen varsinaisen tutkimushaastattelun aloittamista haastateltavien kanssa käytiin vielä läpi tutkimuksen tarkoitus sekä tutkimukseen liittyvät lupa-asiakirjat. Tämän lisäksi myös haastateltavien suostumus osallistua tutkimukseen sekä lupa haastattelun nauhoittamiseen varmistettiin. Haastattelut tallennettiin litterointia varten hyödyntämällä

Zoom-sovelluksen videopuhelun tallennusominaisuutta. Tallentamisen avulla haastattelut saatiin sujumaan nopeasti ja ilman katkoja niin, että haastattelujen olennaiset yksityiskohdat säilyvät (Hirsjärvi & Hurme, 2022, s. 93–94). Haastattelut kestivät noin 35–60 minuuttia. Tässä tutkimuksessa haastateltavat opettajat on eroteltu numeroin Opettaja 1–7.

4.5 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysin menetelmällä voidaan analysoida dokumentteja, kuten tässä tapauksessa haastatteluja, ja sen avulla pyrittiin luomaan selkeyttä aineistoon, jotta tutkittavasta ilmiöstä pystyttiin tekemään selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87). Aineistolähtöinen sisällönanalyysi eteni kolmen vaiheen mukaan. Analyysi aloitettiin aineiston redusoinnilla eli pelkistämällä, jonka jälkeen tehtiin aineiston klusterointi eli ryhmittely (Taulukko 1). Lopuksi aineistolle tehtiin abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Miles & Huberman, 1994; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 91).

Taulukko 1

Esimerkki tutkimusaineiston klusteroinnista

Aineistoesimerkki	Alaluokka	Pääloukka
Mut tollasii on sit just ne ehkä et ne tunteet on niinku... [tunne]skaala on niinku iso, että räiskyy sitte ihan miten päin vaa, mut ei oo tiiätkö sellasta et on ihan kivaa, vaan sitten se on niin tosi, tosi kivaa tai että.	Tunnesäätely	Ulospäin suuntautunut oireilu
Tai sitten on tämmöisiä itkupotkuraivareita [...] on ollut tosi usein nää itkupotkuraivarit just näillä pienillä		
Kiusaamistaki oli sillä luokalla ja se nimenomaan et ne kiusaamisen aiheet vedettiin sieltä niinku sodan- niinkun	Riitely, kiusaaminen ja väkivalta	

teemoista että haukuttiin sitten kavereita vaikka venäläiseksi.		
Nehän tappelee siis niinku todella paljon niinku fyysistä väkivaltaa niinku käytetään niinku oppilas-oppilas, ei oppilas-opettaja mutta ihan niin kun päivittäin siis saa olla selvittelemäs niitä.		

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa haastattelunauhoitteet kuunneltiin ja litteroitiin tekstimuotoiseksi. Litteroinnin jälkeen aineisto luettiin molempien tutkijoiden toimesta läpi huolellisesti, jonka jälkeen haastattelunauhoitteet tuhottiin. Analyysin seuraavassa vaiheessa litteroidusta aineistosta poistettiin tutkimuksen kannalta tarpeettomat tiedot, sekä värikoodattiin tutkimuskysymyksiä vastaavat keskeiset ilmaiset, lauseet, sanat ja tekijät. Tämän jälkeen aineisto klusteroitiin Taulukko 1 mukaisesti, eli aineistoesimerkeistä yhdistettiin ensin alaluokkia jonka jälkeen alaluokista muodostui tulosten pääluokat. Klusteroinnin tuloksena muodostui siis tutkimuksen keskeisin käsitteistö. Koko analyysiprosessi toteutettiin tutkimuskysymys kerrallaan tutkijatriangulaationa, eli analyysia tekivät luotettavuuden vahvistamiseksi molemmat tutkimuksen toteuttajat. Tämän tutkimuksen tutkimusaineiston muodostavat perusopetuksen valmistavien luokkien opettajien haastattelut. Haastatteluaineistoa on litteroituna yhteensä noin 112 sivua fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5.

4.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimuseetiikalla tarkoitetaan niitä toimintatapoja, joita tutkijoiden tulee noudattaa tuottaakseen kestäväää tutkimustietoa sekä kunnioittaakseen tutkittavien ihmisarvoa (Vuori, 2021). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2023) mukaan näitä toimintatapoja ovat rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimuksen kokonaisvaltaisessa arvioinnissa. Näitä toimintatapoja on tässä tutkimuksessa pyritty noudattamaan tunnollisesti tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Myös tutkimuksen toteutuksessa ja tulosten raportoinnissa on pyritty avoimuuteen ja läpinäkyvyyteen. Työskentelyyn liittyvien

tieteellisten käytäntöjen noudattamisen lisäksi tutkimuksessa on otettu muiden tutkijoiden työt sekä saavutukset huomioon ja viitattu niihin asianmukaisella tavalla (TENK, 2023).

Eettisesti kestävien tutkimustapojen yhteisenä lähtökohtana voidaan pitää tutkittavien ihmisarvon, yksityisyyden ja oikeuksien kunnioittamista (Kuula, 2015, s. 44; Brinkmann & Kvale, 2017; TENK, 2019, s. 8; Vuori, 2021). Tutkimukseen osallistuminen oli tutkittaville vapaaehtoista ja osallistumisen sai keskeyttää missä tutkimuksen vaiheessa tahansa, ilman että siitä seurasi tutkittavalle kielteisiä seuraamuksia (TENK, 2019, s. 8). Tutkittavat saivat osallistumissuostumuksen (LIITE 2) tarkasteltavaksi etukäteen ja suostumus varmistettiin vielä suullisesti ennen haastattelun aloittamista (Kuula, 2015, s. 72; Brinkmann & Kvale, 2017). Suullinen suostumus dokumentoitiin Zoom-sovelluksen tallennusominaisuutta hyödyntäen. Tutkimukseen osallistuvat saivat ennen haastatteluita tutustua tutkimuksen perustietoihin sekä tutkimuksen käytännön toteutukseen liittyviin asioihin. Tämän lisäksi heille lähetettiin myös tietosuojailmoitus (LIITE 4), jossa kerrottiin tarkemmin tutkimuksen tarkoituksesta ja henkilötietojen käsittelystä. Hyviin eettisiin toimintatapoihin kuuluu tutkittavien informointi tutkimuksen tarkoituksesta sekä henkilö- ja haastattelutietojen käyttämisestä ja säilyttämisestä (Hyvärinen, 2017; Brinkmann & Kvale, 2017).

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2019) mukaan henkilötietojen käsittelyn yleisperiaatteena voidaan pitää tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden yksityisyyden suojelemista. Tutkimuksessa kerättiin ja tuotiin ilmi vain sellaista tietoa tutkittavista, jonka tutkijat kokivat tutkimuksen kannalta olennaiseksi. Tutkittavien anonymiteettiä on pyritty suojaamaan tarkasti, eikä tutkittavien nimiä, ikää tai asuinpaikkakuntaa kirjattu missään vaiheessa ylös mihinkään tutkimukseen liittyvään aineistoon. Tutkittavat pseudonymisoitiin (Opettaja 1 - Opettaja 7) jo litterointivaiheessa. Myös henkilötietojen käsittelyssä käytettiin erityistä huolellisuutta koko tutkimusprosessin ajan. Tallenteita ja kerättyä aineistoa on säilytetty ainoastaan tutkijoiden omilla U-asevilla, joihin vain tutkijoilla on pääsy. Aineisto tullaan hävittämään molempien tutkijoiden toimesta tietosuojailmoituksen mukaisesti.

5 TULOKSET

Tässä luvussa tuodaan esiin haastatteluista analysoituja teemoja. Tutkimukseen osallistuneet opettajat toivat haastatteluissa esiin avoimesti omia kokemuksiaan tutkimuksen aiheeseen liittyen. Luvussa 5.1 keskitymme opettajien kokemuksiin ukrainalaisoppilaiden mahdollisen traumaattisen kriisin ilmenemisestä ja luvussa 5.2 esitellään opettajien kokemuksia erilaisista tavoista tukea oppilaiden hyvinvointia. Sen lisäksi luvussa 5.2 tarkastellaan opettajien kokemia valmiuksia traumataustaisten oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen.

5.1. Opettajien kokemuksia mahdollisen traumaattisen kriisin ilmenemisestä ukrainalaisoppilailta

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat oppilaillaan ilmenneen jonkinlaista traumaattiseen kriisiin liittyvää oireilua. Haastateltavat kokivat oireilun määrän hyvin erilaisena, sillä osa kuvasi mahdollisen traumataustan näkyvän oppilailla lähes päivittäin ja osa koki ettei oppilaiden mahdollinen traumaattinen tausta ilmene kuin harvoin ja tietynlaisissa tilanteissa. Yksi opettajista koki, ettei oppilailla ilmene traumaoireilua, mutta kuvasi kuitenkin tilanteita, joissa oppilailla ilmeni traumaoireiden kaltaisia reaktioita. Lähes kaikki haastateltavat toivat myös esiin haasteen traumaoireiden tunnistamisessa.

Opettajat kuvasivat omia kokemuksiaan mahdollisesti traumatisoituneiden oppilaiden oireiden ilmenemisestä monin eri tavoin, jotka seuraavissa alaluvuissa esitetään jaettuna sisään- ja ulospäin suuntautuneeseen oireiluun. Sisäänpäin suuntautunut oireilu näyttäytyy esimerkiksi passivoitumisena, eristäytymisenä, uupumuksena tai toisaalta voimakkaana ylivireytenä (Dolton ym. 2020, s. 420; Levander 2022, s. 17; Poijula 2016, s. 21-22). Ulospäin suuntautunut oireilu taas usein näyttäytyy aggressiivisuutena, impulsiivisuutena tai erilaisina häiriökäyttäytymisinä (Dolton ym. 2020, s. 420).

5.1.1 Sisäänpäin suuntautunut oireilu

Opettajien kuvaus kokemuksistaan oppilaan sisäänpäin suuntautuneen oireilun ilmenemisestä oli moninaista ja oireilua kuvattiin haastatteluissa monesta eri näkökulmasta ja erilaisissa konteksteissa. Kuusi seitsemästä opettajasta kuvaili oppilaillaan ilmenneen sisäänpäin suuntautunutta traumaoireilua.

Tässä alaluvussa sisäänpäin suuntautunut oireilu on luokiteltu neljään alakategoriaan, joita ovat *ulkoisen ärsykkeen laukaisema oireilu*, *vetäytyminen*, *dissosiativiset oireet* sekä *välinpitämättömyys*. Näissä neljässä kategoriassa oli haastatteluissa eniten ilmi tulleita oirekuvauksia, mutta haastatteluissa opettajat nostivat esiin myös muita yksittäisiä kokemuksia oireiden ilmenemisestä. Tällaisia oireita olivat esimerkiksi motivaation puute, positiivisuus, toivottomuus ja unettomuus. Motivaation puutetta kuvattiin esimerkiksi opetustilanteiden pituuden kautta: "Ne [opetustilanteet] on niinku hetkellisiä, ne on niinku hyvin lyhytjänteisiä." (Opettaja 1). Opettaja 4 kuvaili motivaation puutetta jokapäiväisenä haluttomuutena opiskella, ja erityisesti sen näkyvän suomen kielen opettelussa ja haluna käyttää mielummin omaa äidinkieltä. Positiivisuutta taas kuvattiin haastatteluissa esimerkiksi näin:

Esimerkki 1

Tota en missään ole kokenut jotenkin niin hienoa semmoista tunnelmaa tavallaan, että sinne ne tulee sinne kouluun jotenkin hyvällä mielellä. [...] Semmoinen niinku ihan oikeasti semmoinen hieno, hieno tunnelma siinä. Opettaja 1

Eryityisesti Opettaja 1 kuvasi haastattelussa toivottomuutta oireena omista oppilaistaan. Hän kuvaili oppilaallaan olevan "vanhan ihmisen ilme", jonka hän koki olevan seuraus tietynlaisen lapsuuden katoamisesta oppilaan elämässä. Opettaja 1 kuvaili myös oppilaallaan olevaa toivottomuutta kriisitilanteessa elämisen epävarmuuden kautta: "niiltä puuttuu unelmat ja toiveet ja haaveet kun ne ei tiedä että meneekö ne takaisin Ukrainaan vai eikö ne mene ja onko ne Suomessa vai ei".

Opettaja 4 kuvasi oppilaidensa mahdollista traumaoireilua unettomuuden näkökulmasta. Hän kertoi oppilaidensa olevan väsyneitä koulussa, ja jopa nukahtaneen kesken oppitunnin. Tällaisissa tilanteissa Opettaja 4 kertoo antaneensa

oppilailleen mahdollisuuksia nukkua esimerkiksi välitunnilla.

Ulkoisen ärsykkeen laukaisema oireilu. Haastatteluissa kuusi seitsemästä opettajasta kuvaili tilanteita, joissa jokin ulkoinen ärsyke on laukaissut oppilaassa sisäänpäin suuntautunutta traumaoireilua. Osassa kuvatuista oireista on myös viitteitä ulospäinsuuntautuneesta oireilusta, tai oireet ilmenevät niiden sekoituksena. Tällaisia ulkoisia ärsykeitä olivat esimerkiksi kovat äänet kuten palohälytykset, hävittäjien ylilennot ja lumen putoaminen katolta, sekä tietty tila tai jopa opettajan kosketus. Opettajien kokemusten mukaan tilanteissa oireilu näkyi oppilaissa esimerkiksi piiloutumisena, säpsähdyksinä, tärinä, sekä yleisenä ylivireystilan aktivoitumisena.

Esimerkki 2

Mut kyllähän niinku esimerkiksi täällä kun täällä oli joku hävittäjien harjotus ja hävittäjät lensi meidän koulun yli niin kyllähän porukka yhtäkkiä meni pulpettien alle piiloon ja parista rupes täriseämään, eikä pystynyt lopettamaan sitä tärisemistä. (Opettaja 3)

Opettaja 4 kuvaili esimerkillä tilannetta, jossa hänen oppilaansa ei suostunut osallistumaan liikuntatunneille, sillä saliin piti kulkea kellarin kautta. Opettaja 4 kertoi keskustelleensa asiasta oppilaan kanssa ja tilanteen rauenneen lopulta kun saliin löydettiin toinen kulkureitti.

