



Lääkkölä Juliaana & Murto Janina

Valmistavan luokan opettajien käsityksiä ja kokemuksia trauman kokeneen
maahanmuuttajaoppilaan tukemisesta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutus
2017

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Valmistavan luokan opettajien käsityksiä ja kokemuksia trauman kokeneen maahanmuuttajaoppilaan tukemisesta (Juliaana Lääkkölä & Janina Murto)

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 125 sivua, 7 liitesivua

Lokakuu 2017

Suomalaisissa kouluissa on yhä enemmän maahanmuuttajataustaisia oppilaita, mihin on osaltaan vaikuttanut Euroopan pakolaiskriisi syksyllä 2015 sekä turvapaikanhakijoiden määrän huomattava kasvu Suomessa. Levottomista olosuhteista tulleilla maahanmuuttajaoppilailta on usein taustallaan traumaattisia kokemuksia. Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on kuvata valmistavan luokan opettajien (valo-opettajien) käsityksiä ja kokemuksia trauman kokeneesta maahanmuuttajaoppilaasta sekä heidän keinojaan oppilaan selviytymisen tukemisessa.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä kuvataan traumaa ja kriisiä ilmiönä sekä traumaattisen kokemuksen vaikutuksia lapsen ja nuoren elämään. Lisäksi siinä käsitellään maahanmuuttoon ja monikulttuurisuuteen liittyviä käsitteitä, koulun roolia monikulttuurisena toimijana sekä perusopetukseen valmistavan luokan opetusta. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen, ja siinä on käytetty sekä fenomenografista että fenomenologista lähestymistapaa. Tutkimusaineisto on kerätty syksyn 2016 ja kevään 2017 välisenä aikana haastattelemalla viittä Pohjois-Pohjanmaan alueella työskentelevää valo-opettajaa. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla. Tutkimusaineisto on analysoitu teoriaohjaavaa sisällönanalyysia soveltaen.

Vaikka tutkimustulosten mukaan valo-opettajilla on valmiuksia kohdata trauman kokenut maahanmuuttajaoppilas, näkevät he tarvetta lisäkoulutukselle. Erityisesti luokanopettajakoulutusta tulisi kehittää psyykkisten ongelmien tunnistamiseen ja auttamiseen liittyvissä asioissa. Valo-opettajien käyttämät keinot oppilaan selviytymisen tukemisessa olivat monipuolisia. Erityisenä voimavarana pidettiin valo-opettajien keskinäistä yhteisöä. Valo-opettajat tiedostivat varhaisen tunnistamisen ja puuttumisen merkityksen, mutta he kokivat vaikeaksi erottaa, onko oppilaan oireilun syynä trauma vai kotoutumiseen tai normaaliin ikäkauteen ja kasvuun kuuluva kipuilu.

Vaikka laadullisen tutkimuksen tapaan tutkimustulokset eivät ole yleistettävissä, ne antavat ajankohtaista ja monipuolista tietoa opettajan työn arjesta sekä työnkuvan laajenemiseen ja oppilaan selviytymisen tukemiseen liittyvistä haasteista. Jatkossa olisi mielenkiintoista toteuttaa tutkimus yleisopetuksen luokan- ja aineenopettajille. Lisäksi voitaisiin tarkastella, miten traumareaktiot ja trauman käsittelytavat eroavat ylä- ja alakoulun valo-oppilailta.

Avainsanat: trauma, traumaprosessi, kriisi, maahanmuuttajaoppilas, valmistava opetus

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Traumaattinen tapahtuma lapsen tai nuoren elämässä	8
2.1	Trauman ja kriisin määrittelyä.....	8
2.2	Traumaattisen kokemuksen käsittelyn vaiheet.....	11
2.3	Trauma lapsen ja nuoren kokemana.....	14
2.3.1	<i>Lasten ja nuorten traumareaktiot ja niiden tunnistaminen</i>	15
2.3.2	<i>Traumasta selviytymisen keinot</i>	19
2.3.3	<i>Opettajan keinoja tukea trauman kokenutta oppilasta</i>	24
2.3.4	<i>Oppilashuollon rooli ja ammattiavun merkitys</i>	29
3	Maahanmuuttajaoppilas ja kulttuurien kohtaaminen koulussa	34
3.1	Maahanmuuttoon liittyvien käsitteiden määrittelyä.....	34
3.2	Monikulttuurisuus käsitteenä.....	44
3.2.1	<i>Vierauden, erilaisuuden ja toiseuden kohtaaminen</i>	48
3.2.2	<i>Opettaja monikulttuurisena toimijana ja kotoutumisen edistäjänä</i>	52
3.3	Perusopetukseen valmistava opetus.....	59
4	Tutkimuksen toteuttaminen	64
4.1	Laadullinen tutkimus ja fenomenografinen lähestymistapa.....	64
4.2	Fenomenologinen lähestymistapa.....	67
4.3	Aineiston hankinta ja käsittely.....	69
4.3.1	<i>Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä</i>	69
4.3.2	<i>Sisällönanalyysi aineiston käsittelymenetelmänä</i>	73
4.3.3	<i>Tutkimushenkilöt</i>	78
5	Tulokset	80
5.1	Opettajien kuvailemia traumoja maahanmuuttajaoppilaille.....	80
5.2	Opettajien näkemyksiä valmiuksistaan kohdata trauman kokenut maahanmuuttajaoppilas.....	81
5.3	Trauman kokeneen maahanmuuttajaoppilaan oireiden tunnistaminen koulussa.....	84
5.4	Opettajien kuvailemia keinoja oppilaiden selviytymisen tukemisessa.....	86
5.4.1	<i>Oppilaiden omat traumasta selviytymisen keinot</i>	86
5.4.2	<i>Opettajien keinoja oppilaan selviytymisen tukemisessa</i>	88
5.4.3	<i>Oppilaan selviytymisen tukemista edistävät ja vaikeuttavat tekijät</i>	92
6	Pohdinta	99
6.1	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	99
6.2	Tulosten tarkastelua ja tutkimuksen arviointia.....	104
	Lähteet	112

1 Johdanto

Kriisit kuuluvat väistämättä jokaisen ihmisen elämään, mikä tekee aiheesta jatkuvasti ajankohdittaisen. Kiinnostuksemme äkillisiin, psyykkisesti traumaattisiin tapahtumiin ja niistä selviytymiseen on herännyt opiskelujemme aikana, sillä opettajankoulutuksessa aihetta käsitellään vain vähän, jos lainkaan. Koska suuri osa ihmisistä kohtaa traumaattisen kriisin elämänsä aikana, on hyvin todennäköistä, että myös opettaja kohtaa uransa aikana traumaattisen kriisin kokeneen lapsen tai nuoren. Tämän vuoksi opettajan olisi tärkeää tuntea traumaattisen tapahtuman aiheuttamat tyypilliset stressireaktiot ja erilaiset reagoitavat. Tämä helpottaa opettajaa avuntarpeen tunnistamisessa sekä auttaa tätä tukemaan ja ymmärtämään oppilastaan.

Euroopan pakolaiskriisi ja turvapaikanhakijoiden määrän räjähdysmäinen kasvu Suomessa vuonna 2015 näkyy myös suomalaisissa kouluissa runsaampana maahanmuuttajaoppilaiden määränä. Koska useat turvapaikanhakijat tulevat levottomista olosuhteista, heillä voi olla traumaattisia ja rankkoja kokemuksia käsiteltävänä. Esimerkiksi kidutuskokemukset ja suuret menetykset ovat yleisiä turvapaikanhakijoiden keskuudessa. Traumoista toipuminen saattaa kestää pitkäänkin ja sitä vaikeuttaa usein huoli kotimaahan jääneestä perheestä. Traumaattiset kokemukset voivat aiheuttaa nukkumis- ja keskittymisvaikeuksia, muistihäiriöitä sekä jatkuvaa pelko- ja jännitystilaa. Maahanmuuttajalapsilla ja -nuorilla traumareaktiot näkyvät yleensä jollain tavoin myös koulussa. Opettaja voi havaita oppilaan olevan väsynyt, hermostunut, jännittynyt ja keskittymiskyvytön. Opiskelukaan ei tällaisessa tilanteessa yleensä suju. Oman haasteensa aiheuttaa lisäksi samanaikaisesti meneillään oleva kotoutumisprosessi, jonka maahanmuuttaja voi kokea eräänlaisena kriisinä. Etenkin valmistavan luokan opettajalta, joka opettaa kotoutumisprosessinsa alussa olevia maahanmuuttajia, vaaditaan erityistä herkkyyttä tunnistaa oppilaassaan erilaisia stressireaktioita sekä mahdollinen avuntarve.

Kun oppilas saavuttaa riittävän kielitaidon, siirretään tämä perusopetukseen ikäänsä ja taitojaan vastaavalle luokalle, joko yleisopetukseen tai erityisluokalle, jossa hän saa tarvittaessa tehostettua tukea opiskeluunsa. Maahanmuuttajaoppilaan siirtyminen valmistavalta luokalta yleisopetukseen asettaa luokanopettajalle uudenlaisen haasteen. Luokanopettaja tarvitsee tässä tilanteessa kykyä ja herkkyyttä havaita oppilaan mahdolliset tuentarpeet sekä koulussa että sen ulkopuolella. Traumaperäinen stressihäiriö saattaa puhjeta joissakin tapauksista vasta myöhemmin, jopa kymmenien vuosien kuluttua, jonka vuoksi myös yleisopetuksen luokanopettajilla tulee olla valmiuksia tunnistaa traumaperäiset stressireaktiot ja erilaiset reagoitavat. Tutkimus opettajien näkökulmasta on tärkeää, sillä trauman kokeneen oppilaan kohtaamista koulussa

on tutkittu Suomessa vähän. Tämän vuoksi pidimme tärkeänä etsiä tietoa aiheesta ja selvittää sitä, millaisia keinoja opettajilla on tällä hetkellä traumatisoituneen oppilaan kohtaamiseen.

Aiheen ajankohtaisuuden ja oman kiinnostuksemme vuoksi päätimme ottaa tutkimukseemme mukaan maahanmuuttajaoppilaiden näkökulman. Kuinka opettajan tulisi kohdata maahanmuuttajalapsi tai -nuori, jolla on taustallaan traumaattisia kokemuksia? Millaisia keinoja opettajalla on tällaisen oppilaan tukemisessa ja auttamisessa?

Suomalaisen, Haravuoren ja Marttusen (2009) mukaan traumaattinen kokemus voi altistaa uhrin traumaperäisille stressioireille. Osalle trauman kokeneista kehittyy alun sokkivaiheen jälkeen sopeutumishäiriö, mikä voi ilmetä esimerkiksi reaktiivisella masennuksella tai ahdistuneisuudella, joka ei täytä kuitenkaan mielenterveydenhäiriön diagnostisia kriteerejä. Sopeutumishäiriötasoinen oireilu vaikuttaa kuitenkin merkittävästi yksilön toimintakykyyn ja saattaa lisätä itsetuhoisuutta etenkin nuorilla. Oireilu voi myös altistaa varsinaiselle masennukselle tai ahdistuneisuushäiriölle. (Suomalainen, Haravuori & Marttunen 2009, 52.) Tämän vuoksi on tärkeää tunnistaa keskeiset traumareaktion vaiheet, riskitekijät sekä traumaattisen kokemuksen käsittelyn häiriintymiseen liittyvät asiat. Varhaisen tunnistamisen avulla voidaan tarvittaessa ohjata yksilö hakemaan ulkopuolista apua, jos traumaoireet eivät vähitellen lievene. (Bäckmand & Lönnqvist 2009, 9.) Kun ihminen on kohdannut jotakin järkyttävää, on selviytymisen kannalta tärkeää puhua kokemuksistaan läheisilleen. Myös vertaistuen merkitys trauman työstämisessä on suuri. Oireiden ollessa vaikeaa-asteisia tai pitkittyneitä ihminen tarvitsee yleensä asiantuntijan apua selviytyäkseen.

Aikuisilla on taipumus aliarvioida lapsia traumaattisten tapahtumien osalta. Saari (2003) toteaa, että aikuiset saattavat vähätellä lasten kykyä huomata ja havaita tapahtumia. Vanhempien yleinen uskomus on, että lapset eivät huomaa perheessä tapahtuneen mitään erityistä. Vanhemmat voivat myös ajatella, että lapsille ei tarvitse kertoa koko totuutta tai heiltä voidaan salata asioita. Lapsia aliarvioidaan myös heidän kyvyissään tajuta ja käsitellä traumaattisia tapahtumia. Lisäksi lasten toipumiskykyä traumaattisista kokemuksista aliarvioidaan. On kuitenkin todettu, että kun lapsille tarjotaan optimaaliset mahdollisuudet traumaattisen kokemuksen käsittelyyn, he toipuvat siitä jopa nopeammin ja paremmin kuin aikuiset. (Saari 2003, 251–252.) Koska lasten käsittelykyky on riippuvainen aikuisen kyvystä käsitellä lasten kokemuksia heidän kanssaan, myös opettajan olisi tärkeää tiedostaa tämä.

Vaikka psyykkisesti oireilevan oppilaan tilanteeseen puuttumisen tärkeys tiedostetaan, olennaista on myös opettajan kokemus tilanteesta ja arvio omasta asiantuntijuudesta. Tässä laadullisessa tutkimuksessa kuvataan valmistavan luokan opettajien käsityksiä ja kokemuksia trauman kokeneesta maahanmuuttajaoppilaasta sekä heidän keinojaan oppilaan selviytymisen tukemisessa. Tutkimuksen teoreettisena tarkoituksena on selvittää, miten aikaisemmassa tutkimuksessa ja kirjallisuudessa kuvataan traumaa ja kriisiä ilmiönä sekä tarkastella traumaattisen kokemuksen vaikutuksia lapsen ja nuoren elämään. Tutkimuksen empiirisenä tarkoituksena on selvittää valmistavan luokan opettajien valmiuksia ja keinoja tunnistaa ja tukea trauman kokenutta maahanmuuttajaoppilasta. Syynä tutkimukseen oli henkilökohtainen kiinnostuksemme ja aiheen ajankohtaisuus. Lisäksi tutkimusaiheen valintaan vaikutti se, että trauman kokeneen oppilaan kohtaamista koulussa on tutkittu melko vähän. Tämän vuoksi pidimme tärkeänä etsiä tietoa aiheesta ja selvittää sitä, millaisia keinoja valmistavan luokan opettajilla on tällä hetkellä traumatisoituneen oppilaan kohtaamiseen. Oma hypoteesimme on, että opettajat kaipaisivat lisää tietoa ja taitoja traumatisoituneen oppilaan tukemiseen, sillä ainakin nykytuotoisessa luokanopettajakoulutuksessa lasten ja nuorten mielenterveyteen liittyviä asioita ja psyykkisten oireiden varhaista tunnistamista käsitellään vain vähän.

Tutkimuksessa käytämme sekä fenomenografista että fenomenologista lähestymistapaa. Tutkimuksen aineiston keräsimme puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla. Kirjallisuuteen perehtymisen jälkeen rakensimme teemahaastatteluille rungon, jonka pohjalta toteutimme haastattelut. Haastatteluilla pyrimme saamaan yleisempää tietoa tutkittavasta aiheesta, kuten opettajien tietoja lasten ja nuorten traumareaktioista, sekä tarkempaa tietoa opettajien käsityksistä ja omakohtaisista kokemuksista tunnistaa ja tukea trauman kokenutta maahanmuuttajaoppilasta.

Tutkimuksemme teoreettisen viitekehyksen ja aineiston kautta pyrimme etsimään vastausta seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- Mitä tiedetään traumaattisen kokemuksen vaikutuksista lapsen ja nuoren elämään?
- Millaisia traumoja valmistavan luokan opettajat ovat kohdanneet maahanmuuttajaoppilailla?
- Miten valmistavan luokan opettajat kuvaavat valmiuksiaan kohdata työssään traumatisoitunut maahanmuuttajaoppilas, ja miten he kokevat tunnistavansa trauman kokeneen oppilaan?
- Millaisia keinoja valmistavan luokan opettajilla on trauman kokeneen oppilaan selviytymisen tukemisessa?

Tässä tutkimuksessa luomme aluksi katsauksen alan kirjallisuudessa esitettyihin määritelmiin traumasta ja kriisistä. Teoriaosuudessa esittelemme traumaa ja kriisiä ilmiönä sekä kuvaamme traumaattisen kokemuksen tyypillisiä käsittelyvaiheita ja traumareaktioita. Tämän jälkeen perehdymme trauman kokeneen oppilaan kohtaamiseen eli tunnistamiseen ja auttamiseen. Teoreettisen tarkastelun alla on myös maahanmuuttoon ja monikulttuurisuuteen liittyvät käsitteet, vierauden, toiseuden ja erilaisuuden kohtaaminen sekä koulun ja yksittäisen opettajan rooli monikulttuurisen kasvatusympäristön toimijana. Omana alakokonaisuutena esittelemme myös, millaista on perusopetukseen valmistava opetus.

2 Traumaattinen tapahtuma lapsen tai nuoren elämässä

Tässä luvussa perehdymme traumaan ja kriisiin ilmiönä sekä kuvaamme traumaattisen kokemuksen tyypillisiä käsittelyvaiheita ja traumaa lapsen ja nuoren kokemana. Omina alalukuinaan esittelemme lisäksi lasten ja nuorten traumareaktioita ja niiden tunnistamista, traumasta selviytymisen keinoja sekä opettajan keinoja tukea trauman kokenutta oppilasta. Lopuksi tarkastelemme oppilashuollon roolia ja ammattiavun merkitystä trauman kokeneen lapsen tai nuoren selviytymisprosessissa.

2.1 Trauman ja kriisin määrittelyä

Ihmisen kokemalla psyykkisellä stressillä tarkoitetaan epätasapainoa ulkoisten haasteiden ja omien voimavarojen välillä. Siedettävissä rajoissa olevaa psyykkistä stressiä kyetään hallitsemaan ja se johtaa usein myönteisiin seurauksiin tai edistää uusien taitojen oppimista. Kohtuullinen psyykinen stressi on jopa välttämätöntä psyykkisen kasvun ja kehityksen kannalta. Yleensä stressitekijät liittyvät muutoksiin tai niiden uhkiin läheisissä ihmissuhteissa, terveydessä ja työssä. Stressitekijöihin sopeutumista edistävät esimerkiksi ennakointi ja säätely sekä ympäristön antama sosiaalinen tuki. (Henriksson & Lönnqvist 2014, 350–351.)

Bäckmand ja Lönnqvist (2009) kuvaavat ihmisen arkielämää jatkumona, johon liittyy erilaisia tapahtumia ja muutoksia, jotka asettavat ihmisille jatkuvasti uusia sopeutumishaasteita. Näihin haasteisiin pyritään vastaamaan yksilöllisillä sopeutumis- ja hallintakeinoilla. Joskus ajaudutaan kuitenkin kriisitilanteeseen, joka voi johtua kehitys- tai elämänkriisistä tai äkillisestä ja odottamattomasta ulkoisesta tilanteesta eli traumaattisesta kriisistä. Traumaattiset kriisit voivat aiheuttaa ihmiselle voimakkaita ja pitkäaikaisia reaktioita. (Bäckmand & Lönnqvist 2009, 9.) Kriiseissä on kuitenkin ennen kaikkea kysymys terveen mielen terveistä reaktioista. Akuutti kriisireaktio, voimakkaat jälkitunteet ja myöhemmässä vaiheessa syntyvä suru ovat ihmisen normaaleja reaktioita äkillisen kriisin jälkeen. Joskus ihminen saattaa toipumisen jälkeen löytää itsestään vahvuuksia ja arvoja, joista ei ennen ollut tietoinen. Toisinaan kärsimyksen kohtaaminen voi kuitenkin vakavalla tavalla pysäyttää. Kokemuksen käsittelyn häiriintyessä ja toipumisen hidastuessa on yleensä kyseessä vakava traumatisoituminen. (Palosaari 2008, 15, 19–20.)

Psyykkiseksi traumaksi kutsutaan elämäntapahtumia, jotka ovat luonteeltaan kuormittavia ja järkyttäviä (Henriksson & Lönnqvist 2014, 351). Trauma määritellään voimakkaaksi tapahtumaksi ihmisen elämässä, johon yksilö ei pysty vastaamaan tarkoituksenmukaisella tavalla ja

jolla on voimakkaat, äkilliset ja pitkään jatkuvat vaikutukset ihmiseen. Traumalle on tyypillistä äärimmäinen voimakkaiden ärsykkeiden tulva, joka ylittää yksilön sietokyvyn sekä kyvyn hallita kiihtymisen tunnetta ja työstää sitä. (Saari 2003, 15–16.)

Psyykinen trauma on ennakoimaton tapahtuma, joka poikkeaa selvästi arkipäivän stressistä. Traumaattisiin tapahtumiin liittyy vakava uhka elämälle tai fyysiselle koskemattomuudelle. Psyykkisille traumoille altistutaan esimerkiksi kohdattaessa oma vakava sairastuminen tai läheisen odottamaton kuolema. Myös onnettomuustilanteet ja rikostapahtumat aiheuttavat tyypillisesti psyykkisiä traumoja sekä uhreille että silminnäkijöille, ja joskus myös auttajille. (Henriksson & Lönnqvist 2014, 351.) Äärimmäisen traumaattisia tapahtumia voivat olla esimerkiksi sota, perheestä eroon joutuminen, kuoleman kohtaaminen, fyysinen väkivalta, kidutus ja seksuaalinen hyväksikäyttö (Batista-Pinto Wiese 2010, 146). Lisäksi perheväkivallan, ryöstön tai kidnappauksen kohteeksi joutuminen sekä tapon tai pahoinpitelyn näkeminen ovat traumatisoivia tilanteita. Traumaattinen tilanne voi kohdata kerralla useita ihmisiä tai se voi kohdistua vain yhteen ihmiseen. Tyypillisesti tällaisia tilanteita ei voi ennakoida. Tämän vuoksi traumaan liittyy aina voimakasta pelkoa, hätää ja avuttomuuden tunteita. (Räsänen 2004, 233.)

National comorbidity survey -tutkimuksessa todettiin, että traumaattiset tapahtumat ovat yllättävän yleisiä. Tutkimukseen osallistuneista 61 prosenttia miehistä ja 51 prosenttia naisista kertoi kohdanneensa elämässään selvästi traumaattisen tilanteen. (Henriksson & Lönnqvist 2014, 351.) Myös Suomalaisen, Haravuoren ja Marttusen (2009) mukaan on arvioitu, että 65–70 prosenttia länsimaisesta väestöstä altistuu elämänsä aikana traumaattisille kokemuksille, kuten onnettomuuksille, väkivallalle tai äkillisille menetyksille. Noin kaksi kolmasosaa trauman kokeineista toipuu nopeasti eikä trauma uhkaa heidän mielenterveyttään. (Suomalainen ym. 2009, 52.) Useimmat ihmiset siis kohtaavat elämänsä aikana äkillisen järkyttävän tapahtuman, joka altistaa psyykkisille traumoille. Esimerkiksi sodat, erilaiset luonnonmullistukset ja elinympäristön tuhoutuminen aiheuttavat traumaattisen tilanteen koko sitä koskettaneelle väestölle. Suojaavat tekijät ja ympäristön tuki auttavat ihmistä selviämään tätä kohdanneesta kriisistä.

