

**Perheenjäsenensä kouluiässä menettäneiden oppilaiden  
kokemuksia koulun merkityksestä ja tuesta**

Elina Tervämäki

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Monografiamuotoinen  
Kevätlukukausi 2023  
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Tervamäki, Elina. 2023. Perheenjäsenensä kouluiässä menettäneiden oppilaiden kokemuksia koulun merkityksestä ja tuesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 54 sivua.**

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia oppilaalla on koulun merkityksestä ja tuesta menetettyään perheenjäsenen. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään, miten sureva oppilas kannattaisi kohdata koulussa.

Tutkimus on kvalitatiivinen tutkimus. Lähestymistapa oli fenomenologinen. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostuu aikaisemmista tutkimuksista ja aiheeseen liittyvästä kirjallisuudesta. Tutkimukseen osallistui yli 18-vuotiaita ihmisiä, jotka ovat menettäneet perheenjäsenensä kouluiässä. Otanta menetelmänä käytin lumipallonotantaa. Aineiston keruumenetelmä oli teemahaastattelu. Yksi haastattelu toteutettiin etänä ja neljää haastateltiin lähihaastatteluna.

Tutkimustulosten mukaan perheenjäsenen menettäneellä oppilaalla on monenlaisia pelkoja tulla kouluun. Myös kokemus opettajien kohtaamisesta vaihteli sensitiivisestä kohtaamisesta siihen, että ei kohdattu lainkaan. Tutkimuksen mukaan kukaan oppilaista ei saanut oppilashuollon tukea. Kaikilla sitä ei ollut silloin edes saatavilla. Perheenjäsenen menettäneet oppilaat halusivat, että luokkatovereille ilmoitettaisiin menetyksestä. He myös toivovat opettajalta sensitiivistä kohtaamista surussa.

Tämän tutkimuksen tuloksia voivat opettajat hyödyntää tilanteissa, joissa oppilas on menettänyt läheisen ihmisen. Myös opettajien koulutuksessa voidaan opiskelijoita valmentaa kohtaamaan sureva oppilas käyttäen hyödyksi tutkimustuloksia.

Asiasanat: perheenjäsenen menetys, suruprosessi, koulu, oppilashuolto, kokemus

## SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2 SURUN KESKELTÄ KOULUUN</b> .....	<b>7</b>
2.1 Lapsen suru .....	7
2.2 Perheenjäsenen menetyksestä seuraa suruprosessi .....	9
2.3 Lapsen käsitys kuolemasta eri ikäkausina.....	12
2.4 Perheenjäsenen menetyksestä johtuva trauma.....	14
2.5 Perheenjäsenen menettänyt oppilas koulussa.....	16
<b>3 KOULUN MAHDOLLISUUDET TUKEA SUREVAA OPPILASTA</b> .....	<b>18</b>
3.1 Opettaja rinnallakulkijana.....	18
3.2 Oppilashuolto surevan oppilaan tukena .....	21
<b>4 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>24</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUMINEN</b> .....	<b>25</b>
5.1 Fenomenologinen näkökulma tutkimuksessa.....	25
5.2 Tutkimukseen osallistujat .....	27
5.3 Tutkimusaineiston keruu .....	29
5.4 Aineiston analyysi.....	32
5.5 Eettiset ratkaisut.....	34
<b>6 TULOKSET</b> .....	<b>37</b>
6.1 Kouluiässä perheenjäsenen menettäneen oppilaan kokemuksia koulun merkityksestä.....	38
6.1.1 Kokemus surun näkymisestä koulun arjessa .....	38
6.1.2 Kokemus kohtaamisesta koulussa .....	39

6.1.3	Kokemus surun näkymisestä koulutyöskentelyssä.....	40
6.1.4	Kokemus koulun merkityksestä surevalle oppilaalle.....	41
6.1.5	Kokemus henkisestä kasvusta suruprosessin myötä.....	42
6.2	Perheenjäsenen menettäneen oppilaan kokemuksia tuen saamisesta koulussa .....	43
6.2.1	Kokemus opettajan merkityksestä surevalle oppilaalle .....	43
6.2.2	Kokemus oppilashuollon tuesta surun aikana.....	45
6.2.3	Kokemus suruviestin saavuttamisesta koulun tietoon.....	46
6.2.4	Toiveita koululle surevan oppilaan kohtaamisesta .....	47
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>51</b>
7.1	Tutkimustulosten peilaamista teoriaan ja aikaisempiin tutkimuksiin.....	51
7.2	Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusaiheet .....	54
	<b>LÄHTEET.....</b>	<b>58</b>

# 1 JOHDANTO

Jokaisella ihmisellä on tarve tulla kohdatuksi. Kohtaaminen ja kohdatuksi tuleminen voivat olla joskus erityisen haastavia. Haastavaksi nämä tilanteet tekevät sen, kun ei tiedetä miten tulisi kohdata tai mitä pitäisi sanoa. Tällaisia tilanteista on erityisesti tilanteet, jolloin kuolema on kohdannut.

Kuoleman kohdatessa ihminen kokee itsensä pieneksi. Kuolema yllättää aina. Hoganin (2013, s. 152) mukaan läheisen kuolemasta aiheutunut suru on aina tuskallista. Freudin (2005) mielestä murhe alkaa läheisen menetyksestä. Hänen mukaansa se laantuu aikaa myöten. Perheenjäsenen menetyksestä alkavaa murhetta voidaan kutsua myös suruprosessiksi, jonka alkuvaihe on musertavaa (Hogan, 2013). Suruprosessille tulisi antaa aikaa ja perheenjäsenen menetyksen merkitystä tulisi kaikkien kunnioittaa (Lytje, 2018a, s. 274).

Perheenjäsenen menettäneellä oppilaalla voi olla monenlaisia pelkoja tulla kouluun (Lytje, 2018b, 35-37). Hänen mukaansa vaikeutena voidaan kokea, että luokkatoverit eivät välttämättä tiedä, miten surevaan oppilaaseen tulisi suhtautua. Toisaalta luokka- ja ikätoverit voivat muodostaa turvallisen ryhmän, jossa sureva oppilas voi olla omana itsenään (Talala, 2019, s. 43). Mahdollisimman nopea kouluun palaaminen olisi kuitenkin hyvä vaihtoehto, koska se auttaa normalisoimaan vaikeaa elämäntilannetta menetyksen jälkeen (Dyregrov, Dyregrov & Lytje, 2013, s. 125 ;Dyregrov, Dyregrov & Idsoen, 2013).

Opettaja on keskeisessä asemassa surevan oppilaan kohtaamisessa, tukemisessa ja auttamisessa (Poijula, 2016)). Poijulan (2016) mukaan aikuisen on tärkeää auttaa lasta mahdollisimman nopeasti, kun tunnistaa lapsen olevan kriisissä. Hänen mielestään lapselta voi kysyä, mitä on tapahtunut, mikäli huomaa lapsen käyttäytymisessä muutoksen. Virtasen (2013) mukaan opettajan työ on ihmissuhdetyötä. Hänen mielestään siinä tarvitaan tunnetaitoja, jotta kykenee havaitsemaan ja kohtaamaan oppilaiden tunteet. Hän mainitsee, että toisen tunteiden ymmärtäminen edellyttää toisen tunteisiin samaistumista.

Lytjen (2018a, s. 264) mielestä opettajan kannattaa myös valmistaa luokkaa surevan oppilaan kohtaamiseen, koska oppilaat eivät välttämättä tiedä, miten hänet tulisi kohdata. Heitä voi opastaa kohtelevaan sureva samoin kuin toivoisi itseänsä kohdeltavan ( Hagon, 2013, s. 159).

Oppilasta osataan ja voidaan tukea tänä päivänä monin eri tavoin paremmin kuin aikaisemmin. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) ja Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (2014) takaavat sen, että jokainen oppilas saa tarvitsemansa tuen.

Tutkimukseni aihe ”Perheenjäsenensä kouluiässä menettäneiden oppilaiden kokemuksia koulun merkityksestä ja tuesta” kumpuaa omasta elämästäni. Siksikin tämä aihe on ollut erityisen mielenkiintoinen, mutta samalla myös raskas. Lapsuudessani menetin läheisiä ihmisiä. Serkkuni kanssa kävimme surua läpi leikeissä.

Gradua tehdessäni haastattelin ihmisiä, jotka ovat menettäneet perheenjäsenensä kouluiässä. Kysyin heiltä, näkyikö suru ja menetys jollakin tavalla oppimisessa ja koulussa. Havahduin itsekin tähän kysymykseen, kun ymmärsin, että myös minulla menetykset ovat vaikuttaneet menestymiseen koulussa.

Halusin tehdä aiheesta gradun, koska halusin saada selville, miltä perheenjäsenen menettäneestä oppilaasta tuntuu tulla kouluun. Chavesin (2021) mukaan juuri perhe onkin yksi merkityksellisimmistä kasvu ympäristöistä oppilaalle. Halusin myös tietää, onko suru näkynyt heidän koulumenestymisessään. Sureva ihminen on joillekin erityisen vaikea kohdata, kun ei tiedä pitäisi sanoa. Tätä halusin kysyä heiltä ja sainkin siihen hyviä vastauksia. Myös opettajan merkitystä surevalle oppilaalle halusin selvittää.

## 2 SURUN KESKELTÄ KOULUUN

Tässä luvussa käsittelen perheenjäsenen menettäneen oppilaaseen liittyviä teemoja. Siitä ensimmäiseksi tuon esille vanhemman ja sisaruksen kuoleman aiheuttamaa surua lapselle. Seuraavaksi tarkastelen suruprosessia, jonka perheenjäsenen kuolema on aiheuttanut. Tämän jälkeen tuon vielä esille lapsen käsityksen kuolemasta eri ikäkausina, perheenjäsenen menetyksestä johtuva trauma sekä surun näkyminen koulutyöskentelyssä.

### 2.1 Lapsen suru

Hoganin (2013, s. 152) mukaan suru, joka aiheutuu läheisen kuolemasta, on aina tuskallista. Poijulan (2016, s. 115) mukaan vanhemman kuolema on lapselle vaikein menetys. Hänen mielestään se vie olemassaololta pohjan, koska ihminen, joka on lohduttanut aikaisemmin surussa, on poissa. Hän edelleen jatkaa, että vanhemman kuoleman myötä perhe joutuu epätasapainoon eivätkä perheenjäsenet ole enää samanlaisia kuin ennen. Kaikkien roolit muuttuvat ja tasapainon löytyminen perheeseen kestää pitkään (Poijula, 2016, s.115). Poijulan (2016) mukaan lapsi pelkää myös menettävänsä jäljelle jääneen vanhemman.

Poijulan (2016, s. 115) mukaan lapsen reagoiminen vanhemman kuolemaan riippuu paljon lapsen iästä sekä kyvystä ymmärtää kuolemaa. Hän mainitsee, että lapsen ja vanhemman välisellä suhteella, kuoleman tavalla sekä sillä, onko lasta voitu valmistaa vanhemman kuolemalle, on myös vaikutusta lapsen reagoimiselle. Hän edelleen jatkaa, että jäljelle jäävän vanhemman oma jaksaminen ja selviytyminen surusta vaikuttaa hänen mahdollisuuksiinsa tukea surevaa lasta ja vastata hänen kysymyksiinsä. (Cohenin, Mannarinon ja Deblingerin (2006, s. 285) mukaan jäljelle jäävä vanhempi joutuu oman suruprosessin keskellä tukemaan lasta. He mainitsevat, että kuolemasta tulisi keskustella avoimesti lapsen kanssa. Heidän mukaansa lapsi voi käsitellä omaa suhdettaan menetettyyn vanhempaan ikätasolle sopivalla tavalla. Cohen,

Mannarino ja Deblinger (2006) mainitsevat, että lapset voivat joutua kokemaan surun lisäksi monia haastaviakin tunteita kuolleeseen vanhempaan suruprosessin aikana. Heidän mukaansa lapsella voi olla vaikea tunnustaa kuolleen vanhemman puutteita, ristiriitoja ja keskeneräisyyttä. Heidän mielestään vaikea suhde kuolleeseen vanhempaan voi vaikeuttaa suruprosessia. Myös esimerkiksi vanhemman itsemurha aiheuttava heidän mukaansa leimaamista ja lisäävää tuskaa suruprosessissa. Avoimessa keskustelussa voidaan tuoda esille, että lapsella ja jäljelle jäävällä vanhemmalla on ollut erilainen suhde kuolleeseen läheiseen ja näin ollen suruprosessikin on erilainen (Cohen ym. 2006, s. 285).

Poijulan (2016, s. 116) mukaan sisaruksen kuolema voi olla traumatisoiva ja menetyksen vaikutus saattaa kestää läpi elämän. Hänen mielestään monilla tilannetekijöillä kuten kuoleman syyllä, mahdollisella sairauden kestolla ja missä kuolema tapahtui, on myös merkitystä, miten suuren trauman kuolema aiheuttaa. Hän mainitsee, että riippuu myös sisarusten välisistä suhteista, minkälainen vaikutus sillä on. Sisarusten välillä on muodostunut kiintymyssuhde, jossa parhaimmillaan tuetaan ja suojellaan toisia (Poijula, 2016, s. 116). Mikäli sisarukset ovat jakaneet monia elämän alueita, sisaruksen kuolema jättää ison aukon elämään ( Poijula, 2016, s. 116). Hoganin (2013, 154) mukaan sisaruksen kuolema voi tuntua myös epäoikeudenmukaiselta ja niin tuskalliselta, että joku on jopa toivonut, että olisi itse kuollut ja sisaruksen saavan jatkaa elämää. Hänen (2013, s. 162) mukaan lapsilla säilyy sisaruksen kuoleman jälkeen tunne, että heidän välillään oli yhteenkuuluvuuden ja kiintymyksen tunne sekä tunne, että yhteys oli molemminpuolinen. Poijula (2016, s. 116) mainitsee, että sisaruksen kuoleman myötä vanhemmat muuttuvat sureviksi vanhemmiksi ja näin ollen eivät välttämättä jaksa tukea surevaa lasta. Koko perheeltä kestää pitkää tottua sisaruksen poissaoloon (Poijula, 20216). Avoimet välit perheenjäsenten kesken auttavat surussa selviytymistä (Poijula, 2016, s. 116).

Perheen kannattaa pyytää ulkopuolista apua esimerkiksi surevan sisaruksen syntymäpäiväjuhlien järjestämiseen, koska tällaiset tilanteet antavat



tunteet, että häntä rakastetaan sekä luovat toivoa, että perheen elämä vähitellen normalisoituu (Hogan, 2013, s. 161).

## **2.2 Perheenjäsenen menetyksestä seuraa suruprosessi**

Perheenjäsenen menetyksestä käynnistyy suruprosessi, joka ilmenee monella tavalla. Poijulan (2016, s. 114) mukaansa suru saattaa näkyä osaavuuden heikkenemisenä, minätunteen ja yhteyden tunteen toisiin ihmisiin vähenemisenä sekä hyvinvoinnin heikkenemisenä. Hän mainitsee, että suruun kuuluu surun tunteen lisäksi vihaa, turhautuneisuutta, yksinäisyyttä, pelkoa ja ärtyisyyttä. Wennermarkin (2007, s. 68) mukaan suruun kuuluu usein myös itsesyytökset. Lapsi voi jopa ajatella, että hänen tottelemattomuutensa on aiheuttanut läheisen kuoleman ( Poijula, 2016, s. 121; Wennermark, 2007, s. 68)). Wennermark (2007) mainitsee itsesyytösten näkyvän lapsen käyttäytymisessä aggressiivisuutena tai vetäytymisenä omiin oloihin.

Surusta voidaan erottaa erilaisia vaiheita. Surun akuuttisuus on rajallinen noin kuusi kuukautta kestävä ajanjakso ( Poijula, 2016, s. 114). Hoganin (2013, s. 155) mukaan surun alkuvaihe koetaan musertavaksi. Voimakkaimmillaan suru on ensimmäisten viikkojen aikana, mutta sen pitäisi vähitellen lieventyä (Poijula, 2016, s. 118). Hogan (2013) mainitsee, että kuukausien jälkeen lapsi huomaa hyviä hetkiä olevan enemmän kuin huonoja hetkiä. Poijulan (2016, s. 118) mukaan erilaisten traumareaktioiden rinnalla alkaa ns. läpityöskentely. Alkamisajankohta on noin viikosta muutamaan kuukauteen jopa yhteen vuoteen. Tämä vaihe auttaa siirtämään ajatuksia tulevaisuuteen ( Poijula, 2016, s. 31). Hogan (2013) kirjoittaa, että lapsi huomaa surun tunteen vähetessä surun muuttaneen häntä. Hänen mukaansa lapsi kokee kasvaneensa psyykkisesti ja tämän myötä hän on tullut ihmisenä paremmaksi ja kypsemmäksi. Tämä prosessi on auttanut pääsemään myös pois surun tuomasta tuskallisesta kärsimyksestä (Hogan 2013).

Poijulan (2016, s. 113) suruprosessin myötä todetaan menetys todelliseksi, suhde kuolleeseen muuttuu mentaaliseksi ja elämä aletaan näkemään uudenlaisena ilman menetettyä ihmistä. Hoganin (2013, s. 155) mukaan suru muuttuu osaksi lapsen kasvuprosessia. Poijula (2016, s. 114) mainitsee, että tyypillisiä tehtäviä lapsuusajan surulle ovat: hyväksyä kuoleman todellisuus ja pysyvyys, menetykseen liittyvä tuskan kokeminen, sopeutuminen ilman läheistä ympäristöön ja minäidentiteettiin, vuorovaikutussuhteen muuttuminen muistosuhteeksi, kuoleman merkityksellisyyden löytäminen sekä muiden aikuisten jatkuvan myönteisen läsnäolon kokeminen. Hänen mukaansa suru kypsyy integroituneeksi suruksi, jossa menetys on hyväksytty eivätkä ikävöinti, kaipaus ja suru enää hallitse mieltä. Näin ollen menetettyä läheistä koskevat ajatukset ovat lähestyttävissä ja lohduttavia (Poijula, 2016, s. 115). Poijulan (2016) mielestä hyvinvointi, minätunne ja elämän tarkoituksen tunne lisääntyvät ja elämässä alkaa näkemään onnellisiakin asioita. Yhteyden tunne toisiin ihmisiin ja elämän jatkumisen tunne palautuvat ( Poijula, 2016, s. 115). Poijulan (2016) mukaan läheisen kuoleman hyväksymisen ja kokemuksen ymmärtämisen myötä lapsi on sopeutunut menetykseen. Lapsi alkaa rakentaa elämää ilman menetettyä läheistä huoltajien aikuisten tuella (Poijula, 2016, s. 114). Myötätuntoisuus lisääntyy ja sietokyky paranee sopeutumisen ja kasvun myötä (Poijula, 2016, s. 114). Hagonin (2013, s. 160) mukaan läheisensä menettänyt lapsi kykenee vähitellen elämään normaalia elämää, mutta etenkin perhejuhlat kuten joulu, syntymäpäivät, isänpäivä ja äitienpäivä, voivat olla aiheuttamassa surua ja tuoda kipeitä muistoja.