Esimerkki 3

Oppilas on kieltäytynyt tulemastani tiettyyn tilaan, että esimerkiksi jumppasaliin ei oo halunnut tulla ja sit kun oon asiasta kysynyt niin hän [oppilas] on mulle sanonut, että se on surullinen tarina, ei halunnut kertoa että minkä takia. [...] No kerran itse asiassa sain hänet menemään sillä tavalla, että, että sitten niinku eri ovesta hän sitten suostui sinne menemään, että kun ei tarvinnut mennä kellarin kautta, niin sit oli semmonen et suostu menemään sinne jumppasaliin. (Opettaja 4)

Esimerkissä 4 oppilaan oireilua voidaan kuvata myös tietynlaisena sulkeutuneisuutena tai vetäytymisenä.

Vetäytyminen. Opettajat kuvasivat oppilaillaan olleita tilanteita joissa oppilas ikään kuin vetäytyy omiin oloihinsa kesken oppitunnin tai koulupäivän. Kolme opettajaa mainitsivat vetäytymisen mahdollisen trauman ilmenemisen oireena, ja heistä

jokainen kuvasi tilannetta hieman eri tavoin. Opettaja 4 kuvasi vetäytymistä vain yleisesti ilman esimerkkiä, mutta koki oireen koskettavan useampaa oppilasta. Opettajan 1 kuvailu vetäytymisestä oireena liittyi traumaattisen tilanteen mieleen palaamiseen kesken oppitunnin, jolloin oppilas uppoutuu omaan traumaattiseen muistoon eikä pysty tilanteessa osallistumaan opetukseen.

Esimerkki 4

Ne [oppilaat] niinku tippuu välillä johonkin semmoiseen, semmoiseen niinku omiin muistoihin. Ne valahtaa semmoiseksi niinku. Ja, jota nyt voisinkin kuvitella, en tiedä, mutta se tavallaan jos miettii että mitä he on elämässään kokenut, niin sitten kun se tulee yhtäkkiä että ainii, sitä isää ei enää olekaan tai jotain muuta vastaavaa, niin jos se tulee sinne kesken oppitunnin niin sehän tulee. Ja mä en tiiä sitten se että näenkö minä sen vai enkö minä näe, mutta ei niistä sillä hetkellä ole... Sitä häviää hetkellisesti. (Opettaja 1)

Opettaja 2 taas kuvasi vetäytymisen liittyvän oppilaan sen hetkiseen tunnetilaan. Hän kuvaili, että oppilaan vetäytyessä häneen on vaikeaa saada puheyhteyttä. Opettaja 2 toi esimerkissään myös esiin haasteen toimia tällaisissa tilanteissa.

Esimerkki 5

Jotkuu sit taas tiiätkö tunnetilasta riippuen niin tai fiiliksestä nii vetäytyy. Ei puhu kavereillee, ei opettajille nii sit se on vähän aina niinku sellast pallotteluu että minkälainen päivä ja tilanne meillä on nyt päällä että. (Opettaja 2)

Dissosiativiset oireet. Kaksi opettajista kuvaili oppilaillaan olevan myös dissosiativista oireilua. Dissosiativinen oireilu, eli kontaktin katoaminen voidaan nähdä myös tietynlaisena vetäytymisenä, mutta opettajien kokemusten mukaan kyseessä on vielä astetta voimakkaampi oire vetäytymiseen nähden. Opettaja 1 kuvaili dissosiativista oireilua useilla eri esimerkeillä. Hänen kokemuksensa mukaan oppilailla ilmentyy oireilua, jossa esimerkiksi "oppilas ei sano mitään ja repii vain papereita". Toisessa esimerkissään Opettaja 1 kuvasi tilannetta näin: "en tiedä, että onko se trauma vai onko se ollut aina sillä ihmisellä että ei saa niinku mitään kontaktia". Tässä esimerkissä Opettaja 1 tuo esiin myös haasteen siinä, että oppilaiden taustat ovat opettajalle tuntemattomat, jolloin traumaoireilua voi olla

haastavaa eritellä oppilaan persoonasta tai luonteesta. Kolmannessa esimerkissään Opettaja 1 kuvasi dissosiatiiivista oireilua erityisesti juuri kontaktin menettämisen näkökulmasta.

Esimerkki 6

[Oppilas] menee semmoiseen johonkin, että voi mennä 20 sentin päähän siihen naaman eteen ja yrittää sanoa jotakin, että hei tee nyt tota matikkaa niin ei saa mitään niinku katsekontaktia. (Opettaja 1)

Opettaja 4 kuvaili dissosiatiiivisten oireiden ilmenemistä sulkeutuneisuudella ja katatonisuudella (Esimerkki 8). Hänen kokemuksensa mukaan kontaktin kadotessa oppilas vain tuijottaa eteenpäin eikä kuule tai näe mitään.

Esimerkki 7

Semmoista just sitä semmosta sulkeutuneisuutta, että oppilas saattaa yhtäkkiä vaan kattoo eteenpäin ja ei reagoi ja se ensimmäisen kerran kyllä säikäytti minut aika paljon, että mitä tässä tapahtuu ja ku ei tiennyt yhtään, että se voi olla traumareaktio. Tai, tai niinku semmonen, että [oppilas] menee ihan niinku semmoseen katatoniseen tilaan, että ei niinku kuule eikä nää eikä tapahdu yhtään mitään. (Opettaja 4)

Opettaja 4 kuvaili myös säikähtäneensä oireilua erityisesti ensimmäisellä kerralla, sillä ei tiennyt mistä on kyse (Esimerkki 7).

Välinpitämättömyys. Mielenkiintoisena tuloksena voidaan pitää sitä, että kaksi haastateltavista opettajista mainitsivat myös havainneensa oppilaillaan tietynlaista välinpitämättömyyttä mahdollista traumaattista kriisitilannetta kohtaan. Välinpitämättömyydellä ei välttämättä opettajien esimerkeissä tarkoiteta sanansa mukaisesti sitä, etteivätkö oppilaat todella välittäisi traumaattisista tapahtumista, mutta oppilaiden käytös näyttäytyi opettajille heidän kertomustensa mukaan tietyissä tilanteissa niin. Opettajat kuvailivat välinpitämättömyyttä esimerkeissään eri tavoin. Opettaja 7:n haastattelu erottui muiden haastateltavien kokemuksista, sillä hänen kokemuksensa mukaan hänen oppilaillaan ei ilmene lainkaan traumaattiseen kriisiin yhdistettävää oireilua.

Esimerkki 8

Mutta ei, ei se minun mielestä ainakaan se oireilu mitenkään näy, että musta tuntuu että nää oppilaat muutenkin, että - semmoinen arjen rutiini saa heidät vähän unohtamaan niitä ajatuksia siitä omasta kotimaasta. (Opettaja 7)

Opettaja 7 oli haastateltavista ainoa joka sanoitti ettei ole havainnut oppilaillaan traumaoireilua. Haastattelussa Opettaja 7 kuitenkin kuvasi tilannetta, jossa poliisiauton saapuminen koulun pihalle aiheutti oppilaissa reaktion (ulkoisen ärsykkeen laukaisema oire), mutta hän kuitenkin koki reaktion irrallisena mahdollisesta trauman aiheuttamasta oireilusta. Opettaja 1 taas kuvasi välinpitämättömyyttä oireena näin: "Se [oppilas] lähti takaisin Ukrainaan eikä kerennyt isäänsä nähdä hengissä, että meni hautaamaan. Ne tuli kuukauden päästä takaisin niinku mitään ei ois tapahtunut". Opettajan 1 esimerkissä välinpitämättömyys yhdistetään selkeästi tiettyyn traumaattiseen tilanteeseen, kun taas Opettaja 7 kuvaa välinpitämättömyyttä niin, ettei traumatausta näy hänen kokemuksensa mukaan arjessa juuri lainkaan. Opettaja 1 kuvaa myös välinpitämättömyyttä oireena kun taas Opettaja 7 kokee että välinpitämättömyys näkyy traumaoireiden puuttumisena.

5.1.2 Ulospäin suuntautunut oireilu

Opettajat kuvasivat ulospäinsuuntautunutta oireilua ukrainalaisoppilailla selkeästi sisäänpäin suuntautunutta oireilua enemmän. Haastatelluista opettajista kaikki kuvailivat oppilaillaan ilmenneen ulospäin suuntautunutta traumaoireilua.

Tässä alaluvussa opettajien kokemat oirekuvat on jaettu neljään alakategoriaan, joita ovat *tunnesäätely, riitely, väkivalta ja kiusaaminen, huomionhakuisuus ja läheisyydenkaipuu* sekä *piiloutuminen*. Lisäksi opettajat mainitsivat yksittäisiä traumaoirekuvailuja esimerkiksi piirustusten, sotapelien ja -leikkien, somaattisen oireilun ja levottomuuden näkökulmasta. Opettaja 1 kuvasi piirustuksia mahdollisena ulospäinsuuntautuneena traumaoireena tilanteessa, jossa hänen oppilaansa oli piirtänyt opettajan näkökulmasta surullisia kasvokuvia ukrainan- tai venäjänkielisen tekstin lisäksi paperille oppitunnilla: "Hän kirjoitti jotain siihen niinku ukrainaksi tai venäjäksi [...] siellä oli hyvin semmoisia siis yksinkertaisia, jotain naamakuvia, tämmöisiä erittäin surullisia. Että se on minun maailmani". Erilaisista sotapeleistä- ja leikeistä traumaoireena mainitsi kaksi opettajaa. Opettaja 5 kuvasi vanhemmalla oppilaallaan olevan "voimakkaita sotapeli-, sotaleikki

-tyyppisiä” reaktioita. Opettaja 4 taas kuvasi voimakkaampaa oireilua, johon liittyy myös toisen oppilaan raju kiusaaminen:

Esimerkki 9

Haukuttiin sitten kavereita vaikka venäläiseksi ja sitte tota leikittiin... Tai kiusattiin heitä silleen tai yhtä oppilasta silleen että niinku hänen perhettään haukuttiin sitten venäläiseksi ja sitten leikittiin, että hänet ammutaan koulussa ja niinku vähän tämmöisiä juttuja. (Opettaja 4)

Somaattista oireilua kuvasi yksi haastateltavista opettajista, joka kertoi oppilaallaan esiintyvän hiljattain alkanutta tic-oireilua. Opettaja 6 kertoo tic-oireiden olevan ensisijaisesti erilaista ääntelyä. Levottomuus oireena ilmeni kolmessa opettajien haastattelussa (Opettajat 3, 4 ja 6), mutta pääosin vain lyhyenä mainintana. Opettajat kuvasivat oppilaitaan yleisesti levottomina sekä esimerkin kautta: “aina kun Ukrainassa tapahtuu jotain isompaa, niin meidän luokassa oli kauhean levotonta” (Opettaja 6).

Tunnesäätely. Neljä seitsemästä haastatellusta opettajasta oli oman kokemuksensa mukaan huomannut oppilaillaan erilaisia tunnesäätelyyn liittyviä traumaoireita. Tunnesäätelyyn liittyvät haasteet olivat eniten mainintoja saanut oirekategoria opettajien haastatteluissa. Opettajat kuvasivat oppilaillaan olevan ongelmia tunnesäätelyn kanssa erilaisissa tilanteissa. He kuvasivat tunnesäätelyn ongelmiksi esimerkiksi tunnereaktioiden hallitsemattomuuden, itkuherkkyyden ja kirolun. Opettaja 2 kuvasi oppilaillaan olevan erityisesti haasteita omien tunnereaktioiden säätelyssä. Hän kertoo että luokassa “reagoidaan niinku tosi isosti moniin pieniinkin asioihin” ja että tunnereaktiot ovat isoja tunnetilasta riippumatta.

Esimerkki 10

Mut tollasii on sit just ne ehkä et ne tunteet on niinku... [tunne]skaala on niinku iso, että räiskyy sitte ihan miten päin vaa, mut ei oo tiiätkö sellasta et on ihan kivaa, vaan sitten se on niin tosi, tosi kivaa tai että. (Opettaja 2)

Myös Opettaja 6 jakoi samanlaisen kokemuksen Opettaja 2 kanssa ja reflektoi myös syitä tunnesäätelyn heikkouden takana: “tunnesäätely on [oppilailla] tosi heikko muutenkin niin sit kun on vähän tämmöisiä vaikeita elämässä, niin tottakai se heijastuu sitten sinne kouluun”. Kolme haastatelluista opettajista mainitsi

ukrainalaisoppilaillaan mahdolliseksi traumaoireeksi myös itkuherkkyyden. He kuvasivat haastatteluissaan, että itkua syntyy oppilailla usein, ja se äityy usein "itkupotkuraiwareiksi" tai itkukohtauksiksi, joissa oppilas ei pysty rauhoittumaan (Opettaja 4). Opettaja 2 antoi myös esimerkin tilanteesta, jossa itkua on ilmennyt:

Esimerkki 11

Ollaa tehty vaikka jotain tehtävii ja ketä perheeseesi kuuluu nii sitte ku siihen tulee kaikki mahdolliset ketä [oppilas] halua luetella nii ja sitten siinä tulee surullinen tilanne ku käydää muistelemaa niitä ketä perheeseen kuuluu ja ketkä on ehkä Ukrainassa edellee ja sitä, et miten heillä menee ja mitä niille kuuluu, niin sitten siinä tulee itkuu ja surullist fiilist. (Opettaja 2)

Myös kiroilua kuvailtiin mahdollisena traumaoireena tunnesäätelyn heikkouteen liittyen. Opettaja 3 kuvasi kiroilua erityisesti pienemmällä oppilaillaan näin: "se kielenkäyttö ku mä kuulen et miten he puhuvat kaikista törkeimmät kiro sanat ihan ekasta luokasta lähtien".