Yleensä ajatellaan, että traumaattisen tapahtuman uhreja ovat tapahtumassa mukana olleet. Psykologisesta näkökulmasta uhreja ovat kuitenkin kaikki ne ihmiset, joita tapahtuma järkyttää syvästi. Traumaattisen tapahtuman uhrit voidaan jakaa välittömiin, primaareihin uhreihin ja välillisiin, sekundaareihin uhreihin. Primaareja uhreja ovat kuolleet, fyysisesti ja/tai psyykkisesti vammautuneet sekä muut tapahtumassa välittömästi mukana olleet. Sekundaareja uhreja ovat

esimerkiksi omaisensa tai läheisensä menettäneet, silminnäkijät ja sivulliset sekä pelastushenkilökunta ja auttajat. (Saari 2003, 33, 39–40.) Traumaattiset tapahtumat koskettavat siis usein laajaa ihmisjoukkoa. Psykologisten uhrien huomioon ottaminen asettaa vaatimuksia ja haasteita kriisityölle.

Kuormittavat elämäntapahtumat voivat laukaista tai pahentaa monenlaisia mielenterveyden häiriöitä ja vaikuttavat kaikkien mielenterveyden häiriöiden kulkuun. Etenkin lapsuudessa ja nuoruudessa tapahtuneiden psyykkisten traumojen merkitys on erityisen suuri mielenterveyden ja sen häiriöiden kannalta. On todettu, että varhaisilla vaikeilla ja toistuvilla psyykkisillä traumoilla on vaikutusta aivojen kehitykselle sekä monien fyysisten sairauksien tai niiden riskitekijöiden synnylle. (Henriksson & Lönnqvist 2014, 350–351.) Saari (2003) erottaa yksittäiset traumat jatkuvasta traumatisoitumisesta, kuten seksuaalisesta hyväksikäytöstä tai perheväkivallasta. Tällöin traumatisoituminen koostuu useista traumaattisista kokemuksista. Kaikki psyykkiset traumat eivät siis kehity yksittäisen äkillisen ja järkyttävän kokemuksen seurauksena. (Saari 2003, 316–317.) Yksittäinen traumatisoiva tapahtuma aiheuttaa niin sanotun I-tyyppin trauman. Toistuva traumatisoiva tekijä ihmisen elämässä aiheuttaa puolestaan II-tyyppin trauman. (Traumaterapiakeskus 2013.)

Traumaan liittyy läheisesti myös kriisin käsite. Kriisi-sanaa voidaan käyttää moninaisissa yhteyksissä, mutta yleisesti sillä tarkoitetaan tapahtumaa, joka sisältää äkillisen muutoksen tai käännekohdan tilanteen ylittäessä henkilön tavanomaiset selviytymiskeinot. Kriisillä voidaan tarkoittaa myös sen välittömiä seurauksia ihmisessä. (Palosaari 2008, 22–23.) Poijulan (2007) mukaan kriisi tarkoittaa ratkaisua, käännteentekevää muutosta, vaarallista taitekohtaa tai mahdollisuutta, jonka aiheuttaa havaittu uhka, menetys tai vaikeus. Stressitilanteissa tietyt tasapainottavat tekijät voivat edistää tasapainon palautumista ja auttaa välttämään kriisin. Tasapainottavia tekijöitä ovat tapahtuman realistinen havaitseminen, tuen saaminen tilanteessa ja oikeiden ratkaisukeinojen löytäminen. Yhden tai useamman tasapainottavan tekijän puuttuminen voi kuitenkin estää ongelman ratkaisemisen, lisätä tasapainottomuutta ja saada kriisin puhkeamaan. (Poijula 2007, 28–29.)

Kriisit voidaan jakaa kehityskriiseihin, elämänkriiseihin ja äkillisiin kriiseihin. Kehityskriiseillä tarkoitetaan luonnolliseen kehityskulkuun liittyviä kriittisiä käännteitä, kuten vauvan saaminen, lapsen uhmavaihe tai vanhuuseläke. Elämänkriisit ovat elämän kulkuun kuuluvia pitkäkestoisia rasisitilanteita, joita ei satu kaikille. Elämänkriisejä voivat olla esimerkiksi työuupuminen, va-

kava pitkäaikaissairaus, ennakoitu konkurssi tai pitkään harkittu avioero. Näiden kahden kriisityypin kohdalla tietoa ja osaamista on olemassa, kuten toimivat palveluverkostot. Äkillisten kriisien kohtaaminen puolestaan edellyttää uudempaa osaamista, kuten erikoiskoulutettujen kriisityöntekijöiden ammattitaitoa. Äkillisiä kriisejä voidaan kutsua myös traumatisoiviksi kriiseiksi tai traumaattisiksi kriiseiksi. Tällaisia kriisejä ovat äkilliset, yllätykselliset ja epätavallisen voimakkaat tapahtumat, jotka tuottavat huomattavaa kärsimystä kenelle tahansa. Äkillisiä kriisejä ovat esimerkiksi liikenneonnettomuudet, tulipalot tai äkillinen vammautuminen. (Palosaari 2008, 23–26.) Rajaamme tässä tutkielmassa tarkastelumme ulkopuolelle kehityskriisit sekä elämänkriisit, ja keskitymme näiden sijaan tarkastelemaan lasten ja nuorten koulun ulkopuolella kokemia äkillisiä ja traumaattisia kriisejä.

Jokainen reagoi kriisissä omalla tavallaan (Poijula 2007, 36), joten kriisikokemuksen yksilöllisyys on otettava huomioon myös äkillisten kriisien kohdalla. Muun muassa kasvutausta ja elämäntilanne vaikuttavat ihmisen reagointiin. Tiedetään, että syvät lapsuusaikaiset traumakokemukset saattavat häiritä eloonjäämis- ja lajinsäilymisrakenteiden tarkoituksenmukaista kehitystä. Tällä puolestaan on merkityksensä myöhempään traumakokemuksiin ja niiden käsittelyyn. (Palosaari 2008, 32.)

2.2 Traumaattisen kokemuksen käsittelyn vaiheet

Vaikka ihmisillä on yksilöllisiä tapoja reagoida traumaattisiin tapahtumiin, on ihmisten reaktioiden traumaattisen kokemuksen jälkeen havaittu noudattavan tiettyä luonnollista kulkua. Trauman käsittelyn vaiheita kuvaa Cullbergin (1991) kehittämä neljän eri vaiheen malli, johon kuuluvat sokkivaihe, reaktiovaihe, käsittelyvaihe sekä uudelleen suuntautumisen vaihe. (Saari 2003, 41; Henriksson & Lönnqvist 2014, 353.) Cullbergin (1991, 142) mukaan yksilöllisiä eroavaisuuksia kuitenkin ilmenee vaiheiden etenemisjärjestyksessä, päällekkäisyydessä ja kestossa. Vaikka vaiheita voi olla joskus jopa vaikea erottaa toisistaan, opettajan olisi tarpeellista tuntea nämä vaiheet. Vaiheiden tunnistaminen voi auttaa opettajaa ymmärtämään ja ennakoimaan lapsen reaktioita traumaattisen tapahtuman jälkeen.

Ensimmäinen vaihe eli sokkivaihe alkaa välittömästi laukaisevan tilanteen tapahduttua ja se tavallisesti kestää muutamista hetkistä muutamaan vuorokauteen. Tällöin ihminen ei vielä kykene käsittämään tapahtunutta ja saattaa jopa kieltää sen. (Henriksson & Lönnqvist 2014, 353.) Psykkisessä sokissa mieleemme suojaa meitä sellaiselta tiedolta ja kokemukselta, jota se ei kykene vastaanottamaan eikä kestä. Dyregrovin (1994, 18–19) mukaan psyykkisen sokin aikana

aivojen kapasiteetista on käytössä suurempi osa kuin normaalisti. Myös aistit ovat herkempiä vastaanottamaan vaikutteita ilman tavanomaista valikoitumista ja muokkaantumista. Tämän vuoksi aistivaikutelmat ja mielikuvat ovat erittäin voimakkaita, selkeitä ja yksityiskohtaisia. Sokkitilassa voi syntyä voimakkaita aistiharhoja, flashbackejä, joita esiintyy usein järkyttävän traumaattisen tilanteen jälkeen. Näköhavainnot ovat yleisimpiä, mutta flashbackejä voi esiintyä myös kuulo-, haju-, maku- ja kosketushavaintojen muodossa. (Saari 2003, 42.)

Sokkivaiheen reagointi on yleensä eräänlaista lamautumista, joka saattaa näyttäytyä ulospäin tilanteeseen nähden hämmentävänä tyyneytenä ja hyvänä toimintakykynä. Jälkikäteen monet eivät kykene muistamaan sokkivaiheen tapahtumia tai sen aikana annettuja ohjeita ainakaan täsmällisesti. Tämän vuoksi esimerkiksi sairauksien diagnoosit tai hoito-ohjeet on annettava sokkivaiheessa mahdollisimman yksinkertaisessa ja helposti käsiteltävässä muodossa, ja ne on kerrattava myöhemmin uudelleen. Sokkivaiheessa esiintyvät torjunta tai kieltäminen ovat tavallisia ja usein myös tarpeellisia ja selviämistä edistäviä suoja- ja sopeutumiskeinoja, kun ne eivät kestä liian pitkään. (Henriksson & Lönnqvist 2014, 353.) Myös muut reaktiot, kuten tunteiden tai kivun tunteen puuttuminen sokkivaiheessa palvelevat henkiinjäämistä. Kun ihminen on psyykkisessä sokissa, on auttajien ja pelastushenkilöstön toiminnalla ja käyttäytymisellä valtava merkitys. (Saari 2003, 44–46.) Sokkivaiheessa olevalla on keskeinen tarve saada konkreettista turvallisuutta ja suojaa sekä kokea, että tilanne on auttajien hallinnassa (Henriksson & Lönnqvist 2014, 353). Esimerkiksi onnettomuustilanteessa sokkivaiheessa olevan rauhoittelu ja apu yhteyden saamiseksi omaisiin ovat tilanteen psyykkistä hoitamista.

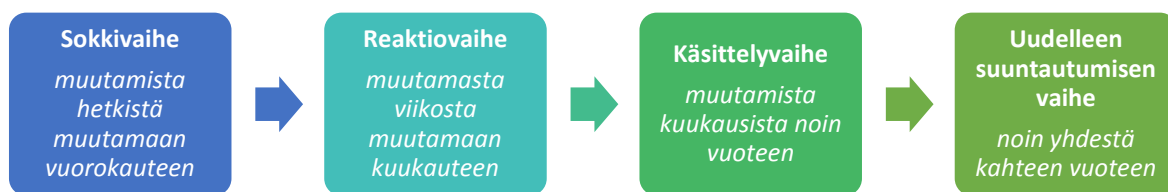
Kun välitön uhkatilanne on ohi, alkaa reaktiovaihe, joka kestää muutamasta viikosta muutamaan kuukauteen. Tällöin ihminen vähitellen kohtaa muuttuneen todellisuuden ja yrittää muodostaa käsitystä tapahtuneesta. (Henriksson & Lönnqvist 2014, 353.) Tietoisuuden myötä tulevat myös tunteet. Suru, epätoivo, tyhjyyden tunne, ahdistus, itsesyytökset ja syyllisyydentunnot ovat tyypillisiä reaktiovaiheelle. (Saari 2003, 53.) Kipeitä kokemuksia käydään aluksi läpi vain vähän kerrallaan ja aluksi voimakkaiden puolustuskeinojen avulla, kunnes niitä voidaan alkaa työstää asteittain aktiivisemmin ja suuremmin todellisuutta kohdaten. Reaktiovaiheessa voi joskus esiintyä aistiharhoja muistuttavia ohimeneviä kokemuksia, kuten tunne, että menetetty henkilö on vierellä. Myös traumaattiseen tapahtumaan liittyvät toistumis- eli repetitioilmiöt ovat tavallisia. (Henriksson & Lönnqvist 2014, 353–354.)

Reaktiovaiheessa oleva saattaa tuntea pelkoa esimerkiksi muiden läheisten ihmisten puolesta. Moniin traumaattisiin kokemuksiin liittyy usein pelon lisäksi häpeää. On vaikeaa palata takaisin

työpaikalle tai kouluun sekä kohdata kaikki tutut ja puolitut ihmiset. Myös voimakkaat somaattiset reaktiot ovat ominaisia reaktiovaiheelle. Näitä voivat olla esimerkiksi vapina, pahoinvointi, kuvotus, sydänvaivat, lihassäryt, huimaus ja painostava väsymys. (Saari 2003, 53–56.) Reaktiovaiheessa ihmisen olisi tärkeää antaa voimakkaidenkin tunteiden tulla ja olla sekä löytää omiin voimavaroihinsa sopiva tapa traumaattisten kokemusten läpikäymiseen ja toisaalta sietämättömältä kokemukselta suojautumiseen. Reaktiovaiheessa oleva tarvitsee toistuvaa kuunneluksi ja välitetyksi tulemisen kokemista. Reaktiovaihetta elävälle ihmiselle on myös tärkeää antaa selkeää ja käytännönläheistä tietoa tilanteesta. (Henriksson & Lönnqvist 2014, 354.)

Reaktiovaihetta seuraa käsittelyvaihe, joka kestää muutamista kuukausista noin vuoteen. Tapahtumat aletaan hyväksyä eikä niitä enää kielletä, torjuta tai muuten suljeta pois psyykkisestä työstä. Tätä voidaan kutsua varsinaiseksi surutyön vaiheeksi, jossa ihminen käsittelee tapahtunutta sekä tunne- että asiasisältöjen tasolla ja luo uutta kuvaa itsestään ja elämästään. (Henriksson & Lönnqvist 2014, 353.) Usein ihmiset eivät käsittelyvaiheeseen siirryttäessä enää halua tai jaksaa puhua tapahtuneesta muiden kanssa. Kokemuksen käsittely kääntyy sisäänpäin ja jatkuu omassa mielessä joko tietoisesti tai tiedostamatta. Samalla käsittelyprosessi hidastuu, ja mahdollinen menetys ja suru ovat jatkuvasti mielessä. Ihminen työstää voimakkaita tunteita, pelkoja ja traumoja, ja tämä näkyy myös tämän käyttäytymisessä ja toiminnassa. Tyypillisiä oireita ovat esimerkiksi muisti- ja keskittymisvaikeudet sekä tavanomaisen joustokyvyn menettäminen, joka johtaa maltin menettämiseen helposti. Työstämisen vaiheelle on ominaista myös halu olla yksin. (Saari 2003, 60–66.)

Uudelleen suuntautumisen vaiheessa tapahtuu toipuminen noin 1-2 vuodessa riippuen traumaattisen tapahtuman luonteesta ja sen käytännön jälkiseurauksista. Tapahtuneen hyväksymisen kautta alkaa sopeutuminen tapahtuneen mukanaan tuomiin muutoksiin. Kriisi ei enää kuluta mielenterveyden voimavaroja, vaan on jopa voinut tuoda niitä lisää. Toipuminen ei ole kuitenkaan suoraviivaista, vaan uudet menetykset tai traumaattista tapahtumaa muistuttavat tilanteet voivat aktivoida aiemman reaktiovaiheen ilmiöitä ja oireita. (Henriksson & Lönnqvist 2014, 354.) Toivottu lopputulos on, että traumaattisesta kokemuksesta tulee läpityöstetty, tietoinen ja levollinen osa omaa itseä. Tapahtuma ei ole jatkuvasti mielessä tai täytä koko mielen sisältöä niin kuin prosessin alussa. Tapahtumaa ja kokemusta voidaan ajatella ja se voidaan kohdata ilman voimakasta ahdistusta tai pelkoa, torjumista tai kieltämistä. (Saari 2003, 67–68.)



Kuvio 1. Traumaattisen kokemuksen käsittelyn vaiheet

2.3 Trauma lapsen ja nuoren kokemana

Traumaattisella tapahtumalla ja siihen liittyvällä traumaattisella stressillä voi olla yksilölle sekä fysiologisia että psyykkisiä jälkivaikutuksia. Lapsen ja nuoren traumareaktioihin vaikuttavat tapahtuman luonne, hänen oma roolinsa tapahtumien kulussa ja se, minkälaisen merkityksen tapahtuma saa hänen elämässään. (Saari 2003, 252.) Traumatisoitumiseen vaikuttavia tekijöitä ovat myös tapahtuman vakavuus ja kesto. Traumaattisen tapahtuman käsittelyyn vaikuttavat lisäksi lapsen tai nuoren persoonallisuus, aiemmat mielenterveyden ongelmat sekä perheen ja sosiaalisen tuen saatavuus. (Batista-Pinto Wiese 2010, 146.) Reaktioihin vaikuttaa se, onko tapahtumaan, kuten läheisen kuolemaan, voitu valmistautua etukäteen. On todettu, että läheisten aikuisten reaktiot vaikuttavat lapsen ja nuoren reaktioiden laatuun ja keston. Reagointiin vaikuttavat merkittävästi myös aikuisten tapa kohdata lapsi tai nuori kriisitilanteessa sekä aikuisen kyky tukea tätä kokemuksen käsittelyssä. (Viheriälä 2009, 153–154.) Ajankohtaiset kehitystehtävät ja -vaiheet vaikuttavat siihen, millaisia seurauksia traumatapahtumalla on lapselle tai nuorelle (Batista-Pinto Wiese 2010, 146–147; Suomalainen ym. 2009, 53). Kriisireaktiot voivat siis poiketa aikuisten vastaavista reaktioista.

Batista-Pinto Wiese (2010) huomauttaa artikkelissaan, että lapsen tai nuoren trauma voi johtua altistumisesta traumaattiselle tapahtumalle tai välillisestä traumatisoitumisesta vanhempien kautta. Esimerkiksi maahanmuuttajilla jo pelkkä kotimaan jättäminen ja uuteen kulttuuriin sopeutuminen voidaan kokea eräänlaisena kriisinä, jopa traumana. Maahanmuuttoon liittyvä traumakokemus asettaa riskin lapsen kehitykselle. Esimerkiksi vauvana koettu välillinen trauma vanhempien kautta voi vaikuttaa negatiivisesti vanhemman ja lapsen väliseen kiintymyssuhteeseen ja lapsen psykologiseen kehitykseen, ja seuraukset voivat kantautua pitkälle nuoruuteen ja aikuisuuteen saakka. (Batista-Pinto Wiese 2010, 146–147.) Samankaltaisia tuloksia on nähtävissä esimerkiksi Norjassa toteutetussa tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin äidin traumaperäisen

stressihäiriön (PTSD) oireiden vaikutuksia lapsen kehitykseen. Tutkimuksessa havaittiin yhteys äidin PTSD oireiden ja lapsen heikon sosioemotionaalisen kehityksen välillä lapsen ollessa kahden vuoden ikäinen. Tulosten mukaan erityisesti poika-sukupuoli ja lapsen vaikea temperamentti saattavat altistaa lapsen äidin PTSD oireiden haitallisille vaikutuksille. (Garthus-Niegel, Ayers, Martini, von Soest & Eberhard-Gran 2017, 167–168.) Joskus oireilevan lapsen taustalla saattaa olla ylisukupolvista traumaa, jossa traumaa synnyttävä käyttäytyminen siirtyy sukupolvelta toiselle. Traumatisoitunut vanhempi ei välttämättä tiedä, miten lapsen kanssa tulisi olla, eikä välttämättä ole voinut sisäistää omassa lapsuudessaan hyvän hoivan mallia.

Lähteenmäen (2013, 182) lapsia turvapaikanhakijoina käsittelevässä väitöskirjassa todetaan, että traumaattisen tapahtuman todistaminen heikensi tutkimuksessa mukana olleiden lasten hyvinvointia. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (2017) mukaan mielenterveys onkin yksi haastavimmista maahanmuuttajien terveyteen liittyvistä kysymyksistä. Mielenterveyshäiriöiden tunnistaminen maahanmuuttajaväestössä voi olla vaikeaa, koska ne saattavat ilmetä eri tavoin kuin kantaväestössä. Joissakin kulttuureissa ei esimerkiksi ole käsitettä mielenterveys tai siihen voi liittyä hengellisiä tai sosiaalisia uskomuksia. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2017.) On tärkeää, että lapsen ja nuoren traumaperäiseen oireiluun suhtaudutaan aina vakavasti, sillä lapsi ja nuori tarvitsee aina aikuisen tukea traumaattisen kokemuksen käsittelyssä. Jokaisen reaktiot traumaattiseen tapahtumaan ovat yksilöllisiä, ja aikuisen tulee auttaa lasta tai nuorta löytämään juuri hänelle sopivimmat ja luontaisimmat trauman käsittelyn ja traumasta selviytymisen keinot.

2.3.1 Lasten ja nuorten traumareaktiot ja niiden tunnistaminen

Olennaista trauman kokeneen lapsen tai nuoren kohtaamisessa on tämän avuntarpeen tunnistaminen ja hänen selviytymisensä tukeminen. Saaren (2003, 252) mukaan lapsen kyky käsitellä traumaattisia kokemuksia on riippuvainen aikuisten kyvystä käsitellä lasten kokemuksia heidän kanssaan. Aina lapsi ei kuitenkaan saa riittävää tukea vanhemmiltansa eikä pysty toipumaan järkyttävästä kokemuksesta ilman pitkäaikaisvaikutuksia. Tähän lapsi reagoi usein taantumalla aiempien kehitysvaiheiden tasolle, hänen keskittymiskykynsä heikkenee ja koulumenestys kärsii. Traumareaktioihin voi sisältyä uniongelmia, painajaisia, itkuisuutta, ärtyneisyyttä ja yli- valppautta. Lapsen tulevaisuuden perspektiivi saattaa lyhentyä ja lapsi voi kärsiä psykosomaattisista oireista, kuten päänsärystä, vatsavaivoista ja lihassärystä. Myös ruokahalussa saattaa olla

muutoksia ja lapsen ruumiillinen kehitys voi hidastua. Lapsi voi vaikuttaa itkuiselta ja masentuneelta. Muutokset käyttäytymisessä ovat myös mahdollisia: lapsi tai nuori voi käyttäytyä aggressiivisesti tai eristäytyä ja vetäytyä kokonaan sosiaalisista suhteista. (Batista-Pinto Wiese 2010, 148; Saari 2003, 263–264.)

Edellä mainitut oireet yhdistettynä lapsen tai nuoren normaaleihin kehitystehtäviin voivat olla niin kuormittavia, etteivät lapsen tai nuoren omat kyvyt riitä niitä ratkaisemaan, jolloin tämän normaali kehitys voi häiriintyä. Yksikin turvallinen aikuinen, jonka puoleen lapsi voi kääntyä ongelmissaan ja jolta hän saa tukea, voi kuitenkin auttaa lasta selviytymään (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2009, 66). Tällainen aikuinen voi olla esimerkiksi lapsen tai nuoren oma opettaja. Opettajalla tulisikin olla herkkyyttä havaita trauman kokeneen oppilaan oireilu. Suuri osa traumaattisista tapahtumista koetaan koulun ulkopuolella ja nämä koetaan usein vaikeimmiksi tunnistaa. Yleensä traumatisoitunut lapsi tai nuori kuitenkin oireilee myös koulussa jollain tavoin.