Lapsella on monenlaisia tapoja ja keinoja käsitellä surua. Poijulan (2016) mukaan lapsella surun käsittely voi näyttäytyä ulospäin jopa suruttomuudelta. Näin ollen aikuinen voi harhautua luulemaan, että suru ei kosketa lasta (Poijula, 2016, s. 103). Poijulan (2016, s. 113, 116) mainitsee, että lapsella on vaikeaa kestää surun tunnetta. Hänen mukaansa lapsi ei välttämättä kykene tunnistamaan surua eikä puhumaan siitä. Myös lapsen rauhallisuus voi olla hämäävää, sillä hänen mielensä voi olla järkkynyt traumasta (Poijula, 2016, 30). Lapsi ei kykene tässä tilassa ottamaan tietoa vastaan. Miksi-kysymykset ja asioiden uudelleen

toistaminen auttavat hahmottamaan tapahtunutta (Poijula, 2016, 30). Hogan (2013, s. 154) kirjoittaa, että lapsen surulle tyypillistä on jaksottaisuus, kun vanhemmalla suru on yhtäjaksoisempaa. Hänen mukaansa jaksottaisuus voi ilmetä niin, että lapsi touhuilee ja leikkii iloisesti ja yhtäkkiä suru saa otteen ja hän vetäytyy itseensä ja hetken päästä voi taas leikkiä. Poijulan (2016, s. 103) mukaan menettäessään jonkun läheisen lapsi käy sitä läpi leikeissä. Se auttaa ymmärtämään ja kestämaan tapahtunutta, Poijula jatkaa. Hoganin (2013, s. 160) mukaan leikki voi auttaa surun käsittelyssä, mutta kesken leikkien sureva lapsi voi muistaa kuolleen sisaruksen tuntien syyllisyyttä siitä, että hänellä on hauskaa, vaikka veli tai sisko on kuollut. Wennermark (2007) mainitsee myös piirtämisen olevan keino käydä surua läpi. Hoganin (2013, s. 158) mukaan jotkut lapset haluavat käsitellä surun tunteita perheenjäsenten kanssa, toiset haluavat jakaa surun samassa tilanteessa olevien ikätoverien kanssa tai jonkun perheen ulkopuolisen aikuisen kanssa.

Menettäessään läheisen ihmisen lapsi voi alkaa käyttäytymään yhtäältä pienemmän lapsen tavoin eli taantumaan tai toisaalta hän voi alkaa myös käyttäytymään aikuisen tavoin (Poijula, 2016, s. 130, 131). Hoganin (2013, s. 153) mukaan lapsella ei ole sanoja ilmaista surua ja siksi hänen käytöksensä alkaa taantumaan. Poijulan (2016, s. 130) mielestä lapsen käyttäytymisen taannuttua sitä on seurattava, mutta siihen ei tarvita vahvistusta eikä rohkaisua. Mikäli käyttäytyminen jatkuu näin, aletaan lapselta vaatimaan iän mukaista käyttäytymistä (Poijula, 2016). Mikäli lapsi alkaa käyttäytymään aikuisen tavoin, keskustellaan hänen kanssaan perheen tilanteesta ja tuetaan lasta siinä, että hänen ei tarvitse ottaa vanhemmuuden roolia koton (Poijula, 2016, s. 131).

Poijulan(2016) mukaan läheisen ihmisen menetys aiheuttaa lapselle kriisin sekä stressiä, joka ylikuormittaa lasta. Kriisillä tarkoitetaan taitekohtaa tai käännteentekevää muutosta elämässä (Poijula, 2016, s. 27). Poijula (2016) mainitsee, että surun seurauksena ilmenevän stressin ylikuormittuneisuus voi ilmentyä lapsessa fyysisinä oireina esimerkiksi päänsärkynä, vatsakipuina, levottomuutena, väsymyksenä ja kiihtymyksenä. Hänen mukaansa masentuneisuus ja myös se, että lapsi ei kerro omista tunteista, on merkki

ylikuormittuneisuudesta. Hän edelleen jatkaa, että tunteiden ja ajatusten torjumista voi ilmetä järkyttävissä tapahtumissa. Hänen mielestään se toimii myös eräänlaisena selviytymiskeinona fyysisen ja psyykkisen tasapainon säilyttämiseksi. Lyhyellä aikavälillä tapahtumien välttely auttaa selviytymistä, mutta pitkällä aikavälillä vaikeuttaa menetyksestä selviytymistä (Poijula, 2016, s. 118). Poijulan (2016) mukaan iän myötä suruun liittyvät reaktiot ja surun ilmaiseminen muuttuvat. Lapsen kypsyessä hän kohtaa menetyksen uudelleen ajatellen sitä uudella ymmärtämisen tasolla ( Poijula, 2016, 122).

Haravuoren, Marttusen ja Viheriälän (2017, s. 91) mukaan valtaosa poikkeuksellisen vaikeita kokeneista lapsista selviytyy, sopeutuu ja toipuu hyvin. Heidän mukaansa yksilöllä säilyy psyykkinen ja fyysinen toimintakyky sekä kyky positiivisiin tunteisiin. He ovat niin sanottuja resiliентtejä, joka tarkoittaa yksilön keinoja vaikeuksien ja epävarmuuden keskellä ponnistaa eteenpäin sekä sitkeyttä ja dynaamista toipumiskykyä, Haravuori, Marttunen ja Viheriälä (2017) jatkavat. He mainitsevat, että resilienssiä lisäävät tekijät voivat olla yhtäältä synnynnäisiä, mutta toisaalta niitä voidaan myös tukea ja oppia.

Läheisen menetys tuo mukanaan myös monenlaisia rituaaleja, joihin lapsen olisi hyvä osallistua. Wennermarkin ( 2007, s. 71) mukaan lapsi olisi hyvä ottaa mukaan hautajaisiin. Hänen mielestään lasta olisi hyvä etukäteen valmistella hautajaisiin puhumalla hänelle niistä. Mikäli lapselta salataan kuolemaan ja hautajaisiin liittyvät asiat, saattaa hän mielikuvituksessa kuvitella asiat vielä rankemmiksi, Wennermark jatkaa. Hautajaisten jälkeen olisi tärkeää käydä tapahtumia läpi lapsen kanssa turvallisen aikuisen seurassa ( Wennermark, 2007, 71).

### **2.3 Lapsen käsitys kuolemasta eri ikäkausina**

Lapset ymmärtävät kuoleman eri tavoin eri ikäisenä. Lapsen elämäkokemuksen ja tiedon puute sekä ajattelun kehityksen keskeneräisyys vaikeuttavat lasta

surusta selviytymistä ja kuoleman ymmärtämistä (Poijula, 2016, s. 98). Wennermarkin (2007, s. 68) mukaan pienen lapsen ajattelu on hyvin konkreettista ajattelua.

Kolme-viisivuotias lapsi ajattelee kuolemaa ikään kuin matkana, josta kuollut ihminen palaa läheisten luokse (Wennermark, 2007, s. 68; Hogan, 2013, 153). Wennermark (2007) mainitsee, ettei kolme-viisivuotias ymmärrä kuoleman lopullisuutta ja tämä näkyy myös leikeissä, joissa hän ikään kuin tutkii kuolema - käsitettä.

Wennermark (2007, s. 68) mukaan kuuden vuoden ikäinen lapsi pohtii kuolemaa syvemmin tehden paljon kysymyksiä kyseisestä aiheesta. Tuossa iässä lapsi alkaa hiljalleen ymmärtää kuoleman lopullisuuden, mutta uskoo kuitenkin yhä sen olevan peruuttamaton (Wennermark, 2007, s. 68). Wennermarkin (2007) mukaan kuusivuotias lapsi uskoo itse olevansa kuolematon, mutta vanhuus on ainoastaan syy kuolemalle. Kuusivuotiasta huolettua eniten omien vanhempiensa kuolema, mikä voi näkyä keskusteluissa ja painajaisunissa (Wennermark, 2007, s. 68). Wennermarkin (2007, s. 69) mukaan kuusi-seitsemänvuotias lapsi ajattelee kuolemaa ikään kuin persoonana, joka ilmenee heidän puheissaan muun muassa luurankona tai mustana enkelinä. Tämän ikäiset leikkivät usein hautajaisia, kuolemaleikkejä tai sotaa, missä kuolleet heräävät henkiin mainitsee Wennermark. Hänen mukaansa tälle iälle on myös tyypillistä maagiset ajattelut, jossa ikään kuin ajatuksen voimalla voitaisiin aiheuttaa jollekin kuolema.

Kouluikäinen ymmärtää jo kaverinsa, vanhempansa ja lemmikkinsä menettämisen mahdollisuuden (Wennermark, 2007). Seitsemänvuotias on kiinnostunut kuolemaan aiheuttavista asioista sekä kuoleman syystä. Wennermarkin (2007) mukaan myös oman kuoleman mahdollisuus tulee pohdintoihin mukaan. Hän mainitsee, että tuon ikäiset saattavat ilmaista halunsa kuolla, kun elämässä on vastoinkäymisiä tai he ovat tunteneet tulleensa kohdatuksi väärin ja näin ollen kuolema olisi rangaistus pahan olon aiheuttajalle.

Wennermark (2007) mainitsee, että kahdeksan-yhdeksänvuotias ymmärtää kuoleman olevan elämän loppu. Hänen mukaansa tuon ikäinen lapsi on

kiinnostunut, mitä ruumiille tapahtuu kuoleman jälkeen ja myös ajatuksesta sielun kuolemattomuudesta. 8–12-vuotias lapsi ei enää usko ajattelevansa aiheuttaa toisen kuolemaa ajatuksen voimalla. Wennermarkin mukaan tässä iässä kuolema koetaan luonnollisempana, biologisena ilmiönä. Noin 11-12 vuoden iässä lapsen saavutettua abstraktin ajattelukyvyn hän kykenee ymmärtämään kuoleman aikuisen tavoin ( Poijula, 2016, 99; Wennermark, 2007, 71; Hogan, 2013, s. 154).

## **2.4 Perheenjäsenen menetyksestä johtuva trauma**

Haravuoren, Marttusen ja Viheriälän ((2017, s. 91) mukaan psyykkisesti kuormittavia, arjen kriisitilanteita kohtaavat kaikki lapset ja nuoret. Heidän mielestään vakavan psyykkisesti traumaattisen tapahtuman kohtaavat osa lapsista ja nuorista ennen aikuisikää. Traumaattiseksi luokiteltuun tapahtumaan liittyy muun muassa vanhemman, sisaruksen tai jonkun läheisen väkivaltainen tai odottamaton kuolema (Cohen, Mannarin & Deblinger, 2020, s. 17; Haravuori, Marttunen & Viheriälä, 2017, s. 91; Berg, Rostila & Hjern), 2016). Traumaoireita ei Cohenin, Mannarin ja Deblingerin (2020) mukaan välttämättä kehity kaikille lapsille. Traumaoireiden kehittymiseen lapsilla vaikuttaa heidän mukaansa muun muassa lapsen kehitystaso, synnyntäminen tai opittu resilienssi sekä tuen saaminen ulkopuolelta. Lapsi voi myös reagoida traumaattisen tapahtumaan monin eri tavoin riippuen iästä, kehitystasosta ja vanhempien reaktioista ( Cohen ym. 2020, s. 17). Cohenin, Mannarin ja Deblingerin (2020) mukaan vanhempien selviytymisellä traumasta ja mahdollisuuksilla tukea lasta ovat vaikuttamassa siihen, että lapsille ei kehity vakavia tai pitkäaikaisia traumaoireita. Vanhemmat voivat heidän mielestään kertoa lapselle, että ovat he ovat lähellä ja suojelevat lasta. He mainitsevat emotionaalisen tuen määrällä ja laadulla olevan merkitystä traumaoireiden syntyyn.

Cohenin, Mannarin ja Deblingerin (2020, s. 18) mielestä sama traumakokemus voi aiheuttaa erilaisia reaktioita myös saman perheen jäsenillä. Heidän mukaansa syyt erilaisiin oireisiin ovat monimutkaisia, mutta oleellisinta on, että pelkkä altistuminen traumaattiselle tapahtumalle ei vaikuta oireisiin, vaan myös yksilölliset reaktiot. Vaihtelut erilaisissa reaktioissa johtuu heidän mielestään yksilön omasta ainutlaatuisesta tavasta ymmärtää traumaattinen tapahtuma, hahmottaa tapahtuman merkitys itselleen, perheeltä sekä perheen ulkopuolelta saadusta tuesta, tapahtumaan käsittelyyn liittyvästä psykologisesta ja fysiologisesta stressistä sekä tapahtuman yhdistämisestä laajempaan käsitykseen itsestään. Ihmissuhteisiin liittyvässä traumassa esimerkiksi lähimmäisen traumaattisessa kuolemassa heidän mukaansa ei aiheudu pelkästään traumaperäisiä stressihäiriön oireita, vaan näiden lisäksi hän saattaa menettää ensisijaisen kiintymyssuhteensa ja myös oman roolinsa perheenjäsenenä.

Cohenin, Mannarin ja Deblingerin (2020, s. 21) mukaan trauman oireilla tarkoitetaan emotionaalisia, kognitiivisia, fyysisiä, sosiaalisia ja käyttäytymisen ongelmia, jotka liittyvät traumaattiseen kokemukseen suoraan. Heidän mielestään altistuminen yhdelle tai useammalle traumaattiselle tapahtumalle voi saada traumaoireista kärsivän lapsen kokemaan perustavanlaatuisen muutoksen siihen, miten hän näkee itsensä, maailman ja muut ihmiset. He mainitsevat joskus niin sanottujen traumamuistuttajien voivan olla tekijöitä, jotka muistuttavat lasta alkuperäisestä traumakokemuksesta. Ne voivat olla sisäisiä tai ulkoisia vihjeitä heidän mukaansa. Muistuttajat, jotka lapsi liittyy traumaattiseen tapahtumaan, voivat olla ihmisiä, paikkoja, asioita, keskusteluja toimintoja, jotkut esineet ja tilanteet, ajatukset, muistot, äänet, hajut tai lapsen sisäiset tuntemukset (Cohen, Mannar & Deblinger, 2020, s. 21). Cohenin, Mannarin ja Deblinger (2020) mukaan lapsi voi toimia tai ajatella tällaisessa tilanteessa niin kuin trauma tapahtuisi uudelleen, vaikka hän onkin turvassa.

## 2.5 Perheenjäsenen menettänyt oppilas koulussa

Talalan (2019, s. 43) mukaan ikätoverit voivat muodostaa turvallisen ryhmän, jossa oppilas voi olla yksi muista, elämäntilanteesta huolimatta. Ronen (2021) mukaan ikätovereilla on suuri merkitys, koska niiden on osoitettu olevan suojaava tekijä silloin, kun perheessä on kriisi. Toisaalta Hogan (2013, s. 158) mainitsee, että sureva lapsi voi elää kahdenlaista elämää: ei - surevien kavereiden kanssa eletään niin sanottua normaalia elämää ja yksin tai turvallisen aikuisen seurassa uskalletaan näyttää suru.

Lytjen (2018a, s. 264) mukaan opettajan kannattaisi valmistaa luokaa surevan oppilaan kohtaamiseen. Tämä on tärkeää, koska Lytje (2018b, s. 35-37) mainitsee, että luokkakaverit eivät välttämättä tiedä, miten surevaan oppilaaseen tulisi suhtautua. Lytjen (2018a, s. 264) koulun hyvä ja avoin keskustelukulttuuri takaisivat sen, että menetyksestäkin voitaisiin keskustella avoimesti. Hagonin (2013, s. 159) mukaan on tärkeää muistuttaa oppilaita kohtelevan surevaa samoin kuin he toivovat heitä kohdeltavan samassa tilanteessa. Hän edelleen jatkaa, että opettajan on myös tärkeää valmistaa luokkatovereita kohtaamaan sureva oppilas hautajaistenkin jälkeen kertomalla, että itkeminen on luonnollista surun hetkellä. Lytjen (2018a, s. 264) mielestä menetyksen merkitystä tulisi kaikkien kunnioittaa ja antaa surevalle aikaa suruprosessiin. On maita, joiden kouluissa annetaan kuolemaan liittyvää kasvatusta ns. death education (Poijula, 2016, s. 103). Poijulan (2016, s. 103) mukaan Suomessakin käsitellään kuolemaa joidenkin oppiaineiden yhteydessä. Hänen mielestään koulussa annettava opetus voi osaltaan vaikuttaa kuolemaan suhtautumiseen.

Poijulan (2017) mukaan koulun henkilökuntaa kannattaa tiedottaa mahdollisimman nopeasti tapahtuneesta, jotta koulussa pystytään tukemaan lasta. Hänen mielestään avoimuus ja rehellisyys ovat tärkeitä lapsen selviytymisen kannalta. Lapselle aiheutuu vahinkoa, mikäli vanhemmat kieltävät häntä puhumasta koulussa tapahtuneesta (Poijula, 2016, s. 127).



Yhteistyötä kodin ja koulun välillä kannattaa tehdä, jotta voidaan koulussa tietää, milloin oppilas on pois koulusta johtuen perheenjäsenen menetyksestä. Hogan (2013, s. 158) mukaan lapsi saa lohtua osallistuessaan hautajaisiin ja siihen kuuluviin rituaaleihin. Hogan (2013) mainitsee surevaa auttavan, kun hän huomaa opettajien osoittavan kunnioitusta ja huolenpitoa perhettä kohtaan.

Dyregrovin (2009, 152) tutkimuksen mukaan läheisensä menettäneet ovat kertoneet, että menetys on vaikuttanut koulussa menestymiseen. Hänen tutkimuksessaan kävi ilmi, että keskittyminen koulussa oli vaikeaa. Se näkyi siinä, että uuden asian oppimiseen tarvittiin paljon enemmän aikaa ja keskustelua.

### **3 KOULUN MAHDOLLISUUDET TUKEA SUREVAA OPPILASTA**

Edellisessä luvussa kerroin tekijöistä, jotka liittyvät olennaisesti surevaan lapseen. Näitä tekijöitä on läheisen menetys, suruprosessi monine vaiheineen, kuolema - käsitteen ymmärtäminen, perheenjäsenen menetyksestä johtuva trauma sekä perheenjäsenen menettänyt oppilas koulussa . Tässä luvussa tuon esille opettajan merkityksestä surevan oppilaan rinnallakulkijana sekä oppilashuollon merkityksen.