Riitely, väkivalta ja kiusaaminen. Opettajista viisi kuvasi kokemuksiaan ukrainalaisoppilaidensa mahdollisesta traumaoireilusta riitelyn, väkivallan ja kiusaamisen näkökulmasta. Mielenkiintoista oli, että kokemukset edustavat ääripäitä ja erosivat näin hyvin paljon toisistaan. Viidestä opettajasta kaksi kuvasi ettei "riitoja tai tappeluja ei oo yhtään sen enempää kuin suomalaisillakaan" (Opettaja 1) kun taas kolme opettajaa kuvasivat heidän oppilaillaan olevan todella paljon väkivaltaisuutta ja riitaisuutta. Erityisesti oppilaiden etninen tausta erottui vastauksissa niin positiivisissa kuin negatiivisissakin kokemuksissa.

Esimerkki 12

Mutta ei ole yhtään mitään käytöshäiriöitä mulla, että kukaan ei käyttäydy esimerkiksi aggressiivisesti tai mitenkään niinku syyttäisi ketään muuta tästä tilanteesta, että vaikka mulla näitä venäläisiä oppilaita tässä myös, niin se ei näy mitenkään siinäkin kontekstissa. (Opettaja 7)

Esimerkki 13

Sit ihan tämmönen niinku aika ikävä käytös just näitä toisia luokkakavereita kohtaan, että semmonen niinku ilkeily ja kiusaamistaki oli sillä luokalla ja se nimenomaan et ne kiusaamisen aiheet vedettiin sieltä niinku sodan- niinkun teemoista että haukuttiin sitten kavereita vaikka venäläiseksi. (Opettaja 4)

Opettaja 4:n kokemuksen mukaan väkivaltaisuus korostuu myös perheiden

kulttuurieroina kotona kasvatuksen suhteen: “Useampi oppilas on sanonut, että kotona saattaa isä sanoa, että jos joku sua lyö, niin lyö kovemmin takaisin tai töni kovemmin takaisin [...] sittenhän ne siellä muksii toisiaan ja siitä on syntynyt paljon kitkaa perheitten välille”. Väkivaltaista ja/tai uhkaavaa käytöstä koettiin olevan oppilaiden välisenä, perheiden välillä sekä koulun henkilökuntaan kohdistuvana.

Huomionhakuisuus ja läheisyydenkaipuu. Mahdollisena traumaoireiluna nähti huomionhakuisuus ja läheisyyden kaipuu ilmeni haastatteluissa kahden opettajan kokemuksena. Erityisesti Opettaja 2, jonka kokemukset ovat pienemmistä oppilaista, kuvasi paljon kyseistä oireilua ukrainalaisoppilaillaan. Hänen mukaansa “monella [oppilaalla] on myös se, että haluaa olla niinku tosi vahvasti niinku aikuisen läheisyydessä, että hakee siit sitä turvaa ja sellaista”. Opettaja 2 kuvasi oireiden ilmenemistä myös tilanteissa, joissa oppilas haluaa pakonomaisesti kertoa “tyhjänpäiväsi asioit” opettajalle vaan päästäkseen opettajaa lähelle ja tullakseen huomioiduksi. Myös Opettaja 3 jakoi samankaltaisen kokemuksen, ja kuvasi sitä näin:

Esimerkki 14

Semmonen huomionhaku että koko ajan, niinku ei huomioda muita, et “minä minä minä minä opettaja, minä minä minä”. Et ehkä semmonen et halua tulla huomioiduks, et minut nähdään nyt tässä. (Opettaja 3)

Opettaja 2 kuvasi oppilaillaan olevan “yli-innokas miellyttämisen halu” opettajaa kohtaan, jonka hän koki olevan mahdollinen traumaattisesta kriisistä juontuva oire.

Piiloutuminen. Piiloutuminen oireena mainittiin kahden opettajan haastattelussa, kolmessa eri esimerkissä. Kaikissa esimerkeissä piiloutumisen aiheuttaja oli eri. Opettaja 1 kuvasi piiloutumista kahdessa eri tilanteessa, joista ensimmäisessä oppilas yhtäkkiä “meni verhon taakse eikä sitä näkynyt moneen minuuttiin”. Tässä esimerkissä Opettaja 1 ei nähnyt piiloutumiselle olleen mitään erityistä laukaisevaa tekijää. Toisessa esimerkissä Opettaja 1 kuvasi piiloutumista traumaoireena näin:

Esimerkki 15

Hän päästi minut [edellispäivänä] lähelle, seuraavana päivänä se tuli kouluun ja rakensi semmosista pikku jakkaroista oman pulpettinsa ympärille, niiku laitto niitä jakkaroita

ympärille sellaseks barrikaadiksi. Että pysy kaukana. (Opettaja 1)

Opettaja 1 kuvasi Esimerkissä 16 tapahtuneen piiloutumisen olevan jatkoa tilanteelle, jossa oppilas oli edellispäivänä avautunut vaikeasta traumaattisesta muistostaan opettajalle. Opettaja 3 puolestaan kuvasi piiloutumista ulkoisen ärsykkeen aiheuttaman reaktion kautta, jossa hävittäjien ylilennon aikana useampi oppilas oli piiloutunut pulpettien alle.

5.2 Opettajien kokemuksia mahdollisesti traumatisoituneen ukrainalaisoppilaan hyvinvoinnin tukemisesta

Jokaisella tutkimukseen osallistuneista opettajista oli kokemuksia oman luokkansa ukrainalaisoppilaiden hyvinvoinnin tukemisesta koulussa. Haastatteluissa tuotiin esille monenlaisia tapoja hyvinvoinnin tukemiseen, joita käsitellään tässä alaluvussa. Opettajien valmiuksia mahdollisesti traumataustaisten ukrainalaisoppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen käydään läpi alaluvussa 5.2.1, jonka jälkeen luvussa 5.2.2 siirrytään käsittelemään opettajien keinoja oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen.

5.2.1 Opettajien kokemuksia valmiuksistaan

Yleisesti opettajat kokivat valmiutensa traumataustaisten oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen melko heikoiksi, ja kuusi seitsemästä opettajasta olisikin kaivannut lisätukea omien valmiuksien kehittämiseen.

Esimerkki 16

Niin no kai se ensimmäinen kysymys on se, että onko mulla semmoisia valmiuksia? Eli kyllä se ehkä enempi taikka vähempi tuntu siltä, että, että, että tarvittiin valmistavan niinku luokan opettajaa. Ja sitten siinä vähän niinko rehtori heitti syvään päähän ja katsottiin sitten, että pysynkö mä pinnalla vai en. (Opettaja 6)

Opettajien kokemusten mukaan valmiuksia traumataustaisten oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen oltiin saatu muun muassa koulutus- ja työtaustan sekä itse hankitun tiedon avulla. Koulutus- ja työtaustassa eniten hyötyä oli opettajien

kokemusten mukaan ollut aiheeseen liittyvistä täydennyskoulutuksista sekä aikaisemmasta koulutus- tai työtaustasta, kuten esimerkiksi sosionomin työstä. Itse hankitusta tiedosta tärkeimmiksi tiedonlähteiksi mainittiin kollegat ja oma elämäkokemus.

Esimerkki 17

Se kokemus varmaan, kokemuksen kautta, että on joutunu hyvin monenlaisiin tilanteisiin ja hyvin semmoista kriiseistä, et itte ajattelen että ei pälli menis enkä kestäis, mut sitte vaan sun täytyy olla siinä tukena. Niin se on se, joka on kasvattanu tähän. [...] Mut ehkä se paras on ollut tietenkin se oma kokemus. (Opettaja 3)

Opettajankoulutuksesta ei koettu olleen juuri lainkaan hyötyä mahdollisesti traumatisoituneiden oppilaiden kohtaamiseen ja tukemiseen. Yksi opettajista mainitsi saaneensa valmiuksia valmistavan opetuksen luokasta tehdystä maisteriharjoittelusta. Toinen opettaja oli sen sijaan itse vapaavalintaisesti valinnut yhdellä kurssilla tutustua kriisitilanteessa olevien lasten kohtaamiseen ja oli sitä kautta saanut vinkkejä aiheeseen liittyen. Muuten opettajankoulutusta koskevat kokemukset valmiuksien näkökulmasta olivat melko negatiivisia ja opettajankoulutuksen ei koettu ottavan traumaan ja kriiseihin liittyviä aiheita tarpeeksi huomioon. Yksi opettajista kuvasi kokemuksiaan opettajankoulutuslaitoksesta seuraavalla tavalla: "Mutta se on ihan fakta, että että opettajankoulutuslaitos ei tätä osaa ottaa huomioon tarpeeksi, että onneksi on täydennyskoulutusta sitten niille jotka sitä tosiaan tarvitsee." (Opettaja 5)

Opettajien mukaan heidän valmiuksiaan olisivat tukeneet muun muassa erilaiset täydennyskoulutukset, yleiset ohjeistukset, esimerkiksi kuntakohtaiset suunnitelmat sekä resurssit ja kollegoiden tuki. Kuusi seitsemästä opettajasta toivoi jonkinlaista täydennyskoulutusta traumaan ja kriisitilanteisiin sekä oppilaiden tukemiseen liittyen. Opettaja 7 toi myös esille toiveen siitä, että nämä täydennyskoulutukset olisivat palkallisia, työajalla tapahtuvia koulutuksia, sillä hänellä ei ollut halua osallistua koulutuksiin palkatta, töiden jälkeen.

Vaikka opettajat kokivat valmiutensa tukea traumataustasia ukrainalaisoppilaita luokassaan yleisesti heikoksi, oli opettajilla kuitenkin erinäisiä tapoja ja keinoja tukemiseen, joita he hyödynsivät omien oppilaiden kanssa työskennellessä. Seuraavissa alaluvuissa esitellään niitä keinoja, jotka opettajien

kokemusten mukaan ovat tukeneet mahdollisen trauman kokeneita ukrainalaisoppilaita.

5.2.2 Turvallisuuden tunteen luominen

Opettajat kuvasivat vastauksissaan monenlaisia turvallisuuden tunteen luomiseen vaikuttavia asioita. Turvallisuuden tunteen luomisen koettiin vaikuttavan positiivisesti oppilaiden hyvinvointiin, ja turvallisuuden tunnetta pyrittiin luomaan muun muassa vakaan arjen, tunnekasvatuksen, kuuntelun ja empatian avulla.

Tässä alaluvussa turvallisuuden tunteen luominen on jaettu neljään alakategoriaan, joita ovat *rutiinit*, *oppisisällöt*, *läsnäolo* sekä *ilmaisun tukeminen*. Näiden lisäksi haastatteluissa ilmeni myös muita yksittäisiä kokemuksia turvallisuuden tunteen luomiseen vaikuttavista keinoista. Näitä asioita olivat muun muassa ennakointi, rajojen asettaminen, ajan antaminen sekä uutisten katsominen. Ennakointia kuvattiin esimerkiksi koulupäivien mahdollisten muutosten kautta: “Ja sit jos tulee jotaki muutoksii sit niistäkii niiku silleen että infoo sillon [oppilaita], kun itse tiedät” (Opettaja 2). Opettaja 3 taas kuvaili ennakoointia siitä näkökulmasta, että sen avulla pystyttiin varmistamaan oppilaille tietynlainen rauha keskittyä omaan tekemiseen koulupäivän aikana. Rajojen asettamista taas kuvattiin haastatteluissa esimerkiksi näin:

Esimerkki 18

Annan niinku vähän niinku äiti kaikkeni [...] et toki pitää osata pitää se oma raja, mut sit myös niinku uskaltaa, uskaltaa niinku kohdata se oppilas ja nähdä se oppilas ja kuulla ja ottaa syliin. Ja uskaltaa pitää sit ne rajatkin myös, jotka on hänelle itselleen ja sitten muille ihan hyväks. (Opettaja 3)

Aikaa turvallisuuden tunteen luomisen näkökulmasta kuvattiin monessakin haastattelussa. Kaikissa näissä haastatteluissa ajalla tarkoitettiin kokemuksia siitä, että oppilaille annettiin aikaa esimerkiksi omien tunteidensa tai heille haastavien tilanteiden käsittelyyn. Opettajat korostivat vastauksissaan sitä, että ajan lisäksi oppilaille tulisi antaa tällaisissa tilanteissa myös tarpeeksi tilaa: “Mä oon antanu sille [oppilaille] aikaa ja tilaa ja sit aina keskustellu siitä sen jälkeen” (Opettaja 4).

Uutisten katsominen mainittiin kahden opettajan haastattelussa. Opettajien kokemukset uutisten katsomisesta olivat kuitenkin toisistaan keskenään eriäviä. Toinen opettajista kertoi haastattelussaan, että uutisia ei luokassa kovinkaan usein tarkoituksella katsota tai lueta, kun taas toisen opettajan mukaan hänen luokassa jokainen päivä aloitetaan Ylen selkokielisillä uutisilla. Jälkimmäinen opettaja kuitenkin korosti haastattelussaan, että uutisten katsomisesta oltiin yhdessä keskusteltu oppilaiden kanssa, ja oppilaat olivat itse halunneet katsoa niitä.

Esimerkki 19

Kysyin oppilailta, että, että haluatteko, että katsellaan näitä, että voidaan, että ei ole ei että ei ole pakko ja olin vähän sitä mieltä, ettei välttämättä katseltais, mutta he sanoivat, että he seuraavat neljää eri mediaa että he tietää kyllä kaiken ja mitä mitä siellä tullaan sanomaan. (Opettaja 6)

Rutiinit. Haastatteluissa viisi seitsemästä opettajasta kertoi rutiinien tukevan heidän kokemustensa mukaan oppilaiden hyvinvointia. Moni opettajista mainitsi rutiinit useaan otteeseen haastattelun aikana. Kolme opettajaa kertoi aloittavansa koulupäivän aina samalla tavalla, esimerkiksi käymällä yhteisesti läpi kalenteria ja tulevan koulupäivän ohjelmaa. Rutiinien avulla pyrittiin tuomaan oppilaiden koulupäiviin rauhaa ja vakaata arkea, jotka saattavat puuttua oppilaiden elämästä koulun ulkopuolella.