Koska lapset ja nuoret viettävät suuren osan päivästä koulussa, on tämä erinomainen paikka havainnoida oppilaan pahoinvointia ja ennaltaehkäistä mielenterveysongelmien syntymistä. Opettajilla on usein vanhempia parempi mahdollisuus arvioida koulupäivien aikana oppilaan haastavaa käyttäytymistä ja oireilua, ja suhteuttaa se ikätovereiden toimintaan. Ammattitaitoisella opettajalla on kykyä arvioida, milloin oppilaan poikkeava käyttäytyminen vaatii arviointia ja lisäselvityksiä. (Hietala, Kaltiainen, Metsärinne & Vanhala 2010, 20–22.) Nevalainen ja Nieminen (2010) kuitenkin toteavat, ettei lapsen tai nuoren psyykkisten oireiden tunnistaminen ole aina helppoa. Onkin tärkeää, että opettaja osaa tunnistaa oppilaistaan vaaranmerkkejä ja huolestua, mikäli hän havaitsee oppilaan oireilevan psyykkisesti. Opettajan tehtävä ei ole diagnosoida oppilaitaan tai hoitaa vakavia psyykkisiä sairauksia. Hänen vastuullaan on kuitenkin ohjata oppilas terveydenhuollon ammattihenkilön tarkastettavaksi, mikäli huoli tästä herää. Kasvattajan tulee puuttua havaitsemiinsa ongelmiin ja varmistaa, että lapsi saa tarvitsemansa tuen ja avun. (Nevalainen & Nieminen 2010, 64–65.) Vaikka opettaja kokisi epävarmuuden ja neuvottomuuden tunteita, on tämän luotettava omiin kokemuksiinsa ja arviointikykyynsä siitä, milloin oppilaan oireilu vaatii tilanteeseen puuttumista ja avun hankkimista. Avuntarpeen varhainen havaitseminen ja tuen nopea saaminen ovat paitsi lapsen ja nuoren selviytymisen, myös yhteiskunnan kannalta paras ratkaisu. (Veivo-Lempinen 2009, 212.)

Oppilaan ongelmien tunnistaminen ja asiaan puuttuminen voivat olla opettajalle haastavaa työtä (Haasjoki & Ollikainen 2010, 28), ja etenkin koulun ulkopuolella tapahtuneet kriisit koetaan

vaikkeimmiksi tunnistaa. Tämä johtuu siitä, että traumaattisen tapahtuman aiheuttamat oireet eivät aina näy välittömästi lapsessa, vaan vasta pidemmän ajan jälkeen. Tämä vaikeuttaa oireilun syiden tunnistamista sekä avuntarpeen arvioimista. Esimerkiksi vetäytyvä oppilas voi yksinkertaisesti viihtyä yksin tai hänellä voi olla vakaviakin psyykkisiä ongelmia. Ammattitaitoinen opettaja pystyy yleensä kuitenkin oppilastuntemuksen karttuessa arvioimaan, onko esimerkiksi oppilaan levottomuuden taustalla normaali kehityskriisi vai onko kyseessä traumaattinen kriisi. (Nevalainen & Nieminen 2010, 61, 177.) Usein opettajan huoli herää oppilaan olemuksen tai käytöksen muuttumisen seurauksena (Haasjoki & Ollikainen 2010, 23).

Traumaattisen tapahtuman aiheuttamien tyypillisten stressireaktioiden tunteminen helpottaa opettajaa avuntarpeen tunnistamisessa. Reagointitapojen tunteminen auttaa opettajaa tukemaan oppilastaan sekä ymmärtämään häntä empaattisesti. Opettaja, joka ei tunne traumaattisen tapahtuman aiheuttamia stressireaktioita ja niiden kestoa, voi syyllistyä oppilaan tunteiden aliarviointiin ja traumaattisen kokemuksen vaikutusten mitätöintiin, mikä puolestaan vaikeuttaa oppilaan kriisistä selviytymistä. (Saari 2003, 252.) Tietämättömyyden vuoksi opettaja saattaa ihmetellä oppilaan häiriökäyttäytymistä tai sopeutumattomuutta sekä koulumenestyksen heikkenemistä. Pahimmassa tapauksessa oppilasta saatetaan kohdella väärin: opettaja tulkitsee oppilaan käytöksen laiskuudeksi, omituisuudeksi tai ilkeydeksi eikä huomaa, että käyttäytymisen taustalla voi olla oppilaan kokema traumaattinen tapahtuma.

Jotta opettaja pystyisi kiinnittämään huomiota oppilaan oireiluun varhaisessa vaiheessa sekä tukemaan häntä kokemuksen käsittelyssä, tulee tämän tunnistaa erilaiset stressireaktiot (Nevalainen & Nieminen 2010, 62, 64, 174–176). Trauman aiheuttamia tuntemuksia voi olla usein vaikea sietää, joten trauman kokenut saattaa pyrkiä tukahduttamaan ja ohittamaan tunnereaktiot. Tunteiden käsittelemättömyys voi kuitenkin näkyä myöhemmin kyynisyytenä, joka heijastuu myös myöhempisiin vaiheisiin. (Palosaari 2008, 65.) Tämän vuoksi opettajan olisi hyvä ohjata lasta tai nuorta tunteiden ilmaisemisessa.

Mikäli lapsi tai nuori ei saa riittävää tukea trauman käsittelemiseen, voi toipuminen estyä eikä lapsi tai nuori selviydy järkyttävästä kokemuksesta ilman pitkäaikaisvaikutuksia (Saari 2003, 263–264). Traumaattinen tapahtuma voi aiheuttaa lapselle ja nuorelle psyykkisiä ja fysiologisia oireita, jotka ilmenevät esimerkiksi lapsen tai nuoren käyttäytymisessä, sosiaalisissa suhteissa ja kouluasuoriutumisessa. Joskus traumaattisen kokemuksen käsittely häiriintyy eli käsittelyprosessi juuttuu kiinni johonkin vaiheeseen eikä enää etene. Äärimmillään pitkäaikaiset vaikutuk-

set lapsen tai nuoren kehitykseen ilmenevät traumaperäisinä häiriöinä. Näitä ovat akuutti/äkillinen stressireaktio, traumaperäinen stressihäiriö ja sopeutumishäiriö. Traumaperäiset häiriöt kuuluvat suomalaisessa tautiluokituksessa ryhmään Reaktiot vaikeaan stressiin ja sopeutumishäiriöt, mutta DSM-5:ssä, eli yhdysvaltalaisessa mielenterveyden ja käyttäytymisen häiriöiden diagnoosijärjestelmässä, traumaperäiset häiriöt luokitellaan omana ryhmänään niiden yleisyytensä ja erityislaatuisuutensa vuoksi. Siihen on myös sisällytetty kaksi lapsuuden aikaista kiintymyssuhdehäiriötä: reaktiivinen kiintymyssuhdehäiriö ja kiintymyssuhteiden estottomuus. (Lönnqvist 2014, 71.)

Traumaperäistä stressihäiriötä on tutkittu enemmän aikuisilla kuin lapsilla tai nuorilla (Chowdhury & Pancha 2011, 33). Traumaperäinen stressihäiriö (PTSD) on ahdistuneisuushäiriö, joka voi ilmetä traumaattisen tapahtuman kokemisen tai todistamisen seurauksena. Traumaperäisen stressihäiriön kehittymiseen voivat johtaa hyvin monenlaiset tapahtumat. Tilanteeseen liittyy yleensä oman tai muiden kuoleman tai vakavan loukkaantumisen uhka tai fyysisen koskemattomuuden vaarantuminen. Esimerkkejä tällaisista tapahtumista ovat fyysinen tai seksuaalinen väkivalta, perheväkivalta, raiskaus, murha tai murhayritys, luonnonkatastrofit, liikenneonnettomuudet, läheisen itsemurha tai koulukiusaaminen. Lasten trauman jälkeisen stressireaktion kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä ovat trauman vakavuus, sen fyysinen etäisyys lapseen ja tämän lähiympäristöön sekä vanhemman reaktio tilanteeseen. Myös aiemmat traumakokemukset ja psykiatriset häiriöt ovat tunnettuja riskitekijöitä. Lisäksi näyttäisi siltä, että tytöillä traumaperäistä stressihäiriötä kehittyi poikia herkemmin. Traumaperäiseltä stressihäiriöltä suojaavia tekijöitä ovat perheeltä saatu tuki sekä vanhemman hyvä selviytyminen traumaattisesta tapahtumasta. (Chowdhury & Pancha 2011, 33; The National Center for PTSD 2015; Trauma ja dissosiaatio 2017.)

Chowdhury ja Pancha (2011) jakavat artikkelissaan traumaperäisen stressihäiriön oireet kolmeen pääryhmään: trauman toistaminen, traumasta muistuttavien asioiden välttäminen ja emotionaalinen turtuneisuus sekä ylivireys. Oireisiin voi kuulua esimerkiksi painajaisia, takauimia ja kyvyttömyyttä selviytyä päivittäisistä toiminnoista, kuten koulutyöstä ja sosiaalisesta kanssakäymisestä. Traumaperäisestä häiriöstä on kysymys, kun oireet ovat kestäneet yli kuukauden ja häiritsevät henkilön normaalia elämää. (Chowdhury & Pancha 2011, 33–35.) Tavalliset trauman jälkeiset oireet tulee siis erottaa siitä, milloin on kyseessä traumaperäinen stressihäiriö.

Traumaperäisen stressihäiriöiden oireita voidaan tarkastella myös ikätasolla. Pienillä lapsilla traumaperäinen stressihäiriö ei ilmene samoin oirein kuin aikuisilla, kun taas isommilla lapsilla

ja nuorilla oirekuva muistuttaa jo aikuisten vastaavaa. Oireiden voimakkuuden vaihtelu eri ikäryhmissä selittyy osittain niiden erilaisella ilmenemisellä lapsen kehitystasosta riippuen. Pieni lapsi ei kykene sanoittamaan oireilua, vaan trauman jälkeinen stressi voi ilmetä pelkoina, kuten eroahdistuksena, voimakkaana vierastamisena tai unihäiriöinä. Oireilu voi näkyä myös lapsen leikeissä, joissa tämä toistelee pakonomaisesti tilanteeseen liittyviä tapahtumia. Rakentavasta leikistä poiketen traumanjälkeinen leikki ei kuitenkaan vähennä lapsen ahdistusta, vaan voi jopa lisätä stressitasoa entisestään. Lisäksi opittujen taitojen unohtaminen ja taantuminen kehityksessä on mahdollista. Kouluikäisillä lapsilla oireiluun voi liittyä aikajärjestyksen sekoittuminen, jossa traumatilanteiden eri tapahtuvat saattavat sekoittaa lapsen muistellessa tilannetta. Lapsella saattaa ilmetä enneuskomuksia, joilla tarkoitetaan traumaa edeltäneitä todellisia tai kuviteltuja ”vaaran merkkejä”. Lapsi voi uskoa, että olemalla tarpeeksi varovainen ja ennakoimalla näitä merkkejä hän pystyy ennustamaan ja välttämään tulevan trauman. Kouluikäiset voivat lisäksi toistella traumaan liittyviä asioita esimerkiksi leikkimällä, piirtämällä, kirjoittamalla tai puhumalla. Traumaperäinen stressi voi myös aiheuttaa lapsella yleistä aggressiivisuutta, impulsiivisuutta ja ylivilkkautta. (The National Center for PTSD 2015; Trauma ja dissosiaatio 2017.)

Nuorella traumaperäinen stressihäiriö muistuttaa jo enemmän aikuisen vastaavaa, mutta eroja-kin voi ilmetä. Nuori yleensä toistaa traumaa joustavammin kuin lapsi, esimerkiksi piirtämällä tai kirjoittamalla. Nuori saattaa kuitenkin käyttäytyä impulsiivisemmin tai aggressiivisemmin kuin traumaperäisestä stressistä kärsivä lapsi tai aikuinen. (The National Center for PTSD 2015; Trauma ja dissosiaatio 2017.) On hyvä muistaa, että jokaisen lapsen ja nuoren oireilu on yksilöllistä. Trauman aiheuttamien jälkireaktioiden tunnistaminen auttaa ymmärtämään lapsen tai nuoren oireita paremmin sekä hankkimaan tarvittaessa ammattiapua. Kiinnittämällä huomiota lapsen tai nuoren käyttäytymiseen ja tarkkailemalla varomerkkejä, kuten uniongelmia, ärtyneisyyttä ja tiettyjen paikkojen tai henkilöiden välttämistä, edesautetaan lapsen ja nuoren oireilun ja avuntarpeen varhaista tunnistamista.

2.3.2 Traumasta selviytymisen keinot

Kuten edellä on jo todettu, lasten ja nuorten selviytymiseen vaikuttaa olennaisesti aikuisten tuki sekä aikuisten kyky käsitellä tapahtunutta lapsen tai nuoren kanssa. Vaikka traumaattiset tapahtumat kuormittavat ja järkyttävät ihmistä syvästi, ihmisluonteeseen kuuluu pyrkimys selvittää vaikeistakin tapahtumista ja kokemuksista.

Traumaattisen tapahtuman aiheuttamaan muutokseen sopeutuminen on haastava tehtävä, ja selviytymiseen vaaditaan kaikki ihmisen voimavarat. Usein ihminen joutuu toimimaan voimavarojensa ääri rajoilla, eivätkä voimavarat tunnu aina riittävän. (Saari 2003, 27.) Vaikeista elämäkokemuksista yli pääseminen vaatii selviytymiskeinoja ja kykyä hallita elämäänsä. Poijulan (2007) mukaan selviytymisellä tarkoitetaan yksilön jatkuvia yrityksiä hallita tilannekohtaisia ulkoisia ja sisäisiä vaatimuksia, jotka yksilö arvioi rasittaviksi tai omat voimavaransa ylittäviksi. Selviytyminen ei tarkoita tilanteen täydellistä hallitsemista, vaan pyrkimystä toimia tavalla, jolla tilanteesta voidaan selviytyä. Selviytymisen tarkoituksena on hyödyntää ihmisen voimavarat ja minimoida tilanteen haittavaikutukset. (Poijula 2007, 22–23.) Ikonen (2000) määrittelee selviytymisen ihmisen omakohtaiseksi kokemukseksi ja tuntemukseksi omasta jaksamisesta ja pärjäämisestä. Selviytyminen on yksilökohtainen, subjektiivinen ja kokemuksellinen asiantila, jonka vastakohtaksi voidaan käsittää jaksamattomuus, uupumus tai väsyminen. (Ikonen 2000, 13.) On kuitenkin todettava, että kyseinen subjektiivinen ja kokemuksellinen näkemys selviytymisestä ei huomioi tilanteen objektiivista puolta. Ihminen saattaa esimerkiksi kieltää tapahtuneen ja väittää selviytyvänsä hyvin, vaikka läheisten näkökulmasta tilanne vaikuttaisi huolestuttavalta.

Kriisistä selviytyminen vaikean elämäntapahtuman jälkeen on mutkikas ja pitkäkestoinen prosessi, joka vaatii ihmiseltä paljon. Mitä suurempi kriisi on ollut, sitä enemmän selviytyminen vie aikaa. Usein selviytyminen jatkuu jollakin tavalla koko loppuelämän ajan. Kriisin läpikäyneet ihmiset kertovat usein muuttuneensa. Monet kokevat kriisin jälkeen ihmissuhteet merkittävämpinä ja arvostavat arkielämää aiempaa enemmän. Elämän rajallisuus ja arvaamattomuus on tullut todeksi. Toisaalta kriisistä selviytyminen auttaa ihmistä tavoittamaan itsestään sellaisia voimia, joista ei ole aikaisemmin ollut tietoinen. (Ruishalme & Saaristo 2007, 59.) Ruishalme ja Saaristo (2007, 62) toteavat, että kun ihmisellä on riittävän ymmärtävä ja tukeva lähipiiri, selviytyminen on kasvua omaksi muuttuneeksi itseksi traumaattisen tapahtuman jälkeen.

Selviytyminen vaatii yksilöltä fyysisten ja henkisten voimavarojen käyttöä sekä ulkoisten sosiaalisten tukiverkkojen hyödyntämistä. Katse tulisi suunnata aktiivisesti tulevaan. Yksilöllisiä voimavaroja ovat esimerkiksi asenteet, työskentelystrategiat ja vapaa-ajan harrastukset. Ihmisten välisiä voimavaroja ovat puolestaan esimerkiksi rakkaus, ystävien, perheen ja vertaisryhmän tuki sekä sosiaalinen elämä. (Ayalon 1995, 12 – 14.) Arki on usein niin lapselle kuin aikuisellekin parasta terapiaa. Ruishalme ja Saaristo (2007) korostavat myös toivon merkitystä kriisiprosessissa. Kun ihmisellä on toivo, hänellä on syy jatkaa elämäänsä. Lähipiiri, perhe, ystävät, työtoverit ja ammattiauttajat vahvistavat auttaessaan tietoisesti toivon olemassaoloa

kriisiprosessissa. Sosiaalisella tuella on suuri merkitys, etenkin kun ihmisen omat voimavarat ovat vähäisiä. (Ruishalme & Saaristo 2007, 72–73, 81.)

Jokaisella on omat keinonsa selviytyä vaikeista elämäntapahtumista. Elämäkokemus ja persoonallisuus vaikuttavat selviytymiskeinojen muokkautumiseen. Mitä useampia selviytymiskeinoja ihmisellä on käytössään, sitä joustavammin hän pystyy selviytymään erilaisissa tilanteissa. Selviytymistaitoja on mahdollista myös kehittää ja harjaannuttaa. (Ruishalme & Saaristo 2007, 66.)

Myös lapset osaavat käyttää erilaisia selviytymiskeinoja stressaavissa ja traumaattisissa tilanteissa (Poijula 2007, 23). Psykkisten puolustusmekanismien on todettu kehittyvän jo varhaislapsuudessa. Ne ovat suurelta osin tiedostamattomia ja kasvavat osaksi persoonallisuutta. Selviytymiskeinoissa korostuvat yksilön ja ympäristön vuorovaikutus sekä myöhemmät kehitysvaiheet ja elämäkokemukset. Ne ovat usein tietoisia ja tavoitteellisia tilanteiden ja tapahtumien hallintakeinoja. (Punamäki & Puhakka 1995, 119.) Saari (2003, 252) toteaa kuitenkin, että aikuisten reagoinnilla ja tuella on merkittävä vaikutus lasten traumaattisten kokemusten käsittelyyn. Läheisten aikuisten tulisi tarjota lapselle tai nuorelle mahdollisuus käsitellä kokeemaansa sekä pyrkiä tukemaan tätä hänelle luontaisten selviytymiskeinojen käytössä. Onnistunut tapahtumien käsittely vahvistaa itsetuntoa ja luottamusta omiin kykyihin, kun taas epäonnistunut tai puutteellinen käsittely heikentävät niitä (Nurmi, Eronen & Salmela–Aro 1995, 104).

Traumaattisesta tapahtumasta selviämiseen vaikuttavat lapsen ja hänen ympäristöönsä kuuluvat suojaavat tekijät ja riskitekijät. Suojaavilla tekijöillä tarkoitetaan sellaisia lapsen tai ympäristön ominaisuuksia, jotka vähentävät lapsen sairastumista riskitekijöistä huolimatta (Tamminen & Räsänen 2004, 374). Suojaavat tekijät voivat liittyä lapsen persoonallisuuteen tai tämän huolenpitoympäristöön. Suojaavia persoonallisuuden piirteitä ovat hyvä itseluottamus, itsenäisyys, usko omaan selviytymis- ja vastuunotto-kykyyn, selviytymismotivaatio, huumorintaju, luottamus toisiin siten, että lapsen on helppo pyytää ja vastaanottaa apua, myönteinen sosiaalisuus, ulospäinsuuntautuneisuus, realistisuus ja joustavuus. Ympäristöön liittyviä suojaavia tekijöitä ovat perheen ja sosiaalisen verkoston tuki, hyvä suhde ainakin yhteen aikuiseen sekä lapsen suosio muiden lasten keskuudessa. (Poijula 2000, 194.)

Riskitekijän vaikuttaessa lisääntyä yksilön alttius sairastua (Tamminen & Räsänen 2004, 374). Riskitekijät jaetaan Poijulan (2000) mukaan persoonallisuuteen, altistukseen, aikaisempiin trauma- ja menetykokemuksiin sekä huolenpitoympäristöön liittyviin tekijöihin. Persoonalli-

suuteen liittyviä riskitekijöitä ovat sisäänpäinkääntyneisyys, taipumus ”märehtiä” asioita mielessään sekä aikaisempi masennus tai ahdistuneisuus. Altistukseen liittyviä riskitekijöitä ovat fyysinen vahingoittuminen, rajun kuoleman näkeminen, väkivaltainen tai odottamaton kuolema, hengenvaaran kokeminen, avuttomuus tilanteessa tai vastuu tapahtuneesta sekä valmistautumattomuus tapahtumaan ennalta. Tapahtumaan voi myös liittyä sekundaaritraumoja. Lisäksi aikaisemmat trauma- ja menetyskokemukset voivat vaikuttaa, mikäli lapsesta ei ole huolehditu hyvin eikä hänelle ole kertynyt enemmän kypsyyttä, kestävyyttä tai selviytymiskeinoja. (Poijula 2000, 194.)

Huolenpitoympäristöön liittyviä riskitekijöitä ovat perheeseen ja sosiaaliseen verkostoon liittyvät kielteiset tekijät. Näitä voivat olla esimerkiksi vanhemman suru, traumaperäinen stressireaktio, depressio tai alkoholismi. Myös lapsen kielteiset kotiolosuhteet, kuten heitteillejätto, kaltoinkohtelu tai väkivalta, muodostavat riskitekijän. Mikäli vanhemmat kieltävät tapahtuneen ja avoimuus ja kommunikaatio puuttuvat, lapsi voi joutua kokemaan voimakkaitakin reaktioita ilman, että hänelle selitetään syytä. On todettu, että lapsen yksinäisyys ja ystävien puute ovat yksi riskitekijä. Selviytymistä vaikeuttaa myös se, jos vanhemmat, päivähoidon aikuiset tai opettajat eivät pysty hyväksymään lapsen reaktioita tai jos päivähoidossa tai koulussa ei välitetä tapahtuneesta. (Poijula 2000, 195.) Mikäli lapsen tai nuoren traumaattisesta kokemuksesta ei tiedetä päivähoidossa tai koulussa, saatetaan lapsen tai nuoren reaktiot tapahtuneeseen tulkita virheellisesti esimerkiksi häiriökäyttäytymiseksi tai laiskuudeksi. Tämän vuoksi onkin tärkeää, että vanhemmilla ja muilla lähiaikuisilla olisi tietoa tapahtuneesta, mahdollisista traumareaktioista ja -vaiheista ja lapsen tai nuoren tukemisesta sekä tarvittavaa empatiaa kohdata trauman kokenut lapsi tai nuori.