#### **3.1 Opettaja rinnallakulkijana**

Virtasen (2013, s. 197)) mukaan luokanopettaja kohtaa monenlaiset haasteet nykykoulussa. Hänen mielestään opettajat tarvitsevat laaja-alaista ammattitaitoa. Opettajan työhön liittyy hänen mukaansa emotionaalisia vaatimuksia. Selvitäkseen niistä tulee tiedostaa omat emotionaaliset valmiudet ( Virtanen, 2013, s. 197). Virtanen (2013, s. 208) edelleen jatkaa, että opettajan työ on ihmissuhdetyötä ja näin ollen emotionaalinen kompetenssi on tärkeä osa opettajan ammattitaidossa. Emotionaalinen kompetenssi koostuu neljästä eri osa-alueesta itsetietoisuudesta, itsehallinnasta, sosiaalisesta tietoisuudesta ja henkilösuhteiden hallinnasta ( Virtanen, 2013, s. 63 kts. Goleman, Boyatzisi & McKeen, 2002). Virtasen ( 2013) mukaan emotionaalinen itsetietoisuus auttaa opettajaa oppimaan toisia ihmisiä sekä olemaan vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. Hänen mielestään toisen tunteiden ymmärtämisen edellytys on toisen tunteisiin samaistuminen. Empaattisuus on hänen mukaansa keskeinen taito sukupuolesta riippumatta. Empaattisella opettajalla on kyky kuunnella muita ja myötäelää (Virtanen, 2013). Virtasen mukaan (2013, s. 212) ihmisten kohtaamisessa on lähtökohtana toinen ihminen tarpeinen. Hänen mielestään opettaja voi joutua käymään joskus sisäistä kamppailua, pitäisikö hänen opettaa

kaikki opetussuunnitelmaan kuuluvat asiat vai pitäisikö hänen pysähtyä aidosti kohtaamaan ja keskustelemaan oppilaiden tärkeistä asioista. Hän mainitsee, että opettajankoulutuksen tulisi antaa enenevässä määrin emotionaalisia valmiuksia, joiden turvin opettaja voi kohdata koulun jatkuvasti muuttuvat olosuhteet.

Poijulan (2016, s. 12) mukaan aikuisen on tärkeää auttaa lasta mahdollisimman nopeasti, kun tunnistaa lapsen olevan kriisissä. Vastuu lapsen auttamisesta on vanhemmilla ja valta-asemassa olevilla aikuisilla kuten opettajalla ja koulun henkilökunnalla (Poijula, 2016, s. 12). Poijulan (2016, s. 127) mielestä on tärkeää antaa lapselle kokemus, että lähellä on ihminen, joka jaksaa tukea häntä surussa sekä kestää kuunnella ja keskustella surusta. Hänen mukaansa yksikin välittävä aikuinen auttaa lasta selviytymään kriisissä. Hän mainitsee, että monipuolinen sosiaalinen verkosto sekä samansuuntaisesti toimivat aikuiset tukevat parhaiten lapsen toipumista. Hänen mukaansa lapsi tarvitsee ennen kaikkea vaikeassa elämäntilanteessa aikuiselta turvaa, suojelua ja ymmärrystä. Hagon (2013, s. 158, 159) mukaan lasta lohduttaa, kun lähellä on edes yksi aikuinen, joka on valmis keskustelemaan hänen kanssaan surusta, keskeyttämättä ja arvostelematta. Lapsi tarvitsee tunteen siitä, että häntä rakastetaan, hänestä huolehditaan (Hagon, 2013; Allen ym., 2021). Hagon (2013) mainitsee myös, että fyysisellä kontaktilla kuten halaamisella on erittäin suuri merkitys surevalle lapselle. Poijulan (2016, s. 14) mukaan lämpimät vuorovaikutustilanteet tuttujen ja läheisten aikuisten kanssa vahvistavat toivoa ja elämänhalua.

Poijulan (2016) mielestä lapsen kuunteleminen auttaa aikuista ymmärtämään lapsen kuoleman käsittelyä sekä sitä, millä tavoin lapsi käsittelee kuolemaa. Hänen mukaansa aikuisen ymmärrystä auttaa myös lapselta asiasta kysyminen. Häntä ei saisi jättää yksin kysymysten kanssa, vaan hän tarvitsee aikuisen käsittelemään kuolemaan liittyviä kysymyksiä, jotta niistä ei tulisi liian ahdistavia (Poijula, 2016, s. 101). Poijulan (2016, s. 131) mukaan avoimuus menetyksessä, tyhjyyden tunteessa sekä surun kohtaamisessa on lapsen selviytymisen kannalta erityisen merkityksellistä. Wennermarkin (2007, s. 71) mukaan saatetaan virheellisesti ajatella, että puhumattomuus edes auttaa lasta

unohtamaan asiat. Hänen mielestään asia on kuitenkin päinvastoin, sillä puhuminen, läheisestä yhdessä muistelemine ja valokuvien katseleminen auttaa ilon palaamaan elämään. Buchanan ja Greiginin (2021) mainitsevat, että koulu voi jopa pahentaa traumaoireita, mikäli traumat jäävät käsittelemättä.

Talalan (2019, s. 189) mukaan aikuinen voi auttaa lasta nimeämään tunteita. Hän mainitsee tunteiden ilmaisemisen olevan tarve, jossa lapsi tarvitsee aikuisen tukea. Hän edelleen jatkaa tunteiden ilmaisemiseen kytkeytyvän kyky tunnistaa tunteita niin itsessä kuin muissakin. Hänen mielestään lasta tulisi tukea tunteiden tunnistamisessa, nimeämisessä ja ilmaisemisessa vahingoittamatta muita tai siirtämällä tunteita muille.

Poijulan (2016, s. 118) mukaan lapsen suru kestää yhtä jaksoisesti vähemmän aikaa kuin aikuisen, mutta tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö lapsi kaipaisi kuollutta läheistä. Hänen mukaansa ikävöinti, surullisuus ja menetyksen tunne voivat kestää menetyksen jälkeen paljon enemmän kuin viikkoja tai kuukausia. Hänen mielestään vanhempien ja opettajien on tärkeää ymmärtää surun pitkäkestoisuus. Myös Talalan (2019, s. 12) mielestä aikuisen ymmärrys oppilaan oireilusta antaa erilaisen näkökulman katsoa oppilaan haastavaa tilannetta.

Poijulan (2016, s. 12) mukaan aikuisilta voi joskus jäädä tunnistamatta lapsen avun tarve. Hän mainitsee, että voidaan myös harhautua luulemaan, että suru ei kosketa lasta, koska lapsella surun käsittely voi näyttäytyä ulospäin jopa suruttomuudelta. Hänen mielestään lapsen rauhallisuus voi olla hämäävää, sillä hänen mielensä voi olla järkkynyt traumasta (Poijula, 2016, 30).

Brunzell (2021, s. 205) mukaan oppilaan käyttäytyminen voi joskus hämmentää aikuista, kun ei tiedä syitä haastavaan käyttäytymiseen. Poijulan (2016, s. 12) mielestä aikuisen tulisi kysyä, mitä on tapahtunut huomattessaan lapsen käyttäytymisessä haasteita sekä tunne-elämässä vaikeuksia. Hänen mielestään vikaa ei tulisi etsiä lapsesta itsestään. Hän mainitsee, että lapsen pelot ja häntä kohdanneet järkyttävät tapahtumat tulisi aikuisen ottaa puheeksi. Talala (2019, s. 8) mainitsee opettajien ja koulunkäynninohjaajien olevan merkityksellisessä asemassa havainnoimaan oppilaiden poikkeamia käytöksessä

ja toiminnassa. Hänen mukaansa heidän kannattaa luottaa omiin havaintoihin ja ottaa parikseen erityisopettajan tai kuraattorin selvittämään oppilaan tilannetta ja mahdollisia tukitoimia. Hänen mielestään varhainen puuttuminen ennaltaehkäisee vakavammat haasteet. Hagonin (2013, s. 160) useimmat lapset selviytyvät sisaruksen kuolemasta ilman ammattiapua. Tasapainottavat tekijät kuten realistinen tapahtuman havaitseminen, riittävän tuen saaminen ja oikeiden ratkaisujen löytyminen, voivat olla auttamassa tasapainon palauttamiseen ja jopa kriisin välttämiseen (Poijula, 2016, s. 28).

Perheenjäsenen menettäminen vaikuttaa koulussa työskentelyyn ja oppimiseen. Dyregrovin (2009, s. 152) tutkimuksessa ilmeni, että keskittyminen koulussa vaikeutui ja näin ollen uuden asian oppimiseen tarvitsi enemmän aikaa ja keskustelua. Perusopetuslaissa (628/1998) 16§ sanotaan, että oppilaalla on oikeus saada tukiovetusta jäätyään tilapäisesti jälkeen opinnoissaan tai tarvitsee lyhytaikaista tukea. Tässä pykälässä sanotaan myös, että osa-aikaista erityisopetusta on oikeus saada muun opetuksen ohessa, mikäli oppilaalla on vaikeuksia oppimisessa tai koulunkäymisessä. Perusopetuslain (628/1998) 16§ mukaan oppilaalle voidaan antaa tehostettua tukea, jos hän tarvitsee säännöllisesti tukea oppimisessa tai koulunkäymisessä sekä tarvitsee useita tukimuotoja samanaikaisesti. Tehostetun tuen yhteydessä tulee laatia oppimissuunnitelma yhteistyössä huoltajien kanssa (Perusopetuslaki 628/1998, 16§). Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan tukea voidaan antaa niin kauan kuin oppilas tarvitsee sitä.

### **3.2 Oppilashuolto surevan oppilaan tukena**

Koulussa surevaa oppilasta voidaan tukea monin eri tavoin. Kuitusen ja Kumpulaisen (2017, s. 467) mukaan työ, jonka tavoitteena kouluyhteisön ja jokaisen oppilaan hyvinvointi, on rehtorin tai koulujohtajan vastuulla. Heidän mukaansa kaikille koulussa työskenteleville kuuluu oppilashuollon

toteutuminen opetuksen ja kaiken muun toiminnan ohella. He mainitsevat, että opettajan arkinen huolenpito kuuluu jo sinällään oppilashuoltoon ja lisäksi hän voi hyödyntää muiden alojen asiantuntijoita. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan oppilaalla on oikeus saada oppilashuollon puitteissa maksutta sellaisia palveluita, joka opetukseen osallistuminen edellyttää. "Oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa kouluyhteisössä." (POPS 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan oppilashuollossa on keskeistä monialainen yhteistyö sosiaali- ja terveystoimijoiden kanssa, mutta ensisijainen vastuu kouluyhteisön hyvinvoinnista on kuitenkin koulun henkilökunnalla. Luottamuksellisuus sekä oppilaan ja huoltajan kunnioittaminen ja heidän osallisuuden tukeminen ovat monialaisen yhteistyön keskiössä (POPS, 2014). Myös oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013) 2§ sanotaan, että tämän lain tarkoituksena on varhaisen tuen turvaaminen sitä tarvitseville.

Talalan (2019, s. 42) mielestä olisi tärkeää, että vanhemmat ja koulun henkilökunta olisivat samoilla linjoilla oppilaan tuen tarvetta määriteltäessä, koska pahimmassa tapauksessa oppilas voi jäädä ilman tukea. Hän mukaan ilman tukea jääminen voi johtaa siihen, että ahdistus ja psyykkinen oireilu näkyy sekä kotona että koulussa. Myös Greenin, Leachin ja Faleckin (2021) mielestä nuorten hyvinvoinnin tukemiseksi tarvitaan yhteistyötä. Poijulan (2016, s. 118) mukaan lapsi tarvitsee apua, mikäli hän ei ilmaise surua mitenkään, kieltää menetyksen tunteen, suru pitkittyy tai trauman kokenut ei kykene kohtuullisessa ajassa sopeutumaan muutokseen ( Poijula, 2016, s. 118). Asianmukaista apua saaneilla vanhempansa menettäneillä lapsilla ei ole aikuisena muuta väestöä suurempi psyykkisten häiriöiden riski (Poijula, 2016). Dyregrovin (2009, s. 15) tutkimuksessa ilmeni, että nuoret olivat kokeneet saavansa enemmän tukea koulussa kuin julkisen terveydenhuollon piirissä.

Talala (2019, s. 7) mukaan koulukuraattori on jakamassa huoltajien ja opettajien kanssa yhdessä huolta ja hätää ahdistuneen lapsen ja nuoren

tukemiseksi, että hän jaksaisi tulla kouluun. Edelleen hän jatkaa kuraattorin olevan ikään kuin hoitoprosessin eteenpäin ohjaajana sekä linkkinä hoitotahon ja koulun välillä. Hänen mukaansa lasten ja nuorten psyykkisten haasteiden havaitsemisessa ja tukemisessa koulun henkilökunta on merkityksellisessä roolissa. Oppilaiden oireet näkyvät selvimmin koulun arjessa eikä niinkään kotona eikä terapioissa ja keskusteluissa, joissa perhe ja oppilas käyvät (Talala, 2019).

## 4 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää oppilaan kokemusta tulla kouluun menetettyään perheenjäsenen, kohtaamisista koulussa sekä surun vaikutusta koulussa menestymiseen. Tutkimuksen avulla selvitettiin myös kokemusta opettajan merkityksestä sekä oppilashuollon merkitystä tuen antajana. Tutkimuksessa halusin myös selvittää, miten sureva oppilas tutkittavien mielestä tulisi kohdata koulussa. Perheenjäsenen menettäminen on todella raskas kokemus oppilaan elämässä ja näin ollen on tärkeää, että koulun henkilökunta voisi olla tukena tässä elämäntilanteessa. Parhaimmillaan koulussa saatu tuki ja oikea kohtaaminen voivat edesauttaa surusta selviytymistä, mutta toisaalta ilman tukea jääminen tai vääränlainen kohtaaminen voivat näkyä läpi elämän.

Tässä tutkimuksessa on kaksi tutkimuskysymystä:

1. Minkälaisia kokemuksia oppilaalla on koulun merkityksestä menetettyään perheenjäsenen?
2. Minkälainen kokemus perheenjäsenen menettäneellä on tuen saamisesta koulussa?



## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUMINEN

Tässä luvussa tuon esille tämän tutkimuksen fenomenologisen näkökulman. Seuraavaksi kerron tutkimukseen osallistujista, miten heidät on tutkimukseen hankittu, miten aineisto on kerätty sekä, missä tutkittavia on haastateltu. Lopuksi kerron aineiston analyysistä ja tutkimuksen eettisistä ratkaisuista.

### 5.1 Fenomenologinen näkökulma tutkimuksessa

Tässä kappaleessa kerron tämän tutkimuksen fenomenologisesta näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa tutkitaan oppilaan kokemuksia koulun merkityksestä ja tuesta menetettyään perheenjäsenen. Koska tutkimuksessani tarkastellaan kokemuksia, on tutkimuksessani fenomenologinen näkökulma. Pattonin (2015, s. 115) mukaan fenomenologisessa lähestymistavassa tutkitaan ihmisten kokemuksia, jotka muutetaan tietoisuudeksi sekä yksilön että yhteisön näkökulmasta. Laineen (2015, s. 30) mukaan fenomenologiassa tarkastellaan ihmisen itsensä sellaisenaan kokemia ja elettyjä ilmenemiä. Hänen mukaansa meillä jokaisella on ainutlaatuinen suhde erilaisiin asioihin elämänpiirissämme. Myös Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 9) mukaan laadullisen tutkimuksen keskiössä ei ole niinkään tilastolliset yleistyksiset vaan tärkeää on kuvata ilmiöitä ja tapahtumia sekä ymmärtää tiettyjä toimintoja. Elämänhistoria vaikuttaa siihen, kuinka ihminen elää ja kokee asioita sekä hänen elämäkokemuksensa, käsitykset, arvot ja tuntemisen tavat ovat hänen mukaansa luomassa ikään kuin kehykset siihen, mistä näkökulmasta ihminen katsoo maailmaa. Koululaisella ei juurikaan ole elämäkokemusta. Toki perheenjäsenen menetystä koetaan surullisena ja musertavana elämäkokemuksesta huolimatta. Myös Bevan (2014) mainitsee, että asioiden kokeminen eri tavoin, eri näkökulmista vaikuttaa sen olemiseen.

Fenomenologian näkökulmasta kokemukset ovat yksilöllisiä ja ainutlaatuisia ja näin ollen niiden ilmaiseminen voi olla toiselle hyvinkin vaikeaa

(Laine, 2015, s. 32). Perheenjäsenen menettämisen kokemuksesta voi olla vaikeaa puhua. Monenlaiset tunteet ja ajatukset nousevat pintaan. Myös sillä on erityisen suuri merkitys, että kykeneekö kuuntelija oikeasti kuuntelemaan menetyksen kokenutta ihmistä. Kuuntelijalla voi olla pelkona tunne, että ei osaa lohduttaa eikä tiedä, mitä pitäisi sanoa. Pulkkinen (2010) mukaan fenomenologian on oltava kuvailevaa tutkimusta, jossa todellisuus näyttäytyy sellaisena kuin se tietoisuudessamme on. Jokaisella tutkimukseni henkilöllä on oma ainutlaatuinen kokemus perheenjäsenen menettämisestä. Heidän kokemukseensa ovat olleet vaikuttamassa ikä, tapa käsitellä tunteita, läheisten tuki sekä kuoleman syy. Heidän kokemukseensa vaikutti myös se, että kuolema tuli kaikissa tapauksissa yllättäen. Ei osattu odottaa kuolemaa millään lailla. Laine (2015, s. 32) mainitsee yksilö kokevat asioita ja ovat yhteisön jäseniä. Myös Miettinen (2010) mukaan fenomenologian ontologinen perusta on, että yksilön kokema kokemus kietoutuu monin tavoin yhteisön kokemukseen. Hänen mukaansa yhteisön jäsenillä on yhteisiä piirteitä ja tapoja kokea maailmaa. Me kaikki olemme jonkin yhteisön osa ja näin ollen yksilön kokemus paljastaa myös jotain yleistä (Laine, 2015, s. 32). Yhteisössä koetaan suru monilla eri tavoilla. Siellä voi olla myös erilaisia tapoja lähestyä ja kohdata sureva ihminen. Myös jokaisella yksilöllä on omat tapansa kohdata sureva ihminen. Toisilla ihmisillä kohtaaminen on helpompaa ja luonnollisempaa kuin toisilla se voi olla erittäin vaikeaa. Ei välttämättä tiedetä, miten pitäisi kohdata tai, mitä pitäisi sanoa. Myös kuolinsyy voi olla yhtenä tekijänä vaikuttamassa kokemukseen kohtamisesta.

Tähän tutkimukseen osallistuvat ovat muistelleet aikaa, jolloin heidän perheenjäsenensä kuoli yllättäen eli aineisto pohjautuu muistitietoon. Pulkkinen (2010) mainitsee, että tietoisuuselämämme ei välttämättä ole helposti tavoitettavissa ja tutkittavissa. Kokemusten ollessa muistin varassa niiden tavoittaminen ei välttämättä ole helppoa. Haastateltavat muistelevat kokemuksiansa kohtamisista, kouluun menemisestä, suruprosessista sekä henkisestä kasvusta. Muisteluihin sisältyi myös kokemuksia tuen saamisesta sekä koululle menetyksestä ilmoittaminen.