Esimerkki 20

Oon yrittänyt nyt tarjota niille oppilaille semmosta niinku rauhallista tahtia ja selkeitä rutiineja, et päivä alkaa aina samalla tavalla. Niin ja niinkun ruokailuunkin mennään aina samalla tavalla. (Opettaja 4)

Yksi opettajista jakoi kokemuksensa myös siitä, miten rutiinien avulla oppilaat saattavat hetkeksi unohtaa ajatuksiaan omasta kotimaastaan ja siellä vallitsevasta tilanteesta. Yhdessä haastattelussa tuotiin esille rutiinia myös opettajan työskentelyn näkökulmasta siten, että rutiininomaisten koulupäivien lisäksi myös opettajan työskentelyn ja olemuksen tulisi olla rutiininomaista ja oppilaille ennustettavaa. Opettaja 1 kertoi kokemuksistaan näin: "Minä olen sitten se tylsä sama aikuinen joka päivä siellä joka on, ja yrittää yrittää pysyä mahdollisimman samanlaisena".

Oppisisällöt. Neljä seitsemästä opettajasta toi haastattelussaan esille kokemuksia oppisisältöjen tarkastelusta oppilaiden hyvinvointia ajatellen. Jokainen näistä opettajista kertoi kokemuksistaan tiettyjen aiheiden tai teemojen välttelystä koulussa tai vähintäänkin sen miettimisestä. Tiettyjen aiheiden välttelyllä pyrittiin tukemaan oppilaiden hyvinvointia suojaamalla heitä mahdollisesti traumaattisia kokemuksia tai ajatuksia herätteleviltä aiheilta. Kaksi opettajista jakoi kokemuksiaan siitä, miten esimerkiksi perhesanaston läpikäymistä oli jouduttu miettimään paljon etukäteen sekä oppilaiden että opettajan omaa mielentilaa ajatellen: “Syksyllä kun oli tällaisia perhesanoja niin pitkään etenkin mietin, että milloin, milloin olen itse valmis ne niinku polkaisemaan siihen esille” (Opettaja 1). Kolme opettajaa kertoi suoraan vältelleensä tiettyjä aiheita koulussa, kuten esimerkiksi sodasta ja politiikasta puhumista sekä isän- tai äitienpäiväkorttien tekemistä. Opettaja 7 kertoi myös miettineensä, tulisiko hänen jättää Venäjän käsitteleminen maantiedossa kokonaan pois vallitsevan tilanteen vuoksi. Opettaja 7 kertoi loppujen lopuksi tulleen siihen päätökseen, että aihetta ei voi jättää opettamatta, sillä se kuului olennaisesti maantiedossa sillä hetkellä käsiteltävään Eurooppa-jaksoon.

Esimerkki 21

Sitten mä mietin sitä on pakko kuitenkin, että se on osa sitä Eurooppaa. Kyllähän sitä jollain tavalla pitää sitäkin opiskella, vaikka mikä kasvillisuus ja ilmasto siellä on, mutta kyllä mä sitä pitkään pohdin, että pitäiskö mun niinku olla ottamatta sitä. Mut sitten jos tosi väärin myös mun mielestä, koska totta kai sitäkin aihetta pitää opettaa. (Opettaja 7)

Läsnäolo. Opettajan läsnäolon merkitystä hyvinvoinnin tukemisessa korostettiin viidessä haastattelussa. Läsnäoloa kuvattiin muun muassa oppilaiden empaattisen kohtaamisen ja läheisyyden merkityksen sekä opettajan persoonan kautta. Opettajan persoonalla tarkoitettiin sitä, että opettaja on luokassa läsnä ihmisenä, omana itsenään. Kaksi opettajista korosti myös opettajan roolia turvallisena aikuisena, jonka tehtävänä on olla aina läsnä koulupäivien aikana: “Mä niinku oon aina ajatellut, että opettaja on niinko yksi turvallinen aikuinen sen lapsen niinko maailmassa, niin totta kai se on niinku sillä tavalla se on niinko yhtenä tukipilarina siinä” (Opettaja 6).

Ilmaisun tukeminen. Opettajat tukivat ukrainalaisoppilaiden ilmaisua esimerkiksi tunnekasvatuksen, taidelähtöisyyden ja vapaan keskustelun sallimisen avulla.

Haastatteluissa korostettiin myös kuuntelemisen tärkeyttä. Tunnekasvatuksen avulla opettajat pyrkivät opettamaan oppilailleen kaikkien tunteiden olevan hyväksyttäviä koulussa. Opettaja 5 kertoi haastattelussaan korostaneensa oppilailleen opettajan olevan aina yhtä ystävällinen, vaikka oppilaat toisivatkin esille myös negatiivisempia tunteita, kuten surua ja ahdistusta. Myös taidekasvatuksen avulla pyrittiin rohkaisemaan oppilaita tuomaan tunteitaan esiin koulussa: "Ne saa ilmaista itseään niinku aika vapaasti myös että saa piirtää jos silt tuntuu tai maalata tai jotaa et tiiätkö sais vähän niitä omii ajatuksii ja tunteit sit tuotuu esille." (Opettaja 2).

Kuunteleminen nähtiin myös tärkeänä keinona tukea oppilaiden ilmaisua. Kolme opettajaa toivat esille ajatuksiaan siitä, kuinka opettajan on tärkeää antaa oppilaidensa tulla kuulluksi. Yksi opettaja korosti haastattelussaan sitä, että vaikka kaikkien oppilaiden kuunteleminen on tärkeää, on se erityisen tärkeää juurikin valmistavalla luokalla. Kuuntelemisen lisäksi vapaan keskustelun sallimista pidettiin tärkeänä ilmaisun tukemisen kannalta. Vapaata keskustelua sallittiin osassa luokista esimerkiksi sotaan liittyvistä kokemuksista, Venäjän presidentistä ja Ukrainasta yleensä. Opettaja 3 kertoi myös järjestäneensä luokassaan venäjänkielisiä "purkautumistunteja", joissa oppilaat saivat mahdollisuuden purkaa tunteitaan ja ajatuksiaan muulle luokalle: "Sit on ollu semmosia venäjänkielisiä purkautumistunteja, et jokainen on saanu kertoa mitä mummulle tapahtu, mitä kissalle tapahtu, mitä hän näki, mitä kun taas tuli hälytys niin mitä sitten tapahtu ja me ollaan täällä yhdessä kuunneltu" (Opettaja 3).

5.2.3 Oppimisen tuki

Oppimisen tuki oli opettajien kokemusten mukaan myös yksi tapa tukea mahdollisesti traumatisoituneiden ukrainalaisoppilaiden hyvinvointia. Oppimisen tukeen liittyneet opettajien kokemukset on tässä alaluvussa jaettu kahteen alakategoriaan, joita ovat *joustavuus* sekä *helposti saavutettavat tavoitteet*. Lisäksi opettajat mainitsivat myös yksittäisiä oppimisen tuen tapoja, kuten läksyjen antamatta jättämisen, oman kielen käyttämisen sallimisen ja keskusteluavun, kuten Google kääntäjän hyödyntämisen.

Opettaja 4 kertoi haastattelussa, ettei yleensä anna oppilailleen läksyjä laisinkaan, sillä hän kokee koulupäivien olevan jo itsessään melko pitkiä oppilaille. Opettaja 4 myös korosti vastauksissaan, että toivoisi oppilaiden kotona vietetyn ajan olevan heille lepoaikaa, jonka vuoksi hän ei halua rasittaa oppilaitaan kotiläksyillä. Oman kielen käytön salliminen tuotiin esille kahdessa haastattelussa. Opettaja 4 kertoi ukrainalaisoppilaiden oman kielen tuntien auttaneen muun muassa luokan ryhmäytymisessä. Opettaja 6 mainitsi haastattelussa sallineensa ukrainan kielen käytön luokassaan, toisin kuin kollegansa. Hän perusteli päätöstään sillä, että omaa kieltä käyttämällä ukrainalaisoppilaat pystyvät auttamaan toisiaan muun muassa tulkkaamalla asioita toisilleen. Sallimalla oman kielen käytön luokassa opettaja 6 halusi näyttää oppilailleen ukrainan kielen olevan hyväksyttävä ja tärkeä kieli myös kouluympäristössä.

Esimerkki 22

Toisin kuin kollegani, mä olen sallinut ukrainan kielen käytön meidän luokassa, eli mä en ole kieltänyt heitä käyttämästä sitä omaa äidinkieltänsä, koska mun mielestä se antaisi sitten semmosta viestiä, että se on jollain tavalla väärä kieli eikä hyväksyttävä. Kun mun mielestä taas se on heille hyvin tärkeä, tärkeä kieli niinku minullekin suomi, niin sitten mä olen hyväksynyt sen että sitä käytetään ja he saavat auttaa toisiaan ja tulkata toisilleen niitä asioita. (Opettaja 6)

Joustavuus. Opettajat kertoivat olevansa yleisesti normaalia joustavampia ukrainalaisoppilaiden kanssa. Joustavuus koettiin yhtenä suurimpana oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen vaikuttavana asiana, ja haastatteluissa viisi seitsemästä opettajasta jakoi kokemuksiaan joustamisesta koulupäivien aikana. Kolme opettajaa mainitsivat joustamisen näkyvän esimerkiksi siten, ettei oppilaita pakoteta koulutehtävien pariin mikäli heillä näyttää olevan huonompi päivä ja mieli maassa. Sen sijaan oppilaille pyrittiin antamaan omaa tilaa ja aikaa niin, että he saivat palata koulutehtävien pariin omaan tahtiin.

Esimerkki 23

Mut mul on semmonen hyvin selkeä periaate, että jos - jos mun oppilaalla on selkeästi tuollainen huono päivä, niin silloin se riittää että se on paikalla ja se - se saa nojata päätä käsiin siellä ja tai piirrellä jotain omia kuvia ja muuta, jos haluaa. Että sen ei todellakaan tarvitse niinku väkisin sitten sellaisena päivänä yrittää jotain astevaihtelua opetella. (Opettaja 5)

Joustavuutta kuvattiin myös sellaisten kokemusten kautta, joissa koulupäivän rakennetta oltiin muutettu oppilaiden tarpeiden mukaisesti. Opettaja 4 kertoi esimerkiksi kokemuksensa siitä, miten yksi hänen oppilaistaan oli nukahtanut kesken koulupäivän ja hänet oltiin jätetty luokkaan nukkumaan ohjaajan kanssa, sillä oppilas näytti selkeästi kaipaavan lepoa. Oppilaiden tarpeita oltiin huomioitu myös luokkatilojen ja kulkureittien kautta: ”No toki se justinsa, et jos oppilas ei halua tulla johonkin tiettyyn tilaan, niin sitte sillee ollaan vaan niitä etsitty niitä vaihtoehtoisia kulkureittejä” (Opettaja 4).

Joustavuus mainittiin haastatteluissa myös mahdollisista poissaoloista puhuttaessa. Ukrainalaisoppilaiden poissaolot koulusta koettiin ymmärrettävänä ja niitä saatettiin katsoa hieman sormien lävitse. Opettajat kokivat myös olevansa ukrainalaisoppilaita kohtaan mahdollisesti hieman vähemmän vaativia, kuin suomalaisoppilaita kohtaan. Muun muassa opettaja 6 kertoi olevansa luokkaansa kohtaan vähemmän ”tiukkis” kuin saattaisi tavalliselle luokalle olla.

Helposti saavutettavat tavoitteet. Haastatteluissa korostettiin, että ukrainalaisoppilaiden koulupäivät olisi hyvä pitää melko kevyenä ja tavoitteet lyhyinä sekä oppilaille helposti saavutettavissa. Helpompien tehtävien ja tavoitteiden avulla pyrittiin esimerkiksi vähentämään oppilaiden stressiä koulunkäynnistä: ”Viikko tai jopa päivätasolla niitä tavoitteita, että ne ois sellasii mahdollisimman lyhyitä ja helposti saavutettavii. Ja sit se ehkä myös vähentää sitä heidän stressiä siitä koulunkäynnistä Suomessa” (Opettaja 2).

5.2.4 Yhteistyö

Jokainen opettaja kertoi haastatteluissa yhteistyön kokemuksistaan ukrainalaisoppilaiden kouluhyvinvoinnin tukemiseksi. Yhteistyötä oltiin tehty moniammatillisesti sekä koulun sisäisten tahojen että ulkopuolisten tahojen kanssa. Myös kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä jaettiin kokemuksia useassa haastattelussa. Näiden lisäksi monet opettajat kuvasivat kokemuksiaan oppilashuollon ja yhteistyön haasteista. Tässä alaluvussa olemme jakaneet opettajien kokemukset yhteistyöstä kolmeen alakategoriaan, joita ovat edellä mainitut *moniammatillinen yhteistyö, kodin ja koulun yhteistyö* sekä *oppilashuollon haasteet*.

Moniammatillinen yhteistyö. Koulun sisällä opettajat olivat tehneet moniammatillista yhteistyötä muiden opettajien ja ohjaajien, erityisopettajan sekä koulukuraattorin ja -psykologin kanssa. Yksi opettajista mainitsi myös konsultoineensa koulun rehtoria oppilaitaan koskevassa asiassa. Muiden opettajien kanssa tehtävästä yhteistyöstä eniten mainintoja sai yhteistyö ukrainalaisoppilaiden integraatiotuntien kautta. Yleisopetukseen osallistumisen avulla valmistavan opetuksen opettajat kokivat saavansa hyödyllistä tietoa omista oppilaistaan erilaisissa oppimisympäristöissä, esimerkiksi mahdollista traumaoireilua silmällä pitäen.

Esimerkki 24

Ja sitten tota mulla käy oppilaat integrointitunneilla yleisopetuksen ryhmissä, että muutkin opettajat tietävät minun oppilaita, että mun mielestä se on kiva sitten jutella heidänkin kanssa, että miten he on niinku täällä valmistavalla luokalla versus sitten ku ollaan siellä yleisopetuksen ryhmässä tietyllä taito- ja taideaine tunneilla, että näkykö se [traumaoireilu] siellä vaikka eri tavalla. (Opettaja 7)

Yksi opettajista kertoi kuitenkin kohdanneensa haasteita yleisen opetuksen luokkien opettajien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Hänen kokemuksensa mukaan muut opettajat eivät mielellään ole ottaneet valmistavan luokan oppilaita integraatiotunneille, sillä se on heidän mukaansa hidastanut heidän omaa tekemistään luokassa.