Vaikka aikuisella on merkittävä rooli lasten traumaattisten kokemusten käsittelyssä, on lapsilla myös omia tapoja käsitellä näitä kokemuksia. Esimerkiksi leikki on lapsille ominainen tapa purkaa traumaattisen tapahtuman herättämiä ajatuksia ja paineita sekä käydä uudelleen läpi tapahtunutta. (Saari 2003, 264.) Esikouluikäinen lapsi käsittelee traumakokemuksiaan luonteenomaisesti leikkien ja mielikuvituksen avulla. Iän myötä lapsen sosiaaliset taidot ja metakognitiiviset kyvyt kehittyvät, minkä seurauksena selviytymiskeinot lisääntyvät ja monipuolistuvat. Lapsi saattaa esimerkiksi tukeutua kavereihin, pyrkiä ratkaisemaan ongelmia tai kieltämään stressin. (Punamäki & Puhakka 1995, 120–121.)

Aikuisen tulee kuitenkin huomata ero traumaattisen leikin, trauman uudelleen aktivoimisen ja trauman uudelleen jäsentämisen välillä (Levine 2012, 272). Kun traumaattisia kokemuksia käsittelevät leikit sisältävät luovuutta ja mielikuvituksen käyttöä, ne ovat parantavia ja sopeutumista edistäviä. Jos leikit ovat pakonomaisia tietyn kokemuksen toistoa, ne eivät helpota lapsen oloa tai edistä traumaattisen kokemuksen käsittelyä. (Saari 2003, 265.) Purkamaton ja toistuva traumaattinen leikki saattaa jopa voimistaa traumaa (Levine 2012, 272). Tällöin aikuisen tulee ohjata lasta muuttamaan leikkiä sellaiseksi, että se auttaa häntä hallitsemaan paremmin sen traumaattista sisältöä. Opastuksen ja traumaattisen tapahtuman uudelleen jäsentämisen avulla lapsi kykenee ottamaan pelkonsa jaksoittain ja vähitellen haltuunsa. (Levine 2012, 273; Saari 2003, 265.)

Myös piirtäminen on lapsille tyypillinen tapa käsitellä traumaattisia kokemuksia. Keskusteleminen piirustuksista auttaa käsittelemään asioita lapsen lähtökohdista käsin. Jotkut lapset ja nuoret käsittelevät kokemuksiaan kirjoittamisen tai musiikin kautta. Tärkeää olisi, että lapset ja nuoret löytäisivät itselleen ominaisen kanavan traumaattisen kokemuksen käsittelyyn. (Saari 2003, 265–267.)

Koska lasten ja nuorten reagointi traumaattiseen tapahtumaan vaihtelee, on myös tuen tarve yksilöllistä. Tuen tarpeen arvioinnissa ja kartoittamisessa on otettava huomioon riskitekijöiden kasaantuminen ja mahdollinen toistuva traumatisoituminen sekä mahdolliset muut samanaikaiset mielenterveyshäiriöt. (Suomalainen ym. 2009, 54–55.)

Traumatisoituneen omia ja lähipiirin voimavaroja on pyrittävä tukemaan ja pitämään olosuhteet turvallisina. Myös ryhmän tukea voidaan hyödyntää samassa tilanteessa olevien osalta. Joskus voidaan tarvita ammattiapua, ja aikuisen tehtävä on selvittää mistä apua ja tukea tarvittaessa saa. Lasten ja nuorten omia selviytymiskeinoja ja arkeen palaamista on tärkeää tukea. Valtaosa nuorista toipuu traumaattisista tapahtumista läheisten tuen avulla, eivätkä he tarvitse psykiatrista hoitoa. Traumaattisen tapahtuman jälkeen nuoren yleistä psyykkistä toimintakykyä on kuitenkin tärkeää seurata suunnitellusti muutamia kuukausia, vaikka varsinaisen mielenterveyden häiriön merkkejä ei olisikaan havaittavissa. Erityisesti muutokset toimintakyvyssä aikaisempaan nähden tulisi huomioida. (Suomalainen ym. 2009, 54–55.)

2.3.3 Opettajan keinoja tukea trauman kokenutta oppilasta

Koulu on lapselle ja nuorelle tuttu ja turvallinen toimintaympäristö, sillä hän viettää siellä suuren osan päivästänsä. Koska koulussa työskentelevät opettajat ja muut aikuiset ovat lapselle ja nuorelle tuttuja, tämä on usein myös tottunut luottamaan heihin. Parhaimmassa tapauksessa lapsilla ja aikuisilla on koulussa kehittynyt hyvä vuorovaikutuksellinen suhde, jonka vuoksi myös vaikeiden asioiden käsittely rakentavasti yhdessä on mahdollista.

Koulussa on hyvät mahdollisuudet tukea traumatisoitunutta lasta tai nuorta, sillä koulu on ainoa instituutio, jossa on mahdollista vaikuttaa jokaisen kehittyvän lapsen tai nuoren elämään (Haasjoki & Ollikainen 2010, 13). Se toimii paitsi oppimisympäristönä, myös yhteisönä, joka vaikuttaa monin tavoin lapsen ja nuoren kehitykseen ja terveyteen (Hietala ym. 2010, 58). Hietala ym. (2010, 9) esittävät, että oma luokka ja koko kouluyhteisö ovat lapselle ja nuorelle merkityksellisin kehitysympäristö heti kodin ja perheen jälkeen. Kun lapsen tai nuoren lähiaikuinen, kuten opettaja, osaa käsitellä traumaattista tapahtumaa tämän kanssa, on mahdollisuus toipumiseen aikuisia nopeampaa (Saari 2003, 252).

Tutkimusten mukaan merkityksellisin tuki kriiseissä on läheisten tarjoama sosiaalinen ja materiaallinen tuki. Tuen antajiin voi perheen ja ystävien lisäksi kuulua lapsen tai nuoren lähiaikuiset, kuten oma opettaja. (Ruishalme & Saaristo 2007, 105.) Kouluympäristössä aikuisen läsnäololla onkin tärkeä merkitys traumaattisen kriisin kohdanneelle lapselle tai nuorelle. Tavot selviytyä vaikeassa tilanteessa ovat yksilöllisiä ja opettaja voi varovasti tunnustella niitä. Jollekin voi riittää avuksi pelkkä toisen ihmisen läsnäolo ja tieto siitä, että keskustelumahdollisuus on tarjolla, kun taas toinen saattaa puolestaan kaivata kuuntelijaa, jolle voi purkaa tapahtunutta sekä siihen liittyviä ajatuksia, tunteita ja kehon tuntemuksia. Usein oppilaalle on tärkeää saada tietoa ihmisten reaktioista vastaavissa tilanteissa. Tämä tieto auttaa oppilasta ymmärtämään myös omia reaktioitaan. (Haasjoki & Ollikainen 2010, 25.) Myös Suomalaisen ym. (2009, 54–55) mukaan aikuisen olisi hyvä kertoa lapselle ja nuorelle tavallisista ja poikkeavista psyykkisistä reagoititavoista.

Reaktiovaiheessa lapsi tai nuori voi olla puhelias ja hän voi esittää runsaasti kysymyksiä liittyen tapahtuneeseen. Hänellä voi olla tarve puhua kokemastaan myös koulussa. Puhuminen onkin luontainen selviytymiskeino myös lapselle, sillä Dyregrovin (1993, 68) mukaan lapsi pyrkii ymmärtämään tapahtunutta ja jäsentää kokemuksiaan kysymysten ja keskustelujen kautta. Poijulan (2007) mukaan lapsi tarvitsee keskustelumahdollisuuksia vanhempiensa ja muiden tärkeiden aikuisten, kuten opettajan kanssa. Keskustelun tulisi olla rehellistä ja avointa huomioiden

kuitenkin lapsen ajattelun ja kielen kehitystaso, jotta tämä ymmärtäisi, mitä aikuinen hänelle sanoo. Lapsen ajattelun konkreettisuuden vuoksi aikuisen tulisi välttää traumaattisista kokemuksista puhuttaessa liian abstraktien ilmaisujen käyttämistä, sillä lapsi ei välttämättä ymmärrä niiden todellista merkitystä. (Poijula 2007, 11–12, 94–98.)

Opettajan tulee tukea oppilastaan kuuntelemalla tätä, yrittämättä kuitenkaan ratkaista moniulotteisia kysymyksiä tämän puolesta. Opettajan tulisi pyrkiä herättelemään oppilaan omia selviytymiskeinoja ja voimavaroja esimerkiksi kysymällä, miten tämä yleensä toimii vaikeassa tilanteessa. Joskus voi olla myös syytä muistuttaa riittävästä levosta ja ravinnonsaannista. (Haasjoki & Ollikainen 2010, 25–26.) Palosaaren (2008) mukaan trauman kokeneen kanssa voi keskustella siitä, mitä todella on tapahtunut. Hänelle voi esittää kysymyksiä, kuten miten hän sai tietää asiasta ja mitä hän oli juuri silloin tekemässä. Lasta tai nuorta voi rohkaista kertomaan siitä, millaisia ajatuksia ja tunteita tapahtuma on hänessä herättänyt ja miltä hänen kehossa on tuntunut tapahtuman jälkeen. Konkreettisilla sanavalinnoilla ja kysymysten muodoilla on kuitenkin merkitystä. Opettajalla tulisi olla tietoa siitä, mitä reaktioiden vaihe sallii ja millaisia kysymyksiä hän on oikeutettu oppilaan ja opettajan välisessä suhteessa kysymään. (Palosaari 2008, 144–146.)

Aikuisen on tärkeää olla lapselle ja nuorelle läsnä sekä tarjoutua keskustelemaan lapsen tai nuoren kanssa. Lasta tai nuorta ei saa kuitenkaan pakottaa puhumaan. (Suomalainen ym. 2009, 54–55.) Keskustelutilanteita ei siis pidä pyrkiä luomaan väkisin, vaan aikuisen tulee antaa lapselle tai nuorelle tilaa ja aikaa, jotta tämä olisi valmis keskustelemaan tapahtuneesta. Tilaisuuksia keskusteluille syntyy toiminnassa, kuten luontevassa leikki-tilanteessa tai taiteen parissa työskennellessä. Aikuisen empaattisuus ja inhimillisyys sekä sen osoittaminen lapselle tai nuorelle on tärkeää. (Veivo-Lempinen 2009, 204.) Myös Nevalaisen ja Niemisen (2010) mukaan opettajalta vaaditaan empaattisuutta eli taitoa ymmärtää oppilaan elämäntilannetta, ajatuksia ja tunteita. Empaattinen opettaja osaa osoittaa lämpöä, myötätuntoisuutta ja hyväksyntää, jota trauman kokenut oppilas usein tarvitsee selviytyäkseen kokemastaan. (Nevalainen & Nieminen 2010, 62.)

Jotta traumaattista kriisiä voitaisiin käsitellä, tulee trauman kokeneen tuntee olonsa turvalliseksi (Haasjoki & Ollikainen 2010, 26). Turvallisessa ilmapiirissä jokainen voi olla oma itsensä sekä kokea olevansa arvostettu ja tärkeä. Mikäli luokassa vallitsee avoin ja välittävä ilmapiiri, lapsi voi uskaltaa kertoa myös ahdistavista kokemuksistaan ja peloistaan. Veivo-Lempisen (2009) mukaan opettajan ja oppilaan välinen toimiva vuorovaikutus on osa aitoa kohtaamista. Aito

kohtaaminen edellyttää lapsen tai nuoren ja aikuisen välistä luottamusta, joka rakentuu arjen toiminnoissa. Mikäli traumatisoituneella lapsella tai nuorella on huonoja kokemuksia aikuisten luotettavuudesta, esimerkiksi laiminlyönnin tai kaltoinkohtelun vuoksi, luottamuksen rakentuminen voi viedä kauan. Prosessia ei voi nopeuttaa, mutta aikuisen on tärkeää olla avoin ja luotettava kaikissa tekemisissään. Mikäli aikuinen ei pysty pitämään lupauksiaan, hänen on perusteltava muutos oppilaalle siten, että tämä ymmärtää mistä on kyse. (Veivo-Lempinen 2009, 197, 204–205.)

Lasten ja nuorten omia selviytymiskeinoja ja arkeen palaamista on tärkeää tukea (Suomalainen ym. 2009, 54–55). Joillekin trauman kokeneille lapsille ja nuorille koululla voi olla tärkeä merkitys elämänrytmin ylläpitäjänä. Oppilas voi kokea traumaattisen tapahtuman jälkeen koulun olevan ainoa paikka, jossa on mahdollista jatkaa normaalia arkea. Koulu yleensä edustaakin lapselle ja nuorelle normaaleja rutiineja. Koulussa lapsella ja nuorella on mahdollisuus tavata ystäviään ja päästä hetkeksi irti tapahtuneen käsittelemisestä. Trauman kokeneelta oppilaalta ei voi kuitenkaan odottaa tavanomaista suoriutumista, sillä toimintakyky saattaa tilapäisesti laskea huomattavasti. (Haasjoki & Ollikainen 2010, 26.) Dyregrovin ja Raundalenin (1997) mukaan muistikuvat traumaattisesta tapahtumasta heikentävät oppilaan keskittymiskykyä, mikä ilmenee koulunkäynnin vaikeutena. Myös voimattomuus ja tunne-elämän epätasapaino saattavat vaikuttaa aktiivisuuteen koulussa. Lapsi tai nuori voi vaikuttaa hajamieliseltä. Kouluvaikeudet saattavat kestää pidempään kuin opettaja arvaakaan, sillä voi mennä jopa vuosia ennen kuin oppilaan työskentelykyky palaa normaalille tasolle. (Dyregrov & Raundalen 1997, 22.) Opettajan tulee tiedostaa tämä ja olla mahdollisesti yhteydessä oppilaan huoltajiin keskustellakseen heidän kanssaan tarkoituksenmukaisista toimintatavoista. Pakottaminen koulutyöhön ei ole kenenkään etu.

Keskusteluiden lisäksi oppilaan selviytymisen tukena voidaan hyödyntää myös luovia menetelmiä. Leikki on pienelle lapselle luonteenomainen selviytymiskeino, mutta sitä voidaan käyttää myös vanhempien lasten kanssa. Lapsen leikin kautta aikuinen voi havaita, onko trauma juuttunut lapsen mieleen. Mikäli aikuinen huomaa leikin olevan pakonomaista tapahtumien toistamista, tulee tämän ohjata lapsen leikkiä kehittämällä sitä eteenpäin tai tarjota lapselle ideoita, jotta leikille löytyisi parempi loppuratkaisu. Leikki ja piirtäminen ovat lapselle turvallinen tapa käydä läpi traumaattisia tapahtumia. Usein niiden sisältö antaa aikuiselle suoraan tai symbolisessa mielessä käsityksen siitä, mikä merkitys tapahtumalla on lapselle ja mitä olisi tärkeää käsitellä hänen kanssaan. Leikin avulla lapsi pystyy jäsentämään ajatuksiaan ja ilmaisemaan

tunteitaan. (Dyregrov 2010, 112–117.) Leikin tulee kuitenkin sisältää mielikuvitusta ja luovuutta, jotta se on lasta voimaannuttavaa ja selviytymistä edistävää. Leikillä voi olla terapeutinen vaikutus, sillä leikin avulla lapsi pystyy käsittelemään kokemuksiaan ottamalla eri rooleja ja tarkastelemalla tapahtumaa erilaisista näkökulmista. Lapsi voi etäännyttää itsensä traumaattisesta kokemuksesta, jolloin tunteiden ilmaiseminen kuviteltujen roolihahmojen kautta voi olla helpompaa. (Saari 2003, 264–265.)

Opettaja voi käyttää koulussa tarinoita, kertomuksia ja metaforia, joiden avulla oppilas voi ilmaista tunteitaan ja luoda merkityksiä kokemalleen. Opettaja voi hyödyntää valmiita tarinoita tai niitä voidaan luoda yhdessä oppilaan kanssa. Lisäksi päiväkirjojen ja esseiden kirjoittaminen voi auttaa lasta tai nuorta käsittelemään tapahtunutta. Myös teemaan sopivien kirjojen ja kaunokirjallisten tekstien avulla voidaan käsitellä traumaattista tapahtumaa joko yksin tai ryhmässä. (Dyregrov 2010, 117–118.) Kirjoittaminen voi olla kouluikäiselle lapselle tai nuorelle mielekäs keino käsitellä, kuvata ja jäsenellä vaikeita kokemuksiaan (Saari 2003, 267). Ayaloinin (1995, 55–56) mukaan kirjoittamisella voi olla terapeutinen vaikutus, sillä sen avulla lapsi tai nuori voi ulkoistaa ahdistavia kokemuksiaan ja muuntaa niitä kestettävämpään muotoon, jolloin niitä on helpompi käsitellä.

Jos puhuminen tai kirjoittaminen eivät tunnu lapsesta tai nuoresta luontevilta käsittelykeinoilta, opettaja voi etsiä oppilaalle apua muista luovista menetelmistä. Esimerkiksi tanssi, teatteri, draama, maalaus, luovat pelit ja roolileikit ovat mahdollisia selviytymiskanavia, joita voi käyttää traumatisoituneen lapsen tai nuoren kanssa. Näiden tapojen avulla lapsen tai nuoren on mahdollista jäsentää kokemuksiaan ja ilmaista tunteita, joita on vaikea pukea sanoiksi. (Dyregrov 2010, 117–118.) Musiikki ja kuvataide ovat menetelmiä, joita voi helposti hyödyntää koulussa oppilaan selviytymisen tukemiseksi. Opettaja voi rohkaista oppilasta ilmaisemaan itseään kuvataiteen tai musiikin kautta, sillä ne voivat tarjota joillekin lapsille ja nuorille tärkeän ja luontaisen itseilmaisun välineen. Niiden kautta lapsi voi rohkaistua käsittelemään vaikeita kokemuksiaan sekä ilmaisemaan tapahtumasta hänelle merkityksellisiä asioita. Oppilaan kanssa olisi hyvä keskustella siitä, mitä hän piirustuksillaan tai esittämällään musiikilla kuvaa ja tarkoittaa. Näin opettaja voi käsitellä toipumisen kannalta merkityksellisiä asioita oppilaansa kanssa. (Saari 2003, 266–267.)

Trauman kokeneella lapsella tai nuorella voi olla vaikeuksia ilmaista tunteitaan hyväksyttävällä tavalla. Lapsi tai nuori voi pyrkiä selviytymään vaikeasta kokemuksestaan sekä siirtämään huomion pois stressaavasta asiasta provosoivan käyttäytymisen eli tahallisen sääntöjen rikkomisen

kautta. (Poijula 2007, 24.) Voi myös olla, että lapsi tai nuori on oppinut ilmaisemaan tunteitaan käyttäytymällä häiritsevästi, jolloin aggressiivinen tai väkivaltainen toiminta on hänen ainoa keinonsa hakea huomiota. Oppilaan häiriökäyttäytyminen ja väkivaltaisuus vaikuttaa koko luokan työskentelyyn ja voi tehdä opettajan työstä haastavan ja stressaavan. Opettajan tehtävä on kuitenkin tehdä oppilailleen selväksi, mikä on hyväksyttävää käytöstä ja asettaa selkeät rajat, joita kaikkien on noudatettava (Dyregrov 2010, 205). Selkeät rajat rauhoittavat tilanteen ja lisäävät oppilaiden turvallisuudentunnetta (Nevalainen & Nieminen 2010, 71).

Aikuisen tehtävä on kasvattajana tehdä myös selkeä ero ymmärtämisen ja hyväksymisen välille. Voi olla ymmärrettävää, ettei lapsi tai nuori osaa käsitellä vaikeita kokemuksiaan ja ajautuu väkivallan käyttöön, joka kohdistuu esimerkiksi toiseen ihmiseen. Tällainen käyttäytyminen ei ole kuitenkaan koskaan hyväksyttävää. Aggressiivisuus tunteena on hyväksyttävää, mutta aggressiivisuus käyttäytymisenä itseä tai muita kohtaan ei ole millään tavalla hyväksyttävää. (Hietala ym. 2010, 14, 88.) Vaikka uusien toimintatapojen opettaminen aggressiivisesti tai väkivaltaisesti käyttäytyvälle oppilaalle voi olla työlästä, opettajan tehtävä on opettaa oppilailleen tunteidenhallintaa ja sosioemotionaalisia taitoja. Oppilaalle tulee kertoa, miksi toista ei saa vahingoittaa ja miltä väkivaltainen käyttäytyminen toisesta tuntuu. Oppilaalle on tärkeää myös kertoa väkivallan mahdollisesti pitkäaikaisistakin fyysisistä ja psyykkisistä vaikutuksista ja seurauksista.

Osa lapsista ja nuorista kohtaa väkivaltaa koulun ulkopuolella, ja jotkut saattavat joutua perheväkivallan uhreiksi tai todistajiksi. Vaikka lapsen tai nuoren elämä olisi muuten epävakaata, koululla on suuri merkitys vakauden, jatkuvuuden ja turvallisuuden edustajana. Tämän vuoksi on erityisen tärkeää säilyttää koulu väkivallalta vapaana alueena. (Dyregrov 2010, 207–208.) Oppilaille on tärkeää tehdä selväksi, että väkivaltaisuutta ei hyväksytä missään muodossa. Koulussa tulee aina puuttua häiriökäyttäytymiseen ja väkivaltaisuutta aiheuttaviin tekijöihin. Turvallisuus koulussa voidaan taata tekemällä ennaltaehkäisevää työtä ja puuttumalla havaittuihin ongelmiin. Opettajan tulee kuitenkin myös tiedostaa, että häiritsevän tai väkivaltaisen käyttäytymisen taustalla saattaa todellisuudessa olla kyse oppilaan avuntarpeesta.

Trauman kokeneen oppilaan väkivaltaisuus ei aina kohdistu vain toisiin ihmisiin, vaan opettaja voi huomata oppilaan käyttäytymisen olevan itsetuhoista. Oppilas voi vihjailla itsetuhoisuudesta peitellysti tai suoraan. Opettajan on aina suhtauduttava oppilaan uhkailuihin tai puheisiin itsemurhasta erityisellä vakavuudella. Mahdollisista itsemurha-ajatuksista tulee kysyä oppilaalta suoraan, sillä itsemurha-aikeista kysymällä oppilas saa mahdollisuuden puhua asiasta ja

helpottaa oloaan. Nevalainen ja Nieminen (2010) huomauttavat, ettei vaitiolovelvollisuus päde, mikäli kyseessä on kuolemanvaara. Lapsen tai nuoren itsemurha-ajatuksista on aina kerrottava tämän vanhemmille sekä oppilas- tai opiskelijahuollon työntekijöille. Lisäksi opettajan on varmistettava, että oppilas saa tarvitsemaansa ammattiapua. (Nevalainen & Nieminen 2010, 67–68.)