## 5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tässä kappaleessa kerron, miten tutkimukseen hankittiin osallistujat ja, miten heihin otettiin yhteyttä. Tuon esille myös joitakin tietoja haastateltavista. Tähän tutkimukseen aineisto hankittiin haastattelemalla ihmisiä niin sanotulla lumipallo-otannalla (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 88). Tuomen ja Sarajärven (2022) mukaan lumipallo-otannassa tutkijalla on joku avainhenkilö, jolta saa tietoa, ketä kannattaa haastatella. Eskola, Lätti ja Vastamäki (2018, s. 30) mainitsevat haastattelussa olevan työläin vaihe etsiä haastateltavat sekä ottaa heihin yhteyttä. Mietittyäni itse haastateltavia ja saatuaani muilta ihmisiltä tietoa, ketä kannattaisi haastatella, laitoin heille whatsapp viestiä, sähköpostia tai soitin. Joihinkin yhteydenottoihini ei vastattu. Joidenkin kohdalla kävi ilmi, että minulla oli väärää tietoa, milloin he olivat menettäneet perheenjäsenen. Yksi ihminen, kenelle laitoin whatsapp -viestin, vastasi, että perheenjäsenen menetyksen yhteydessä hänen elämäntilanteensa oli vaikea eikä hän näin ollen muista tuosta ajasta mitään. Haastattelin yhtä sellaista, joka ei ollut koulussa vaan lukiossa menetettyään perheenjäsenen. Haastattelin häntä, mutta lopulta kuitenkin päätin luopua hänestä. Yksi haastateltavista ilmoitti läheisensä kautta kiinnostuksensa haastateltavaksi kuultuaan graduni aiheesta.

Erilaisten vaiheiden jälkeen aineisto koostuu viidestä haastateltavasta, jotka olivat kouluiässä menetettyään perheenjäsenen. Haastateltavista kolme oli minulle ennestään jollakin tavalla tuttuja. Kahta haastateltavaa en tuntenut ennestään. Haastateltavista yksi on mies ja neljä on naista. Nuorin heistä oli seitsemänvuotias ja vanhin 16 - vuotias menetettyään perheenjäsenensä kouluiässä. Kaksi haastateltavista oli menettänyt isänsä, kaksi sisaruksensa ja yksi äitinsä kouluaikana.

Kaksi haastateltavista oli peruskoulussa menetettyään perheenjäsenensä, yksi kansakoulussa, yksi kansalaiskoulussa ja yksi keskikoulussa. Himberg (2022) mainitsee, että vuonna 1921 tulleen oppivelvollisuuslain myötä tuli kaikille pakolliseksi kuusivuotinen kansakoulu. Hänen mukaansa maksulliseen oppikouluun oli mahdollista pyrkiä kansakoulun neljännen luokan jälkeen. Oppikouluun sisältyi viisi tai kuusi vuotta keskikoulua ja kolme vuotta lukiota,

jos sinne halusi jatkaa, Himberg kirjoittaa. Mikäli ei mennyt oppikouluun, kansakoulusta pystyi jatkamaan yleensä kaksivuotiseen kansalaiskouluun (Himberg, 2022). Pekkarisen ja Uusitalon (2012) mukaan Suomi siirtyi vuonna 1968 rinnakkaiskoulujärjestelmästä yhtenäiskouluun. Heidän mielestään peruskoulu-uudistus rakenne ja sisältö muutti radikaalisti suomalaisen koulutusjärjestelmän. Koko ikäluokkaa opetettiin uudistuksen myötä sisällöiltään akateemisemmän opetussuunnitelman mukaan kuin entisessä kansakoulussa ja oppikoulussa (Pekkarinen & Uusitalo, 2012). Otan kansakouluasiaan vielä kantaa tämän tutkimuksen pohdintaosiossa, koska joku saattaa ajatella heidän olevan liian vanhoja tähän tutkimukseen ja, että voidaanko tutkimustulosten perusteella näin ollen saada luotettavaa tietoa. Heillä oli todella paljon elämäkokemusta. He pystyivät hyvin muistamaan tuon ajan tapahtumat ja lisäksi heiltä sai tietoa, miten sureva oppilas kannattaisi kohdata koulussa.

Taulukossa on tietoja haastateltavista. Siitä käy ilmi, missä koulussa he ovat olleet menetettyään perheenjäsenen. Lisäksi taulukkoon on koottu muitakin tietoja haastateltavista.

## Taulukko 1

### *Tietoja haastateltavista*

	<i>Sukupuoli</i>	<i>Ikä perheenjäsenen kuollessa</i>	<i>Koulu perheenjäsenen kuollessa</i>	<i>Suhde kuolleeseen perheenjäseneen</i>
<i>H1</i>	mies	8-vuotias	peruskoulu	isä
<i>H2</i>	nainen	12-vuotias	kansalaiskoulu	isä
<i>H3</i>	nainen	15-vuotias	keskikoulu	sisarus
<i>H4</i>	nainen	7-vuotias	peruskoulu	sisarus
<i>H5</i>	nainen	7-vuotias	kansakoulu	äiti

Taulukossa käy ilmi haastateltavien pseudonyymit henkilö 1 H1, henkilö 2 H2 jne. Haastateltavien anonymiteetin vuoksi en kerro heidän ammattiansa enkä myöskään heidän ikäänsä haastatteluhetkellä. Jätän pois myös perheenjäsenen kuolinsyyn.

Sovin haastateltavien kanssa haastatteluajat ja -paikat joko laittamalla sähköpostia tai soittamalla. Eskola ja Suoranta (2014, s. 92) mukaan haastateltavalla on oltava itsellään mahdollisuus ehdottaa haastattelupaikkaa. Heidän mielestään paikan tulisi olla haastateltaville mieluinen. He mainitsevat, että haastattelijan on oltava valmis menemään heidän kotiinsa. Usein kotona voi olla jotain tarjoilua Eskola ja Suorannan mukaan. Heidän mielestään haastattelijan tulisi tarjota myös neutraalimpaakin tilaa, mikäli haastateltava niin haluaa. Haastattelin kolmea heidän kotonaan ja yhden haastateltavan ehdottamassa paikassa. Yksi ehdotti haastattelua teamsin kautta ja näin teimme. Kaikissa haastatteluissa, jotka tapahtuivat livenä, oli tarjolla kahvit ja herkkuja. Haastattelut suoritettiin helmi-huhtikuussa 2023.

### **5.3 Tutkimusaineiston keruu**

Tähän tutkimukseen aineisto kerättiin haastattelemalla henkilöitä. Eskolan, Lätin ja Vastamäen (2018) mukaan lähtökohtana on tutkimusongelma, joka määrittää, millainen tutkimusasetelma, aineiston hankinta ja menetelmä soveltuu juuri parhaiten kyseiseen tutkimukseen. Hakalan (2018, s. 20) mukaan aineistonkeruu ja käsittely kietoutuvat yhteen kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Hänen mukaansa tutkijalta vaaditaan analyysiin liittyvää osaamista jo aineistonkeruuvaiheessa. Hän edelleen jatkaa, että aineistonkeruun yhteydessä suoritettu analyysi voi toisinaan olla rajaamassa kohdejoukkoa ja jopa tehtävänasettelua. Hakalan (2018, s. 24) mukaan aineistonkeruun tulisi olla sellaista, että se mahdollistaa yleisen tilanteen ja yksittäistapausten tarkastelun. Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä on käytetty teemahaastattelua. Eskola, Lähti ja Vastamäki (2018, s. 27) mainitsevat teemahaastattelun tarkoittavan sitä, että kysytään asiasta

sellaisilta, joilla on siitä jotain tietoa. Myös Patton (2015, s. 14, 426) mainitsee, että haastattelemalla saadaan ihmisiltä sellaista tietoa, jota ei välttämättä pystytä havainnoimaan kuten tietoa kokemuksista, tunteista ja mielipiteistä. Hänen mielestään siinä saadaan tietoa toisen näkökulmasta. Hänen mukaansa on tärkeää kysyä hyvin, jotta haastateltava haluaa jakaa omaa tarinaansa. Eskolan, Lätin ja Vastamäen (2018) haastattelussa tutkija pyrkii saamaan haastateltavilta selville tutkimuksen aiheeseen liittyviä asioita. Teemahaastattelussa määrätään ennalta aihepiirit ja teema-alueet, mutta kysymyksiä ei ole tarkkaan muotoiltu eikä ole tiettyä järjestystä kuten strukturoidussa haastattelussa (Eskola, Lätti & Vastamäki, 2018, s. 29). Heidän mukaansa teemahaastattelussa voi olla tutkijalla jokin tukisanalista, mutta ei välttämättä valmiita kysymyksiä. Itselläni on valmiit haastattelukysymykset (Liite 1). Kysymykset haastatteluuni muotoutuivat teorian ja lähdekirjallisuuden pohjalta. Keskustelu eteni teemasta toiseen spontaanista, joka ei ollut sama kuin kysymysten järjestys. Mielestäni haastattelukysymykset olivat hyviä. Kysymykset oli muotoiltu tutkimusaiheen sekä tutkimuskysymysten pohjalta.

Eskolan, Lätin ja Vastamäen (2018, s. 28) mielestä haastattelussa tutkijan on oltava aloitteellinen haastattelutilanteessa. Heidän mukaansa tutkija ikään kuin johtaa haastattelutilannetta. Patton (2015, 427) mainitsee haastattelun olevan kaksisuuntaista havainnoimista: haastattelija tarkkaillee haastateltavaa ja päinvastoin. Eskola, Lätti ja Vastamäki (2018, s. 29) mainitsevat, että haastattelussa ei tarvitse luoda mitään syvällistä uskoutumista vaan keskustelu on pidettävä keskustelunomaisena. Heidän mielestään aiheen ja henkilökohtaisuuden voi jokainen tutkija miettiä itse. Heidän mukaansa tulisi miettiä, kuinka paljon haluaa antaa itsestään haastattelutilanteessa. Pattonin (2015, s. 427) haastattelutilanteessa on luotava aito suhde, joka muodostuu selkeistä kysymyksistä, jotka haastateltava ymmärtää. Haastattelutilanteessa on kuunneltava ja oltava aito kuuntelija (Patton, 2015). Pattonin (2015) mukaan haastattelussa kysytään merkityksellisiä, avoimia ja syvällisiä kysymyksiä, joilla ikään kuin kutsutaan syvällisiä vastauksia. Haastattelussa on myös reagoitava haastattelijan reaktioihin (Patton, 2015). Omissa haastatteluissa syntyi ikään

kuin itsestään luottamuksellinen suhde, koska kaikki haastateltavat tiesivät, että ollaan heitä itseään koskettavan, vakavan ja herkän asian äärellä. Toisaalta tutkimusaihe myös kertoi siitä, että olen itse kiinnostunut heidän kokemuksistaan perheenjäsenen menettämisestä kouluaikana. Mietin etukäteen tutkimukseni kannalta merkityksellisiä ja syvällisiä kysymyksiä. Kysymyksissä oli myös avoin kysymys, joka antoi mahdollisuuden antaa vielä sellaista tietoa, jota en ole osannut kysyä. Koska tutkimukseni aihe oli surullinen, olin etukäteen varautunut myös siihen, että haastateltava saattaa itkeäkin. Ajattelin, että itkulle on annettava tilaa eikä tule kiirehtiä eteenpäin. Oli hyvin koskettavaa, kun nainen kertoessaan kymmeniä vuosia sitten tapahtuneesta sisaruksen kuolemasta, itkee niin paljon, että hakee lisää paperia. Eskola ja Suoranta (2014, s. 90) mainitsevatkin, että haastattelijan on varauduttava kaikkeen.

Leen (1993, s. 3, 4) mukaan joskus tutkittavat aiheet voivat olla arkaluontoisia. Hänen mielestään aihe on arkaluontoinen, kun se herättää pelon tuntemuksia. Hänen mukaansa tällainen aihe on esimerkiksi kuolema. Arkaluontoinen aihe voi herättää hänen mielestään myös uhkaa, joilla hän tarkoittaa aiheen herättävän tutkittavassa stressiä tai emotionaalista kärsimystä. Haastattelutilanteessa en kysynyt keneltäkään erikseen, että aiheuttiko tämä aihe stressiä tai emotionaalista kärsimystä. Pystyin kuitenkin aistimaan haastattelun ja aiheen aiheuttavan emotionaalista kärsimystä, koska kipeät muistot nousivat pintaan. Toisaalta haastattelukokemus saattoi olla helpottava ja eheyttävä kokemus, koska sai kertoa surullisista ja vaikeista kokemuksista. Haastateltavat myös kertoivat, että eivät ole aikaisemmin osanneet kaikkia haastattelussa nousseita asioita ajatella kyseisestä asiasta esimerkiksi perheenjäsenen menetyksen vaikutus koulussa työskentelyyn tai oppimiseen. Kaikki haastattelut nauhoitettiin, jotta niitä on helpompi jälkeempään litteroida ja analysoida (Eskola, Lätti ja Vastamäki 2018, s. 28). Haastattelut nauhoitin iPadilla. Eskolan ja Suorannan (2014, s 90) mukaan nauhoittamisesta kannattaa kertoa etukäteen. He myös mainitsevat, että nauhoittamista kannattaa harjoitella ennen varsinaista haastattelua. Kerroin haastateltaville, että haastattelut nauhoitetaan iPadin sanelimella, jotta minun on helpompi ne sitten litteroida. Olin harjoitellut

äänittämistä ennen haastatteluja. Toki tekniikan käyttäminen vähän jännittikin, että toimiiko se ja onko haastattelu tallentunut sanelimelle. Poistin haastattelut iPadilta 7.6.2023 ennen laitteen palauttamista yliopistolle.

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007, s. 217) tallennettu aineisto kirjoitetaan puhtaaksi eli litteroidaan joko koko kerätty aineisto tai valikoiden teema-alueiden mukaisesti. Haastatteluista neljä litteroin wordin litterointi ohjelmalla niin, että koko aineisto litteroitiin. Tämän jälkeen kuuntelin äänityksen uudestaan ja korjailin kirjoitusvirheitä litteroidusta tekstistä. Poistin myös jonkin verran niin sanottua ylimääräistä puhetta, joka ei ollut graduni kannalta olennaista. Tällaisia oli esimerkiksi keskustelun ajautuminen muihin aiheisiin. Yhden haastattelun litteroin kirjoittamalla itse graduni kannalta tärkeät asiat. Litteroitua aineistoa kertyi noin 24 sivua.

## 5.4 Aineiston analyysi

Tässä kappaleessa tuon esille aineiston analyysin eri vaiheista. Aineisto analysoidaan litteroinnin jälkeen, jotta siitä saadaan tutkimuksen kannalta olennaiset tutkimustulokset. Rantalan (2015, s. 109) mukaan laadullinen eli kvalitatiivinen aineisto on yleensä tekstimuodossa, jota ei voida tai haluta muuttaa numeroiksi tai taulukoiksi. Hänen mielestään tyypillisin laadullinen aineisto on haastatteluaineistoa, jonka tutkija on kerännyt, tallentanut ja näiden vaiheiden jälkeen litteroinut sen. Hänen mukaansa laadullisen aineiston analysoinnissa on pohjimmiltaan kysymys aineiston lukemisesta yhä uudelleen, pohtimista, vertailua, tulkitsemista ja tutkimuskysymyksiin ja teorian viitekehukseen palaamista.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineistoa analysoitaessa tulee pitää mielessä tutkimus ja tutkimuskysymykset. Tämä on tärkeää, koska aineistosta löytyy paljon mielenkiintoista ja tärkeää tietoa, joka ei kuitenkaan liity tutkimuskysymyksiin. Näin ollen ne on jätettävä pois jo analyysivaiheessa.



Itselläni tämä oli haaste. Olisi tehnyt mieli, nostaa sieltä teemoja, jotka ovat tärkeitä, mutta eivät kuitenkaan liity varsinaisesti tutkimukseeni.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) mainitsevat, että aineiston sisällönanalyysissä määritetään ensin analyysiyksikkö ennen kuin aletaan suorittamaan analysointia. Heidän mukaansa analyysiyksikön muodostamisessa ohjaavat tutkimustehtävä ja laatu. Omassa tutkimuksessani analyysiyksikkö oli ilmaisu, johon sisältyi lauseita yhdestä useampaan. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan litteroidusta aineistosta voi löytää helpoiten tutkimukseen liittyviä ilmaisuja, kun tekee merkintöjä marginaaliin ja alleviivaa. Etsiessäni tutkimukseen liittyviä ilmaisuja alleviivasin ja yliviivasin sekä kirjoittelin marginaaliin muistiinpanoja. Tämän jälkeen Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan alkuperäiset ilmaisut pelkistetään eli redusoidaan, jolloin siitä karsitaan tutkimuksen kannalta epäolennainen pois. Pelkistys voi koostua myös yhdestä tai useammasta lauseesta riippuen ilmaisun pituudesta. On tärkeä huomioida, että yksi ilmaisu voi sisältää useampia pelkistettyjä ilmaisuja (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tämän jälkeen pelkistetyt ilmaisut klusterisoidaan eli ryhmitellään samankaltaisuuksien tai eroavaisuuksien mukaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan samankaltaisuuksia kuvaavat ilmaisut kootaan alaluokiksi, jotka nimetään alaluokkaa kuvaavalla käsitteellä esimerkiksi tutkittavaa ilmiötä kuvaavalla käsitteellä. Heidän mukaansa klusterisointi vaiheessa aineisto tiivistyy entisestään, koska yksittäiset tekijät sisällytetään yleisimpiin käsitteisiin. Seuraavassa vaiheessa alaluokista muodostetaan yläluokkia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Yläluokkien muodostamisen jälkeen aineisto abstrahoidaan eli käsitteellistetään. Näin yläluokista muodostuu pääteemat (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Pääteemat ovat tutkimuksen tulokset. Aineiston analyysissä on edetty alkuperäisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Lopulta päätulokset voidaan luokitella tutkimuskysymyksiin alle (Tuomi Sarajärvi, 2018).

Tein jokaisesta haastattelun aineistosta molempiin tutkimuskysymyksiin oman taulukon, johon olin kerännyt ilmaisut ja niistä pelkistetyt ilmaisut (Liite 2). Pelkistetyistä ilmauksista klusterisoin eli ryhmittelin samankaltaisuuksien ja

eroavaisuuksien mukaan alaluokiksi ja yläluokiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Yläluokista muodostui pääteemoja, jotka olivat tutkimukseni tuloksia. Ne jaoteltiin vielä kahden tutkimuskysymyksen alle.

Jokaisen haastattelun aineiston analysoinnin jälkeen, kokosi kaikki vielä yhdeksi taulukoksi niin, että jokaiseen pääteemaan oli koottu kaikki sen alle kuuluvat ilmaisut, pelkistetyt ilmaisut, alaluokat, yläluokat ja pääteemat Liite 3). Näin oli helppo nähdä kokonaisuus. Tarvittaessa pystyi vielä muokkaamaan pääteemaan nimeä paremmin yläluokkaan sopivaksi. Taulukosta pystyi helposti myös havaitsemaan tutkimuksen tulokset.