Oppilashuoltoryhmän kanssa tehdyn yhteistyön avulla opettajat pyrkivät saamaan oppilailleen tarvitsemaansa tukea. Muutama opettajista mainitsi myös konsultoineensa oppilashuoltoryhmän jäseniä niissä tilanteissa, joissa oppilasta ei itse tapaamiseen asti ole saatu. Kolme opettajaa kertoi myös tehneensä yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa, kuten vastaanottokeskuksen, lastensuojelun ja poliisin kanssa.

Moniammatillisen yhteistyön kokemuksia jakaessa muutama opettaja korosti myös opettajan roolia avun piiriin ohjaamisessa. Opettajan vastuuna ja tehtävänä koettiin olevan muun muassa oppilaan hyvinvointiin liittyvien asioiden eteenpäin välittäminen erityisesti niissä tilanteissa, joissa koulu ei pystynyt enää oppilasta auttamaan: "Mutta joskus parasta tukemista on se, että että ohjaa niitten muitten tahojen ääreen, jotka on sitä varten olemassa siellä" (Opettaja 5). Muun avun piiriin oltiin ohjattu myös kokonaisia perheitä, oppilashuollon avustuksella.

Kodin ja koulun yhteistyö. Jokaisessa haastattelussa kerrottiin kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Kodin ja koulun yhteistyön toteutusmuotoja oli muutamia erilaisia, mutta jokainen opettajista oli ollut jonkinlaisessa yhteydessä oman luokkansa oppilaiden kotiväkeen. Kodin ja koulun yhteistyöllä pyrittiin vaikuttamaan positiivisesti oppilaiden hyvinvointiin. Kuitenkin yksi opettajista toi haastattelussa esille kokemuksiaan siitä, miten oppilaiden perheiden kanssa on ollut haasteita ja perheiden kriisitilanteeseen liittyvät ongelmat ovat heijastuneet voimakkaasti myös koululle.

Suurin osa opettajista kuvasi kodin ja koulun välisen yhteistyön olevan päivittäistä. Yleisin kommunikaatiomuoto oli tekstiviestittely opettajan ja perheiden välillä WhatsApp-sovelluksen välityksellä. Tekstiviestit koettiin toimivana kommunikaation muotona, sillä esimerkiksi Wilma-viestintäjärjestelmän käyttäminen olisi ollut perheille liian haastavaa. Muun muassa opettaja 6 kuvasi kokemuksiaan Wilman käyttämisestä näin:

Esimerkki 25

Näissä tapaamisissa missä käytiin läpi niitä tavoitteita tälle vuodelle ja sitten kerrottiin vähän tästä koulu- koulusta, et mun mielestä oli tosi kiva et nähtiin kasvotusten ja sitten heillä ei oikein oo ollut ehkä taitoa eikä innostusta siihen Wilman käyttöön. (Opettaja 6)

Viisi seitsemästä opettajasta kertoi pitäneensä oppilaiden vanhemmille yksittäisiä palavereja tai vanhempainiltoja, joissa käsiteltiin esimerkiksi oppilaiden koulunkäyntiin ja mahdollisiin tukitoimiin liittyviä asioita. Myös oppilaiden kouluhyvinvointiin on pyritty kiinnittämään huomiota miettimällä yhdessä perheiden kanssa esimerkiksi toimia koulukiusaamisen vähentämiseksi. Opettaja 7 mainitsi myös kertoneensa vanhempainilloissa oppilaiden vanhemmille oppilashuollon palveluista oppilaiden hyvinvoinnin tueksi sillä ajatuksella, että vanhemmatkin uskaltaisivat rohkeasti pyytää niitä lastensa käyttöön.

Oppilashuollon haasteet. Vaikka moniammatillisen yhteistyön koettiin tukevan oppilaiden hyvinvointia, oli usealla opettajalla kokemuksia haasteista oppilashuollon kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Neljä seitsemästä opettajasta jakoi kokemuksiaan omista haasteistaan yhteistyössä. Kahden opettajan mukaan oppilashuolto näkyy koulussa kovin niukasti, eivätkä esimerkiksi koulupsykologi

tai -kuraattori näyttäytyä koulun arjessa juuri ollenkaan. Toinen opettajista ei tiennyt, kuka heidän koulunsa koulupsykologi tai -kuraattori on, sillä hän ei ollut tavannut kyseisiä henkilöitä eivätkä he olleet tavanneet hänen oppilaitaan kertaakaan kuluneen lukuvuoden aikana: “Mun mielestä meidän koulussa on [koulupsykologi tai kuraattori], mä en vaan tiedä kuka se on. [...] ei hän ainakaan niinku mun oppilaita ole tavannut” (Opettaja 6). Opettaja 3 kuvaaman kokemuksen mukaan haasteet oppilashuollon kanssa tehtävässä yhteistyössä olivat suurimmaksi osin kiinni yhteisen kielen puuttumisesta. Hänen mukaansa oppilaiden pääsy oppilashuollon palveluiden pariin on ollut hankalaa, sillä yhteistyö oli jo alkuvaiheessa jämähtänyt kieliongelmiin: “Mutta tää meidän psykologinki eka kommentti oli, että “miten se kieli?” (Opettaja 3). Tämän vuoksi opettaja 3 koki itse joutuneensa toimimaan opettajan lisäksi oppilaidensa psykologina, kuraattorina ja terveydenhoitajana.

5.2.5 Sosiaalisten suhteiden tukeminen

Sosiaalisten suhteiden tukeminen koettiin myös yhtenä ukrainalaisoppilaiden hyvinvointia vahvistavana tekijänä. Opettajien haastatteluissa sosiaalisten suhteiden tukemista kuvattiin muun muassa kaveritaitojen sekä yhteistyötaitojen kehittämisen, yhteisöllisyyden sekä ristiriitatilanteiden käsittelyn kautta. Vaikka sosiaalisten suhteiden tukeminen nähtiin oppilaiden hyvinvointia tukevana asiana, oli siihen liittyviä kokemuksia ja mainintoja selkeästi vähiten oppilaiden hyvinvointia tukevien teemojen joukossa. Tässä alaluvussa sosiaalisten suhteiden tukemista käsitellään kolmessa alakategoriassa, joita ovat *ryhmäyttäminen*, *yhteisöön sopeutuminen* sekä *ristiriitatilanteiden selvoittaminen*.

Ryhmäyttäminen. Haastatteluissa opettajat toivat ryhmäyttämisen kokemuksia esille esimerkiksi kaverisuhteiden vaalimisen sekä kehittämisen näkökulmista. Yksi opettajista kertoi seuraavansa luokassa muodostuvia kaverisuhteita sekä pyrkivänsä tukemaan näitä suhteita esimerkiksi ryhmäyttämällä oppilaita yhteen myös koulutehtävien parissa. Ryhmäyttämistä tuettiin myös empatian ja toisten kunnioittamisen harjoittelun avulla. Opettaja 3 kertoi, että hänen luoksaan on keskusteltu paljon toisten empaattisesta kohtaamisesta ja kunnioittamisesta. Ryhmäyttämisen tukemisessa hyödynnettiin myös leikkejä ja pari- sekä

ryhmätyöskentelyä. Leikkien ja ryhmätöiden avulla pyrittiin kehittämään yhteistyötaitoja ja toisten huomioimista, sillä nämä oltiin koettu joissain luokissa melko haastavaksi.

Esimerkki 26

Toisen hierontaa pallolla ja opitaan luottamaan siihen toiseen, tiettyjä leikkejä ja muita, missä seurataan sitä toista. Ja on harjoiteltu parityöskentelyä, ryhmätyöskentelyä, koska se on ollut aika sitä vaikeata just tää niinku tällöinen yhteistyö ja toisten mielipiteiden huomioon ottaminen ja muuta. (Opettaja 3)

Vaikka opettajat pyrkivätkin osaltaan oppilaiden vuorovaikutussuhteiden tukemiseen ja kehittämiseen, lähestyi yksi opettaja ryhmäyttämistä hieman varauksellisemmin: "Sinänsä sitä ryhmää ei ole silleen mielekästä sellaisenaan ihan hirveästi ryhmäyttää, koska se ei tule olemaan heidän pysyvä ryhmä ja olisi parempi, että he ei ole ihan niin kiinnittyneitä sinne mejän luokkaan, koska he kuitenkin joutuu lähtee pois." (Opettaja 5). Tästä huolimatta myös opettaja 5 kertoi tukevasa luokan vuorovaikutussuhteiden kehitystä sekä ystävyysuhteiden muodostumista.

Yhteisöön sopeutuminen. Yhteisöllisyys ja yhteisöön sopeutuminen mainittiin kahden opettajan haastatteluissa. Molemmissa tapauksissa yhteisöllä tarkoitettiin koulua tai omaa luokkaa sen sijaan, että oltaisiin puhuttu kouluympäristön ulkopuolella olevista yhteisöistä. Opettajat kertoivat pyrkivänsä siihen, että oppilaat tuntevat luokassa ja koulussa olevansa osa yhteisöä, jossa kaikki ovat samanvertaisia. Tällä pyrittiin tukemaan arkeen ja uuteen kulttuuriin sopeutumista sekä oppilaiden yhteenkuuluvuudentunnetta. Opettaja 6 korosti omista kokemuksista puhuessaan sitä, että hänen luokassaan yhteenkuuluvuuden tunne näkyy muun muassa siten, että kaikki asiat, hyvät ja pahat koetaan yhdessä yhteisönä.

Esimerkki 27

Mutta mejän tavallaan se luokassa oleminen on sellaista, että me niinku eletään yhdessä tätä elämää. Että me ei - se ei oo sellasta, että nyt oppilaat tulee ja ne istuu alas ja ne opiskelee koko ajan, vaan me niinku eletään yhdessä ja me eletään niitä huonoja päiviä ja me eletään niitä hyviä päiviä ja hyvinä päivinä me tehdään toisenlaisia juttuja ja huonoina päivinä me tehdään toisenlaisia juttuja. (Opettaja 6)

Ristiriitatilanteiden selvittäminen. Myös ristiriidat ja niiden selvittäminen mainittiin kahden opettajan haastatteluissa. Molempien opettajien kokemusten mukaan ristiriitoja ilmeni koulupäivien aikana paljon ja niitä jouduttiin selvittämään oppilaiden kanssa jatkuvasti. Opettaja 2 mainitsi haastattelussaan, että pyrkii selvittämään ristiriitatilanteita yhdessä luokkana aina silloin, kun sen on mahdollista. Opettaja 3 mukaan ristiriitatilanteiden selvittäminen vei paljon aikaa ja jaksamista: "Joo, no näitä, näitä ja ja jatkuvaa vääntöä ja jokaiseen tilanteeseen on pitänyt jaksaa puuttua" (Opettaja 3).

6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien kokemuksia mahdollisesti traumaattisessa kriisitilanteessa elävien ukrainalaisoppilaiden tukemisesta kouluympäristössä. Tutkimuksen avulla pyrittiin tarkastelemaan, millaisia kokemuksia opettajilla on ukrainalaisoppilaiden mahdollisen traumataustan ilmenemisestä koulussa sekä sitä, millaisia kokemuksia heillä on ukrainalaisoppilaiden hyvinvoinnin tukemisesta. Lisäksi pyrittiin selvittämään, millaisena opettajat kokivat valmiutensa tukea traumataustaisia oppilaita hyvinvoinnin tukemisen näkökulmasta. Näin ollen tutkimuksen tehtävä jaettiin kahteen tutkimuskysymykseen, jotka olivat 1. Miten oppilaiden mahdollinen traumatausta näkyy koulussa opettajien kokemuksen mukaan ja 2. Millaisia kokemuksia opettajilla on mahdollisesti traumatisoituneiden ukrainalaisoppilaiden hyvinvoinnin tukemisesta. Tutkimuksen tulokset avaavat valmistavien luokkien opettajien kokemuksia siitä, millaista kouluarki on Ukrainasta tulleiden oppilaiden kanssa kuluvana kriisiaikana ollut hyvinvoinnin tukemisen näkökulmasta.

Tässä luvussa esitellään ensin yhteenvetona keskeisimmät tutkimuksen tulokset ja niistä syntyneet johtopäätökset. Tämän lisäksi tuloksia peilataan myös aiempiin tutkimustuloksiin. Luvun toisessa osassa tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta, jonka tavoitteena on pohtia koko tutkimusprosessin ja sen aikana käytettyjen tutkimusmenetelmien tarkoituksenmukaisuutta. Luvun ja tutkielman päättää pohdinta mahdollisista jatkotutkimusaiheista.

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

6.1.1 Traumaattisen kriisin ilmeneminen ukrainalaisoppilailla

Tutkimuksen ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla haluttiin selvittää, miten ukrainalaisoppilaiden mahdollinen traumatausta ilmenee koulussa opettajien kokemusten mukaan. Opettajien kokemuksissa oireilun yleisyydestä ja ilmenemisestä oli vaihtelua. Suurin osa opettajista kuvasi oireilun olevan päivittäistä ja kuvauksissaan he kertoivat kokemuksistaan hyvin rikkaasti erilaisissa tilanteissa, joissa oppilaiden traumaattinen tausta on heidän kokemuksensa mukaan ilmennyt. Yksi opettajista kuvasi sanallisesti, ettei hänen kokemuksensa mukaan oppilailla ole ilmennyt oireilua, mutta myöhemmin haastattelun aikana kuvasi tilanteita, joissa oppilailla on ollut mahdolliseen traumaattiseen taustaan yhdistettävää oirekuvaa. Opettajien kokemusten mukaan traumaoireilua on ollut myös hankalaa tunnistaa tai erottaa oppilaiden (oletetusta) kulttuurista tai persoonallisuudesta. Tutkimustulos oireiden tunnistamisen haasteista on myös linjassa Janhusen (2022) tutkimustuloksen kanssa. Janhusen (2022, s. 44) mukaan opettajat kokevat haasteita arvioidessaan milloin oppilaan oireilu johtuu traumasta, ja milloin taustalla on toisia tekijöitä. Myös Schubertin (2009, s. 173) mukaan traumaattisen taustan tunnistaminen voi olla vaikeaa, sillä traumatisoiva tapahtuma itsessään on voinut olla sellainen, jota oppilas haluaa salailia. Salailu voi olla tietoista, tai myös alitajuntainen puolustuskeino trauman käsittelyssä (Schubert, 2009, s. 173). Toisaalta salailu voi näyttäytyä myös välinpitämättömyytenä, jonka kaksi opettajista toivat haastatteluissaan ilmi.