Väkivaltainen käyttäytyminen siirtyy usein sukupolvelta toiselle (Hietala ym. 2010, 89). Oppilaan väkivaltaisuus voi olla merkki siitä, että lapsi tai nuori on itse joutunut väkivallan uhriksi tai oppinut kotona, että ongelmat ratkotaan väkivallan avulla. Mikäli opettajalla on syytä epäillä, että oppilas on joutunut perheväkivallan uhriksi, asiaan on puututtava arkailematta ja selvitettävä, pitävätkö epäilykset paikkansa. Opettajalla on velvollisuus tehdä lastensuojeluilmoitus alaikäisestä oppilaastaan, kun hän havaitsee, ettei lapsesta pidetä riittävästi huolta. Ilmoituksen jälkeen sosiaaliviranomaiset tarkastavat tilanteen ja päättävät jatkotoimista, jos sellaisia tarvitaan. Niin sanottuja turhia ilmoituksia ei siis ole olemassa, koska vastuu jatkotoimista on sosiaalitoimella. (Veivo-Lempinen 2009, 212.)

2.3.4 Oppilashuollon rooli ja ammattiavun merkitys

Oppilashuolto muodostaa opettajalle tärkeän tuen oppilaiden ongelmiin puuttumisessa. Oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa kouluyhteisössä. Oppilashuoltoa toteutetaan ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä ja koko kouluyhteisöä tukevana yhteisöllisenä oppilashuoltona. (Opetushallitus 2016a, 77.)

Opetuksen järjestäjällä on velvollisuus tarjota oppilashuollon palveluja (Huhtanen 2007, 188). Vuonna 2014 voimaan tullut oppilas- ja opiskelijahuoltolaki toi muutoksia oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämistä koskeviin säännöksiin. Uusi lainsäädäntö erottaa toisistaan oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa säädetyn yksilökohtaisen oppilashuollon ja perusopetuslaissa säädetyn oppimisen ja koulunkäynnin tuen. Oppilashuoltolain mukainen yksilökohtainen opiskeluhoito ja perusopetuslain mukainen oppimisen ja koulunkäynnin tuki eroavat oikeudellisesti toisistaan. Molemmissa lähtökohtana on yhteistyö ja vuorovaikutus oppilaan ja huoltajan kanssa. Erona on se, että yksilökohtainen oppilashuolto perustuu aina vapaaehtoisuuteen, kun taas oppimisen ja koulunkäynnin tuki ei edellytä oppilaan tai huoltajan suostumusta. (Opetushallitus 2017a.)

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain mukaan yhteisöllisellä opiskeluhuollolla tarkoitetaan toimintakulttuuria ja toimia, joilla koko oppilaitosyhteisössä edistetään opiskelijoiden oppimista, hyvinvointia, terveyttä, sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta ja osallisuutta sekä opiskeluympäristön terveellisyyttä, turvallisuutta ja esteettömyyttä. Yhteisöllistä opiskeluhuoltoa toteuttavat kaikki opiskeluhuollon toimijat. Lain mukaan kaikkien oppilaitoksessa opiskelijoiden kanssa työskentelevien sekä opiskeluhuoltopalveluista vastaavien viranomaisten ja työntekijöiden tehtävä on edistää opiskelijoiden ja oppilaitosyhteisön hyvinvointia sekä kotien ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä. Ensisijainen vastuu oppilaitosyhteisön hyvinvoinnista on oppilaitoksen henkilökunnalla. Yksilökohtaisella opiskeluhuollolla puolestaan tarkoitetaan yksittäiselle oppilaalle tai opiskelijalle annettavia koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palveluja, oppilashuollon psykologi- ja kuraattoripalveluja, yksittäistä oppilasta koskevaa monialaista oppilashuoltoa sekä opetuksen ja koulutuksen tueksi järjestettäviä sosiaali- ja terveystalv palveluja erityisoppilaitoksissa. Monialaista yksilökohtaista opiskeluhuoltoa toteutetaan monialaisessa asiantuntijaryhmässä ja siitä laaditaan opiskeluhuoltokertomus. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.)

Monialainen yhteistyö on oppilashuollossa keskeistä. Oppilashuoltoa toteutetaan opetustoimen sekä sosiaali- ja terveystoimen kanssa monialaisena suunnitelmallisena yhteistyönä oppilaan ja hänen huoltajansa sekä tarvittaessa muiden yhteistyötahojen kanssa. Oppilashuollossa pyritään etsimään ratkaisuja kouluyhteisön tai oppilaiden hyvinvoinnissa havaittuihin huolenaiheisiin yhdessä oppilaiden ja huoltajien kanssa. (Opetushallitus 2016a, 77–78.) Jotta oppimisen ja koulunkäynnin tukea voidaan toteuttaa, tarvitaan siis monipuolista yhteistyötä oppilaan ja huoltajan kanssa. Huolen herätessä tai oppilaan tukea suunniteltaessa kotiin ollaan aina yhteydessä. Oppilaalla on oikeus riittävään oppimisen ja koulunkäynnin tukeen heti tuen tarpeen ilmetessä. (Opetushallitus 2017b.)

Mikäli opettajalla herää huoli oppilaan oppimisesta tai koulunkäynnistä, ei asian kanssa tarvitse jäädä yksin. Opettajalla on mahdollisuus keskustella asiasta muiden opettajien tai niiden asiantuntijoiden kanssa, joiden työtehtäviin oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen suunnittelu tai antaminen liittyy. Keskustelun tulee kuitenkin rajautua tietoihin, jotka ovat tarpeellisia opetuksen tai oppimisen ja koulunkäynnin tuen suunnittelussa ja käytännön toteuttamisessa. Jotta opettaja voisi varmistaa, että oppilas saa oikea-aikaista ja riittävää tukea, voi opettaja tarvita myös esimerkiksi erityisopettajan tai koulupsykologin antamaa konsultaatiota. (Opetushallitus 2017c.) Jos oppilaan tilanteen selvittäminen ja tarvittavien toimenpiteiden harkinta edellyttää

monipuolisempaa asiantuntemusta, asian käsittelyä varten voidaan koota laajempi ryhmä tapauskohtaisesti (Opetushallitus 2017b).

Aikaisemmin kouluilla oli oppilashuoltoryhmä, joka käsitteli oppilaiden ja kotien monenlaisia ongelmia. Oppilashuoltotyöryhmien koostumus vaihteli alueellisesti, mutta kokoonpano oli vakio. Ryhmässä toimivia jäseniä olivat usein rehtori, opettaja, erityisopettaja, opinto-ohjaaja, koulupsykologi, koulukuraattori, kouluterveydenhoitaja sekä tarvittaessa koululääkäri. Tarpeen vaatiessa saatettiin kääntyä lisäksi poliisin, nuorisotoimen ja seurakunnan asiantuntemuksen puoleen. (Nevalainen & Nieminen 2010, 158.)

Uuden oppilas- ja opiskelijahuoltolain perusteella opetuksen järjestäjän tehtävä on asettaa oppilashuollon ohjausryhmä ja koulukohtaiset oppilashuoltoryhmät. Oppilashuollon ohjausryhmä vastaa opetuksen järjestäjäkohtaisen oppilashuollon yleisestä suunnittelusta, kehittämisestä, ohjauksesta ja arvioinnista. Oppilashuollon ohjausryhmä voi olla myös kahden tai useamman koulutuksen järjestäjän yhteinen, tai sille asetetut tehtävät voi hoitaa muu tehtävään soveltuva ryhmä. (Opetushallitus 2016a, 78; Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.)

Koulukohtainen oppilashuoltoryhmä vastaa koulun oppilashuollon suunnittelusta, kehittämisestä, toteuttamisesta ja arvioinnista. Sitä johtaa opetuksen järjestäjän nimeämä edustaja. Yksittäisen oppilaan tai tietyn oppilasryhmän tuen tarpeen selvittämiseen ja opiskeluhuollon palvelujen järjestämiseen liittyvät asiat käsitellään tapauskohtaisesti koottavassa monialaisessa asiantuntijaryhmässä. Asiantuntijoiden nimeäminen ryhmän jäseniksi ja muiden yhteistyötahojen tai oppilaiden läheisten osallistuminen ryhmän työskentelyyn edellyttää oppilaan tai huoltajan suostumusta. Jokaisella kolmella ryhmällä on omat tehtävänsä ja niiden perusteella määrittyvä kokoonpano. Kaikki oppilashuoltoryhmät ovat monialaisia, eli ryhmässä on opetushenkilöstön lisäksi kouluterveydenhuoltoa sekä psykologi- ja kuraattoripalveluja edustavia jäseniä sen mukaan, kun käsiteltävä asia edellyttää. (Opetushallitus 2016a, 78; Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.)

Kun huoli oppilaasta herää, on opettajan ensimmäiseksi keskusteltava asiasta kyseisen oppilaan ja tämän huoltajien kanssa. Mikäli tarve vaatii, viedään asia oppilashuoltoon, jonka jälkeen järjestetään yhteistapaaminen oppilaan ja tämän vanhempien kanssa. Koulun velvollisuus on tehdä lastensuojeluilmoitus, mikäli ilmenee, ettei lapsesta tai nuoresta esimerkiksi huolehdi kotona. Jos vanhemmat kieltäytyvät avun hakemisesta ja tilanne katsotaan vaaralliseksi lapsen tai nuoren kasvuun, kehitykselle tai turvallisuudelle, tulisi harkita lastensuojeluilmoituksen tekemistä ja näin varmistaa lapsen tai nuoren avunsaanti. (Hietala ym. 2010, 65–66.) Koulussa asioita

selvitellään kuitenkin aina ensin mahdollisimman pitkään ja hyvässä yhteistyössä oppilaan huoltajien kanssa (Hietala ym. 2010, 134). Myös Nevalainen ja Nieminen (2010, 156) huomauttavat, ettei yksittäisen oppilaan asioita viedä heti oppilashuollon käsiteltäväksi, vaan aluksi kartoitetaan, mihin opettajien ja koulu yhteisön omat voimavarat riittävät.

Mikäli oppilaalla on runsaasti ongelmia, Veivo-Lempisen (2009, 212) mukaan opettajan on turvallisinta kääntyä koulun oppilashuoltoryhmän puoleen tai hakea apua erityisopettajalta, koulukuraattorilta tai -psykologilta. Jos opettaja esimerkiksi epäilee, että lapsi tai nuori on joutunut perheessään väkivallan uhriksi tai todistajaksi, asiaa voi kysyä tältä suoraan. Mikäli oppilas vahvistaa epäilyn todeksi, opettaja pyytää tältä lupaa keskustella asiasta oppilashuoltoryhmän jäsenen kanssa. Asia käsitellään oppilashuoltoryhmän kokouksessa, jossa sovitaan, miten asiaa lähdetään viemään eteenpäin. Väkivallan uhri on ohjattava avun piiriin ja oppilaalle tulee kertoa, että myös perheessä tapahtuva väkivalta on aina rikos. Väkivallan kohteeksi joutuneelle oppilaalle tulee myös kertoa hänen oikeuksistaan ja mahdollisuudesta saada tukea. (Nevalainen & Nieminen 2010, 68–69.)

Aina kodin ja koulun tuki eivät kuitenkaan riitä oppilaan selviytymiseksi. Ammattiauttajan apu on tarpeen tilanteissa, joissa lapsen tai nuoren selviytymisen eteneminen pysähtyy ja oireilu pitkittyy. Ammattiapua on syytä hakea, mikäli oppilas kärsii voimakkaista tai pitkittyneistä kriisi- tai trauma oireista tai hänen opiskelukyky nsä heikkenee merkittävästi. Ammattiauttajan apua tarvitaan myös silloin, kun oppilas ei saa kriisin keskellä riittävästi aikuisten tukea tai jos opettaja havaitsee oppilaan altistuvan jatkuvalle traumatisoitumiselle esimerkiksi perheväkivaltatilanteissa. (Haasjoki & Ollikainen 2010, 27.)

Mikäli lapsen tai nuoren käyttäytyminen muuttuu selvästi traumaattisen tapahtuman jälkeen, on tämä Poijulan (2000) mukaan merkki siitä, että lapsi tai nuori tarvitsee apua. Muutos voi näkyä siten, että lapsi tai nuori pohtii jatkuvasti tapahtunutta. Hän voi myös vaipua toistuvasti ajatuksiinsa eikä kykene keskittymään toimintaan samalla tavalla kuin aikaisemmin tai kuten muut ikäisensä. Lapsi tai nuori voi alkaa vältellä vanhempiaan ja ystäviään ja eristäytyä. Trauman kokenut voi muuttua äkkiä ja pysyvästi, taantua tai alkaa käyttäytyä aggressiivisesti. Hän voi myös kärsiä foobisista reaktioista. Lapsi tai nuori voi jopa puhua itsensä vahingoittamisesta tai tappamisesta, piirtää huolestuttavia kuvia ja kärsiä itsesyytöksistä. Myös hallusinaatiot ja sekavien puhuminen ovat mahdollisia voimakkaita jälkireaktioita. (Poijula 2000, 195.) Vanhemman, päivähoiton työntekijän tai opettajan ei tule epäröidä puuttua tilanteeseen, mikäli hän

huomaa huolestuttavia piirteitä lapsen tai nuoren käyttäytymisen tai persoonallisuuden muutoksissa. Aina muutokset eivät ole selkeitä ja voimakkaita eikä niitä huomata helposti. Mikäli opettaja esimerkiksi tietää oppilaan kokeneen traumaattisen tapahtuman, tulisi tämän havainnoida ja tarkkailla tätä, kuitenkin kohtelematta oppilasta merkittävästi eri tavoin kuin muita. Mikäli opettaja on epävarma, tulee hänen kääntyä oppilashuollon puoleen.

Avun tarvetta arvioitaessa tulee kartoittaa mitä, missä ja milloin on tapahtunut, miten lapsi reagoi ja millainen henkilökohtainen merkitys tapahtumalla on lapselle. Lisäksi tulee selvittää mitä tukea lapsi saa, kuinka paljon riskitekijöitä on olemassa, mitä suojaavia tai selviytymisresursseja voidaan stimuloida tai minkä pohjalle rakentaa. Avun koordinoinnissa tulee huomioida ketkä kaikki auttavat jo lasta. (Pojjula 2000, 195.)

Vanhempien ja muiden läheisten aikuisten tehtävänä on siis varmistaa lapsen ja nuoren riittävä avun saanti. Heidän tehtävänsä on myös hakea tarvittaessa ammattiapua. Neuvojen ja tuen hakeminen asiantuntijoilta kuuluu aktiiviseen selviytymiseen. Se antaa myös lapselle ja nuorelle mallin siitä, että yksin ei tarvitse selviytyä, vaan apua on mahdollista saada. Kriisissä olevien lasten ja nuorten auttamiseen ja hoitamiseen perehtynyt asiantuntija toimii myös vanhempien, päivähoidon ja koulun henkilöstön tukena ja auttaa heitä lapsen tai nuoren selviytymisen tukemisessa. (Pojjula 2007, 11.) Vaikka ammattiapu on usein välttämätöntä traumatisoituneen lapsen tai nuoren toipumisen kannalta, ei ole syytä väheksyä opettajan roolia oppilaan selviytymisen tukemisessa. Lapsi tarvitsee koulussakin turvallisen aikuisen, johon on mahdollista tukeutua. Joillekin lapsille koulu voi olla ainoa paikka, jossa hän voi puhua ongelmistaan turvallisessa ympäristössä. Nevalaisen ja Niemisen (2010) mukaan opettajan rooli kriisitilanteissa on usein keskeinen, sillä ajoittaisista konflikteista huolimatta oppilaat yleensä kunnioittavat ja arvostavat opettajiaan sekä turvautuvat tähän hädän hetkellä. Opettajalla on auttamiseen hyvät lähtökohdat, sillä hänellä on taitoa toimia lasten kanssa ja puhua tavalla, jonka lapset ymmärtävät. (Nevalainen & Nieminen 2010, 184.)

3 Maahanmuuttajaoppilas ja kulttuurien kohtaaminen koulussa

Maahanmuuttoon liittyvät käsitteet – kuten maahanmuuttaja ja turvapaikanhakija – esiintyvät ihmisten arkisessa puheessa ja virallisissa julkaisuissa usein, mutta niiden käyttöön voi toisinaan liittyä myös epäselvyyttä ja virheellisyttä (Talib 2002, 18). Tässä luvussa avaamme tutkimuksessamme käyttämäämme käsitettä *maahanmuuttaja* sekä muita maahanmuuttoon läheisesti liittyviä termejä kuten *turvapaikanhakija*, *pakolainen*, *maahanmuuttobyrokratia*, *vastaanottokeskus* ja *kotoutuminen*. Teoreettisen tarkastelun alla on myös monikulttuurisuuden käsite, vierauden, toiseuden ja erilaisuuden kohtaaminen sekä koulun ja yksittäisen opettajan rooli monikulttuurisen kasvatusympäristön toimijana. Omana alakokonaisuutena esittelemme myös, millaista on perusopetukseen valmistava opetus.

3.1 Maahanmuuttoon liittyvien käsitteiden määrittelyä

Tilastollisesti termi *maahanmuuttaja* on varsin laaja käsite (Sisäasiainministeriö 2010, 3). Yleisellä tasolla maahanmuuttajalla tarkoitetaan maasta toiseen muuttavaa, syntyperältään ulkomaan kansalaista, joka asettuu väliaikaisesti tai pysyvästi maahan, jossa ei ole syntynyt, mutta johon on luonut sosiaalisia siteitä (Martikainen & Haikkola 2010, 10; Paavola & Talib 2010, 30). Tällöin maahanmuuttajaksi nimetään myös uuteen maahan työn, perhesiteiden tai opiskeluiden takia muuttanut henkilö (Björklund 2014, 9). Maahanmuuttovirasto (2010) nimeää maahanmuuttajan niin sanotuksi yleiskäsitteeksi, joka kuvaa yhtä lailla niin *siirtolaisia*, *pakolaisia*, *turvapaikanhakijoita* kuin *paluumuuttajia*. Turvapaikanhakijat ja pakolaiset ovat kuitenkin niitä, jotka ovat maahanmuuttajina hankalimmassa asemassa (Björklund 2014, 9; Säävälä 2016, 35). Näillä edellä mainituilla alaryhmillä on omia erityispiirteitä, mutta yhteisenä tekijänä pidetään sitä, että he muodostavat uuteen kotimaahansa etnisiä vähemmistöryhmiä (Talib, Löfström & Meri 2004, 20). Termiä *toisen sukupolven maahanmuuttaja* käytetään henkilöstä, joka on syntynyt Suomessa, mutta jonka toinen – tai molemmat – vanhemmista on muuttanut ulkomailta Suomeen (Miettinen 2016). Tässä teoreettisessa viitekehyksessä ja tutkimuksessa viittaamme käsitteellä *maahanmuutto* tilanteeseen, jossa henkilöllä on jokin pakottava, omaa hyvinvointia ja turvallisuutta uhkaava tarve paeta omasta maastaan. Termillä *maahanmuuttaja* tarkoitamme henkilöä, jolla on turvapaikanhakija- tai pakolaisstatus.

Maahanmuutto nähdään monitahoisena ilmiönä sekä olennaisena osana ihmiskunnan historiaa (Björklund 2014, 9). Sitä pidetään ilmiönä jatkuvana ja sen tiedetään jättävän yhteiskuntaan aina pysyviä jälkiä (Saukkonen 2014a, 32–33). Maahanmuuttoon liittyy aina jokin painava tai

pakottava syy, kuten köyhyys, sota, uskonnollinen tai poliittinen vaino (Talib 2002, 18), mutta maastamuuttoon pakottavana tekijänä voi toimia myös ympäristökatastrofi, koulutuksen tarve tai toive paremmasta elämästä itselle ja perheelle (Paavola & Talib 2010, 19). Yhteistä maahanmuuttajille on usein se, että he tulevat maista, jotka ovat poliittisesti epävakaita ja joiden turvallisuustilanne on heikko (Mustonen 2011a, 7).

Maantieteellisesti Suomi on syrjäinen maa, jonka vuoksi se ei koskaan ole ollut suurten muuttoliikkeiden keskiössä (Saukkonen 2014a, 35), mutta vuonna 2015 maailmalla vallitsevat levottomuudet, kriisi- ja sotatilanteet aiheuttivat Suomessa turvapaikanhakijoiden määrän räjähdysmäistä kasvua. Kasvu näkyy myös suomalaisissa kouluissa runsaampana maahanmuuttajaoppilaiden määränä. Maahanmuutto ja maastamuutto vaihtelevat kulloisenkin maailmanpoliittisen ja taloudellisen tilanteen mukaan, mutta maahanmuuton ja sen myötä maahanmuuttajaoppilaiden määrän nähdään tulevana vuosina yhä kasvavan Suomen kouluissa. Tällä hetkellä osassa Suomen suurimpia kaupunkeja, kuten esimerkiksi Helsingissä, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän on esitetty olevan jopa yli puolet. (Kallioniemi 2014, 196, 202; Opetushallitus 2016b.) Eräiden ennustusten mukaan 2020-luvulla pääkaupunkiseudun koulujen oppilaista jopa joka neljäs tulee olemaan ulkomaalainen tai ulkomaalaistaustainen (Kallioniemi 2008, 15). Pääkaupunkiseudulle tulevat usein erityisesti Suomeen yksin matkansa tehneet turvapaikkaa hakevat alaikäiset lapset (Moghaddam 2011, 105). On kuitenkin mahdotonta antaa täysin yksiselitteistä vastausta siihen, minkä verran Suomen kouluissa on maahanmuuttajaoppilaita. Syyksi siihen nähdään muun muassa *maahanmuuttajatausta*, joka voidaan määritellä esimerkiksi oppilaan kansalaisuuden, syntymämaan tai oppilaan äidinkielen perusteella. Vaihtelevat tulkinnat käsitteen rajauksesta asettavat haasteen. (Kuusela, Etelälahti, Hagman, Hievanen, Karppinen, Nissilä, Rönnerberg & Siniharju 2008, 7.) On kuitenkin esitetty, että ennen kesän 2015 turvapaikanhakijoiden kasvua, oli Suomessa ulkomaalaistaustaisia vajaa kuusi prosenttia väestöstä, mikä on pohjoismaisittain suhteellisen vähäinen määrä (Säävälä 2016, 110).

Pakolaiseksi kutsutaan henkilöä, jolla on omassa maassaan jokin perusteltu syy pelätä tulevana vainotuksi oman rotunsa, uskontonsa, kansallisuutensa, tiettyyn yhteiskunnalliseen ryhmään kuulumisensa tai poliittisen mielipiteensä vuoksi (Miettinen 2016; Paavola & Talib 2010, 30), ja joka tästä johtuen hakeutuu vieraaseen maahan pyytämään suojelua ja turvapaikkaa (Talib 2002, 18). *Turvapaikanhakija*, joka pyytää vieraasta maasta suojelua, saa pakolaisstatuksensa vasta, kun jokin valtio myöntää hakijalle turvapaikan tai jonka UNHCR eli Yhdistyneiden kansakuntien pakolaisasiain päävaltuutettu toteaa olevan pakolainen (Paavola & Talib 2010, 30–32). Turvapaikanhakija on siis henkilö, jonka asian käsitteleminen on vielä keskeneräinen, eikä

tämän pakolaisstatuksen myöntämispäätöstä ole vielä tehty. Mikäli turvapaikkahakemuksen käsittely on kesken tai sen saamisen edellytykset eivät täyty, voidaan henkilölle myöntää oleskelulupa toissijaisen suojelun perusteella, eli toissijainen suojeluasema. Toissijaisen suojeluaseman saaminen edellyttää kuitenkin, että sen hakijaa uhkaa kotimaassaan tai pysyvässä asuinmaassaan jokin epäinhimillinen tai ihmisarvoa loukkaava kohtelu tai rangaistus, ja hänen todetaan olevan kansainvälisen suojelun tarpeessa. Termillä kansainvälinen suojelu tarkoitetaan turvapaikan myöntämistä eli pakolaisstatusta tai toissijaista suojelua. (Maahanmuuttovirasto 2017a.)