## 5.5 Eettiset ratkaisut

Tässä kappaleessa käsittelen tutkimukseeni liittyviä eettisiä ratkaisuja. Pelkosen ja Louhialan (2002, s. 129) mukaan ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen ovat erityisen tärkeitä ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa. Kunnioittaminen ilmeni tutkimuksessani kunnioituksena haastateltavia kohtaan. Halusin kuunnella heidän surullisia ja vaikeitakin kokemuksia kunnioittaen. Itsemääräämisoikeus näkyi siinä, että en saa ketään pakottaa osallistumaan tutkimukseen. Minulle oli alusta asti selvää, että tutkimus tulee tehdä eettisesti oikein.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan eettinen sitoutuneisuus ohjaa hyvää tutkimusta. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) mukaan hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu se, että tutkimuksessa noudatetaan rehellisyyttä, huolellisuutta sekä tutkimustyön tarkkuutta. Olen pyrkinyt olemaan rehellinen tutkimusta tehdessäni. Olen kertonut avoimesti ja rehellisesti haastateltaville, miksi heitä haastattelen, haastattelun tallentamisesta, litteroinnista ja tulosten julkaisemisesta. Olen kertonut, että joitakin heidän haastattelussaan ilmeneviä ilmaisuja lainataan sitaatein tutkimusten tulokset -osiossa, mutta niin, että heidän henkilöllisyytensä ei paljastu vaan käytetään koodeja eli pseudonyymejä. Rehellisyys korostuu myös siinä, että tutkija ei itse keksi tutkimustuloksia.

Huolellisuus ilmenee siinä, että säilyttää aineistoa niin, etteivät muut ihmiset pysty saamaan siitä selville haastateltavien henkilöllisyyksiä.

Muiden tutkijoiden työtä ja saavutuksia tulee huomioida asianmukaisella tavalla kunnioittaen sitä muun muassa viittaamalla asianmukaisella tavalla heidän julkaisuihinsa (TENK, 2023). Tutkimuksen alkuvaiheessa meille kerrottiin, että käytetään APA 7. Siihen laitettiin myös tallenne, josta pystyi opiskelemaan oikea viittaustekniikka ja lähdeluettelon tekemistä.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan (2023) hyvässä tieteellisessä tutkimuksessa tulee huomioida tieteelliselle tiedolle asetetut vaatimukset tutkimuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja raportoinnissa sekä siinä syntyneiden aineistojen tallentamisessa. Tutkimuksessani tein tutkimussuunnitelman, jonka esitin ohjaajalleni. Myös tutkimuksen toteutuksesta keskustelin ohjaajani kanssa. Tutkimukseni eri vaiheet kirjoitin kirjalliseen muotoon ja siitä käy ilmi prosessin vaiheet ja eteneminen.

Tutkimusluvut tulee olla kunnossa tutkimusta tehtäessä (TEKN, 2023). Kaikille tutkimukseen osallistujille tiedotin tutkimuksesta kirjallisesti. Tämän tiedotteen he saivat joko sähköpostin kautta tai paperiversiona, kun menin heitä haastattelemaan. Tiedotteessa on pyyntö osallistua tutkimukseen nimeltä "Oppilaan suru". Tutkimuksen nimi muuttui "Perheenjäsenen menettäneen oppilaan kokemuksia koulun merkityksestä ja tuesta." Tästä tiedotin heitä sähköpostin tai whatsappin kautta. Tiedotteessa tuodaan esille myös osallistumisen vapaaehtoisuus sekä mahdollisuudesta keskeyttää osallistuminen tai peruuttaa jo annettu suostumus. Myös tutkimuksen kulku, mahdolliset hyödyt sekä riskit, haita ja epämukavuudet käyvät ilmi tiedotteesta.

Tutkittaville annettiin myös tietosuojailmoitus. Siitä käy ilmi rekisterinpitäjä ja tutkielman ohjaaja. Tietosuojailmoituksesta selviää henkilötietojen käsittelijät. Tutkittaville ilmoitetaan tietosuojailmoituksessa, että heidän henkilötietojaan ei luovuteta sivullisille ja niitä käsitellään luottamuksellisesti. Kaikki henkilötiedot ja äänitallenteet perustuvat tutkimussuunnitelmaan. Tutkimustulosten osalta tietosuojailmoituksessa käy ilmi, että tutkittavaa ei voida tunnistaa suoraan tai välillisesti. Osana Pro Gradun tutkimustuloksissa

voidaan kuitenkin käyttää suora lainauksia haastattelusta. Kaikki tutkimukseen liittyvät viestit ja sähköpostit poistetaan viimeistään 31.8.2023 mennessä.

Tutkittavat ovat saaneet myös suostumuslomakkeen, jonka avulla he ovat voineet ilmaista, suostumuksensa tutkimukseen sekä siihen, että heistä voidaan ottaa tallenteita muun muassa äänitallenteita. Tämän suostumuslomakkeen he ovat allekirjoittaneet suostuessaan tutkimukseen.

Tutkimuksen eettiseen sitoutumiseen kuuluu aineistohallinnan suorittaminen osana syventäviä opintoja. Aineistohallinnan kurssin sain suoritettua keväällä 2023. Omassa tutkimuksessani eettiset periaatteet nousevat myös tutkimuksen arkaluontoisuuden vuoksi. Tästä keskustelimme myös ohjaajani kanssa.

## 6 TULOKSET

Tässä luvussa kerron tutkimustuloksista. Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää oppilaan kokemusta tulla kouluun menetettyään perheenjäsenen, kohtaamisista koulussa sekä surun vaikutusta koulussa menestymiseen. Tutkimuksen avulla selvitettiin myös kokemusta opettajan merkityksestä sekä oppilashuollon merkitystä tuen antajana. Tutkimuksessa halusin myös selvittää, miten sureva oppilas tutkittavien mielestä tulisi kohdata koulussa.

Tutkimuskysymyksiä oli kaksi. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen tuli viisi päätutkimustulosta ja toiseen neljä. Taulukosta käy ilmi tutkimustulokset.

### Taulukko 2

#### *Tutkimustulokset*

<i>1. Minkälaisia kokemuksia oppilaalla on koulun merkityksestä menetettyään perheenjäsenen?</i>	<i>2. Minkälainen kokemus perheenjäsenen menettäneellä oppilaalla on tuen saamisesta koulussa?</i>
Kokemus surun näkymisestä koulussa	Opettajan merkitys surevalle oppilaalle
Kokemus kohtaamisesta koulussa	Kokemus oppilashuollon tuesta surun aikana
Kokemus surun näkymisestä koulutyöskentelyssä	Kokemus suruviestin saavuttamisesta koulun tietoon
Kokemus koulun merkityksestä surevalle oppilaalle	Toiveita koululle surevan oppilaan kohtaamisesta
Kokemus henkisestä kasvusta suruprosessin myötä	

## **6.1 Kouluiässä perheenjäsenen menettäneen oppilaan kokemuksia koulun merkityksestä**

Tässä luvussa käsittelen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyviä tutkimustuloksia. Tutkimuskysymyksen tarkoituksena on selvittää surevan oppilaan kokemuksia tulla kouluun menetettyään perheenjäsenen, miten hänet kohdattiin koulussa sekä surun vaikutusta koulutyöskentelyyn. Aineistosta nousu viisi teemaa: 1) kokemus surun näkymisestä koulun arjessa, 2) kokemus kohtaamisesta koulussa, 3) kokemus surun näkymisestä koulutyöskentelyssä, 4) kokemus koulun merkityksestä surevalle oppilaalle sekä 5) kokemus henkisestä kasvusta suruprosessin myötä.

### **6.1.1 Kokemus surun näkymisestä koulun arjessa**

Perheenjäsenen menettäneillä oppilailla oli monenlaisia kokemuksia surun näkymisestä koulun arjessa. Kaikki olivat koulusta pois eri mittaisia jaksoja. H2: "Mä olin koko viikon pois koulusta. Kyllähän se oli vaikea mennä kouluun. Tunsin ilmapiirin, että tiedetään, mutta paljon kukaan ei sanonut mitään." H2 kertoi, ettei mennyt viikkoon kouluun isänsä kuoltua. Hän koki, että kouluun palaaminen tuntui hänestä vaikealta, koska ilmapiiristä pystyi aistimaan, että asia tiedetään, mutta paljon kukaan ei sanonut mitään. H1 koki, että suru näkyi kipeästi koulussa, kun pitää tehdä isänpäiväkorttia, vaikka isä oli kuollut. H1: "Miten hirveää isänpäivänä. Piti tehdä isänpäiväkorttia, mutta, kun ei ole enää isää!". H1:stä tuntui vaikealta tehdä isänpäiväkorttia, kun isää ei enää ollut.

Myös H5 oli saman suuntaisia kokemuksia äitienpäivänä. H5 oli kokenut, että koulun äitienpäiväjuhlassa oli huono olla. H5: "Juhlatilaisuudet niinku äitienpäivä, niin silloin oli jotenkin huono siellä olla. Kaikilla muilla oli äiti." H5 koki vaikeana osallistumisen koulun äitienpäiväjuhliin, kun oma äiti on kuollut ja kaikilla muilla on siellä äiti.

H4 oli samassa koulussa, mutta eri luokassa, sisaruksen kanssa, joka menehtyi. Opettaja oli laittanut sisaruksen pulpetille kynttilän palamaan, mikä tuntui ihanalta. Hän ei kuitenkaan pystynyt täysin käsittämään vielä, että sisarus

on kuollut. H4: "Oli ihana nähdä, että sisaruksen opettaja oli laittanut pulpetille kynttilän palamaan. Sitä jotenkin ajatteli, että se on mun sisaruksen kynttilä. Ajatteli, että milloin se tulee kotiin. Me ei oltu nähty sitä vielä ruumiina." H4 koki, että opettaja oli ihanasti huomionut laittaessaan kynttilän palamamaa sisaruksen pulpetille. H4 ei ollut vielä nähnyt sisarusta ruumiina eikä kyennyt täysin ymmärtämään, että hän on lopullisesti pois. Toki ensimmäisellä luokalla oleva ei vielä muutenkaan ymmärrä kuoleman lopullisuutta.

Perheenjäsenen menettäminen näkyi myös H3 ja H4 koulumatkalla. He eivät saaneet enää mennä jalkaisin kouluun, koska vanhemmat eivät uskaltaneet päästää kävelyllä. H4: "Muistan, että äiti ja isä kuskasivat meitä koko talven kouluun. Eivät uskaltaneet päästä meitä jalkaisin." Vanhemmille oli aiheutunut pelko ja trauma menetettyään lapsen, niin he eivät uskaltaneet päästää enää koulumatkalla jalkaisin tai pyörällä.

### 6.1.2 Kokemus kohtaamisesta koulussa

Kaikilla viidellä haastateltavalla oli kokemus, että heitä ei lohdutettu koulussa millään lailla, kun he menettivät perheenjäsen. H1, joka oli menettänyt isänsä kesälomalla ja palasi syksyllä kouluun, koki, että häntä ei oltu lohdutettu koulussa. H1: "Ei sillä lailla lohdutettu. En koe, että olisi lohdutettu enkä koe, olisiko se millään lailla muuttanut sitä tilannetta." H1 koki, että lohduttaminen ei olisi muuttanut mitään.

Koulussa perheenjäsenen menettäneillä oppilailla oli monenlaisia kokemuksia kohtaamisesta. Näissä kohtaamisissa saatettiin kysyä menetyksestä. H5 oli kokenut, että luokkakaverit kysyivät hänen äitinsä kuolemasta, mutta hän ei vastannut heille mitään. Luokkakaverit olivat myös huomanneet opettajan suhtautuvan surevaan luokkakaveriin eri tavalla.

Jonkin verran jotkut saattoi jotenkin kysyä, että miltä tuntuu tai sullahan ei olekaan äitiä. Niinku jotenkin ohimennen mainitsivat. Minä en ikkään puhunu mitään. En vastannut mitään. Mutta sitten ne sanoivat, että opettaja lellii sua. Ymmärrän sen sillä lailla, ei ne niinku pahalla. Ei ne katkeria ollut. Ne hyvällä jotenkin mainitsivat, että opettaja on erilainen minua kohtaan. H5

Äidin menettänyt oppilas ei vastannut luokkakavereiden kyselyyn mitään. He olivat myös huomanneet opettajan kohtelevan surevaa luokkakaveria hienotunteisesti.

H2 koki, että hän oli koulussa yksin surun kanssa. Hänen mukaansa asioista ei silloin paljon puhuttu. Koulukaveri uskalsi kuitenkin lähestyä ja kysyä suoraan isänsä kuolemasta.

“Siihen aikaan ei asioista paljon puhuttu. Kukaan ei sanonut mitään. Tosi yksin olin sen surun kanssa. Yksi semmoinen poika, joka oli ihan mahdoton kiusaaja. Se kysyi - se oli ainut koulukaveri - onko sun isä kuollut? Sanoin, että on. Se sanoi jotenkin hirveän sääliä, että voi sua raukkaa. Se oli jonkinlainen lähestyminen. Se kysyi suoraan, mutta lämpimästi ja osaa ottavasti. Jos joku jotenkin suoraan kohtasi ja läsnä olevasti, semmoiset on jäänyt mieleen. Mutta niitä ei ollut montaa.” H2.

H2 koki, että asiassa suoraan ja läsnä olevasti kohtaamiset ovat jääneet mieleen. Niitä ei kuitenkaan monta ole, jotka kohtasivat hänet kyseisellä tavalla.

H1 oli kokemus keskusteluista koulukavereiden kanssa hänen isänsä kuolemasta. Hän koki, että koulukaverit olivat keskenään jonkinlaista keskustelua käyneet. Jotkut olivat tietoisia asiasta ja toiset eivät. H1: “Koulukaverit oli jonkinlaista keskustelua käynyt. Siitä ei nostettu metakkaa. Muistan, että joillekin koulukavereille puhui, niin ei ne tienneet. Ja osa oli sitten jotakin kautta kuullut. Musta se oli sen ikäiselle lapselle hirveän hienovaraisesti hoidettu. Koulussa ei kiusattu.” H1 pystyi keskustelemaan koulukavereiden kanssa menetyksessä. Hänellä oli kokemus, että asiasta ei nostettu isompaa metakkaa ja se oli hänen mielestään hienovaraisesti hoidettu, kun kysymyksessä oli niin pieni lapsi. H1 koki myös, että häntä ei kiusattu koulussa kyseisen asian vuoksi.

### 6.1.3 Kokemus surun näkymisestä koulutyöskentelyssä

Olin alun perin ajatellut käsitellä tässä kappaleessa surun näkymistä oppimisessa. Käsitelen tässä kappaleessa kuitenkin surun näkymistä koulutyöskentelyssä, koska aineistosta nousi teemoja, jotka eivät yksistään liittyneet oppimiseen. Perheenjäsenen menettäneillä oppilailta oli erilaisia kokemuksia menetyksen näkymisestä koulutyöskentelyssä. Kaksi kertoi, että



menetyks ei vaikuttanut oppimiseen millään lailla. Haastateltavista yksi koki, että sillä oli vaikutusta numeroiden laskemiseen. Yhdellä haastateltavalla asenne muuttui opiskelussa. Yksi haastateltava sanoi, että hän oli koulussa poissaoleva menetettyään äitinsä.

H4 koki, että suru ei näkynyt oppimisessa. H4: "Suru ei näkynyt oppimisessa. Olin ekaluokkalainen niin koulunkäynti oli muutenkin aika helppoa." H4 koki, että ekaluokalla oli helppoa ja suru ei näkynyt hänen oppimisessaan. H3 sen sijaan koki, että perheenjäsenen menettämisestä johtuvalla surulla oli vaikutusta numeroiden laskemiseen. H4: "Numerot laski kuin lehmän häntä. Ei enää kiinnostanut". H4 mukaan, häntä ei enää kiinnostanut koulu ja sillä oli vaikutusta myös numeroiden laskemiseen. H1:llä oli kokemus, että hänen asenteensa kouluun muuttui surun myötä. H1: "Tietynlainen asenne muuttui siinä opiskelussa. Kiinnostus tipahti ja rupes tuntumaan pakkopullalta. Sitten kai hiihtäminen. Mä muistan, kun isän kanssa hiihettiin paljon, niin se ei paljon kiinnostanut." H1:n asenne ja kiinnostus koulua kohtaan tipahti. Hiihtäminenäkään ei enää kiinnostanut, koska hän oli sitä aikaisemmin harrastanut isänsä kanssa. H5 koki, että äitinsä kuoleman aiheuttaman surun myötä hän ei jaksanut keskittyä koulun käymiseen. H5: "Minä olin vähän semmoinen poissaoleva. Kyllä se jotenkin näkyi."

#### **6.1.4 Kokemus koulun merkityksestä surevalle oppilaalle**

Haastateltavista kaksi kertoi koululla olevan suuri merkitys. Koulu toi arkeen toimintaa ja muuta ajateltavaa. Se koettiin myös toivon antajana. Siellä sai kääntää katseen tulevaisuuteen. H1:n mukaan kotona suru oli läsnä niin, koulussa pystyi hetkeksi unohtamaan ja ikään kuin vetämään happea. Hän koki, että koulussa pystyy normalisoimaan tilannetta.

Kun se suru on siellä kotona. Varsinkin omassakin tilanteessa, se on niin läsnä. Noin nuorena sitä saattaa hetkeksi unohtaa ja se auttaa. Se hetki siellä koulussa, kun se ei ole läsnä, niin sitä pystyy pikkaisen ottaa henkiä ja normalisoimaan tilannetta. Koulu on semmoinen paikka, joka antaa sen toivon ja tulevaisuutta on. Ja elämä jatkuu. Se voi olla nuorelle ainoa hapenvetopaikka se koulu. Positiivisia juttuja on vielä tulossa. H1

H1 koki koulun merkityksen positiivisena surun keskellä. Koulu antoi tulevaisuuden ja toivon sekä tunteen, että positiivisia asioita on vielä tulossa.

Myös H5 on saman suuntainen kokemus koulun merkityksestä. H5 oli kokenut, että koko kesän tuntui pahalta, kun äiti oli kuollut juuri ennen kesälomaa hänen ollessa ensimmäisellä luokalla ja äidin menetyksestä aiheutuva suru oli kotona läsnä. Hän koki, että koko kesän oli musta pilvi kodin päällä. H5: ”Mulla oli semmoinen tunne- sehän oli kaunista ja ihanaa kesällä -, että tuli hirveän musta pilvi ja se oli koko kesän meidän päällä. Se kesä oli kaikista pahin. Se koulu sitten alkoi, niin se muuttui. Alako muuta toimintaa. Koulu toi sinne touhua ja ajattelemista ja mulla oli edellinen opettaja. ”H5 oli kokenut, että kesä oli pahin, kun äiti oli kuollut. Koulun alettua kaikki muuttui. Koulu toi touhuta ja ajattelemista. Hän koki myös merkityksellisenä opettajan pysymisen samana. Opettaja tiesi hänen tilanteensa ja oli jo ennen kesälomaa huomionut hienovaraisesti

### 6.1.5 Kokemus henkisestä kasvusta suruprosessin myötä

Perheenjäsenen menettäminen vaikuttaa myös henkiseen kasvuun. Se muuttaa ajatuksia lopullisesti. Tämä näkyy myös, miten käsittelee asioita. H1: kokemus oli, että hän ei kokenut sitä siinä hetkessä niin isona sokkina menettäessään isänsä toisen luokan jälkeen kesälomalla. Hän joutui sitä käsittelemään koko ala-asteajan. Tämän jälkeen hän ymmärsi kuoleman lopullisuuden. Yläasteella hän huomasi, että vanhempansa menettäneillä oppilailta on ihan erilainen ajatusmaailma.