Haastatteluaineiston perusteella muodostettiin kaksi pääluokkaa, jotka olivat oppilaiden sisään- ja ulospäin suuntautunut oireilu. Kuusi seitsemästä opettajasta kuvasi oppilaillaan olleen merkkejä trauman ilmenemisestä sisäänpäin suuntautuneena oireiluna. Opettajien kuvaama oireilu jaettiin vielä alakategorioihin, joita olivat ulkoisen ärsyksen laukaisema oireilu, vetäytyminen, dissosiativiset oireet sekä välinpitämättömyys. Näissä neljässä alakategoriassa haastatteluissa ilmeni eniten oirekuvauksia, mutta yksittäisiä kokemuksia esitettiin myös esimerkiksi motivaation puutteesta, erityisestä positiivisuudesta, toivottomuudesta ja unettomuudesta. Ulospäin suuntautunutta oireilua kuvasivat kaikki seitsemän

haastateltua opettajaa, ja sitä ilmeni myös opettajien kokemusten mukaan selkeästi enemmän kuin sisäänpäin suuntautunutta oireilua. Tämä tulos on linjassa myös Ojalan (2017) väitöskirjatutkimuksen kanssa. Syy määrälliseen eroon opettajien kuvauksissa ulos- ja sisäänpäin suuntautuneella oireilulla voi olla myös se, että opettajien on voinut olla helpompaa tunnistaa tai nähdä ulospäin suuntautuvaa oireilua sisäänpäin suuntautuneeseen oireiluun verrattuna. Tässä tutkimuksessa ulospäin suuntautunut oireilu jaettiin neljään alakategoriaan, joita olivat tunnesäätely, riitely, väkivalta ja kiusaaminen, huomionhakuisuus ja läheisyydenkaipuu sekä piiloutuminen. Lisäksi opettajat kuvasivat myös yksittäistä oireilua piirustusten, sotapeli- ja leikkien, somaattisen oireilun sekä levottomuuden näkökulmista.

Havainnot herättävät pohtimaan, miten opettajan oma persoonallisuus tai esimerkiksi koulutus- tai traumatietoisuudesta vaikuttaa oppilaiden traumaoireiden kuvaamiseen tai tunnistamiseen. Tässä tutkimuksessa ei tehty vertailua siitä, kuvaavatko esimerkiksi pidempään alalla olleet haastateltavat oppilaiden traumaoireita eri tavalla kuin lyhyemmän aikaa alalla olleet. Haastateltavan omaa tietoisuutta tai valveutuneisuutta ilmiöön liittyen ei pystytty siis tämän tutkimuksen perusteella arvioimaan. Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli tutkia nimenomaan opettajien kokemuksia, jolloin on oletettavaa että eri opettajat ovat kiinnittäneet huomionsa erilaisiin asioihin ja kuvaavat myös tilanteita omien käsitysten ja kokemusten mukaisesti.

6.1.2 Ukrainalaisoppilaiden hyvinvoinnin tukeminen

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin perusopetukseen valmistavien opettajien kokemuksia traumataustaisten ukrainalaisoppilaiden hyvinvoinnin tukemisesta sekä sitä, millaisena opettajat kokivat omat valmiutensa oppilaiden tukemiseen. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat jakoivat haastatteluihinsa kokemuksiaan oman luokkansa ukrainalaisoppilaiden hyvinvoinnin tukemisesta. Opettajien mukaan heillä oli monenlaisia tapoja tukea oppilaitaan, joista suurimmiksi teemoiksi nousivat turvallisuuden tunteen luominen oppilaille, oppimisen tukeminen sekä erilaisen yhteistyön tekeminen. Turvallisuuden tunteen ja oppimisen tuen näkökulmasta myös kielitietoinen tuki on tärkeää, sillä sen avulla

oppilasta tuetaan ilmaisemaan itseään, tulemaan ymmärretyksi ja oppimaan uusia asioita (Opetushallitus, 2023). Opettajat toteuttivat kielitietoista opetusta esimerkiksi taidekasvatuksen kautta, jonka avulla ilmaisua sekä vuorovaikutusta, ja samalla kielen oppimista pystyttiin tukemaan erilaisia merkityksiä välittäviä keinoja hyödyntäen.

Opettajat korostivat erityisesti korostivat rutiinien, joustavuuden sekä moniammatillisen yhteistyön merkitystä ukrainalaisoppilaiden tukemisessa. Moniammatillisen yhteistyön merkitystä korostetaan myös muun muassa perusopetukseen valmistavan opetuksen perusteissa (2015). Mielenkiintoista oli, että vertaissuhteiden tukemisesta, ja erityisesti luokan ryhmyttämisestä hyvinvoinnin tukemisen kannalta jaettiin selkeästi vähiten kokemuksia haastatteluissa. Esimerkiksi Opetushallituksen (2023) mukaan yhteisöllisyydellä voidaan tukea oppilaiden hyvinvointia myös niissä tilanteissa, joissa turvallisuuden ja jatkuvuuden tunne on järkkynyt.

Traumataustaisten oppilaiden hyvinvoinnin tukemisen valmiudet koettiin opettajien keskuudessa yleisesti kovin riittämättömiksi, sillä vain yksi seitsemästä tutkimukseen osallistuneista opettajista koki omaavansa tarpeeksi valmiuksia traumataustaisten oppilaiden tukemiseen. Samansuuntaisia tuloksia ovat tutkimuksissaan saaneet muun muassa Alisic ym. (2012), Castaneda ym. (2018) sekä Berger (2019). Myös heidän mukaansa opettajat ovat epävarmoja oppilaiden mielenterveyteen liittyvissä asioissa sekä kriisin kohdanneiden oppilaiden kohtaamisessa. Pakolaistaustaisten lasten ja nuorten parissa tehtävän työn erityispiirteisiin liittyen tarvitaan selkeästi lisätietoa (Castaneda ym. 2018). Aiemman koulutus- ja työtaustan sekä itse hankitun tiedon, kuten elämäkokemuksen ja kollegoiden kesken jaetun tietämyksen koettiin kuitenkin tukevan opettajien valmiuksia tukea traumataustaisia oppilaita.

Haastatteluissa opettajat pohtivat omia valmiuksia myös siitä näkökulmasta, että onko niitä lainkaan traumaattisessa kriisitilanteessa olevan oppilaan tukemiseen liittyen. Eräs opettaja kertoi kokemuksestaan, jossa hänet oltiin määrätty valmistavan luokan opettajan tehtävään ilman tarvittavia valmiuksia, sillä valmistavien luokkien opettajien tarve oli niin suuri. Tämä kokemus on linjassa OAJ:n (2023) selvityksen kanssa, jossa OAJ:n mukaan Ukrainan pakolaiskriisin

myötä perusopetukseen valmistavan opetukseen on jouduttu rekrytoimaan apukäsiä, mikä on saattanut osoittautua ongelmalliseksi etenkin pienemmissä kaupungeissa ja kunnissa. Opettajien mukaan valmiuksia traumataustaisten oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen olisivat kehittäneet ja vahvistaneet muun muassa täydennyskoulutukset, yleiset ohjeistukset sekä lisäresurssit ja kollegoiden tuki. Erityisesti täydennyskoulutusten merkitystä korostettiin valmiuksien kehittymisen kannalta, ja kuusi seitsemästä opettajasta toivoi täydennyskoulutuksia oman osaamisensa tueksi. Muun muassa Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa järjestettiin koulutusta uusille valmistavan opetuksen opettajille, ja koulutukseen kuului myös traumatietoisuuteen liittyvä osio. Selvästikin tämänkaltaisia koulutuksia olisi tarvittu enemmän. Lisäksi olisi tärkeää järjestää opettajille aikaa kouluttautumiseen myös työajalla. Yleisiin ohjeistuksiin liittyen opettajat toivoivat esimerkiksi kuntakohtaisia suunnitelmia, jotka tukisivat opettajien työtä Ukrainasta saapuneiden lasten ja nuorten parissa.

Vaikka opettajat kokivat aiemman koulutus- ja työtaustan auttaneen valmiuksissa tukea traumataustaisten oppilaiden hyvinvointia, koettiin opettajankoulutuksen rooli siihen liittyen hyvin puutteelliseksi. Viisi seitsemästä opettajasta koki opettajankoulutuksen roolin omien valmiuksien kehittämisessä ja tukemisessa mitättömäksi eikä opettajankoulutuksesta oltu saatu lainkaan työkaluja kriisitilanteessa elävien lasten kohtaamiseen tai tukemiseen. Opettajankoulutuksesta saatavia opettajan perustaitoja, kuten esimerkiksi ryhmäyttämistä tai opetuksen eriyttämistä ei tunnustettu haastatteluaineistoissa valmiuksien tukemiseksi. Vain kahdella opettajalla oli positiivisia kokemuksia opettajankoulutuksesta omien valmiuksien kehittymisen näkökulmasta. Tämä tutkimustulos on myös linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa (esim. Janhunen, 2022; Ojala, 2017). Kriisitilanteessa elävien sekä traumaattisia kokemuksia kohdanneiden lasten kohtaamiseen ja tukemiseen liittyen olisi opettajankoulutuksessa selkeä kehittämisen paikka.

Traumataustaisten oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen liittyen voidaan pohtia sitä, mikä loppujen lopuksi on opettajan roolin raamien sisään mahtuvaa hyvinvoinnin tukemista ja millaisten asioiden ei tulisi olla enää opettajan vastuulla. Opettajan tehtävä on edistää ja tukea oppilaidensa kasvua ja oppimista, johon

hyvinvoinnin tukeminen olennaisesti kuuluu. Ei voida kuitenkaan olettaa opettajan toimivan oman työnsä lisäksi esimerkiksi psykologin tai kuraattorin roolissa, vaikka opettajien onkin usein vaikea rajata omaa työtään vain siihen oikeasti kuuluviin asioihin. Opettajilla saattaa myös olla hyvin toisistaan eroavia käsityksiä omasta roolistaan koulumaailmassa. Näin ollen myös tämän tutkimuskysymyksen tuloksia tarkastellessa täytyy pohtia, vaikuttavatko opettajien kokemukset omasta roolistaan siihen, miten traumataustaisten ukrainalaisoppilaiden hyvinvoinnin tukemista on lähestytty.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä arvioimalla tutkimusta läpinäkyvästi ja kriittisesti (Patton, 2002, s. 542-543). Hyvän tieteellisen käytännön (TENK, 2023) mukaisesti tutkimuksessa on pyritty raportoimaan tutkimuksen toteuttamisen kaikkia eri vaiheita mahdollisimman yksityiskohtaisesti, tarkasti ja rehellisesti. Lisäksi tutkimusta varten on perehdytty perusteellisesti tutkittavaan ilmiöön eli ukrainalaisoppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen mahdollisessa traumaattisessa kriisissä. Puusan ja Juutin (2020) mukaan luotettavuutta arvioitaessa on myös tärkeää pohtia tutkimuksen uskottavuutta. Tässä tutkimuksessa uskottavuutta voidaan arvioida siten, että aineisto on kerätty ja analysoitu huolellisesti niin, että lukija pystyy aineistoesimerkkien avulla myös itse toteamaan esitetyt tulokset todeksi. Kerätty aineisto vastasi ennalta asetettuihin tutkimuskysymyksiin ja näin myös tutkimuksen tavoite toteutui. Uskottavuudella voidaan viitata myös siihen, että tutkittavien kokemukset tulevat esiin tutkijan tulkinnoista (Eskola & Suoranta 1998).

Koska tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin opettajien haastatteluina, on syytä ottaa huomioon myös uskottavuuden osalta esitettyjen havaintojen luotettavuus ja puolueettomuus (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 170). Aineiston tarkastelu ja analysointi pyrittiin toteuttamaan niin objektiivisesti ja ilman ennako-olettamuksia kuin mahdollista, mutta laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti aineistoa tarkasteltiin väistämättä myös tutkijoiden omien kehysten lävitse (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 170). Haastattelut ja aineiston analyysi toteutettiin ns. tutkijatriangulaationa, eli jo aineistonkeruuvaiheessa oli mukana

kaksi haastattelijaa, joista toinen esitti kysymykset ja toinen kirjasi muistiinpanoja. Tutkijatriangulaation etuna luotettavuuden tarkastelussa on se, että ymmärrys vastausten analysoinnissa ei ole vain yhden haastattelijan kokemuksen ja tulkinnan varassa. Itse haastattelutilanteessa pyrittiin pitämään mahdolliset reaktiot opettajien vastauksiin ja kertomuksiin minimissä, samalla kuitenkin pyrkien pitämään haastattelutilanne mahdollisimman rentona. Kaikki haastateltavat saivat tutustua kysymyksiin hyvissä ajoin ennen haastattelua, jotta heillä olisi mahdollisuus pohtia tutkimuksessa toivottuja konkreettisia esimerkkejä kokemistaan tilanteista etukäteen (Eskola ym. 2018, s. 31).

Haastatteluissa opettajat esittivät omia kokemuksiaan niiltä osin, jotka halusivat tutkimuksessa tuoda ilmi. Myös haastateltavat, eli tässä tutkimuksessa opettajat, vain kuvaavat omia kokemuksiaan, joten täydellisen ja aidon kokemuksen saavuttaminen on haastattelutilanteessa haastavaa, ja miltei mahdotonta. Kokemuksen tutkimisessa täytyy nimittäin huomioida se, että ihmisen omat kokemukset muotoutuvat henkilökohtaisten merkitysten mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 40). Tutkimuksessa varsinaiseksi tutkimuksen kohteeksi muodostui siis tutkittavien inhimillisten kokemusten merkitykset.