Alaikäisten, yksin ilman huoltajaa Suomeen saapuneiden turvapaikanhakijoiden kohdalla hakemukset käsitellään aina kiireellisinä, ja heitä koskevissa kuulustelussa on aina läsnä tulkki, edustaja ja mahdollisesti myös oikeudellinen avustaja sekä sosiaalityöntekijä. Edustajalla tarkoitetaan kaikille alaikäisille turvapaikanhakijoille lain määräämää, viranomaisista ja vastaanottokeskuksesta riippumatonta aikuista, joka osallistuu kaikkiin lasta koskeviin virallisiin tapaamisiin, tekee yhteistyötä eri viranomaisten kanssa sekä valvoo, että lapsen etu huomioidaan ja häntä kohdellaan yksilönä tämän kansallinen, kielellinen, uskonnollinen ja sivistyksellinen taustansa huomioiden. Lisäksi edustajalla on huoltajille kuuluva puhevalta muun muassa lapsen varallisuutta koskevissa asioissa. Edustajana toimimiselle ei ole säädetty kelpoisuusvaatimuksia, mutta käytännössä he ovat usein sosiaalialan tai lastensuojelun ammattilaisia. (Mustonen & Alanko 2011a, 17–19; Tengman & Laakso-Liukkonen 2011, 102.)

Kansainvälistä suojelua koskevien hakemusten käsittelyyn kuuluu Suomessa aina Maahanmuuttoviraston suorittama turvapaikkapuhuttelu, jota pidetään turvapaikkamenettelyn keskeisimpänä yksittäisenä osuutena. Niin aikuisen kuin lapsenkin kohdalla puhuttelussa selvitetään häneen tämän kotimaassaan tai pysyvässä asuinmaassaan kohdistunut vaino, muut oikeudenloukkaukset ja niiden uhat sekä näiden perusteet. Alaikäisten turvapaikanhakijoiden puhutte- luissa käytetään aina erityistä puhuttelupöytäkirjaa, joista toinen on suunniteltu yli 15-vuotiaille ja toinen alle 15-vuotiaille lapsille. Ulkomaalaislain (2004/301) mukaan alle kahdeksantoista- vuotiasta lasta on häntä koskevassa päätöksenteossa kiinnitettävä aina erityistä huomiota tämän etuun sekä hänen kehitykseensä ja terveyteensä liittyviin seikkoihin. (Mustonen & Alanko 2011a 18; Mustonen & Alanko 2011b 31.) Huomioitavilla lapsen etua koskevilla seikoilla tarkoitetaan tietoja muun muassa lapsen perhesuhteista ja niiden laadusta, lapsen traumaattisista kokemuksista kotimaassa ja matkan aikana sekä niiden vaikutuksista tämän kehitykseen ja hyvinvointiin. Asiantuntijoiden ja päätöksentekijöiden välinen vuoropuhelu, jolla pyritään saa-

maan monipuolinen ymmärrys kyseisen lapsen yksilöllisestä tilanteesta, on lapsen kohtaamisessa keskeistä. Lasta koskevat päätökset tulisi toteuttaa lapsen yksilölliset tarpeet, toivomukset ja mielipiteet huomioiden. Maahanmuuttovirasto saattaa joissain tapauksissa pyytää asiantuntijan lisäksi myös alaikäisyksikön sosiaalityöntekijää ja/tai lapsen edustajaa osallistumaan konsultaatiotilanteeseen, jotta mahdollisimman moniammatillinen ja verkostollinen lapsen edun arvioiminen olisi taattu. (Mustonen & Alanko 2011c 20; Mustonen & Alanko 2011b 32.) Moniammatillinen kasvatuskumppanuus edellyttääkin eri toimijoiden välisen hyvän tiedonkulun lisäksi aina aitoa kohtaamista, vuoropuhelua, yhteisen ymmärryksen etsimistä sekä kyseenalaistamista, osallisuutta ja avoimuutta (Novitsky 2014, 163).

Turvapaikkatutkinnassa voi joissain tapauksissa tulla vastaan tilanne, jolloin turvapaikanhakijalta täytyy evätä turvapaikka ja tilapäinen suojelu kokonaan, YK:n pakolaisten oikeusasemaa koskevan yleissopimukseen vedoten. Kansainvälisen sopimuksen esteenä turvapaikan saamiselle nähdään tapaukset, joissa on vakavaa aihetta epäillä, että turvapaikkaa anova henkilö on tehnyt rikoksen rauhaa vastaan, sotarikoksen, tai rikoksen ihmiskuntaa vastaan, sellaisia rikoksia koskevien kansainvälisten sopimusten määritelmien mukaisesti; henkilö on tehnyt törkeän ei-poliittisen rikoksen pakomaansa ulkopuolella ennen kuin hänet on otettu tähän maahan pakolaisena; tai henkilö on syyllistynyt Yhdistyneiden Kansakuntien tarkoituksien ja periaatteiden vastaisiin tekoihin. (YK:n pakolaisten oikeusasemaa koskeva yleissopimus 77/1968; Neuvoston direktiivi 2001/55/EY, 28 artikla.) Tilanteissa, joissa turvapaikkaan eli pakolaistatukseen ei nähdä tarpeeksi perusteita, selvitetään, voidaanko hakijalle myöntää oleskelulupa muilla perusteilla (Mustonen & Alanko 2011a, 18).

Mikäli turvapaikanhakijalle vahvistetaan turvapaikka, myönnetään tälle turvapaikan myötä pakolaistatus, oikeus kansainväliseen suojeluun sekä oleskeluoikeus kyseisessä maassa (Maahanmuuttovirasto 2017a; Paavola & Talib 2010, 32). YK:n pakolaissopimuksen mukaan turvapaikkaa hakevalle pakolaiselle ei saa asettaa karkotusta tai palautusta maihin, joissa vallitsee pakolaismääritelmän mukaisin perustein jokin uhka tämän hengelle tai vapaudelle (Talib 2002, 18). Yksin ilman huoltajaa maahan tulleen alaikäisen lapsen saa käännättää kotimaahansa ainoastaan, mikäli hänen asianmukainen vastaanotto kotimaassaan on varmistettu. Tällä menettelyllä turvataan lapsen hyvinvoinnin kannalta välttämättömän suojelun ja huolenpidon jatkuvuus. (Maahanmuuttovirasto 2010, 24.) Palautuskiellossa noudatetaan myös kansainvälistä pakolaissopimuksen periaatetta, jonka mukaan ketään ei saa palauttaa alueelle, jossa on uhka kuolemanrangaistuksesta, kidutuksesta, vainosta tai jostain muusta epäinhimillisestä ja ihmisarvoa loukkaavasta kohtelusta (Maahanmuuttovirasto 2017b). YK:n pakolaissopimuksen mukaan

sota, luonnonkatastrofi tai köyhyys ei ole sopimuksen määritelmän mukaisesti pakolaisuuden syy, mutta esimerkiksi tyttöihin ja naisiin sukupuolen perusteella kohdistuva vaino voidaan ottaa huomioon turvapaikan perusteena (Maahanmuuttovirasto 2017a; Miettinen 2016). Mikäli kyseessä on esimerkiksi ympäristökatastrofitilanne tai aseellisen yhteenoton myötä syntynyt ihmisten joukkopako, voidaan ulkomaalaiselle kansainvälistä suojelua hakevalle henkilölle myöntää kuitenkin tilapäistä suojelua. Tilapäisen suojelun edellytyksenä on kuitenkin, että suojelun tarve voidaan arvioida lyhytaikaiseksi. Myöntämispäätös edellyttää myös havainnon, ettei hakijan turvallinen paluu kotimaahansa tai pysyvään asuinmaahansa ole mahdollista. (Maahanmuuttovirasto 2017a.) Erityisesti alaikäisille turvapaikkaa harvemmin myönnetään, koska heidän harvoin nähdään voivan osoittaa olevansa henkilökohtaisen vainon kohteena, jota turvapaikan saaminen edellyttää (Björklund 2014, 12). Alaikäiselle turvapaikanhakijalle myönnetään kuitenkin käytännössä aina oleskelulupa yksilöllisen inhimillisen syyn perusteella ulkomaalaislain 52 §:n mukaisesti, mikäli hän on päätöksentekohetkellä edelleen alle 18-vuotias eikä häntä ole mahdollista palauttaa vanhemmilleen (Tengman & Laakso-Liukkonen 2011, 100–101).

Yksi maahanmuuttoon liittyvistä termeistä on *kiintiöpakolainen*. Suomeen otetaan vuosittain vastaan tietty määrä kiintiöpakolaisia, joille on myönnetty ja vahvistettu YK:n pakolaisjärjestö UNHCR:n kautta pakolaisstatus ja joille on järjestetty uudelleensijoitus johonkin Suomen kuntaan. Valinnat kiintiöpakolaisista tehdään ulkomailla, usein esimerkiksi pakolaisleireillä. (Jyrkiäinen, Sievänen, Stenbäck & Suvilaakso 2011, 7.) Suomeen saapuessaan kiintiöpakolaisten ei tarvitse hakea itse erikseen turvapaikkaa. Suomessa vuosittaisen pakolaiskiintiön suuruus määritellään aina eduskunnassa pääministerin johdolla, kunkin vuoden talousarviossa vahvistettuja periaatteita mukailien. (Miettinen 2016; Sisäasiainministeriö 2010, 10.) Kunnat voivat myös itse määrittellä erikseen omat vuosittaiset kiintiönsä pakolaisten vastaanottamiseen oman alueellisen kapasiteettinsa mukaan. Vuodesta 2001 alkaen Suomeen otettavien kiintiöpakolaisten määrä on ollut 750 henkilöä vuodessa. Nuorten ikäluokkien osuus tästä joukosta on ollut korkea, johtuen etenkin pakolaisperheiden monilapsisuudesta. (Suikkanen 2010, 13.) Syyrian pitkittyneen konfliktin vuoksi kiintiötä kasvatettiin vuonna 2014 (Björklund 2014, 9). Vuonna 2016 Suomeen kirjattiin vastaanotetuksi 749 kiintiöpakolaista, kun puolestaan kahtena edellisenä vuotena määrä ylitti tuhannen. Vuonna 2015 vastaanotettujen kiintiöpakolaisten määrä Suomessa oli 1034 ja vuonna 2014 määrä oli 1030. Näinä edellä mainittuina kolmena vuotena kiintiöpakolaisten kansallisuuksista korostui erityisesti Syyria ja Afganistan. (Maahanmuuttovirasto 2017c.)

Turvapaikanhakijoiden joukosta erityisen haavoittuvaisena ryhmänä pidetään alaikäisiä, yksin ilman huoltajaa maahan tulleita lapsia ja nuoria (Heikkilä 2014, 7), joiden runsas saapuminen Suomeen on ilmiönä vielä suhteellisen tuore (Tuittu, Klemelä, Rinne & Räsänen 2011, 21). Yksintulleeksi alaikäiseksi turvapaikanhakijaksi määritellään henkilö, joka on ilmoituksensa mukaan alle 18-vuotias ja saapuu maahan joko yksin tai sellaisen henkilön seurassa, joka ei ole hänen vanhempansa tai huoltajansa (Björklund 2014, 21). 10–15 -vuotiaat lapset saapuvat uuteen maahan useimmiten sukulaisen tai ystävän saattamana, mutta tätä vanhemmat matkustavat usein yksin. Suurin osa Suomeen yksin tulevista alle 18-vuotiaista turvapaikanhakijoista onkin 15–17 -vuotiaita, yksin matkansa tehneitä poikia. (Björklund 2014, 13; Mustonen & Alanko 2011d, 11.) Tyttöjen vähäiseen määrään nähdään syynä raiskauksen tai sieppauksen pelko sekä kulttuurikohtaiset erot liittyen esimerkiksi tyttöjen oikeuksiin matkustaa. Koska laillisia keinoja Eurooppaan matkaamiselle ei käytännössä ole, tapahtuu alaikäisen matka uuteen maahan lähes poikkeuksetta laittomiin keinoihin turvautumalla, joista yleisin on vanhempien tai sukulaisten kustantama kallis salakuljetus. (Björklund 2014, 12–13.)

Maahanmuuttajista puhutaan usein yhtenäisenä joukkona, vaikka he ovat ryhmänä varsin heterogeeninen (Ikonen 2005, 10; Tuittu ym. 2011, 11). Pakolais- ja turvapaikanhakijalapsia päätyy kolmannen maailman maista Eurooppaan lukuisista eri syistä, jonka vuoksi maahanmuuttajalasta tai -nuorta ei tulisikaan asettaa minkään stereotypian alle. Jokaisen maastaan pakenemaan joutuneen maahanmuuttajan matka on erilainen. (Martiskainen 2011, 129; Talib 2008, 66.) Heistä kuitenkin jokainen on lähes poikkeuksetta traumatisoitunut jollain tavalla ennen Suomeen tuloaan (Mustonen & Alanko 2011c, 21). Osa lapsista on saattanut viettää koko elämänsä turvattoman elinympäristön ja olemattoman yhteiskuntajärjestyksen äärellä, ja joutunut kohtaamaan ihmisoikeusloukkauksia päivittäin. Moni on joutunut todistamaan omien läheistensä tappamista, kiduttamista tai katoamisia tai he ovat voineet itse joutua kiduttamisen ja väkivallan kohteiksi. Alaikäisillä maahanmuuttajilla voi olla taustallaan myös kokemuksia hyväksikäyttö- ja laiminlyöntitilanteista, pakkotyöstä, ihmiskaupasta tai pakkonaittamisesta. Myös pakko- rekrytointi aseellisiin joukkoihin kohdistuu usein lapsiin. Lisäksi osa lapsista on voinut joutua vainotuksi oman tai vanhempiensa etnisen tai poliittisen taustan vuoksi taikka oman sukupuolensa vuoksi. Mitä vakavamman trauman lapsi on kohdannut ja mitä lähempänä lapsen fyysisistä lähiympäristöä ja läheisiä ihmisiä traumatapahtuma on fyysisesti ollut, sitä voimakkaampana traumaoireilu yleensä ilmenee. (Mustonen & Alanko 2011d, 11–12; Suikkanen 2010, 16.)

Vaikka traumaattisella tapahtumalla voidaan yleisesti nähdä olevan haitallisia vaikutuksia trauman kokeneen henkilön psyykkiselle terveydelle, tulee muistaa, etteivät turvapaikanhakijat ja

pakolaiset ole yhtenäinen ryhmä mielenterveyden ja psyykkisten ongelmien suhteen. Keskeinen ero on se, että pakolaisilla on jo lupa jäädä uuteen maahan, kun taas turvapaikanhakijoilla ei tällaista asemaa vielä ole. Vaihtelua ryhmien sisälle tuovat lisäksi esimerkiksi erilaiset kansalaisuudet ja ryhmäjäsenyydet, kulttuurit, sukupuoli, ikä, perhe, uskonto, koulutustausta, elämäkokemukset ja persoonallisuus. Yksilölliseen haavoittuvuuteen vaikuttavat myös erilaiset biologiset, psykologiset, sosiaaliset ja ympäristöön liittyvät seikat sekä erilaiset ulkoiset ja sisäiset suojaavat ja riskitekijät. (Snellman, Seikkula, Wahlström & Kurri 2014, 207–208.)

YK:n lasten oikeuksien yleissopimuksen artikla 39. velvoittaa turvapaikan myöntänyttä sopimusvaltioita ryhtymään kaikkiin tarpeellisiin toimiin edistääkseen lapsen ruumiillista ja henkistä toipumista, silloin kun tämä on joutunut hyväksikäytön, pahoinpitelyn, kidutuksen tai muun julman, epäinhimillisen tai halventavan kohtelun tai aseellisen selkkauksen kohteeksi. Lapsen toipuminen ja sopeutuminen tulisi myös tapahtua ympäristössä, joka edistää lapsen terveyttä ja itsekunnioitusta. (Suikkanen 2010, 14; YK:n lasten oikeuksien yleissopimus 60/1991.) Velvoitteista huolimatta jää iso osa maahanmuuttajastatuksella olevista lapsista ja nuorista silti vuosittain tarvitsemansa avun ulkopuolelle. Pääsyä muun muassa mielenterveyspalveluiden äärelle vaikeuttavat pitkät jonot sekä turvapaikkaprosessiin liittyvät rajaukset, joissa palveluiden saatavuus edellyttää usein lapsen tai nuoren psykoottista tai itsetuhoista oireilua. Terveystieteiden toimijat ovat myös tuoneet ilmi kokemuksensa ammatillisesta riittämättömyydestään sekä lisätiedon ja -koulutuksen tarpeestaan monikulttuuriseen toimijuuteen. (Suikkanen 2010, 7.)

Alle 16-vuotiaat, yksin ilman huoltajaa Suomeen saapuneet lapset sijoitetaan pääasiallisesti aina alaikäisille tarkoitettuun vastaanottoyksikköön eli ryhmäkotiin, josta turvapaikka- tai oleskelulupapäätöksen jälkeen jälleen perheryhmäkotiin. 16–17 -vuotiaat majoitetaan aina erillisiin tukiasumisyksiköihin. Mahdollisuuksien mukaan alaikäinen turvapaikanhakija saatetaan sijoittaa myös yksityismajoitukseen sukulaisperheen luokse. Aikuiset ja perheelliset turvapaikanhakijat sijoitetaan omiin vastaanottokeskuksiin, joita valtio ja kunnat avaavat ja sulkevat tarpeen mukaan. (Maahanmuuttovirasto 2014; Mustonen & Alanko 2011a, 19.) Alaikäisten lasten sijoittamista perhehoitoon ei ole vielä otettu käyttöön, mutta sen kehittäminen on aloitettu Euroopan Unionin Turvapaikka-, maahanmuutto- ja kotouttamisrahaston myöntämän hankerahan avulla. Kun maahanmuuttajien määrä Suomessa räjähdysmäisesti kasvoi vuonna 2015, saapui Suomeen huimat 3024 alaikäistä turvapaikanhakijaa ilman huoltajaa. Vuonna 2016 määrä pieneni huomattavasti, jolloin yksin alaikäisinä maahan saapuneita oli enää 401. (Maahanmuuttovirasto 2017d, 17.)

Vaikka maahanmuuttajat ovat ryhmänä vahvasti heterogeeninen eli heidän kulttuurinsa, taustansa ja elämäntarinansa voivat olla mitä kirjavampia (Kallioniemi 2008, 12), kohtaavat he Suomeen tullessaan kuitenkin usein hyvin samanlaisia haasteita. Nämä haasteet liittyvät usein uuteen maahan sopeutumiseen eli *kotoutumiseen*, jonka tavallisimpiin haasteisiin liittyy kulttuurierot, kielimuuri ja ihmisten ennakkoluulot (Tuittu ym. 2011, 16). Uuteen maahan sopeutuminen ja koulunkäyntiin totuttelemineen vaatii aina aikaa, ja onkin tavallista, että oppilas oireilee erilaisin somaattisin ja fyysisin oirein parinkin vuoden ajan maahan tultuaan. Kun sopeutuminen ja oman paikkansa löytäminen on vielä kesken, on muun muassa itsetunnon heikkous tavallista. (Laaksonen 2009, 129.) Huomionarvoista on, että pakolaisena maahan tulleilla lapsilla ja nuorilla kotoutumis- ja sopeutumisvaikeudet johtuvat usein mahdollisista traumaattisista kokemuksista lähtömaassaan tai pakolaisleireillä (Talib ym. 2004, 111).

Termillä kotoutuminen viitataan maahanmuuttajan ja yhteiskunnan väliseen vuorovaikutteiseen kehitykseen, jossa pyritään tarjoamaan maahanmuuttajalle yhteiskunnassa ja työelämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja, samalla kun tuetaan tämän mahdollisuuksia ylläpitää omaa kieltään ja kulttuuria (Jyrkiäinen ym. 2011, 7–8; Saukkonen 2014a, 39). Kotoutuminen uuteen maahan ja kulttuuriin ei tapahdu itsestään, vaan se on usein pitkä, moniulotteinen ja aina yksilöllisesti etenevä prosessi, jossa työstetään yhtä lailla niin taakse jäänyttä elämää kuin uutta elämää uudessa kotimaassa (Korpela 2010, 41; Perttula 2010, 51). Kotoutumisen nopeuteen ja helppouteen vaikuttaa se, onko maastamuutto ollut vapaaehtoinen vai pakotettu, kuinka samankaltaisia lähtömaan ja uuden kotimaan kulttuurit keskenään ovat sekä millainen on maahanmuuttajan kielitaito ja koulutustausta. Lisäksi maahanmuuttajan oma asenne, persoonallisuus ja tapa suhtautua muutoksiin vaikuttaa sopeutumiseen. (Tuittu ym. 2011, 19–20.) Toiselle uuteen kulttuuriin sopeutuminen voi käydä helposti, kun taas toisella sopeutumisprosessi voi viedä huomattavasti enemmän aikaa ja henkistä energiaa (Puukari & Taajamo 2007, 13). Vapaa-ajan harrastuksilla on todettu olevan merkittävän edistävää vaikutus niin lapsen kuin tämän vanhempien kotoutumiseen. Korpelan (2005) mukaan kotoutumisen tueksi olisikin tarpeen löytää yhdessä vanhempien kanssa enemmän näitä epävirallisia yhteisen tekemisen muotoja, jotka helpottaisivat eri tavoin muun muassa lasten ja nuorten tietä kaveriksi muiden ikäistensä joukkoon. (Korpela 2005, 31.)