Kun tuo tapahtui niin nuorena, niin se ei ollut siinä hetkessä niin iso sokki. Sen käsitteleminen otti oikeastaan koko ala-asteajan tai osan siitä ja sitten vasta alkoi ymmärtämään, miten lopullista se on. Siinä ei niin isoa muutosta ole tapahtunut. Se on tietyllä tavalla tässä mukana ja läsnä se ajatus. Yläasteella oli parikin tyyppiä, jotka olivat menettäneet vanhempansa. Ajatusmaailma on pikkaisen eri. Sen huomasi yläasteaikana, mitä sieltä tulee esille ja, millä tavalla ne käsittelee asioita. Ne on huomattavasti erilaiset kuin sellaisella, joka ei ole kokenut menettämistä ja sitä surua.” H1.

H1 koki, että hän ei ymmärtänyt kuoleman lopullisuutta menetettyään isänsä toisen luokan jälkeen kesälomalla. Hän joutui käsittelemään menetystään. Asian käsitteleminen kesti lähes koko ala-asteajan. Sen myötä hän alkoi ymmärtämään

kuoleman lopullisuuden. Se on hänen ajatuksissaan edelleen läsnä. H1 myös koki yläasteella, että vanhemman menetys näkyy oppilaassa henkisenä kasvuna. Hänen mielestään vanhemman menetyksen ja surun kokeneilla on ajatusmaailma erilainen kuin sellaisilla, joilla vanhemmat elää. Tämä näkyi hänen mukaansa tavassa käsitellä asioita.

## **6.2 Perheenjäsenen menettäneen oppilaan kokemuksia tuen saamisesta koulussa**

Tässä luvussa käsittelen toiseen tutkimuskysymykseen liittyviä tuloksia. Tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää perheenjäsenen menettäneiden oppilaiden kokemuksia opettajan merkityksestä surevalle oppilaalle, oppilashuollon tuesta sekä miten suruviesti saavutti koulun. Aineistosta nousi neljä teemaa: 1) kokemus opettajan merkityksestä surevalle oppilaalle, 2) kokemus oppilashuollon tuesta surun aikana, 3) kokemus suruviestin saavuttamisesta koulun tietoon sekä 4) toiveita koululle surevan oppilaan kohtaamisesta.

### **6.2.1 Kokemus opettajan merkityksestä surevalle oppilaalle**

Perheenjäsenen menettäneillä oppilailla on monenlaisia kokemuksia opettajan merkityksestä. Yksi haasteltava kertoi kokemuksen pohjalta, että opettajan tulisi olla ymmärtäväinen ja vastuullinen aikuinen. Se luo turvaa. H2:” Opettaja sanoo vanhempänä ja vastuullisena semmoisena ymmärtäväisenä. Se olisi semmoinen – turvallisuus tulisi siitä. Se aina vaikuttaa, että minkälainen se opettaja on. Sen opettajan oma tunne-elämä ja oma näkemys ja, miten se itse ajattelee tällöisen asian.” H2 kokee opettajan omalla persoonalla ja tunne-elämällä olevan suuri merkitys, miten hän kykenee kohtaamaan surevan oppilaan ja olemaan merkityksellinen.

Yhtäältä oppilaat olivat kokeneet opettajan sensitiivisen kohtaamisen, toisaalta oli myös ikäviäkin kokemuksia johtuen ehkä opettajan

osaamattomuudesta tai haluttomuudesta toimia kyseisessä tilanteessa. Yhden oppilaan opettaja ei edes tiennyt, että oppilas oli menettänyt isänsä kesäloman aikana.

H2 koki, että opettajat jollakin tavalla kohtasivat surun, mutta ainoastaan luokanvalvoja kohtasi lämpimästi. Kotitalousopettaja kohtasi hänen surunsa antamalla kotitaloudesta kympin arvosanaksi. Hänen mielestään se oli opettajan tyyli kohdata sureva oppilas.

Kyllä opettajat jollakin tavalla kohtasivat surun, mutta ei ollut semmoista lähestymistä. Mun luokanvalvoja oli semmoinen ihana. Kun mä kysyin – mun piti mennä mulle jotain kenkiä ostamaan tai hautajaisvaatteita, - että saanko olla pois koulusta. Niin se halasi mua tosi lämpimästi. Kotitalous on mun yks lempiaine. Sain siitä kympin. Tulkitsin sen, että opettaja säälistä antoi. Se oli hänen tapansa. H2.

Opettajat olivat jollain tavalla kohdanneet H2 surun. Luokanvalvoja oli kohdannut lämpimästi halaamalla surevaa oppilasta hänen kysyessään lupaa koulusta poisolemiseen hautajaisvaatteiden tai -kenkien ostoon. Kotitalousopettaja osoitti myötäelämisen suruun antamalla kotitaloudesta kympin.

H5 oli kokemus, että opettaja oli osannut kohdata hienovaraisesti surevan oppilaan. H5: "Koulu kävi kirkossa. Osa meni linja-autolla ja tämä minun opettaja oli niin nuori opettaja, hän joutui pyörämiesten osaan. Minä sain olla opettajan takatuupparilla. Olen jäljestäpäin ajatellu, että hän halusi ottaa minut siipiensä suojaan. "H5 koki, että opettajan ottaessa hänen takatuupparille kirkkomatkalle oli opettajan hienovaraista huomioimista surussa. Sen hän on ymmärtänyt vasta jälkeenpäin.

Perheenjäsenen menettäneellä oppilaalla on myös huonoja kokemuksia opettajan kohtaamisesta surun hetkellä. H3 ei ole muistissa minkäänlaista opettajan kohtaamista surussa. Hänellä on lisäksi kokemus, että opettaja ei päästänyt kuuntelemaan kirkonkellojen soittoa edes koulun pihalle, kun sisaruksen ruumis tuotiin ruumishuoneelle.

En muista yhtään, että kukaan opettajakaan ois ees tullut ottamaan osaa tai edes koskemaan eikä mitään semmoista. Kun sisarukseni haettiin toisesta kaupungista, mä en lähtenyt sinne. En tiedä, minkä takia en lähtenyt hakemaan sitä arkkua. Opettaja ei olisi päästänyt mua kuuntelemaan niitä kelloja. Vanhemmat sanoivat, että mee pihalle kuuntelemaan. Silloin opettaja sanoi, että et mee pihalle kuuntelemaan. Mä lähin ja ajattelin, että tulkoon pätkeä. H3.

H3 ei muista, että kukaan opettaja olisi edes tullut ottamaan osaa. Hänen opettaja ei päästänyt edes koulun pihalle kuuntelemaan kirkonkellojen soittoa, kun sisaruksen ruumis tuotiin ruumishuoneelle. H3 meni kuitenkin pihalle kuuntelemaan.

H1 oli kokemus, että hänen opettajansa oli uusi koulussa ja koko paikkakunnalla. Näin ollen hän ei edes tiennyt oppilaansa isänsä kuolemasta mitään. H1:” Kukaan ei tiedä, ei opettajakaan, että sulla ei ole enää isää. Ykköskakkosluokalla oli yksi opettaja ja sitten vaihtui kolmosluokan opettaja elikkä ei se edes tiennyt. Ja sekin oli uusi tällä paikkakunnalla. Siinä olisi aivan hirveän jäätävä ja kylmä hetki kertoa sitten opettajalle.” H1 koki, että olisi ollut jäätävä hetki alkaa uudelle opettajalle kertomaan, että hänen isänsä on kuollut kesäloman aikana.

### **6.2.2 Kokemus oppilashuollon tuesta surun aikana**

Nykyisin kouluilla on oppilashuolto, joka huolehtii oppilaan hyvinvoinnista monilla eri tavoilla. Oppilasta voidaan tukea suruprosessin aikana antamalla tukiovetusta tai mahdollisesti kolmiportaisen tuen mukaista tukea. Mikäli päädytään antamaan tehostettua tai erityistä tukea, tukimuodot voidaan purkaa, kun huomataan ne tarpeettomiksi. Kouluilla käy myös kuraattori, psyykkari eli psykiatrinen sairaanhoitaja, terveydenhoitaja ja koulupsykologia, jotka voivat keskustella oppilaan kanssa elämän vaikeista asioista.

Vaikka onkin mahdollista saada keskusteluapua, niin kaikki eivät koe sitä tarpeelliseksi. Oppilaalla voi olla muita tukiverkkoja, jotka auttavat häntä surun aikana.

Kenelläkään haastateltavista ei ollut kokemusta minkäänlaisesta oppilashuollon tuesta ei tukiovetusta eikä keskusteluavusta. Toki osa haastatelluista oli ollut koulussa siihen aikaan, kun kyseistä tukea ei ollut saatavilla. H4: ”Siihen aikaan ei ollut mitään oppilashuoltoa.” H4 kertoi, että hänen kouluaikaan ei ollut oppilashuoltoa. Opettajatkaan eivät voineet ohjata kenenkään luokse juttelemaan asiasta, koska ei ollut tarjolla mitään

tukipalveluita. H2:” En muista, että kenenkään tykö olisi ohjattu edes keskustelemaan tai mitään.” H2:sta ei ohjattu mihinkään keskustelemaan menetyksen aiheuttamasta surusta.

Tukiopetustakaan ei annettu. Tukiopetus on koettu jossain vaiheessa laikalle jäämisenä. H5: ”Tukiopetusta ei annettu ja se oli ainoastaan laiskanläksy. Sitten joillekin annettiin koululta ehtoja. Ei mulle. Ihme kyllä. Ei tullut kesäksi tehtäviä, että ne ei ollut tukiopetusta.” Oppilashuoltoa ei ollut eikä tukiopetusta saanut H5 kouluaikana. Joten hän ei saaneet tukea surun aikana koulunkäymiseen. Koululta saatettiin antaa ehtoja eli olisi joutunut kesällä tekemään tehtäviä. Hän ihmettelee, että ei saanut silloin ehtoja.

### **6.2.3 Kokemus suruviestin saavuttamisesta koulun tietoon**

Olisi tärkeää, että suruviesti saavuttaisi koulun mahdollisimman pian oppilaan menettäessä perheenjäsenen. Tähän liittyy olennaisesti kodin ja koulun välinen yhteistyö. Koulussa osattaisiin kohdata ja tukea sureva oppilas parhaalla mahdollisella tavalla. Tässä tutkimuksessa kaikkien viiden haastateltavan perheenjäsen kuoli yllättäen. Näin ollen kotona eikä koulussa osattu varautua millään tavalla tapahtuneeseen. Kuoleman kohdatessa kaikki olivat järkyttyneitä, eivätkä he varmasti ensimmäisenä olleet ilmoittamassa asiasta koululle. Jollakin tavoin suruviesti kuitenkin saavutti koulun.

Haastateltavista kaksi kertoi, että koululle ei ilmoitettu mitenkään. H2: ”Koululle ei ilmoitettu kotoa.” H2 kertoi, että koululle ei ilmoitettu perheenjäsenen kuolemasta. Näin ollen tieto koululle tuli jostakin muualta kuin kotoa.

Pienellä paikkakunnalla tieto kulki opettajan tietoisuuteen nopeasti. Myös muiden oppilaiden kautta koululle tuli tieto oppilaan perheenjäsenen menetyksestä. H3:”Ala-asteelle meni tieto jo oppilaiden mukana, kun oli saman ikäisiä. Kirkonkylä oli pieni. Varmasti tiedettiin, kenenkä lapsesta oli kysymys.” H3 mainitsee tiedon kulkeneen oppilaiden mukana. Myös pienellä paikkakunnalla tieto levisi nopeasti ja hyvin pian tiedettiin, mitä on tapahtunut.

Kuolema yllättää aina. Varsinkin silloin, kun sitä ei olla osattu odottaa. Tapahtunut puhututtaa ja järkyttää kaikkia, mutta kaikkein eniten läheisiä. Oppilaan tukemisen kannalta kodin ja koulun yhteistyöllä olisi erityisen suuri merkitys kuoleman kohdatessa oppilaan perheenjäsentä.

#### **6.2.4 Toiveita koululle surevan oppilaan kohtaamisesta**

Tutkimuksessa ilmeni, että perheenjäsenen menettäneillä oppilailta on monenlaisia toiveita koululle surevan oppilaan kohtaamisesta pohjautuen heidän omaan kokemukseensa menetyksestä sekä elämäkokemukseen. Sureva oppilas on hyvin herkällä ja aralla mielellä koulussa. Näin ollen oikeanlaisella kohtaamisella ja tukemisella voidaan olla rinnallakulkijoina surussa. Toisaalta vääränlainen kohtaaminen voi haavoittaa surevaa oppilasta jopa niin, että hän muistaa huonot kokemukset koko elämänsä ajan.

Surevan oppilaan luokkakaverit ovat merkityksellisessä asemassa surun hetkellä. Näin ollen on tärkeää, että heille ilmoitetaan luokkakaverin perheenjäsenen menetyksestä. Tämä myös mahdollistaa sen, että heilläkin on mahdollisuus olla tukemassa surevaa ja muistaa häntä. He myös ymmärtävät paremmin luokkakaverin suruun kuuluvat reaktiot. Tutkimuksen mukaan jokaisella haastateltavalla on toiveita, miten hänen surustaan tiedotetaan luokalle. Toiveissa ilmeni jonkin verran eroja. Jotkut haluavat, että eivät ole itse silloin läsnä, kun luokassa keskustellaan asiasta. Toiset haluaisivat olla läsnä luokassa asian käsittelyn aikana. Opettajalta toivottiin turvallista ja sensitiivistä asian käsittelyä. H1 toivoisi asian käsittelyä ilman hänen läsnäoloaan. H1:” Itse olisin tykännyt, että ne olisi voinut käsitellä sitä koululla hienovaraisesti niin, että mä en itse ole paikalla. Optimaalinen tilanne se, että sekä opettaja että luokkakaverit keskenään ilman mua.” H1 mielestä olisi ihanne tilanne, että asia käsitellään opettajajohtoisesti ilman hänen paikalla olemista. H3 pohtii saman suuntaisesti asiaa kuin H1. Hän miettii myös omaa reaktiota, mikäli hän on paikalla kuuntelemassa asian käsittelyä. H3:” Jos ajatellaan, että mä oon luokassa ja ruvetaan siitä puhumaan ja mähän itken. Että tuleeko siitä sitten itkupilli,

itkupilli vai onko se parempi, että siitä puhutaan, silloinko se ihminen on pois.” H3 miettii omaa reaktiota asian käsittelyn hetkellä ja olisiko kuitenkin parempi, että asia käsiteltäisiin ilman hänen läsnäoloaan.

Kaksi haastateltavista toivoi, että asia käsiteltäisiin luokassa avoimesti niin, että he itse olisivat myös paikalla. H2 mukaan se edesauttaisi myös luokkakavereita kohtaamisessa. H2:” Jos luokan edessä opettaja olisi voinut sanoa jotain. Minusta sillä muulla luokalla olisi ehkä mahdollista myötäelää hiljaisuudellakin. Se olisi tullut tavallaan auki se asia, että me kaikki tiedetään. Sen aistii aina.” H2 mielestä mahdollisimman avoin asian käsittely on hyvä, koska se auttaa luokkakavereita hänen mukaansa myötäelämisen hiljaisuudellakin. Sureva oppilas myös tietäisi, että luokkakaverit ovat tietoisia asiasta.

Surun kohdatessa jotakin ihmistä aletaan miettimään, miten häntä lähestytään, mitä sanotaan ja miten muistetaan. Tässä tutkimuksessa perheenjäsenen menettäneet kertoivat toiveita kyseisistä asioista oman henkilökohtaisen kokemuksen ja näkemyksen mukaan. Näissäkin asioissa tarvitaan ihmistuntemusta, koska toiveetkin ovat erilaiset.

Yksi haastateltavista kertoi, että mitä miedommin sen paremmin. H1:”Ihan hyväkin, että ei sen enempää sanottukaan. Miedommin sen paremmin varsinkin tuon ikäiselle. Saisi sen kortin, niin se pitäisi viedä kotiin ja sitten taas edennyt prosessi jatkuisi siinä vähän toista kuukauden jälkeen.” H1 kokemus on, että mitä vähemmän huomioidaan sanoilla ym. tuon ikäistä oppilasta sen parempi. H1 menetti isänsä kesälomalla kakkosen ja kolmosen välissä. Hänen mielestään korttia ei kannattaisi antaa enää syksyllä koulun alettua, koska suruprosessi on jo edennyt.

Kolme haastateltavista kertoi, että surevalle oppilaalle ei välttämättä tarvitse sanoa mitään erityistä, vaan halaus voisi olla hyvä keino lähestyä. Toki yksi heistä oli sitä mieltä, että riippuu oppilaasta. Tulisi olla oppilastuntemusta. H4 mukaan halaus voi olla aralle oppilaalle haastava kokemus. H4:” Henkilöstä riippuu, jos on muutenkin arka ja pelkää opettajan lähestymistä. Halaus tai sellainen kahdenkeskinen lähestyminen. Ei luokan kesken alettaisi heti yhdessä



käsitlemään.” H4 mielestä opettajan tulee miettiä, kannattaako surevaa oppilasta halata. Hänen mukaansa opettajan olisi hyvä käsitellä asia ensin kahden kesken surevan oppilaan kanssa ennen kuin koko luokan kanssa asiaa käsitellään.

Haastelussa kävi ilmi, että koko luokka voisi muistaa surevaa oppilasta kortilla surun ollessa akuutti. H2 mukaan kortti olisi hyvä keino muistaa. H2:” Varmaan joku osanotto kortti olisi voinut olla ihan semmoinen, mitä olisi sitten saanut omassa rauhassa katsoa.” H2 mielestä osanottoa korttia olisi voinut kotona rauhassa katsoa.

Yhden haastateltavan mielestä surevan oppilaan menetystä ja kuolemaa kannattaisi käsitellä luokan kanssa avoimesti toki ensin oppilaan kanssa kahden kesken sekä vanhempainillassa.