Tutkimuksessa haastateltiin seitsemää perusopetuksen valmistavan luokan opettajaa, jotka asuivat kaikki laajasti ympäri Suomea ja opettivat eri ikäisiä oppilaita erilaisissa luokkamuodoissa. Haastateltavat olivat kaikki tutkijoille ennalta tuntemattomia. Kaksi haastateltavista löytyivät haastattelijan ja haastateltavan yhteisten tuttavien kautta, mutta näissä tilanteissa haastattelijana päätettiin käyttää tutkijoista sitä, jolla ei ollut yhteisiä kontakteja haastateltavaan. Tutkimuksessa pyrittiin laadulliselle tutkimukselle ominaisesti ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä syvällisemmin tilastollisten yleistysten sijaan. Tutkimuksen tieteellisyyden kriteerinä pidettiin siis tutkittavien määrän sijaan mahdollisimman laadukasta aineistoa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 14; Hirsjärvi & Hurme, 2022, s. 59).

6.2.1 Jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan todeta, ettei suomalainen opettajankoulutus opettajien kokemusten mukaan tällä hetkellä tue valmiuksia traumataustaisen lapsen kohtaamiseen. Mielenkiintoisena ja varmasti hyödyllisenä

jatkotutkimusaiheena voitaisiinkin nähdä syvempi katsaus siihen, kuinka opettajankoulutusta voitaisiin kehittää vastaamaan paremmin opettajien, ja sitä kautta myös oppilaiden tarpeita traumaattisessa kriisitilanteessa. Valitettavasti traumalle altistavia kriisitilanteita syntyy varmasti myös Ukrainan kriisin jälkeen, eikä siten tarve opetushenkilöstön traumatietoisuuden lisäämiselle tule katoamaan. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ (2023) on ennustanut, että myös ukrainalaisoppilaiden määrä suomalaisessa peruskoulussa saattaa kasvaa entistä enemmän, sillä vuoden Suomessa asumisen jälkeen moni ukrainalainen voi hakea Suomesta kotikuntaa. Tämä tarkoittaa myös sitä, että traumaattisen taustan omaavia lapsia siirtyy yhä enemmän valmistavan opetuksen luokilta myös yleisen opetuksen luokille, jolloin tarve koulutukselle ei ole pelkästään valmistavien luokkien opettajilla vaan koko koulun opetushenkilöstöllä. Ojalan tutkimuksessa (2017, s. 71) selvisi, että opettajat myös kokevat työssään jatkuvasti kuormitusta siitä, ettei heillä heidän oman kokemuksensa mukaan ole riittävästi osaamista psyykkisesti oireilevien oppilaiden kohtaamisesta.

Tulevaisuudessa olisi myös tärkeää selvittää jatkuvasti traumaattisen taustan omaavien lasten kanssa työskentelevien opettajien omia hyvinvointikokemuksia. Päivittäin oppilaiden traumaattisten kokemusten ja kertomusten keskellä työskenteleminen voi pahimmillaan altistaa myös opettajan ns. sekundaariselle traumatisoitumiselle (Reinbergs & Fefer, 2018, s. 251). Jatkotutkimuksessa voitaisiin selvittää, millaista apua opettaja saa omien tunteiden ja kokemusten läpikäymiseen tai millaisia kokemuksia opettajilla itsellään on oman hyvinvoinnin tukemisesta psyykkisesti kuormittavassa työympäristössä.

Yksi haastateltavistamme kuvasi kokemuksiaan haastattelussa näin: "Niin niiltä [oppilailta] puuttuu unelmat ja toiveet ja haaveet" (Opettaja 1). Tähän kuvaukseen on mielestämme hyvä kiteyttää jatkotutkimuksen tarve: mitä voimme tehdä suomalaisissa kouluissa paremmin, jotta saisimme palautettua kaikille lapsille ne tärkeimmät: unelmat, toiveet ja haaveet.

LÄHTEET

- Alisaari, J., Kaukko, M. & Heikkola, L. (2022a) *Kotoutuminen, kuulumuus, kielitaito ja kaverit: Opettajien ajatuksia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksen kehittämiskohdista*. *Kasvatus ja aika* 16(2), 26–46. DOI:10.33350/ka.103434
- Alisaari, J., Kaukko, M. & Heikkola, L. (2022b) *Riitänkö minä? Osaanko auttaa? Opettajien huolia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksessa*. *Kasvatus* 53 (3), 229–244.
- Alisic, E., Bus, M., Dulack, W., Pennings, L. & Splinter, J. (2012). *Teachers' Experiences Supporting Children After Traumatic Exposure*. *Journal of Traumatic Stress* 25, 98-101.
- Anderson, D. L., & Graham, A. P. (2016). *Improving student wellbeing: Having a say at school*. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 348-366.
- Audergon, A. (2004). *Collective trauma: The nightmare of history*. *Psychotherapy and politics international*, 2(1), 16-31.
- Barret, N. & Berger, E. (2021). *Teachers' experiences and recommendations to support refugee students exposed to trauma*. *Social Psychology of Education* 24, 1259-1280.
- Berger, E. (2019). *Multi-tiered Approaches to Trauma-Informed Care in Schools: A Systematic Review*. *School Mental Health* 11, 650-664.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2017). *Doing Interviews*. Sage Publications Ltd.
- Burggraaf, W. (2000). *Going down: crisis and a school community*. *International Journal of Educational Management*.
- Castaneda, A. E., Mäki-Opas, J., Jokela, S., Kivi, N., Lähteenmäki, M., Miettinen, T., & Santalahti, P. (2018). *Pakolaisten mielenterveyden tukeminen Suomessa: PALOMA-käsikirja*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Cook, A., Spinazzola, J., Ford, J., Lanktree, C., Blaustein, M., Cloitre, M., & Van der Kolk, B. (2005). *Complex trauma*. *Psychiatric annals*, 35(5), 390-398.
- Costello, E. J., Erkanli, A., Fairbank, J. A., & Angold, A. (2002). *The prevalence of potentially traumatic events in childhood and adolescence*. *Journal of Traumatic*

Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies, 15(2), 99-112.

Diakonissalaitos. (julkaisuaika tuntematon). *Pakolaislapsi ja -nuori koulussa*. Haettu 23.2.2023 osoitteesta

<https://www.hdl.fi/trauma-ja-oppiminen-pakolaislapsi-ja-nuori-koulussa/>

Dyregrov, A., & Regel, S. (2012). *Early interventions following exposure to traumatic events: implications for practice from recent research*. *Journal of Loss and Trauma*, 17(3), 271–291.

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.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). *Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas*.

Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*.

Euroopan unionin neuvosto. (2023). *Pakolaisvirta Ukrainasta*.

Haettu 23.2.2023 osoitteesta

<https://www.consilium.europa.eu/fi/policies/eu-migration-policy/refugee-inflow-from-ukraine/>

Fazel, M., & Stein, A. (2002). *The mental health of refugee children*. *Archives of disease in childhood*, 87(5), 366-370.

Forsell, T., Hiltunen, P., Pihlava, M. & Alisaari, J. (2016). *Oppilaan kotoutumisen tukeminen valmistavassa opetuksessa*. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 7(3). Haettu 21.2.2023 osoitteesta

<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2016/oppilaan-kotoutumisen-tukeminen-valmistavassa-opetuksessa>

Fridrikh, A. (2022). *Creating a trauma-sensitive classroom for Ukrainian refugee students in Poland*. *Scientific Collection «InterConf»*, (134), 57–63. Haettu 3.7.2023 osoitteesta

<https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/1740>

- Hagman, S. (2017). "Työ on varmasti vielä lasten kengissä" Selvitys traumatisoituneiden pakolaislasten ja -nuorten hoidosta. Diakonissalaitos. Haettu 24.2.2023 osoitteesta <https://www.hdl.fi/blog/diakonissalaitoksen-raportit/>
- Havu-Nuutinen, S., Karppinen, N., & Päivinen, A. (2011). *Kriisinkäsittely opettajan pedagogisena toimintana*. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 42 (2011): 1.
- Hirschberger, G. (2018). *Collective trauma and the social construction of meaning*. *Frontiers in psychology*, 9, 1441.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Hodes, M. (2023). *Thinking about young refugees' mental health following the Russian invasion of Ukraine in 2022*. *Clinical child psychology and psychiatry*, 28(1), 3-14.
- HUS (2021). *Varhainen tuki ehkäisee lasten mielenterveysongelmia*. Haettu 21.7.2023. osoitteesta <https://www.hus.fi/ajankohtaista/varhainen-tuki-ehkaisee-lasten-mielenterveysongelmia>
- Hyvärinen, M. (2017). *Haastattelun maailma*. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Janhunen, H. (2022). *Trauman kokenut oppilas valmistavassa opetuksessa: valmistavaa luokkaa opettavien opettajien käsityksiä ja kokemuksia*. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän Yliopisto]
- Jyväskylän yliopisto. (2022). *KIMO - Kielitietoisuutta ja monikielisyyttä tukeva opettajankoulutus, kandidaatti- ja maisteriohjelma*. Haettu 21.2.2023 osoitteesta <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/kivi/hae/kimo>
- Kasurinen, H., Juutilainen P-K., Mastoraki, H. & Saukkonen, S. (2005). *Counselling immigrant children and adolescents in educational institutions*. Teoksessa M. Launikari & S. Puukari (toim.) *Multicultural Guidance and counselling*.

- Theoretical Foundations and Best Practices in Europe.
- Keski-Suomen digitaalinen sosiaali- ja terveystieteiden keskus. (2023). *Kriisin kohdatessa*.
Haettu 11.5.2023 osoitteesta
<https://omaks.fi/hyvinvointisi-tueksi/kriisin-kohdatessa>
- Kiviniemi, K. (2018). *Laadullinen tutkimus prosessina*. Teoksessa Valli, R. (toim.)
Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. PS-kustannus, 73–87
- Korhonen, L. (2021) *Traumaattiset kokemukset ja traumaperäiset häiriöt*. Teoksessa
Sinkkonen, J., & Korhonen, L. Pulassa lapsen kanssa. Haettu osoitteesta
<https://www.terveyskirjasto.fi/pla00031>
- Kuusio, H., Seppänen, A., Jokela, S., Somersalo, L., & Lilja, E. (2020).
*Ulkomaalaistaustaisten terveys ja hyvinvointi Suomessa: FinMonik-tutkimus
2018-2019*.
- Käypä hoito -suositus (2022). *Traumaperäinen stressihäiriö*. Suomalaisen
Lääkäriseuran, Duodecimin ja Suomen Psykiatriyhdistys ry:n ja Suomen
Lastenpsykiatriyhdistys ry:n asettama työryhmä. Suomalainen Lääkäriseura
Duodecim, 2022 (viitattu 14.2.2023). Saatavilla internetissä:
www.kaypahoito.fi
- Laine, T. (2018). *Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma*. Teoksessa
J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia
aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja
Analyysimenetelmiin. PS-Kustannus
- Lambert, N. M., Stillman, T. F., Hicks, J. A., Kamble, S., Baumeister, R. F., & Fincham,
F. D. (2013). *To belong is to matter: Sense of belonging enhances meaning in life*.
Personality and social psychology bulletin, 39(11), 1418-1427.
- Levander, M., Luotonen, K. & Vartio A. (2022). *Turvaa, toivoa ja toimijuutta – tietoa
pakolaisuuden traumaista varhaiskasvatuksen ja opetusalan ammattilaisille*.
Helsingin Diakonissalaitoksen säätiö. Toimittanut: Psykotraumatologian
keskus, Kidutettujen lasten ja nuorten kuntoutus.
- NCTSN National Child Traumatic Stress Network (2005). *Mental Health Interventions
for Refugee Children in Resettlement - White paper II*. Los Angeles, CA, and
Durham, NC: National Center for Child Traumatic Stress.

- NCTSN National Child Traumatic Stress Network (2011). *Secondary traumatic stress: A fact sheet for child-serving professionals*. Los Angeles, CA, and Durham, NC: National Center for Child Traumatic Stress.
- OAJ Opetusalan Ammattijärjestö. (2023). *Venäjän hyökkäyssota Ukrainaan laittoi Suomen valmistavan opetuksen testiin*. Haettu 21.2.2023 osoitteesta <https://www.opettaja.fi/tyossa/venajan-hyokkayssota-ukrainaan-laittoi-suomen-valmistavan-opetuksen-testiin/>
- Ojala, T. (2017). *Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti: opettajien kokemuksia*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, (575).
- Opetushallitus. (julkaisuaika tuntematon). *Opetusmateriaalia pakolaisuudesta*. Haettu 24.2.2022 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/opetusmateriaalia-pakolaisuudesta>
- Opetushallitus. (2015). *Perusopetukseen valmistavan opetuksen perusteet 2015*.
- Opetushallitus. (2022). *Ukrainalaisten lasten ja nuorten perusopetuksen ja valmistavan opetuksen järjestelyt*. Opetushallituksen webinaari 11.4.2022.
- Opetushallitus. (2023). *Perusopetuksen oppilashuolto on koulun hyvinvointityötä ja tukee jokaista oppilasta*. Haettu 22.2.2023 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/kehittaminen/perusopetuksen-oppilashuolto-koulun-hyvinvointityota-ja-tukee-jokaista-oppilasta>
- Opetushallitus. (2023). *Ukrainasta paenneiden lasten ja nuorten oppimisen tukeminen perusopetuksessa*. Haettu 22.2.2023 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/kehittaminen/ukrainasta-paenneiden-lasten-ja-nuorten-oppimisen-tukeminen-perusopetuksessa>
- Parviainen, H., Kiviruusu, O., Lämsä, R., Skogberg, N., Castaneda, A. E., & Santalahti, P. (2022). *Psychiatric symptoms and the association with parents' psychiatric symptoms among recently arrived asylum-seeking children in Finland*. *Child Psychiatry and Human Development*. <https://doi.org/10.1007/s10578-022-01371-2>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Pettersson, P. (2009). *Aikuisen trauma lapsen traumana*. Teoksessa Traumaperäisen dissosiaatiohäiriön vakauttaminen Suomessa. Projektiraportti, 2012, 75-85.
- Pojjula, S. (2023). *Kriisi*. Haettu 11.3.2023 osoitteesta <https://www.soilipoijula.fi/tietosivut/kriisi/>
- Pojjula, S. (2016). *Lapsi ja kriisi. Selviytymisen tukeminen*. Kirjapaja.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. E-kirja.
- Rautava, M. (2009). *Koulun kriisisuunnitelman laatiminen*. Haettu 11.3.2023 osoitteesta <https://docplayer.fi/2036902-Koulun-kriisisuunnitelman-laatiminen-marie-rautava.html>
- 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>
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 19.5.2023 osoitteesta https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_2_4.html
- Schubert, C. (2009). Traumaattisten kokemusten vaikutus oppimiseen. Teoksessa L. Nissilä & H-M. Sarlin (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Opetushallitus.
- Sisäministeriö (a). (julkaisuaika tuntematon). *Ohjeita kunnille Ukrainasta paenneiden vastaanottoon*. Haettu 22.2.2022 osoitteesta <https://intermin.fi/ukraina/ohjeita-kunnille>
- Sisäministeriö (b). (julkaisuaika tuntematon). *Sisäasiainhallinnon toiminta Ukrainan kriisissä*. Haettu 23.2.2022 osoitteesta <https://intermin.fi/ukraina>
- Sisäministeriö (c). (julkaisuaika tuntematon). *Pakolainen pakenee vainoa kotimaassaan*. Haettu 23.2.2023 osoitteesta <https://intermin.fi/maahanmuutto/turvapaikanhakijat-ja-pakolaiset>

Sisäministeriö (d). (julkaisuaika tuntematon). *Tilapäinen suojele Ukrainasta paenneille*.