Integraatiopolitiikalla eli kotouttamispolitiikalla pyritään toimenpiteisiin, joilla edesautetaan maahanmuuttajien integroitumista yhteiskuntaan sekä mahdollisimman joustavaa ja sujuvaa oman paikkansa löytämistä uudessa asuinmaassaan (Saukkonen 2014a, 32; Paavola & Talib 2010, 29). Muun muassa kouluttautumista pidetään suomalaisessa maahanmuuttopolitiikassa

yhtenä tärkeänä väylänä maahanmuuttajien kotoutumiselle (Souto 2011, 16). Uusin laki kotoutumisen edistämisestä (1383/2010) astui voimaan syksyllä 2011. Sen keskeisenä tavoitteena on saattaa kotoutumistoimenpiteet ja -palvelut kaikkien maahanmuuttajien saataville, heidän oleskelunsa perusteista riippumatta. (Saukkonen 2014a, 39.) Tasa-arvoperiaatteen mukaisesti maahanmuuttajia on pyrittävä liittämään osaksi yhteiskunnan taloudellista, poliittista ja sosiaalista elämää sekä kohtelemaan heitä yhteiskunnan tasavertaisina jäseninä, joilla on yhtä hyvät elinolot ja samat oikeudet muun muassa kunnan ja valtion palveluihin kuin valtaväestöllä (Paavola & Talib 2010, 29; Talib 2008, 44). Vähemmistön jäsenille on myös aina taattava kulttuuriautonomia, mahdollisuus säilyttää oma kulttuuri-identiteetti sekä oikeus kehittää omaa kulttuuriaan ja mahdollisuus säilyä omina ryhminään (Saukkonen 2014a, 38; Talib ym. 2004, 23; Virta 2008, 45). Suomessa yleisesti käyttöön otettu termi ”kotoutuminen” otettiin käyttöön juuri siksi, että välttyttäisiin integraatioon vahvemmin liitetyiltä sulautumisen ja oman identiteetin menettämisen mielikuvilta. Suomi tuomitsee kuitenkin lakien rikkomisen omien kulttuuristen oikeuksien toteuttamisen nimissä. (Saukkonen 2014a, 37.)

Koulutoimen on omalta osaltaan pyrittävä helpottamaan maahanmuuttajalapsen ja -nuoren kotoutumista (Talib 2005, 14). Kouluympäristössä integrointiin liittyvä tasavertaisuusperiaate tarkoittaa, että Suomessa asuvalle oppivelvollisuusikäiselle maahanmuuttajataustaiselle lapselle on tarjottava samat koulutusmahdollisuudet kuin kantaväestön oppilaalle (Grant & Ladson-Billings 1997, 146; Nissilä 2008, 18; Salo 2014, 77). Tasavertaisuusperiaate asettaa kuitenkin myös haasteen huomioida eri ryhmien erityistarpeet. Monikulttuurisen yhteiskunnan taustalla onkin ajatus siitä, että ihmisiä ei tule kohdella samalla tavalla vaan eri tavoin heidän yksilölliset tarpeensa huomioiden. (Paavola & Talib 2010, 29.) Suomessa toteutettavan pakolais- ja siirtolaispoliittisen periaateohjelman sisällöissä esiintyy monikulttuurisuuden ideologia, jonka tavoitteisiin kuuluu etninen tasa-arvo, suvaitsevaisuus ja kulttuurinen moniarvoisuus (Talib ym. 2004, 23).

Kotouttamispoliittisen haasteen koko yhteiskunnalle ja muun muassa kouluille asettaa kantaväestön keskuudessa tapahtuva syrjäytyminen, jolla tarkoitetaan yhteiskunnan valtavirrasta syrjään jäämistä (Paavola & Talib 2010, 72), ja jonka toteutuminen myös maahanmuuttajien keskuudessa nähdään mahdollisena. Koulujen vastuu syrjäytymisen ehkäisyssä on selvästi kasvanut, ja syrjäytymiskehityksen mahdollisimman pienenä ja lyhytaikaisena pitäminen vaatii valpautta ja tehokkaita kotouttamispoliittisia toimia. Erityisen tärkeänä pidetään, ettei Suomeen syntyisi laajaa ylisukupolvista ja monella tapaa kasautunutta syrjäytyneisyyttä, josta ei ole ulospääsyä. Tällainen on nähty jo tapahtuvan useissa Euroopan maan suuressa kaupungissa. (Talib

ym. 2004, 13; Saukkonen 2014a, 46.) Syrjäytymisen vaara uhkaa erityisesti nuoria maahanmuuttajia, joilla on vaikeuksia omaksua vanhempiensa kulttuuritaustaa, mutta eivät myöskään pääse valtakulttuurin jäseniksi (Tuittu ym. 2011, 18). Talib (2007, 44) toteaa, että syrjäytymisvaaralla on yhteys yksilön kokemaan arvottomuuteen, ja syrjäytymisen nähdään vaikuttavan negatiivisesti maahanmuuttajien sopeutumiseen, itsetuntoon ja tulevaisuudenuskoon. Syrjäytymisen ehkäisyä niin valtaväestön kuin maahanmuuttajataustaisten kohdalla pidetäänkin yhtenä merkittävimmistä ja ajankohtaisimmista opettajien ammattiin liittyvistä haasteista. Se asettaa kaikille kasvattajille vaatimuksen laajemmalle sosiaaliselle ajattelutavalle sekä korostaa tiiviin yhteistyön merkityksellisyyttä eri toimijoiden välillä. (Jyrkiäinen 2007, 32; Paavola & Talib 2010, 70.) Opettajien monikulttuurista ammatillisuutta pidetään yhtenä tärkeimmistä oppilaiden syrjäytymistä ehkäisevistä seikoista (Talib ym. 2004, 13).

Prosessina kotoutuminen etenee usein alun helpotuksen ja ihastuksen kautta ongelmien kohtaamiseen, suruun ja ikävään, josta jälleen uuden oppimiseen ja tuttavuus- ja ystävyysuhteiden solmimiseen (Korpela 2010, 41). Lapset ja nuoret kotoutuvat tavallisesti eri tahtiin kuin vanhempiensa, mutta lapset löytävät paikkansa usein aikuisia nopeammin (Arvonen, Katva & Nurminen 2010, 39; Kaikkonen 2004, 139–140; Tuittu ym. 2011, 20). Mitä nuoremasta lapsesta on kyse, sitä helpompaa sopeutuminen tavallisesti on. Aikuiset maahanmuuttajat löytävät tärkeimmän tuen kotoutumiseen oman perheen ja etnisen yhteisön parista. Lapset ja nuoret sen sijaan saavat merkityksellistä yhteenkuuluvuudentunnetta ja tukea kotoutumiseensa ja oman paikkansa yhteiskunnan jäsenenä löytämiseen perheen lisäksi päivähoidosta, koulusta ja vapaaajan harrastuksista. (Benjamin 2014, 93–94, 104; Björklund 2014, 73; Talib & Lipponen 2008, 135.) Alaikäiset, yksin ilman huoltajaa maahan tulleet lapset ja nuoret saavat puolestaan tärkeää tukea erityisesti vastaanottokeskuksista, joihin yksin maahan tulleille muodostuu usein tiivis, kansainvälinen kaveripiiri. Myös kouluympäristössä on pakolaistaustaisille lapsille ja nuorille hyvin tyypillistä hakeutuminen ryhmään, jonka jäsenillä on samankaltaisia kokemuksia. Niin yksintulleet kuin muutkin pakolaistaustaiset lapset ja nuoret ovat kertoneet kokeneensa vaikeaksi saada suomalaisia ystäviä. (Björklund 2014, 71–72, 85.) Vertaissuhteet ja hyväksytyksi tuleminen omien ikätovereiden keskuudessa tiedetään edesauttavasti maahanmuuttajalapsen ja -nuoren kotoutumista sekä lisäävän mielekkyyttä niin kouluarkeen kuin elämään sen ulkopuolellakin (Souto 2011, 16).

Maahanmuuttajalapsilla on uuteen maahan saapuessaan lähes poikkeuksetta taustallaan erilaisia uhkan ja väkivallan kokemuksia, jotka ovat voineet kohdistua joko heihin itseensä tai heidän

perheenjäseniinsä tai muihin läheisiin (Björklund 2014, 13; Mustonen 2011a, 7–8). Kotoutumisprosessin alkuvaiheessa kantaa maahanmuuttajalapsi ja -nuori mukanaan usein paljonkin sellaista henkistä taakkaa, jonka työstämiseen on koululla oppilashuollollisten tukitoimien kautta mahdollisuus ja velvollisuus puuttua ja vaikuttaa. Nopeat ja suunnittelemattomat lähdöt kotimaasta, psyykkisesti mieltä kuormittaneet ja järkyttäneet traumaattiset kokemukset, ero perheestä sekä uusi kieli, kulttuuri ja ilmasto tuovat haasteen lapsen ja nuoren kykyyn sopeutua uuteen tilanteeseen ja elinympäristöön. (Benjamin 2014, 93; Perttula 2010, 49–51.) Arvosen ym. (2010) mukaan maahanmuuttajalapsen ja -nuoren kotoutumisprosessiin liittyykin paljon tekijöitä, jotka voivat aiheuttaa ahdistuneisuutta, masennusta tai psykosomaattista oireilua. Muuttoa uuteen maahan kuvataankin eräänlaisena stressitilana, johon liittyy usein paljon ongelmia ja haasteita, kuten uusi kieli ja kulttuuri, uusien asioiden ja taitojen omaksuminen sekä syrjinnän kokemukset. Oman lisähaasteensa kotoutumiseen tuo myös lapsuuteen ja nuoruuteen kuuluva identiteetin ja minäkäsityksen rakentaminen kaikkien muutosten keskellä. (Arvonen ym. 2010, 52–53.) Kaveri- ja vertaissuhteiden ulkopuolelle jääminen voi johtaa lapsen ja nuoren katkeriin yksinäisyyden ja sivullisuuden kokemuksiin, oli tämän tausta mikä tahansa (Souto 2011, 16).

Huomionarvoista on myös se, että pakolaisperheisiin syntyy Suomessa lapsia, jotka saattavat joutua kärsimään vaikeasti traumatisoituneiden vanhempiensa ongelmista. Tällöin kyseessä on lapsen altistuminen toissijaiselle eli sekundääriselle traumatisoitumiselle. (Schubert 2009, 175; Suikkanen 2010, 13.) Koulun roolia maahanmuuttajaoppilaan vastaanotossa, tämän vaikeuksien varhaisessa tunnistamisessa ja tukitoimien tehokkaassa käynnistämisessä pidetään oppilaan hyvinvoinnin ja kotoutumisprosessin kannalta keskeisenä (Korpela 2010, 41; Perttula 2010, 49). Kotoutumisprosessit ja niihin liittyvät tukitarpeet ovat kuitenkin aina hyvin erilaisia, jolloin yhden standardimallin käyttäminen maahanmuuttajien koko kohderyhmään on mahdollonta (Saukkonen 2014b, 118).

3.2 Monikulttuurisuus käsitteenä

Keskustelu maahanmuutosta ja monikulttuurisuudesta on vilkastunut Suomessa viime vuosina (Puuronen 2011, 7). Käsitteenä monikulttuurisuus on laaja ja monimerkityksellinen, ja välttyäkseen väärinymmärryksiltä, sen käytössä tulisi aina tarkentaa mitä sillä tarkoitetaan (Paavola & Talib 2010, 26). Yksinkertaisuudessaan monikulttuurisuus tarkoittaa sitä, että samassa yhteisössä on useita eri kulttuureja ja elämänmuotoja (Talib 2008, 11, 13). Käsitteeseen liittyy

kuitenkin sivumerkityksiä ja arvoväritteisyyttä, jolloin sille on mahdotonta löytää täysin yksiselitteistä ja ongelmattonta määritelmää (Virta 2008, 41).

Monikulttuurisuuden käsitettä voidaan käyttää olosuhteita kuvailevana, jolloin sillä tarkoitetaan useiden toisistaan kulttuuripiirteiltään eroavien ryhmittymien rinnakkaiseloa tietyssä tilassa, kuten esimerkiksi kouluinstituutiossa (Tuittu ym. 2011, 21). Olosuhteita kuvailevan käsitteen merkityksessä monikulttuurisuutta ei tulisikaan pitää Suomessa kovinkaan uutena asiana, koska maassamme on koko sen tiedossa olevan historian ajan asunut eri kansoihin kuuluvia ihmisiä. Puolestaan ideologisena, normatiivisena ja poliittisena käsitteenä monikulttuurisuudella tarkoitetaan ihannetta tai tavoiteltavaa asiatilaa, johon tulisi pyrkiä. Monikulttuurisuuden normatiivinen merkitys liittyy monikulttuurisuuspolitiikkaan, joka yleistyi 1990-luvulla, pian yleisen monikulttuurisuuskeskustelun alkaessa. Normatiiviset määritelmät yhdistyvät siltä osin, että niissä tunnustetaan etnisten yhteisöjen ja kulttuuri-identiteetin tärkeys ihmisille ja pidetään niiden moninaisuuden hyväksymistä ja autonomisen kehityksen turvaamista välttämättömänä. Monikulttuurisuuspolitiikkaan on kuitenkin kohdistettu runsaasti kritiikkiä muun muassa siltä osin, että kun kulttuuristen erottelujen hyväksyttävyyden vahvistuu, saattavat myös enakkoluulot toisia kulttuureja kohtaan sekä rodullistavat stereotyyppit toisten kulttuurien edustajista vahvistua. Tämänkaltaisen kulttuurisen autonomian korostaminen ja eron teko ”meidän” ja ”muiden” välillä voi aiheuttaa tarpeettomia etnisten ryhmien välisiä ristiriitoja ja konflikteja sekä näin ollen vähentää yhteisössä toimivien jäsenten sosiaalista kiinteyttä. (Puuronen 2011, 255.)

Samoin kuin monikulttuurisuuden käsitettä voidaan käyttää erilaisin merkityksin, voidaan myös monikulttuurisen koulun käsitettä käyttää joko kuvaamaan maahanmuuttajaoppilaiden olemassaoloa koulussa tai normatiivisena ihanteena. Tässä tutkimuksessa tarkoitamme monikulttuurisuudella edellä mainituista käsitteistä ensimmäistä, eli olosuhteita kuvailevana, jolloin koulu on monikulttuurinen, mikäli siellä on taustoiltaan useista eri kulttuureista lähtöisin olevia oppilaita. (Tuittu ym. 2011, 21.) Laaksonen (2009, 130) jatkaa, että koulu on monikulttuurinen silloin, kun se on kulttuurisesti monimuotoinen eli koulussa työskentelee oppilaita ja opettajia, joilla on erilaiset kulttuuriset ja etniset taustat.

Suomessa monikulttuurisuudesta puhutaan usein maahanmuuton seurausilmiönä. Monikulttuurisuus ei kuitenkaan aina poikkeuksetta liity maahanmuuttoon, vaan yhteiskunnasta voidaan puhua monikulttuurisena myös, jos sen sisältä on erotettavissa useita erilaisia kulttuureja ja jos

yhteiskunta on organisoitunut näiden erojen pohjalta. Tällainen tilanne on tunnistettavissa suomenruotsalaisten ja saamelaisten osalta Suomessa. (Talib & Lipponen 2008, 33.) Sen vuoksi, että monikulttuurisuus on käsitteenä niin monin eri tavoin määriteltävissä, saa se osaksensa runsaasti kritiikkiä. Sitä on pidetty eriarvoistavana ja sen on myös kritisoitu luovan liian staatista käsitystä kulttuureista liikkumattomina ja muuttumattomina monoliitteina. (Virta 2008, 43.) Tilalle on esitetty vaihtoehtoisesti käsitteitä kulttuurinen moninaisuus, kulttuurien välisyys sekä transnationaalisuus (Tuittu ym. 2011, 21). Toisinaan monikulttuurisuuden rinnalla käytetään myös termiä interkulttuurisuus, jolla tarkoitetaan aktiivista kulttuurien välistä vuorovaikutusta ja sen mahdollistamaa toisilta oppimista, mahdollista kulttuurien sekoittumista ja keskinäistä sulautumista. Sillä viitataan esimerkiksi koulussa toimivan opettajan kulttuuriseen herkkyyteen, laajentuneeseen itseymmärrykseen ja empatiaan sekä kykyyn toimia luontevasti erilaisissa kulttuurisissa ympäristöissä. (Paavola & Talib 2010, 26; Talib 2008, 151, 160.)

Suomen koulut poikkeavat toisistaan merkittävästi monikulttuurisuudessaan, maahanmuuttajasuuksissaan sekä koulujen kulttuurisessa koostumuksessa (Tuittu ym. 2011, 15). Vaikka joissain Suomen kouluissa ei välttämättä ole maahanmuuttajataustaisia tai muutoin monikulttuurisia oppilaita vielä lainkaan, puhutaan monikulttuurisuudesta ja kansainvälistymisestä kuitenkin yhä suuremmissa määrin niin koulussa kuin myös useilla muilla eri areenoilla. Monikulttuurisuus näkyy tiedotusvälineissä, kun niin lehdet, radio- kuin myös tv-ohjelmat käsittelevät laajalti maahanmuuttajien ongelmia ja integroitumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Koulujen kulttuurisen moninaisuuden myös pienten kuntien kouluissa nähdään yhä lisääntyvän, jonka vuoksi pidetään tärkeänä, että monikulttuurisuuspuhe tavoittaa ainakin jokaisen peruskoulua käyvän ja käyneen tai mediaa seuraavan kansalaisen. (Harinen & Ronkainen 2010, 274, 287; Kaikkonen 2004, 42; Talib 2007, 37.) Suomessa monikulttuurisuuskasvatukseen liittyvä keskustelu ja toiminta ovat keskittyneet pääosin rasismien ja ennakkoluulojen vähentämiseen ja suvaitsevaisuuden lisäämiseen (Kallioniemi 2008, 17; Paavola & Talib 2010, 26).

Koulu on keskeinen suomalais- ja maahanmuuttajanuorten kohtaamisen areena, jossa nuoret ovat pakotettuja kohtaamaan toisiaan ja käsittelemään monikulttuuristumiseen liittyviä haasteita (Souto 2011, 14). Tuittu ym. (2011, 24) mukaan monikulttuurisen koulun keskeisimpiä haasteita ovat juuri etniset ennakkoluulot, suvaitsemattomuus ja rasismi. Vaikka rasismia on tutkittu Suomessa 1990-luvulta lähtien (Puuronen 2011, 34), on se koulutuksen ja kasvatuksen konteksteissa yhä suhteellisen vaiettu aihe, josta tulisi keskustella enemmän ja jota vastaan tulisi antaa enemmän välineitä (Souto 2011, 16). Käsitteenä rasismi on monitasoinen ilmiö. Se ei

ole pelkästään puhetapa tai ideologia, vaan se ilmentyy myös sosiaalisina käytäntöinä, konkreettisina tosiasioina, joilla on vaikutusta ihmisten elämään. (Puuronen 2011, 48.) Sen eri määritelmät vaihtelevat niin tieteenaloittain kuin myös sen suhteen, miten laajaa käsitystä rasismista ne pyrkivät rakentamaan. Osa teorioista luo laajaa käsitystä rasismin takana vaikuttavista ideologioista, moninaisista ilmenemismuodoista ja seurauksista. Osa puolestaan rajaa rasismin tarkastelun esimerkiksi tietynlaisiksi aatteiksi, asenteiksi ja niihin sidoksissa olevaksi toiminnaksi. Näille yhteistä on kuitenkin se, että rasismin tiedetään tuottavan ja oikeuttavan ihmisryhmien välistä eriarvoisuutta, alistamista ja epätasa-arvoisia osallistumis- ja elinmahdollisuuksia. (Souto 2011, 23–24.)

Rasismin ja syrjinnän käsitteitä käytetään usein rinnakkain, eikä niiden välistä eroa nähdä. Rasismi ilmenee syrjintänä, mutta syrjintä on kuitenkin yläkäsite, jonka alla rasismilla on erityinen merkityksensä. (Puuronen 2011, 51.) Syrjinnän tietoisena tarkoituksena ei välttämättä ole vahingon tuottaminen, vaan enemmänkin halu suosia tiettyä ryhmää toisten ryhmien kustannuksella. Syrjintä ilmenee erilaisena kohteluna jonkin ei-hyväksyttävän perusteen nojalla, kuten ihonvärin, kansallisuuden, uskonnon, etnisen taustan tai kulttuurin. (Talib & Lipponen 2008, 133.) Maahanmuuttajataustaisen henkilön kokemaa syrjintää voidaan Paavolan & Talibin (2010, 70) mukaan pitää jopa traumaattisena ja traumatisoivana kokemuksena. Syrjinnällä tiedetään olevan myös yhteyksiä syrjäytymiseen. Jatkuvat syrjimiskokemukset voivat entisestään vahvistaa tiivistä suhdetta omaan kulttuuriryhmään, jolloin oman vahvan tukiverkoston rinnalle ei pääse syntymään kontakteja suomalaisiin. Erityisen ilmeinen riski syrjäytyä on silloin, kun lapsi tai nuori käyttäytyy passiivisesti ja syrjäänvetäytyvästi, eikä tämän sitoutuminen kumpaankaan kulttuuriin ole vahva. (Paavola & Talib 2010, 76–77.)

Kun erilaiset kulttuurit kohtaavat, hyötyvät siitä Talibin (2008) mukaan kaikki siihen osallistuneet. Keskinäisen vuorovaikutuksen myötä ihmisten kulttuurinen ymmärrys laajenee sekä vähitellen myös muuttaa käsityksiä ympäröivästä todellisuudesta ja mahdollisesti myös itsestään. (Talib 2008, 151.) Onnistuneet kulttuuriset kohtaamiset parantavat asenneilmastoa ja laajentavat kulttuurista horisonttia (Talib 2007, 49). Harinen & Ronkainen (2010, 275) lisäävät, että monikulttuurisissa kohtaamisissa syntyy aina jotain uutta ja luovaa, traditioita haastavaa tai muuttavaa elämisen ja arvostamisen tapaa. On selvää, että erilaisuus ja vastakkainasettelut, elinympäristön ja kulttuurin monimuotoisuus, rikastavat sosiaalista vuorovaikutusta ja yhteiskunnallista elämää (Sarja 2007, 37).

Koulujen lisääntynyt kulttuurinen moninaisuus on tuonut mukanaan monikulttuurisuuskasvatuksen, joka on Suomessa suhteellisen tuore ja vähän tutkittu kasvatustieteen osa-alue (Kallioniemi 2008, 15–16). Sen rinnalla voi hyväksytysti käyttää myös käsitettä kulttuurien välinen kasvatus (Virta 2008, 46). Yhä enenevässä määrin opettajat ja kasvattajat ovat ymmärtäneet ja tiedostaneet monikulttuurisuuskasvatuksen olevan keskeinen ja ajankohtainen kasvatuksen alue. Monikulttuurisuuskasvatusta on mahdollista lähestyä kahdesta eri lähtökohdasta: pedagogisesta ja kulttuurisesta. Pedagoginen lähtökohta korostaa kasvua ja kasvatusta, kun puolestaan kulttuurisen lähtökohdan avulla pyritään ymmärtämään erilaisten elämänmuotojen ja ajattelutapojen ominaispiirteitä, niiden moninaisuutta sekä vaikutusta kasvuun ja kasvatukseen. (Kallioniemi 2008, 15–16.) Monikulttuurisuuskasvatuksen tärkein päämäärä on uudistaa kouluinstituuutioita niin, että eri etnisiä, rodullisia ja sosiaaliluokkaa edustavien ryhmien jäsenet voisivat saada samanarvoisen kasvatuksen sekä akateemisen menestymisen ja etenemisen (Talib 1999, 104).