Voitais käsitellä yhdessä kuolemaa ja oppilaiden kokemuksia asiasta, mitä tulee kuoleman jälkeen. Sekä niitä asioita, mitä sureva oppilas joutuu kokemaan menetettyään perheenjäsenen esim. hautajaiset. Kaikille tulisi lähelle, mitä oppilas joutuu kokemaan ja käsittelemään lähiviikkojen aikana. Koska on paljon lapsia, jotka eivät ole käyneet hautajaisissa. Kannattaisi puhua asiat asiana. Kuolema on sellainen, että asia otetaan sillä nimellä, millä se kulkee. Koska hankalahan lapsen on mennä kouluun, jos se tietää, että opettaja pakoilee käytävillä. Kukaan ei sano huomenta, kun mun isä on kuollut. Lapselle se on on kauheaa. Vanhempainilloissa olisi myös hyvä käsitellä. On hyvä, että vanhempainillat ovat luokalle omia. Wilman kautta ei mee niin hyvin perille. Annetaan vanhempainillassa myös mahdollisuus vanhemmille kysellä.” H4

H4 mielestä surevan oppilaan menetystä kannattaisi käsitellä luokassa avoimesti. Jotkut luokkakaverit eivät välttämättä ole koskaan olleet hautajaisissa. Näin ollen luokkakaverit ymmärtäisivät paremmin, mitä hän joutuu kohtamaan. Avoin käsittely vanhempainillassa olisi H4 mukaan hyvä tapa käsitellä asiaa. Siellä myös mahdollistuisi vanhemmille tilaisuus kysyä asiasta.

Haastateltavista kukaan ei ollut saanut oppilashuollon tukea. Tutkimuksessa kävi ilmi, että olisi hyvä, jos voisi jonkun kanssa keskustella asiasta. H3 mukaan puhuminen jonkun kanssa olisi voinut olla hyvä tuki. H3:”Sehän ois voinut ollakin ihan hyvä tuki, että ois saanut puhua jonkun kanssa.” H3 mielestä jonkun kanssa puhuminen olisi voinut olla ihan hyvä tuki. H2 mielestä olisi tärkeää kuitenkin huomioida, miten asiassa lähestytään. H2:” Se riippuu, jos siihen tulee joku kyselemään, että laittaa liinat kiinni. Se vaatisi semmoista turvallista läsnäolo.” H2 mielestä keskustelutilanteessa vaaditaan

turvallista läsnäoloa, jotta sureva oppilas pystyy avautumaan tilanteestaan. Voi käydä niin, että oppilas ei haluakaan puhua mitään.

Tutkimuksessa kävi ilmi myös, että äitien- ja isänpäiväkortin tekemistä kannattaisi opettajan pohtia. Varsinkin, kun luokassa on oppilas, joka on menettänyt vanhemman. H5 mielestä korttien tekemistä opettajan kannattaisi pohtia. H5:” Korttien teot ja semmoisetkin. Niin siinä kannattaisi opettajan vähän miettiä, miten tehdään.” H5 mukaan korttien tekemistä kannattaisi miettiä äitien- tai isänpäivänä. Miten se suoritetaan luokassa.

## 7 POHDINTA

Edellisessä luvussa kävin läpi tämän tutkimuksen tuloksia. Pohdinta -osiossa peilaan tutkimustuloksia teoriaan ja aikaisempiin tutkimuksiin. Lisäksi käyn läpi omaa tutkimusprosessiani, jotta se lisäisi tutkimuksen luotettavuutta. Lopuksi nostan esille joitakin jatkotutkimusaiheita, joita tämän tutkimuksen myötä nousi mieleeni.

### 7.1 Tutkimustulosten peilaamista teoriaan ja aikaisempiin tutkimuksiin

Laineen (2015, s. 37) aikaisemmat tutkimukset ja teoriat ovat tutkimuskohteen ennalta määrittäjiä. Hänen mukaansa ne ikään kuin hyllytetään tutkimuksen ajaksi ja nostetaan taas esiin, jotta tutkimustuloksia voidaan keskusteluttaa aikaisempien tutkimusten kanssa. Tässä luvussa tämän tutkimuksen tulokset keskustelevat aikaisempien tutkimusten kanssa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kouluiässä perheenjäsenensä menettäneiden kokemuksia koulun merkityksestä ja tuesta. Ensimmäinen tutkimuskysymys oli, minkälaisia kokemuksia oppilaalla on koulun merkityksestä menetettyään perheenjäsenen. Tällä kysymyksellä haluttiin saada tietoa surevan oppilaan kokemuksia tulla kouluun menetettyään perheenjäsenen, miten hänet kohdattiin koulussa sekä surun vaikutusta koulutyöskentelyyn.

Tutkimukseni mukaan perheenjäsenen menettäneet oppilaat olivat koulusta pois eri mittaisia aikoja. Kouluun palaaminen oli yhtäältä vaikeaa, toisaalta se koettiin helpottavana asiana. Koulussa oli tekemistä ja touhua. Se oli myös paikka, joka antoi toivoa elämän jatkumisesta. Lytjen (2018b, s. 35 - 37) tutkimuksessa ilmeni, että kouluun palaaminen voi olla vaikeaa menetyksen jälkeen. Hänen tutkimuksensa mukaan vaikeutena koetaan se, että luokkakaverit eivät tiedä, miten surevaan oppilaaseen tulisi suhtautua. Dyregrov, Dyregrov ja

Lytje (2020, s. 99) ovat tutkimuksessaan havainneet, että varhainen paluu kouluun läheisen kuoleman jälkeen on hyvä vaihtoehto. Dyregrovin, Dyregrovin ja Idsoen (2013, s. 125) tutkimuksesta käy ilmi, että koulun parantava ilmapiiri auttaa normalisoimaan oppilaiden tilannetta trauman ja menetyksen jälkeen.

Tutkimuksessani ilmeni, että ketään tutkimukseen osallistujia ei varsinaisesti lohdutettu koulussa. Jotkut olivat käyneet luokkakaverin tai -kavereiden kanssa jonkinlaista keskustelua perheenjäsenen menetyksestä ja kuoleman syystä. Myös Dyregrovin, Dyregrovin ja Lytjen (2020, s. 99) tutkimuksen luokkakaverit ja sosiaalinen ympäristö auttavat tuntemaan itsensä hyväksytyksi. Lytjen (2018a, s. 264) tutkimus osoittaa luokkakavereiden erityisen merkityksen kuuntelijana silloin, kun luokkakaveri haluaa kertoa menetyksestään. Hänen tutkimuksensa osoittaa myös sen, että ei tarvitsisi pelätä kysyä suoraan surevalta oppilaalta menetyksestä, vaikkakin kysymyksiin olisikin vaikea vastata etenkin heti kouluun paluun jälkeen. Lytjen (2018b, s. 35 - 37) tutkimuksessa sen ilmeni, että luokkakavereiden vaikeus suhtautua surevaan johtaa joko surevan oppilaan teeskentelemiseen niin kuin mitään ei olisi tapahtunut tai yrittämiseen selviytyä uudesta tilanteesta.

Tämän tutkimusten mukaan voidaan sanoa, että kahdella tutkimukseen osallistujalla menetys ei näkynyt koulutyöskentelyssä millään lailla. Sen sijaan kolme kertoi menetyksen näkyvän muun muassa kiinnostuksen laskemisena koulun käyntiä kohtaan, arvosanojen laskemisena sekä poissaolevana olemuksena tunneilla. Dyregrovin (2009, s. 152) tutkimuksen mukaan läheisensä menettäneet kertoivat menetyksen vaikuttaneen koulumenestykseen. He kertoivat myös keskittymisen olevan vaikeampaa menetyksen jälkeen. Keskittymisvaikeudet ilmenivät muun muassa siinä, että uuden asian oppimiseen tarvittiin paljon enemmän aikaa ja enemmän keskustelua (Dyregrov, 2009, s. 152.)

Toisella tutkimuskysymyksellä haluttiin selvittää opettajan merkitystä surevalle oppilaalle, oppilashuollon tukea sekä suruviestin saavuttamisesta koulun tietoon. Tutkimuksessa ilmeni, että oppilaille oli monenlaisia kokemuksia opettajien kohtaamisista. Toisaalta opettajien kohtaamiset koettiin

sensitiivisinä, mutta toisaalta oli kokemus opettajan taitamattomuudesta kohdata sureva oppilas. Dyregrovin (2009, s. 153) tutkimuksessa läheisensä menettäneellä oppilaalla oli kokemus lohduttavasta opettajasta, jolle oli helppo kertoa sisaruksensa itsemurhasta. Hänen tutkimuksessaan myös ilmeni oppilaiden kokemus siitä, että opettajat pystyivät ottamaan huomioon oppilaan surun ja tarvittaessa tekemään konkreettisiakin toimenpiteitä huomioimiseksi.

Tässä tutkimuksessa ilmeni, että oppilaat eivät saaneet koulusta oppilashuollon tukea. Toisaalta sitä ei ollut edes saatavilla kaikkien oppilaiden kouluaikana. Dyregrovin, Dyregrovin ja Idsoen (2013, s. 125) tutkimuksen mukaan oppilailla vaihteli suuresti käsitykset tuen saamisesta koulussa trauman tai menetyksen jälkeen. Toisaalta Dyregrovin (2009, s. 15) tutkimuksessa ilmeni, että nuoret kokivat saavansa enemmän tukea koulussa kuin julkisen terveydenhuollon piirissä. Roffeyn ja Quinlanin (2021) mukaan haasteena voi olla myös se, että oppilas ei saa koulunkäyntiin tarvittavaa tukea.

Tässä tutkimuksessa kaikkien oppilaiden perheenjäsen kuoli yllättäen. Näin ollen koulussa eikä kotona voitu edes millään lailla varautua kuolemaan. Surutieto saavutti koulun kyläyhteisön kautta.

Tutkimuksessa ilmeni monenlaisia toiveita perheenjäsenen menettäneen oppilaan kohtaamiseksi koulussa. Lytjen (2018a, s. 266) tutkimuksen mukaan luokkakavereille tulisi antaa tietoa tapahtuneesta, vaikka ne voidaan minimissä. Hänen mukaansa on tärkeää, että sureva oppilas on tästä tietoinen. Oppilaan kanssa tulisi käydä keskustelua luokalle tiedottamisesta. Hänen tutkimuksensa mukaan on kyettävä joustavuuteen ja tasapainoon niiden välillä, mitä on tehtävä ja, mitkä ovat lapsen toiveet. Hän mainitsee, että lapselle tulisi antaa tilaa. Tutkimuksessa ilmeni, että yksilöllinen oppilaan surutyöhön vastaaminen koulussa on aina haaste. Hänen tutkimuksessaan myös ilmeni, että opettajan kannattaa valmistaa luokkaa kohtaamaan sureva oppilas.

## 7.2 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusaiheet

Hakala (2018, s. 20) mainitsee, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa voi olla joskus haasteena, että tutkimusaiheen ollessa tutkijan omaa elämää niin lähellä, että sitä tehdä sydänverellä ja tutkimustuloksetkin vaikuttavat lukkoon lyödyiltä jo ennen tutkimuksen käynnistymistä. Graduntekijän on häneen mukaansa tiedostettava tällaisen vaaran olemassaolon, jossa tutkijan tunteet sekoittuvat tutkimuksen tekemiseen. Itsellenikin oli suuri vaara olemassa. Jossain vaiheessa huomasin tunteideni sekoittuneen gradun tekemisessä. Toisaalta ihan inhimillistäkin, koska aiheeni on todella surullinen, raskas ja koskettava. Hakala (2018, s. 21) mainitseekin kvalitatiivisen tutkimuksen menevän syvälle ja runsaana.

Hakalan (2018, s. 24) mukaan luotettavuutta voidaan tarkastella tutkimuksessa kahdella tavalla. Yksi luotettavuuden kriteeri on hänen mukaansa se, että kuvaavatko tutkimuksessa kootut tiedot juuri niitä asioita ja ilmiöitä, joihin oli tarkoitus perehtyä eli kysymyksessä on niin sanottu sisäinen luotettavuus. Hakalan (2018, s. 24) mainitsee ulkoisen luotettavuuden tarkoittavan sitä, että voidaanko tutkimuksessa käytettyjen menetelmien avulla tehdä yleisiä päätelmiä. Hänen mukaansa tulisi olla tarkkana, että sisäinen luotettavuus ei ole ontuva, koska siitä seuraa helposti, että ulkoinen luotettavuuskin ontuu. Mielestäni tutkimuksessani tutkimuksessa kuvataan juuri niitä asioita, joita olen lähtenyt tutkimaan. Tutkimusaiheeni säilyy koko tutkimuksen ajan samana. Tutkimuksen tulosten perusteella ei voida tehdä mielestäni yleisiä päätelmiä, koska jokaisella tutkittavalla perheenjäsenen menetyksestä johtuvat kokemukset ovat hyvin henkilökohtaisia.

Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) mainitsevat, että laadullisen tutkimuksen arvioinnin tulisi olla kokonaisvaltaista kriittistä tarkastelua sekä oman toiminnan kriittistä arvioimista. Heidän mukaansa tutkimusprosessin vaiheiden kuvaaminen lisää luotettavuutta. Heidän mielestään tutkimusta arvioitaessa on hyväksyttävä se, että tutkimus on tutkijan tekemä rakennelma ja joku toinen voi tehdä samoista asioista toisen näköisen tuotoksen. Arvioidessani

oman pro graduni aihetta voin tässä vaiheessa sanoa, että se nousi oman elämäni kokemusten myötä. Aihe oli raskas, mutta mielestäni erittäin tärkeä. Tämän tutkimuksen myötä voidaan ikään kuin opettajia herätellä ajattelemaan, miten itse kohtaa surevan oppilaan koulussa. Tutkimuksen myötä sai myös hyviä ohjeita, miten surevat oppilaat tulisi kohdata.

Tämä tutkimus käsitteli perheenjäsenen menettäneiden kokemuksia. Kaikki tutkimukseen osallistujat olivat ydinperheistä. Nykyisin lapset asuvat muissakin perheissä kuin ydinperheissä, jossa on äiti, isä ja sisaruksia. Mielestäni tutkimustuloksia voidaan hyvin soveltaa. On myös huomioitava, että oppilaalle surua voi aiheuttaa monet muutkin asiat kuin perheenjäsenen kuolema. Surua aiheuttavia asioita voi olla vanhempien ero, lemmikkieläminen kuolema tai myös paikkakunnalta muuttaminen.

Mielestäni tutkimuksen teoreettinen viitekehys kuvaa aineistosta nousevia aiheita ja tutkimustuloksia. Lähdekirjallisuus on sekä kotimaista että kansainvälistä aiheeseen liittyvää. Poijulaa olen käyttänyt paljon, mutta toisaalta hänen kirjoittaman kirjan "Lapsi ja kriisi" pohjalta oli helppo lähteä rakentamaan runkoa pro gradu -työlleni. Lähdekirjallisuudessa on käytetty hyvinkin keskeisiä laadullisen ja fenomenologisen tunnettuja henkilöitä kuten Patton, Laine ja Hakala. Tutkimuksessani oli fenomenologinen lähestyminen ja aineisto hankittiin teemahaastatteluilla. Mielestäni fenomenologia, joka tutkii ihmisten kokemuksia, oli juuri oikea näkökulma tässä tutkimuksessa (Pattonin (2015, s. 115). Teemahaastattelun avulla saatiin ihmisiltä aiheeseen tarvittavaa tietoa ja tutkimusaineistoa. Kysyttiin sellaisilta, joilla on tietoa aiheesta (Eskola, Lätti & Vastamäki, 2018, s, 27).

Saaranen-Kauppisen ja Puusniekan (2006) mukaan tutkimusprosessin kuvaaminen lisää luotettavuutta. Mielestäni olen kuvannut kaikki tutkimusprosessin vaiheet mahdollisimman hyvin ja tarkasti. Aineiston analyysistä nostan vielä esille sen, että se oli aluksi työlästä. Aluksi en ollut ihan varma, miten aineisto analysoidaan, vaikka luennoilla olikin opetettu analyysi. Analysointi vaiheessa minulla oli välillä kolmekin tutkimuskysymystä. Lopulta päädyin ohjaajani ohjeistuksen mukaisesti kahteen tutkimuskysymykseen.

Lisäksi sain vielä ohjeistusta analysoinnin tekemiseen. Niinpä se lopulta lähti sujumaan.

Tutkimusprossiin on liittynyt olennaisesti tutkielmaseminaarit. Niissä olen kertonut sanallisesti, missä vaiheessa oma tutkimukseni. Viimeisessä tutkimusseminaarissa pidin lyhyen power point -esityksen keskeneräisestä tutkimuksestani. Pro gradu -prosessi on kestänyt noin vuoden, josta viimeinen puoli vuosi on ollut varsinaista työtä. Työ on ollut kiireistä ja stressaavakin, koska sitä on pitänyt tehdä kaiken muun opiskelun sekä perhe-elämän ohella.

Aikaisemmin tässä tutkimuksessa kerroin, että palaan tutkimusaineistoon pohdintaluvussa. Tässä kohdin avaan ajatuksiani siitä, että osa haastateltavista oli kansakoulussa menetettyään perheenjäsenen. Tutkimuksen aineistoa varten haastateltiin viittä henkilöä, jotka olivat menettäneet perheenjäsenen kouluikänsä. Heistä kaksi oli peruskoulussa menetettyään perheenjäsenen ja kolme muuta olivat kansa-, kansalais- tai keskikoulussa. Ajattelen, että he muistivat erittäin hyvin tapahtumat, tunteet, kohtaamiset ja haastattelussa kysytyt asiat, vaikka läheisen kuolemasta on kulunut vuosia. Asia on koskettanut heitä niin syvästi, että se ei unohdu koskaan.

Koulussa on tapahtunut monia uudistuksia kansakouluajalta. Koulu on muuttunut peruskouluksi 1968 (Pekkarinen & Uusitalo, 2012). Myös oppilashuoltolaki sekä perusopetuksen opetussuunnitelma mahdollistaa sen, että kaikilla oppilailla on oikeus saada tarvitsemaansa tukea ja opetusta (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013; POPS, 2014). Täytyy kuitenkin muistaa, että riippuu paljon perheistä ja oppilaista ottavatko he annettua tukea vastaan. Toisaalta kolmiportaisesta tuesta ei voi kieltäytyä (POPS, 2014). Monet perheet selviytyvät läheistensä ja oman sosiaalisen verkoston avulla kriisitilanteessa.

Tätä tutkimusta voisi jatkaa tutkimalla henkilöiden selviytymiskeinoja vaikeissa elämäntilanteissa. Vain jotkut tutkimukseeni osallistuneista henkilöistä olivat kokeneet opettajan sensitiivisen kohtaamisen ja toisilla kohtaamiset olivat negatiivisia tai kohtaamisia ei ollut lainkaan. Kukaan ei ollut saanut minkäänlaista oppilashuollon tukea. Mielenkiintoista olisi tutkia, millä keinoilla



henkilöt selvisivät eteenpäin. Lisäksi voisi tutkia, että opetetaan opettajankoulutuksessa millään lailla tulevia opettajia kohtaamaan surevia oppilaita. Omassa koulutuksessa en ole saanut mitään koulutusta surevan oppilaan kohtaamisen. Koulutuksessa on toki puhuttu oppilaan kohtaamisesta sekä oppilastuntemuksesta, jotka kyllä liittyvät läheisesti myös surevan oppilaan kohtaamiseen. Sureva oppilas tarvitsee erityisen sensitiivistä kohtaamista.