Haettu 23.2.2022 osoitteesta <https://intermin.fi/ukraina/tilapainen-suojelu>

Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. (2019). *Akillisiin traumaattisiin tilanteisiin liittyvän psykososiaalisen tuen kehittäminen*. Työryhmän loppuraportti. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön raportteja ja muistioita 2019:46.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-4090-1>

Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research*. The Guilford Press.

SKS - Suomalaisen Kulttuurin Seura. (2023). *Ukrainan sotapakolaiset Suomessa -hanke*.

Haettu 11.5.2023 osoitteesta

<https://www.finlit.fi/fi/sks/yhteistyohankkeet/ukrainan-sotapakolaiset-suomessa-hanke-2023#.ZFyqtC06q8o>

TENK (2023) *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*.

Toim. Keiski, R., Hämaläinen, K., Karhunen M., Lofström E., Näreaho, S. ja Varantola K., sekä Spoo, S-K., Tarkiainen, T., Kaila, E. ja Aittasalo, M. (siht.).

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 2/2023. Helsinki 2023. Haettu 8.6.2023

osoitteesta

https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf

Theisen-Womersley, G. (2021). *Collective Trauma, Collective Healing*. In: *Trauma and Resilience Among Displaced Populations*. Springer, Cham.

https://doi.org/10.1007/978-3-030-67712-1_6

THL (2023). *Pakolaistaustaiset lapset ja ilman huoltajaa tulleet alaikäiset*. Haettu 3.7.2023 osoitteesta

<https://thl.fi/fi/web/maahanmuutto-ja-kulttuurinen-moninaisuus/maahanmuutto-ja-hyvinvointi/maahanmuuttaneiden-mielenterveys/pakolaisuus-ja-mielenterveys/pakolaistaustaiset-lapset-ja-ilman-huoltajaa-tulleet-alaikaiset>

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

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

TENK. Haettu 18.5.2023 osoitteesta

https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö*. TENK. Haettu 18.5.2023 osoitteesta

<https://tenk.fi/fi/tiedetilppi/hyva-tieteellinen-kaytando-htk>

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

UNHCR United Nations High Commissioner for Refugees. (2023). *Operational Data Portal - Ukraine Refugee Situation*. Haettu 23.2.2023 osoitteesta

<https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine>

Viheriälä, L., & Rutanen, M. (2010). *Lapsen psyykkisen trauman hoito*. *Duodecim*, 126(22), 2671-2677

Vuori, J. (2021). *Tutkimuseettiikka ihmistieteissä*. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 18.5.2023 osoitteesta

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimuseettiikka/tutkimuseettiikka-ihmistieteissa/>

LIITTEET

LIITE 1. Haastattelun runko

Taustatiedot

1. Millainen koulutustausta sinulla on?
2. Mikä on opetuskokemuksesi vuosina? Minkälaisissa paikoissa olet opettanut? Onko opetuskokemusta valmistavassa luokassa?
3. Millainen kuluva kriisiaika on ollut? Eroaako se aiemmista opetusvuosista/valmistavan opetuksen vuosista? Millä lailla eroaa/ei eroa?
4. Miten Ukrainan kriisi näkyy koulussa oman kokemuksesi mukaan?

Valmiudet

5. Mistä koet saaneesi valmiuksia kriisitilanteessa elävien ukrainalaisoppilaiden kohtaamiseen ja tukemiseen?
6. Mitä ajattelet opettajan roolista mahdollisen trauman kokeneen ukrainalaisoppilaan tukemisessa?
7. Millainen rooli opettajankoulutuksella on ollut valmiuksiisi kohdata mahdollisesti traumataustaisia oppilaita?
8. Minkälaisia haasteita koet tai olet kokenut työskennellessäsi ukrainalaisoppilaiden kanssa?
9. Minkälaisia onnistumisia olet kokenut työskennellessäsi ukrainalaisoppilaiden kanssa?
10. Mikä auttaisi valmiuksiisi kohdata kriisitilanteessa eläviä oppilaita opetuksessa?

Traumaattinen kriisi

11. Miten ukrainalaisoppilaiden kokemat mahdolliset traumat näkyvät valmistavan opetuksen luokassa, oppilaiden käytöksessä tai opetustilanteissa?
12. Minkälaisia keinoja sinulla on tukea mahdollisesti traumatisoitunutta ukrainalaisoppilasta valmistavan opetuksen luokassa?
13. Minkälaisia asioita sinun tulee ottaa opettajana huomioon työskennellessäsi ukrainalaisoppilaiden kanssa?
14. Millaista moniammatillista yhteistyötä teet esimerkiksi oppilashuollon, kollegojen ja ukrainalaisoppilaiden perheiden kanssa?
15. Minkälaisia tapoja tai käytänteitä sinulla on luokan ryhmytymisen tukemiseksi?

LIITE 2. Osallistumissuostumus

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO



SUOSTUMUS OSALLISTUA TETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Pro gradu -tutkielma "Opettajien kokemuksia kriisitilanteessa olevien ukrainalaisoppilaiden tukemisesta"

Olen ymmärtänyt, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin milloin tahansa syytä kertomatta keskeyttää osallistumiseni tutkimukseen tai peruuttaa antamani suostumuksen. Keskeyttämisestä ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia. Keskeyttämiseen asti minusta kerättyjä tutkimusaineistoja voidaan edelleen hyödyntää tutkimuksessa.

Olen saanut tiedotteen tutkittavalle sekä tietosuojailmoituksen, ja minulla on ollut mahdollisuus esittää tutkijoille tarkentavia kysymyksiä, joten olen saanut riittävät tiedot tutkimuksesta ja henkilötietojeni käsittelystä.

Antamalla suostumukseni osallistua tähän tutkimukseen tutkittavana hyväksyn,

- että minulta kerätään tietoa tiedotteessa kuvattuun tutkimukseen ja
- että minulta kerättyjä henkilötietoja kerätään, käytetään ja käsitellään tietosuojailmoituksessa kuvatun mukaisesti.

Lisäksi, antamalla suostumukseni osallistua tähän tutkimukseen tutkittavana:

Suostun siihen, että haastattelu tallennetaan tutkimustarkoitusta varten.

Tallennetta *ei julkaista sellaisenaan, eikä litteroidusta haastatteluaineistosta ole mahdollista tunnistaa haastateltavaa.*

Kyllä Ei

Olen ymmärtänyt saamani tiedot, olen harkinnut edellä mainittuja kohtia ja olen päättänyt, että haluan osallistua tutkimukseen tai niihin osioihin, joihin olen merkinnyt "kyllä".

Kyllä Ei

Vahvistus

allekirjoitus

nimenselvennys

päivämäärä

LIITE 3. Tiedote tutkimuksesta

2(3)

Haastateltavat saavat tutustua kysymyksiin etukäteen. Haastattelun aikana saatetaan esittää myös tarkentavia lisäkysymyksiä joita ei ole kirjattu haastattelurunkoon. Myös haastateltavalla on mahdollisuus esittää lisäkysymyksiä.

Haastattelut pidetään maaliskuu-huhtikuussa 2023 ja haastattelun arvioitu kesto on n. 60 minuuttia. Haastattelut äänitetään äänitallentimilla ja tutkijat litteroivat haastattelut tallenteiden pohjalta. Litteroinnin jälkeen äänitallenteet tuhoetaan.

Haastattelut pyritään toteuttamaan kasvokkain, mutta haastateltavan niin toivoessa haastattelu voidaan toteuttaa myös etänä yliopiston Zoom-palvelussa. Etäyhteyksin toteutetussa haastattelussa haastattelutilanteesta tehdään videotallenne. Myös mahdolliset videotallenteet tuhoetaan litteroinnin jälkeen.

4. Tutkimuksestamahdollisestiaiheutuvathyödyt

On mahdollista, ettei tutkimuksesta ole haastateltavalle itselleen hyötyä. Haastatteluun osallistuminen antaa kuitenkin haastateltavalle mahdollisuuden purkaa ja reflektoida kulunutta aikaa epätavallisessa kriisitilanteessa.

5. Tutkimuksestamahdollisestiaiheutuvatriskit,haitatjaepämukavuudetsekäniihin varautuminen

Tutkimukseen osallistumisesta ei odoteta koituvan haittaa tai epämukavuuksia haastateltavalle.

6. Tutkimuksen kustannukset ja korvaukset tutkittavalle sekä tutkimuksen rahoitus

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

7. Tutkimustulokset ja tiedottaminen ja tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu pro gradu tutkielma, joka julkaistaan Jyväskylän yliopiston julkaisuarkistossa.

Haastateltavan niin halutessa, valmis tutkielma toimitetaan myös sähköpostitse suoraan haastateltavalle.

Haastateltavaa ei voida tunnistaa valmiista tutkielmasta. Haastateltavalta ei kerätä tai julkaista sellaisia tietoja josta hänet voitaisiin tunnistaa.

8. Tutkittavienvakuutus turva

Jyväskylän yliopiston toiminta ja tutkittavat on vakuutettu.

Jyväskylän yliopiston vakuutukset korvaavat etänä suoritettavissa tutkimuksissa ainoastaan sellaiset vahingot, jotka liittyvät suoraan annettuun tutkimustehtävään ja jotka ovat sattuneet varsinaisen ohjeistetun tutkimustehtävänäikana. Vakuutuseikorvaatukojenaikanasattuneitavahinkoja.

Jyväskylän yliopiston vakuutukset eivät ole voimassa etänä suoritettavissa tutkimuksissa, jos tutkittavan kotikunta ei ole Suomessa.

LIITE 4. Tietosuojailmoitus

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

21.3.2023



TIETOSUOJAILMOITUS

Olet osallistumassa tieteelliseen tutkimukseen. Tässä tietosuojailoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi osan tutkimusta. Sinulla on lainmukaanoikeus saada nähdä tiedot.

1. Rekisterinpitäjä(t)

Tutkimuksen toteuttajat:

Fanni Flander, luokanopettajankoulutus, Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta (flpaappu@student.jyu.fi)

Sofia Ward, luokanopettajankoulutus, Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta (snwardxy@student.jyu.fi)

Työnohjaajat:

Sanna Mustonen, yliopistonopettaja (sanna.s.mustonen@jyu.fi)

Pekka Mertala, apulaisprofessori (pekka.o.mertala@jyu.fi)

2. Henkilötietojenkäsittelijä(t)

Henkilötietojenkäsittelijällä tarkoitetaan tahoa, joka käsittelee henkilötietoja rekisterinpitäjän lukuun ja sen antamien ohjeiden mukaisesti. Henkilötietojenkäsittelijän kanssa on laadittava tietojenkäsittelysopimus. Tässä tutkimuksessa henkilötietojenkäsittelijöitä ovat Fanni Flander ja Sofia Ward.

3. Henkilötietojen muu luovuttaminen tutkimuksen aikana

Tietojasi käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta sivullisille.

4. Tutkimuksessa [lisää tutkimuksen nimi] käsiteltävät henkilötiedot

Henkilötietojasi käsitellään tiedotteessa kuvattuun tutkimustarkoitustavarten.

Tutkimuksessa sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: työkokemus, koulutustausta, haastattelun äänitallenne tai videotallenne (haastattelu etäyhteyksin), haastattelumuistiinpanot ja litteroitu haastattelu. Tietojen kerääminen perustuu tutkimussuunnitelmaan.

Tutkimuksessa käsitellään erityisiä henkilötietoryhmiä.

Kaikki tutkittavat ovat täysi-ikäisiä.

5. Henkilötietojenkäsittelynoikeudellinen perustietieteellisessä tutkimuksessa

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

6. Henkilötietojensiirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietoja siirretään EU/ETA-alueen ulkopuolelle.

7. Henkilötietojensuojaaminen

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 uusi tietoja).

Tutkimuksessa käsiteltävien henkilötiedotsuojataan

käyttäjätunnuksella salasanalla

Haastattelut äänitetään mikäli haastattelut toteutetaan etäyhteyksin, tehdään videotallenne. Tiedostoja säilytetään Jyväskylän Yliopiston suojatulla U-asetulla. Tiedostoihin on pääsy ainoastaan tutkimuksen toteuttajilla eikä niitä jaeta sähköisesti tai esimerkiksi USB-tikkujen avulla muille laitteille.

Tiedostoja käytetään vain kyseiseen tutkimustarkoitukseen eikä sitä luovuteta muille. Tutkimuksen valmistuessa tiedostot tuhoetaan tarkoituksenmukaisesti.

Kyllä Ei, koska tämä tutkimus on tarkastanut, ettei vaikutusten arviointi ole pakollinen.

8. HENKILÖTIE TOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

Tutkimusrekisteri hävitetään tutkimuksen päätyttyä arviolta 09/2023 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.

3(3)

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuojasetuksen 15 artikla)

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

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuojasetuksen 16 artikla)

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

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuojasetuksen 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 (tietosuojasetuksen 18 artikla)

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