Opettaja on ensisijaisesti henkilö, jonka tulisi osata kohdata sureva oppilas. Oppilas on suurimman osan ajasta luokassa. Näin ollen opettajan sensitiivisyydellä ja turvallisuudella on erittäin suuri merkitys. Joillakin opettajilla on luontevaa kohdata sureva oppilas ja toisille se on erittäin vaikeaa. Mielestäni riippuu paljon opettajan omista elämäkokemuksista, miten hän kykenee kohtaamaan surevan oppilaan. Myös opettajan oma elämäntilanne vaikuttaa, miten hyvin hän kykenee kulkemaan surevan oppilaan rinnalla. Opettajankaan ei tulisi jäädä yksin surevan oppilaan kanssa, vaan hän voi pyytää tukea ja tarvittaessa käydä itsekin ammattiauttajalla keskustelemassa. Opettajan hyvinvointi on myös tärkeää ( McCallum, 2021) Täytyy kuitenkin muistaa, että opettaja ei voi ottaa oppilaalta suru pois, mutta hän voi olla tukemassa oppilasta hänen suruprosessissaan.

## LÄHTEET

- Allen, K-A., Slaten, C., Arslan, S. Roffey, S., Craig, H. & Vella-Brodrick, D. (2021). School Belonging: The Importance of Student and Teacher Relationships. Teoksessa M. L. Kern & M. L. Wehmeyer *The Palgrave Handbook of Positive Education*. (s. 525-550). Palgrave macmillan.  
[https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-64537-3\\_6](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-64537-3_6)
- Bevan, M. (2014). A method of phenomenological interviewing. *Qualitative health research* 24(1), 136–144. <https://doi.org/10.1177/1049732313519710>
- Berg, L., Rostila, M. & Hjern, A. (2016). Parental death Berg, L., Rostila, M., & Hjern, A. (2016). Parental death during childhood and depression in young adults – a national cohort study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(9), 1092–1098 <https://doi.org/10.1111/jcpp.12560>
- Brunzell, T. (2021) Trauma-Aware Practice and Positive Education. Teoksessa M. L. Kern & M. L. Wehmeyer *The Palgrave Handbook of Positive Education*. (s. 205-225). Palgrave macmillan.  
[https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-64537-3\\_6](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-64537-3_6)
- Buchanan, A. & Greig, J. (2021) Shifting Mindsets: Transforming Self, School, and Society. Teoksessa M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (toim.) *The Palgrave Handbook of Positive Education*. (s. 493-524) Palgrave macmillan.  
[https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-64537-3\\_6](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-64537-3_6)
- Chaves, C. (2021) Wellbeing and Flourishing. Teoksessa M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (toim.) *The Palgrave Handbook of Positive Education*. (s. 273-295) Palgrave macmillan. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-64537-3\\_6](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-64537-3_6)
- Cohen, J. Mannarino, A. & Deblinger, E. (2006). *Treating Trauma and Traumatic Grief in Children and Adolescents*. (s. 283 – 286.) Guilford Press, New York. [https://link.springer-com.ezproxy.jyu.fi/article/10.1007/s10560-008-0151-z](https://link.springer.com.ezproxy.jyu.fi/article/10.1007/s10560-008-0151-z). Luettu 2.3.2023.
- Cohen, J., Mannarino, A. & Deblinger, E. (2020). *Lasten ja nuorten trauman ja traumaattisen surun hoito*. PunaMusta Oy.

- Dyregrov, A., Dyregrov, K. & Lytje, M. (2020). Loss in the family – A reflection on how schools can support their students. *Bereavement Care*, 39(3), 95–101. <https://doi.org/10.1080/02682621.2020.1828722>
- Dyregrov, A., Dyregrov, K. & Idsoe, T. (2013) Teachers' perceptions of their role facing children in grief. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(2), 125 - 134. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.754165>
- Dyregrov, K. (2009). The important role of the school following suicide in Norway. What support do young people wish that school could provide? *OMEGA – Journal of Death and Dying*, 59(2), 147-161. <https://doi.org/10.2190/OM.59.2.d>
- Eskola, J. Lähti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (5. uud. painos) (s. 27-51). PS –kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 10. painos. Vastapaino.
- Freud, S. (2005). *Murhe ja melankolia sekä muita kirjoituksia*. Suom. Lång, M. Vastapaino.
- Green, S., Leach, C. & Falecki, D. (2021) Approaches to Positive Education. Teoksessa M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (toim.) *The Palgrave Handbook of Positive Education*. (s. 21-48) Palgrave macmillan. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-64537-3\\_6](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-64537-3_6)
- Hakala, J. (2018). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 5. uud. painos (s. 14 – 26). PS-kustannus.
- Haravuori, H., Marttunen, M. & Viheriälä, L. (2017) Traumaattiset kokemukset. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. 1. - 2. painos. (s. 91-97). Kustannus Oy Duodecim.
- Himberg, P. (2022). *Kun peruskoulu avasi opintien kaikille, pelättiin, että sivistys laskee "massatasolle"*. Elävä arkisto. <https://yle.fi/aihe/a/20-10003145>

- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. 13., osin uud. painos. Otava.
- Hogan, N. (2013). Surevan lapsen ja nuoren auttaminen. Teoksessa J. Hänninen & M. Luomala (toim.) *Elämän puu. Kirjoituksia saattohoidosta*. (s. 152 -162). Otava.
- Kuitunen, M & Kumpulainen, K. (2017). Koulutoimi. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. 1. - 2. painos. (s. 466 - 471). Kustannus Oy Duodecim.
- Lee, Raymond M. (1993). *Doing research on sensitive topics*. Sage.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. uud. painos (s. 29-51). PS - kustannus.
- Lytje, M. (2018a). Voices that want to be heard: Using bereaved Danish students suggestions to update school bereavement response plans. *Death Studies*, 42(4), 254-267. <https://doi.org/10.1080/07481187.2017.1346726>
- Lytje, M. (2018b). Voices We Forget-Danish Students Experience of Returning to School Following Parental Bereavement. *Omega-Journal of Death and Dying*, 78(1) 24-42. <https://doi.org/10.1177/0030222816679660>.
- McCallum, F. (2021). Teacher and Staff Wellbeing: Understanding the Experiences of School Staff. Teoksessa M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (toim.) *The Palgrave Handbook of Positive Education*. (s. 715-740) Palgrave macmillan. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-64537-3\\_6](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-64537-3_6)
- Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (2010). Johdanto. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. ( s. 9 - 22). Gaudeamus.
- Miettinen, T. (2010). Fenomenologia ja sosiaalisen todellisuuden rakentuminen. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. ( s. 151 - 167). Gaudeamus.

- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: 2014: Määräykset ja ohjeet 2014:96*. Opetushallitus.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013). Luettu 7.6.2023  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Patton, M. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 4. painos. Sage Publications.
- Pekkarinen, T. & Uusitalo, R. (2012). *Peruskoulu-uudistuksen vaikutukset*. Kansantalouden aikakauskirja - 108. Vsk. - 2/2012, 128 - 129.  
<https://www.taloustieteellinenyhdistys.fi/images/stories/kak/KAK22012/kak22012pekkarinen.pdf>
- Pelkonen, R. (2013). Lääkäri ja kuolema. Teoksessa J. Hänninen & M. Luomala (toim.) *Elämän puu. Kirjoituksia saattohoidosta*. (s. 21-31). Otava.
- Pelkonen, R. & Louhiala, P. (2002). Ihminen lääketieteellisen tutkimuksen kohteena. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) *Tutkijan eettisen valinnat*. (s. 42-57). Gaudeamus.
- Perusopetuslaki (628/1998)*. Luettu 7.6.2023.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pojjula, S. (2016). *Lapsi ja kriisi. Selviytymisen tukeminen*. 3. uud. painos. Kirjapaja.
- Pulkkinen, S. (2010). Husserlin fenomenologinen menetelmä. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. (s. 25-44). Gaudeamus.
- Rantala, I. (2015). Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. uud. painos (s. 108-133). PS - kustannus.
- Roffey, S. & Quinlan, D. (2021) Positive Education with Disadvantaged Students. Teoksessa M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (toim.) *The Palgrave Handbook of Positive Education*. (s. 645-674) Palgrave macmillan.  
[https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-64537-3\\_6](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-64537-3_6)

- Ronen, T. (2021). The Role of Coping Skills for Developing Resilience Among Children and Adolescents. Teoksessa M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (toim.) *The Palgrave Handbook of Positive Education*. (s. 345-368) Palgrave macmillan. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-64537-3\\_6](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-64537-3_6)
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskunatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 13.6.2023
- Talala, M. (2019). *Psyykkisesti oireileva oppilas*. PS-kustannus.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. *Hyvä tieteellinen käytäntö*. Viimeksi päivitetty 29.5.2023. Luettu 12.6.2023. <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytando-htk>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uud.laitos. Tammi
- Virtanen, M. (2013). *Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
- Wennermark, P-L. (2007). Kuolemaa koskevien kysymysten käsittely lasten kanssa. Teoksessa J. Luodeslampi & S. Nevalainen (toim.) *Opetan uskontoa alakoulussa*. (s. 67-72). Lasten keskus.

## Liitteet

### Liite 1: teemahaastattelukysymykset

Elina Tervämäki

### Gradun haastattelukysymykset

#### Johdattelukysymykset:

1. Palataan nyt ajassa taaksepäin. Olet menettänyt läheisesi kouluaikana. Kertoisitko siitä tarkemmin? Minkä ikäinen olit silloin?

#### Teema 1: Kokemus mennä kouluun läheisen kuoleman jälkeen

2. Muistatko miltä tuntui mennä kouluun tämän jälkeen? Mitä muistat siitä kokemuksesta? (myönteiset ja kielteiset asiat)

#### Teema 2: Opettaja ja luokkakaverit kohtaavat surevan oppilaan

3. Koitko saavasi suruun lohdutusta koulussa?
4. Miten sinua lohdutettiin?
5. Miten opettaja huomioi surusi?
6. Miten luokkakaverit huomioivat sinua? Mitä ajattelet, oliko tämä mielestäsi hyvä toimintatapa?
7. Joillakin on vaikeaa kohdata sureva ihminen, koska he eivät tiedä, mitä surevalle pitäisi sanoa. Mitä surevalle oppilaalle pitäisi mielestäsi sanoa?
8. Minkälaista oli olla kavereiden kanssa, kun olit menettänyt läheisen?

#### Teema 3: Kodin ja koulun välinen yhteistyö

9. Miten kouluun ilmoitettiin läheisen menettämisestä?
10. Oliko mielestäsi toimintatapa hyvä näin vai olisiko pitänyt toimia jotenkin muuten?
11. Miten luokkakaverit huomioivat sinua? Mitä ajattelet, oliko tämä mielestäsi hyvä toimintatapa?

#### Teema 4: Surun vaikutus opiskeluun ja koulussa menestymiseen. Koulu tukena suruprosessissa.

12. Näkyikö suru koulumenestymisessä?
13. Saitko tukea oppimiseen ja koulun käymiseen esim. tukiopetusta tai jotain muuta tukea?
14. Saitko oppilashuoltoryhmän tai ammattiauttajien tukea?
15. Pystytkö sanomaan, missä vaiheessa suruprosessi muuttui jotenkin?

#### Haastattelun lopetus

16. Oliko tässä kaikki? Haluaisitko sanoa vielä jotain?

#### Tutkimuskysymykset:

1. Minäläinen kokemus on mennä kouluun, kun on menettänyt läheisen?
2. Miten koulussa tuetaan surevaa oppilasta?



## Liite 2: Esimerkki yhden haastateltavan analyysistä

Ilmaisu	Pelkistys	Alakuokka	Yläluokka	Pääteema
“Ei sillä lailla lohdutettu. En koe, että olisi lohdutettu enkä koe olisiko se millään lailla muuttanut sitä tilannetta”	Ei lohdutusta. Kokemus, että lohdutus ei olisi muuttanut tilannetta.	Ei kohtaamista ja lohdutusta.	Surevan kohtaaminen	Kokemus kohtaamisesta koulussa.
“Miten hirveää isänpäivänä. Piti tehdä isänpäiväkorttia, mutta, kun ei ole enää isää!”	Hirveää tehdä isänpäiväkortti ilman isää	Suru isänpäiväkorttia tehdessä	Suru koulun käytänteissä vuotuisissa juhlissa	Kokemus surun näkymisestä koulun arjessa.
“Koulukaverit oli varmasti jonkinlaista keskustelua käynyt. Siitä ei nostettu metakkaa. Musta se oli sen ikäiselle lapselle hirveän hienovaraisesti hoidettu. Koulussa ei kiusattu”	Koulussa luokkakaverit olivat keskustelleet menetyksestä. He eivät nostaneet siitä isoa numeroa eikä kiusanneet. Kokemus tästä oli, että on hienosti hoidettu.	Koulukaverin tilanteesta keskustelua ilman isompaa meteliä. Koulussa ei ilmene kiusaamista.	Jaetaan koulukavereiden kesken kaverin kokemusta perheenjäsenen menetyksestä, mutta ei kiusata.	Kokemus kavereiden ja luokkakavereiden merkityksestä koulussa surun aikana.
“Muistan, että joillekin koulukavereille puhuin, niin ei ne tienneet. Ja osa oli sitten jotakin kautta kuullut”	Koulukavereiden kanssa keskustelu kohdanneesta perheenjäsenen menettämisestä	Keskustelu kohdanneesta surusta	Kokemuksen jakaminen	Kokemus kavereiden ja luokkakavereiden merkityksestä koulussa surun aikana
“Tietynlainen asenne muuttui siinä opiskelussa. Kiinnostus tipahti ja rupesi tuntumaan pakkopullalta. Sitten kai hiihtäminen. Mä muistan, kun isän kanssa hiihettiin paljon, niin se ei paljon kiinnostanut”	Asenne muuttui opiskelua kohtaan. Kiinnostus tipahti ja rupesi tuntumaan työläältä. Hiihtäminen ei enää kiinnostanut, koska sitä oli harrastettu isän kanssa.	Koulua kohtaan asenne lopahti. Opiskelu muuttui työlääksi.	Oppimisen haasteet.	Kokemus surun näkymisestä oppimisessa.
“Kun tuo tapahtui niin nuorena, niin se ei ollut siinä hetkessä niin iso sokki. Sen käsitteleminen otti oikeastaan koko ala-asteajan tai osan siitä ja sitten vasta alkoi ymmärtämään, miten lopullista se on. Siinä ei niin isoa muutosta ole tapahtunut. Se on tietyllä tavalla tässä mukana ja läsnä se ajatus.”	Nuorena ei ymmärtänyt, kuinka lopullista kuolema on. Vasta ala-asteajan jälkeen alkoi ymmärtämään kuoleman lopullisuuden.	Alaluokilla ei ymmärrä kuoleman lopullisuutta, mutta vasta ala-asteajan jälkeen.	Käsitys kuolemasta.	Kokemus henkisestä kasvusta suruprosessin myötä

## Liite 3 Esimerkit ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen analyysin etenemisestä

## 1. Minkälaisia kokemuksia oppilaalla on koulun merkityksestä menetettyään perheenjäsenen?

Ilmaisu	Pelkistys	Alaluokka	Yläluokka	Pääteema
“Äitini kuoli toukokuun loppupuolella. Olin sen päivän koulussa ja sitten vasta päättjäispäivänä menin käymään kirkossa.”	Oppilas jäi kotiin kevään viimeisiksi päiviksi käyden päättjäispäivänä koulussa.	Poissaolo koulusta	Tarve jäädä kotiin surun kohdatessa	Kokemus surun näkymisestä koulun arjessa.
“Juhlatilaisuudet niinku äitienpäivä, niin silloin oli jotenkin huono siellä olla. Kaikilla muilla oli äiti.”	Äitienpäivänä vaikeaa olla, kun ei ole äitiä ja muilla on.	Äitienpäivän kokeminen vaikeana ja kipeän asiana.	Suru koulun käytänteissä vuotuisissa juhlissa.	Kokemus surun näkymisestä koulun arjessa.
“Miten hirveää isänpäivänä. Piti tehdä isänpäiväkorttia, mutta, kun ei ole enää isää!”	Hirveää tehdä isänpäiväkortti ilman isää	Suru isänpäiväkorttia tehdessä	Suru koulun käytänteissä vuotuisissa juhlissa	Kokemus surun näkymisestä koulun arjessa.
Mä olin koko viikon pois koulusta.	Koko viikko pois koulusta	Poissaolo koulusta.	Tarve jäädä kotiin surun kohdatessa	Kokemus surun näkymisestä koulun arjessa.
“Kyllähän se oli vaikea mennä kouluun. Tunsin ilmapiirin, että tiedetään, mutta paljon kukaan ei sanonut mitään m”	Kouluun meneminen tuntui vaikealta	Tunne kouluun menemisestä	Tunne tulla kouluun surun keskeltä	Kokemus surun näkymisestä koulun arjessa
“ Ei sillä viikolla ole oltu enää koulussa”	Loppuviikko pois koulusta	Poissaolo koulusta	Tarve jäädä kotiin surun kohdatessa	Kokemus surun näkymisestä koulun arjessa.

## 2. Minkälainen kokemus perheenjäsenen menettäneillä on tuen saamisesta koulussa?

<p>“Koulu kävi kirkossa. Osa meni linja-autolla ja tämä minun opettaja oli nuori opettaja, hän joutui pyörämiesten osaa. Minä sain olla opettajan takatuupparilla. Olen jäljestäpäin ajatellut, että hän halusi ottaa minut siipiensä suojaan.”</p>	<p>Koulu kävi kirkossa päättäjäispäivänä. Opettaja pyöräili ja otti oppilaan pyörän kyytiin. Jäljestäpäin oppilas ymmärsi, että opettaja halusi suojella.</p>	<p>Opettaja halusi kohdata oppilaan hänen kriisissään.</p>	<p>Opettaja kohtaa surevan oppilaan.</p>	<p>Kokemus opettajan merkityksestä surevalle oppilaalle</p>
<p>“ Siinä olisi aivan hirveän jäätävä ja kylmä hetki kertoa sitten opettajalle. ”</p>	<p>Oppilaan olisi kauhea kertoa opettajalle tilanteesta</p>	<p>Vaikea kertoa opettajalle</p>	<p>Opettajalle tiedottaminen</p>	<p>Kokemus opettajan merkityksestä surevalle oppilaalle</p>
<p>“Kukaan ei tiedä, ei opettajakaan, että sulla ei ole enää isää. Ykköskakkosluokalla oli yksi opettaja ja sitten vaihtui kolmosluokan opettaja elikkä ei se edes tiennyt. Ja sekin oli uusi tällä paikkakunnalla”</p>	<p>Opettaja ei tiennyt oppilaan perheenjäsenen kuolemasta</p>	<p>Tiedottamisen puutteesta johtuva kohtaamattomuus</p>	<p>Kodin ja koulun yhteistyö</p>	<p>Kokemus opettajan merkityksestä surevalle oppilaalle.</p>