Monikulttuurisuuskasvatuksella pyritään ymmärtämään ja luomaan sellaisia kasvatuksellisia keinoja, jotka mahdollistaisivat monenlaisia tapoja opettaa ja oppia monimuotoisissa kouluissa. Kouluissa tapahtuva monikulttuurisuuskasvatus ei kuitenkaan tule kohdistua ainoastaan vähemmistöön kuuluville, heihin, jotka poikkeavat etnisyytensä, kielensä, uskontonsa, sukupuolensa, sosiaalisen taustansa, kyvykkyytensä tai seksuaalisen orientaationsa vuoksi, vaan se on tarkoitettu kaikille koulu-instituution jäsenille. Globalistuvassa maailmassa jokainen tarvitsee kulttuurienvälistä osaamista tullakseen toimeen monikulttuurisissa ympäristöissä. (Kallioniemi 2008, 17; Talib 2007, 38–39.) Virta (2008, 45) lisää, että monikulttuurisuuskasvatuksen tulisi ilmetä niin kaikissa oppiaineissa kuin myös koko koulun toimintakulttuurissa. Kulttuurisen ja etnisen erilaisuuden kunnioitus edellyttää niin koulun henkilökunnan kuin laajalti koko koulu-yhteisön avoimuutta monimuotoisuutta kohtaan (Talib & Lipponen 2008, 155).

3.2.1 Vierauden, erilaisuuden ja toiseuden kohtaaminen

Moniarvoisessa yhteiskunnassa ihmiset ovat erilaisia, mutta yhtä arvokkaita. Käytännön elämässä ideaali ei kuitenkaan toteudu, vaan ihmiset eriarvoistavat toisiaan. Esimerkiksi maahanmuuttajat ovat monikulttuuristuvassa yhteiskunnassamme yhä valtahierarkiassa heikoilla suhteissa valtaväestöön. (Laaksonen 2009, 123.) Niin suomalaisessa kuin eurooppalaisessakin julkisessa keskustelussa erilaisuudella ja vieraudella ei etenkään viime vuosina ole ollut kovin hyvää kaikkua, vaan muukalaisuuteen, maahanmuuttoon ja vähemmistöihin liittyvät keskustelut

ja kiistat ovat olleet varsin kiihkeitä ja politisoituneita (Säävälä 2016, 24). Maahanmuuttajat ja lisääntynyt kulttuurinen moninaisuus nähdään herkästi uhkana – mitä jos erilaisuudet eivät sopeudukaan yhteen (Horsti 2005, 27; Talib & Lipponen 2008, 43)? Vierauteen liittyvää pelkoa ja muukalaisvastaisuutta kuvataan usein käsitteellä ksenofobia, joka esitetään usein yleismaailmallisena ja luonnollisena käyttäytymisen muotona (Puuronen 2011, 51). Sen vastakohtaksi on nimetty ksenofilia, jolla puolestaan viitataan muukalaisuuteen, vieraaseen tai toisenlaiseen kohdistuvaan suopeuteen ja ihailuun. Vaihtoehtona näille kahdelle toimii ksenosofia, vierasta koskeva viisaus. (Säävälä 2016, 21–22.)

Vieraus on käsitteenä omalaatuinen ja vaikeasti kuvattava. Siinä on jotain pelottavaa, toisenlaista ja samalla kuitenkin jotain tuttua ja omaa, sillä vierautta ei voi nähdä eikä kohdata ottamatta kantaa omaan ja tuttuun, itseen ja omiin ryhmiin. Kaikki mikä poikkeaa omasta itses-tämme, koetaan aluksi vierautena. (Kaikkonen 2004, 9–10, 18.) Kokemus vieraudesta onkin asia, jonka jokainen joutuu elämässään aika ajoin kokemaan. Jokainen kokee jossain tilanteessa olevansa muukalaisen asemassa. (Säävälä 2016, 7.) Se voi olla kokemus siitä, että on muiden silmissä jollain tavalla erilainen ja outo, tai kokemus siitä, ettei osaa suhtautua erilaisiin ihmisiin. Erilainen ihminen herättää uteliaisuutta, mutta se koetaan usein myös pelottavana, häiritsevänä ja hämmentävänä. Erilaisten ihmisten kohtaamisen tiedetään olevan jokaiselle arkipäivää, mutta siitä huolimatta opettelemme yhteiskunnassamme yhä muun muassa kulttuurisen erilaisuuden sietoa. (Harinen & Ronkainen 2010, 279; Niemi 2007, 9.) Talibin (2008, 149) mukaan monikulttuurisen koulun todelliset haasteet liittyvät juuri ennen kaikkea erilaisuuden sietämiseen, sen tunnustamiseen ja mahdolliseen kohtamiseen.

Kysymykset eroista, erilaisuudesta, vieraudesta ja samuudesta ovat hyvin mutkikkaita (Horsti 2005, 30). Ihminen on aina ollut toiselle vieras. Eri kulttuuritaustoista tulevilla ihmisillä voi usein olla hyvinkin toisistaan poikkeavia käsityksiä esimerkiksi ajasta. Tämä voi tulla yllätyksenä täsmällisyyttä korostavalle suomalaiselle opettajalle, jolle maahanmuuttajaoppilaiden erilainen tapa suhtautua aikaan aiheuttaa päänvaivaa. Ajan sosiaalisen ja kulttuurisen näkökulman tarkastelu osoittaa, että tämän tiedetään olevan sidoksissa paljon syvällisemmin oppimiseen kuin vain myöhässä olemiseen. (Talib 1999, 28.) Myös tunneilmaisun ja kielellisen ilmaisun tapa vaihtelee kulttuureittain suuresti (Säävälä 2016, 20). Kun joissain kulttuureissa lähestytään jotain asiaa kohteliaisuuksilla kierrellen, kuuluu puolestaan suomalaiseen kulttuuriin tietynlainen suoruus, lyhyt ja ytimekäs asiaan meneminen (Kaikkonen 2004, 25). Talib (2007, 39) jat-

kaa, että koska ihmiset hahmottavat maailmaa ja käyttäytyvät kulttuureittain niin monin eri tavoin, vaatii se ajattelultamme avarakatseisuutta, sitä, että on olemassa monenlaisia tulkintoja ja totuuksia, eikä yhtä oikeaa totuutta välttämättä olekaan.

Ihmisyyteen liittyy vahvasti tarve kuulua tiettyyn ryhmään, taipumus luokitella ja tehdä eroa oman väen ja muiden välillä sekä määritellä keitä me olemme – ja siten hallita ympäristöään (Säävälä 2016, 9, 14). Järjestyksestä poikkeavuudet, kuten pakolaisuus, koetaan helposti häiritsevänä, epäselvänä ja ongelmallisena (Hursti 2005, 36). Kun määritellään kulttuurista tai etnistä samankaltaisuutta, tullaan samalla aina määriteltyksi erilaisuus. Mikäli termit olisivat arvoapaita, ongelmaa ei syntyisi. Määrittely on kuitenkin aina sidoksissa määrittelijän omaan kulttuuriin, ajankohtaan, hänen sosiaaliseen asemaansa ja henkilökohtaisiin ajatusmalleihinsa. Toisen määritellään monikulttuurisessa kasvatustieteessä joksikin, jonka ei nähdä edustavan valtakulttuuria. Ne, jotka poikkeavat normeista rotunsa, sosiaaliluokkansa, sukupuolensa, kykijensä tai seksuaalisen orientaationsa vuoksi, joutuvat usein tarkastelun ja leimaamisen kohteiksi. (Talib 2002, 37.) Ihmiset, joiden nähdään jollain tavalla olevan erilaisia kuin mitä itse on, nimetään usein toisiksi, ryhmään kuulumattomiksi. Toisaalta kukin määrittelee myös itsensä juuri näiden erilaisten, toisten, ihmisten kautta. Negatiivinen erottelu johtaa etäisyyteen ja välimatkan ottamiseen toisenlaisesta ihmisestä, mikä puolestaan heikentää ihmisten mahdollisuuksia laajentaa maailmankuvaansa. (Talib 2007, 40.) Valitettavasti muun muassa kouluissa ollaan yhä siinä pisteessä, että vieraisiin uskontoihin ja katsomuksiin liittyvät erot tulkitaan vahvasti tietyllä tapaa ”toiseudeksi” ja ne helposti ylläpitävät ”tutun ja vieraan” tai ”normin ja poikkeuksen” suhdetta (Kallioniemi 2014, 197).

Kokemukset ja vuorovaikutus kuitenkin aina muokkaavat toimijoita. Kun saa kokemuksia toisenlaisista kulttuureista, huomaa, että samaan asiaan voikin olla erilaisia näkökulmia ja ratkaisuja. Kun sen oivaltaa, kehittyy ymmärrys vähemmistöjen asemaa kohtaa myös muun muassa koulujärjestelmissä ympäri maailmaa. (Laaksonen 2009, 123.) Talib & Lipponen (2008, 43–44) toteavatkin, että mitä enemmän ihmisillä on kontakteja maahanmuuttajaväestöön, sitä myönteisemmin he suhtautuvat eri syistä ja eri maista tuleviin maahanmuuttajiin. Kun oppii kestävämmän monitulkintaisia tilanteita ja nauttimaan erilaisten kulttuurien kohtaamisesta ja oppimisesta, kehittyy erilaisuuden sietokyky ja monikulttuurinen identiteetti merkittävästi (Talib ym. 2004, 154). Kun erilaisuus tiedostetaan, hyväksytään ja integroidaan osaksi omaa todellisuutta, puhutaan etnorelatiivisuudesta (Talib 2008, 158).

Vierauteen, erilaisuuteen ja toiseuteen linkittyy tiiviisti myös muukalaisuuden käsite, johon kätkeytyy samaa outoutta, pelkoa ja käsittämättömyyttä (Säävälä 2016, 8, 12). Maahanmuuttajia voidaankin pitää tämän päivän muukalaisina, joihin on tavallista suhtautua stereotypisesti, yhtenä homogeenisenä ryhmänä. Ulkomaalaisesta saattaa helposti muodostua kuva kasvottomasta ei-yksilöstä, joka voidaan sulkea ulos monista arjen yhteisöistä sosiaaliseen marginaaliin. Toisaalta he ovat jollakin ihmisyyden yleisemmällä tasolla osa meitä, mutta toisaalta eivät, eivätkä kuulu joukkoon. (Räsänen & Kivirauma 2011, 35–36.) Median vaikutus maahanmuuttajien ja turvapaikanhakijoiden stereotypisointiin ja kategorisointiin on huomattava. Koska suomalaisten suorat kontaktit ”etnisiin vähemmistöihin” ovat verrattain vähäisiä, tulee ihmisten tietoisuus turvapaikanhakijoista merkittävässä määrin median välityksellä. Kun omaa, henkilökohtaista kokemusta pakolaisista tai turvapaikanhakijoista ei ole ja sosiaalinen etäisyys on pitkä, korostuu kategorisointi ja tyypittely. Mitä suurempi sosiaalinen etäisyys ihmisillä on maahanmuuttajista, sen yleisempää ja tyypitellympää tietoa heistä ja heihin reagointi on. (Hursti 2005, 33.)

Yksi yhteiskuntamme ja kouluinstituutioiden suurista kiro sanoista ja haasteista on ”stereotypia”. Kukaan suomalainenkaan ei ole samanlainen toisen kanssa, vaikka yhdistäviä tekijöitä olisikin. Kiiskilän & Oikarisen (2014) mukaan ei kuitenkaan ole yksiselitteistä ratkaisua siihen, kuinka lisätä oppilaiden tietoutta erilaisista kulttuureista ilman, että muodostaa minkäänlaisia stereotypisia yksinkertaistuksia. (Kiiskilä & Oikarinen 2014, 171.) Stereotyyppien välttäminen vaatii erityisesti opettajilta tahdikkuutta ja tarkkaavaisuutta, kun eri kulttuuria edustavat oppilaat kohtaavat (Paavola & Talib 2010, 28). Tahdikas, oman kulttuuriherkkyytensä saavuttanut opettaja osaa toimia joustavasti eri kulttuuriympäristöissä sekä omaa välitöntä ja intuitiivista kykyä havaita ja tietää, miten toimia erilaisissa tilanteissa. Myös minätuntemuksen merkitys on keskeinen, sillä Talibin (2008) mukaan ainoastaan itsensä kohdannut ja hyväksynyt ihminen voi tulla toimeen ristiriitojen kanssa. (Talib 2008, 159–160).

Harinen & Ronkainen (2010) esittävät, ettei erilaisuuden ymmärtäminen ja korostaminen kuitenkaan tarkoita ennakkoluuloista täysin vapaata ajattelua. Stereotyyppinen ajattelu kuuluu ihmisen olemukseen ja on yksi niistä välineistä, joiden avulla muodostamme ja ylläpidämme turvallisuuden tunnettamme, hahmotamme ympäristöämme ja valmistaudumme sosiaalisiin kohtaamisiimme. (Harinen & Ronkainen 2010, 281.) Omat ennakkoluulot tulee kuitenkin tiedostaa, tunnistaa ja niitä täytyy aktiivisesti haastaa, testata ja ylittää. Kaikkonen (2004, 57) lisää, että kulttuurienvälisen oppimisen kannalta kansalliset stereotyyppit ovat haitallisia, ja erityisesti niitä olisi syytä nostaa esiin arvioivasti ja analysoiden.

3.2.2 Opettaja monikulttuurisena toimijana ja kotoutumisen edistäjänä

Suomalainen yhteiskunta ja väestörakenne ovat kiistatta muuttuneet viime vuosikymmenten aikana merkittävästi sekä etnisesti että kulttuurisesti, kun maahamme on muuttanut yhä enemmän uusia, erilaisia kulttuureita edustavia asukkaita ympäri maailmaa. Lisääntyneen maahanmuuton seurauksena väestömme on nykyisin katsomuksellisesti monimuotoisempaa kuin historiassa koskaan aikaisemmin. (Kallioniemi 2014, 195; Saukkonen 2014a, 32; Talib 2007, 37.) Maahanmuuttaja- ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lisääntynyt määrä ja koulujen muuttuminen yhä monikulttuurisemmaksi ja monikielisemmäksi on asettanut koulut uuteen tilanteeseen sekä lisännyt opettajien yhteiskunnallista vastuuta (Talib 2007, 41; Tuittu ym. 2011, 5; Virta 2008, 11). Uuteen kieleen ja koulukulttuuriin sopeutuminen on suuri haaste sekä oppilaalle että koululle, mutta koulun merkitys kotouttamisen edistäjänä tiedetään kuitenkin tärkeäksi (Korpela 2010, 44; Perttula 2010, 49; Talib & Lipponen 2008, 63). Koulu on aina ollut paikka, jossa erilaiset kulttuurit, arvot ja katsomukset kohtaavat sekä paikka, jossa lapsi ja nuori rakentaa omaa maailmankuvaansa ja identiteettiään kansalaisena ja yksilönä. Lisäksi koulu on paikka, joka sosiaalistaa sen jäseniään yhteiskuntaan ja tukee kunkin persoonallista kasvua. (Kallioniemi 2014, 195; Kuukka 2012, 15.) Maastaan pakenevalle maahanmuuttajalapselle ja -nuorelle koulu on myös ensimmäinen uuden kotimaan instituutio, johon hän tulee (Kuukka 2012, 17).

Yksi monikulttuurisen koulun ja kasvatuksen keskeisimpiä käsitteitä on kulttuurienvälinen kompetenssi (Kaikkonen 2004, 146), jolla viitataan ihmisten kulttuurien väliseen toimintakykyyn, kykyyn käsitellä kulttuurieroja ja erilaisuutta positiivisella tavalla (Talib ym. 2004, 5). Interkulttuurinen kompetenssi voidaan tiiviisti määritellä taidoksi toimia vuorovaikutustilanteissa erilaisten kulttuurien välillä. Siihen liittyvät tietoisuus, asenteet, toiminta ja taidot. (Virta ym. 2011, 161.) Lähtökohtana pidetään niin opettajan kuin oppilaan, koko kouluyhteisön pyrkimystä eettiseen toimintaan, jonka toteutuksessa olennaista on erilaisuuden ja toiseuden hyväksyminen, oikeudenmukaisuus, tasa-arvo ja kunnioittaminen sekä kaiken tämän luonnollisena osana elämää pitäminen. Kulttuurienvälinen kompetenssi edellyttää toimijoiltaan empaattisuutta sekä kykyä asettua erilaisiin perspektiiveihin ja reflektoida omaa toimintaa. Koulu onkin pienoisyhteiskuntana mitä oivallisin paikka harjoitella ja kehittää erilaisia kohtaamisen taitoja. Monikulttuurisuus ja erilaisuuden kohtaaminen omassa arkisessa kouluympäristössä lisää merkittäväällä tavalla ymmärrystä muista kulttuureista ja avartaa niin oppilaan kuin koko kouluyhteisön jäsenten käsitystä erilaisuudesta. (Kaikkonen 2004, 148; Kallioniemi 2008, 28; Sarja 2007, 37.) Talibin (2007) mukaan opettajan monikulttuurisen kompetenssin omaksuminen on

mahdotonta, ellei työskentele monimuotoisessa ympäristössä ja samanaikaisesti seuraa omaa kasvuprosessia. Monikulttuurisen ammatillisuuden saavuttamisen tiedetään vaativan aikaa, ja muotoutuvan vasta toiminnan ja laaja-alaisen ajattelun sekä vastavuoroisuuden, tarkkuuden ja oppimistaitojen myötä. (Talib 2007, 42.)

Kaikki kouluissa toteutettava opetus nojaa opetussuunnitelmaan, jonka perusteet ovat valtakunnalliset (Talib ym. 2004, 85). Koulujen lisääntynyt kulttuurinen moninaisuus huomioitiin uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, jonka tavoitteissa on, että kaikille oppilaille on tämän kulttuurisesta ja kielellisestä taustasta riippumatta tarjottava parhaat eväät oppimiseen (Opetushallitus 2016a). Opettajien tulee huomioida opetuksessaan oppilaiden kansallinen ja kulttuurinen monimuotoisuus sekä tuettava oppilaan omaa kulttuuria ja tämän kulttuurista identiteettiä (Virta ym. 2011, 164). Opetuksen järjestämisessä tulee toteutua esteettömyys ja saavutettavuus sekä mahdollisuus elinikäiseen oppimiseen. Erityistarpeistaan huolimatta maahanmuuttajaoppilaan tulee kokea itsensä tasavertaiseksi ja toimintakykyiseksi oppijaksi. (Sarlin 2009, 22.)

Tuittu ym. (2011, 23) mukaan maahanmuuttajaoppilaan ja kantasuomalaisen yhtä hyvät mahdollisuudet kouluttautua ja pärjätä yhteiskunnassa vaatii kouluilta kuitenkin monikulttuurista kehitystyötä laajalti niin opetustoimen ja opettajien kuin myös suomalaistaustaisten ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden taholta. Benjamin (2014, 104) toteaa, että globaalistuva ja alati kansainvälistyvä yhteiskuntamme asettaa koko kansakunnalle, eli myös valtaväestölle, vaatimuksen kehittää monikulttuurisuuteen liittyviä tietotaitoja. Maahanmuuttajaoppilaiden huomiointi tulisi koulujen virallisen opetussuunnitelman lisäksi näkyä myös niin sanotussa piilo-opetussuunnitelmassa, jolla tarkoitetaan muun muassa opetusjärjestelyiden ja oppilashuoltotyöryhmien, kerhojen, teemaviikkojen, välituntien, ruokailuiden ja teemaviikkojen kautta välittyviä arvoja ja asenteita. (Tuittu ym. 2011, 23–24.) Murros ja muutos yhteiskuntamme ja koulujen rakenteen kulttuuriseen moninaisuuteen on tapahtunut maassamme kuitenkin verrattain nopeasti. Tämän nähdäänkin osaltaan vaikuttaneen siihen, ettei monikulttuurisuuteen ja oppilaiden uskonnolliseen ja katsomukselliseen moninaisuuteen ole kasvatus- ja opetustyön keskuudessa vielä luotu yhteisiä raameja, lähestymistapoja ja käytänteitä. (Kallioniemi 2014, 196.) Nykyisessä muodossaan koulutusjärjestelmämme sisältää kuitenkin useita erilaisia tukitoimia, joilla pyritään parantamaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäyntiä ja koulutusmahdollisuuksia. Näitä ovat muun muassa perusopetukseen valmistava opetus, suomi tai ruotsi toisena kielenä (S2) -opetus, tuettu opetus, omakieliset opettajat opiskelun tukena sekä oppilaan oman uskonnon ja oman kielen opetus. (Virta ym. 2011, 164.) Maahanmuuttajaoppilaille on myös

sama oikeus oppilaanohjaukseen ja oppilashuoltoon, kuin muilla koulun oppilaille (Sarlin 2009, 29).

Koulujen opetuksen kieli- ja kulttuuritietoisuuteen liittyy keskeisesti myös se, että opettaja huomioi opetuksessaan käyttämänsä kielenkäytön ja ymmärrettävyyden. Lisäksi opetuksen sisällöt, niiden tavoitteet ja arviointikäytänteet on suunniteltava oppilaskohtaisesti oppilaan kieli- ja kulttuuritausta huomioiden. (Aalto & Tukia 2012, 30–31; Sarlin 2009, 22.) Jotta opettaja voi tehdä yksilöllisiä, oppilaskohtaisia pedagogisia ratkaisuja opetuksessaan, on tämän panostettava oppilaantuntemukseensa. Asioita, joita hyvä oppilaantuntemus edellyttää, on opettajan tietoisuus oppilaansa yksilöllisistä taipumuksista, edellytyksistä ja vahvuuksista, kulttuuri- ja kielitaustasta, elämäntilanteesta, henkilökohtaisista mielenkiinnon kohteista sekä tämän henkilökohtaisesta kokemushistoriasta. (Sarlin 2009, 21.) Hyvä oppilaantuntemus rakentaa tärkeää pohjaa opetuksen suunnittelulle, toteutukselle ja sen arvioinnille (Salo 2014, 42, 159).

Kun yhä useammalla oppilaalla on maahanmuuttajatausta ja oppijajoukko on yhä heterogeenisempi ja tarvitsevämpi, vaatii opetuksen järjestäminen opettajilta erityistä tahdikkautta. Opettajalta vaaditaan yhä enemmän joustavuutta, yhteistyö- ja eriyttämistaitoja sekä kykyä sopeutua muuttuviin, uusiin tilanteisiin. (Ikonen 2010, 102.) Sarlinin (2009) mukaan yksi koulujen haasteista on se, että oppimisvaikeudet eri ikäryhmissä sekä erilaiset kielen kehityksen häiriöt ja tunne-elämän ja sosiaalisen sopeutumattomuuden ongelmat ovat lisääntyneet. Erityisen vaikeana Sarlin (2009) näkee maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksien tunnistamisen, mikä puolestaan voi hidastaa oppilaan tukitoimien aloittamista. Hänen mukaansa on usein vaikeaa erottaa, milloin on kyseessä oppilaan oppimishäiriö, heikko suomen kielen taito, kielenkehityksen häiriö vai jokin viive tämän kehityksessä. (Sarlin 2009, 22.) Kouluun liittyvien vaikeuksien syynä voi maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla olla usein myös jokin traumaattinen kokemus, joissa heidän oma tai läheisen henki on ollut uhattuna. Vahvasti traumaattisia tapahtumia ovat muun muassa kokemukset sodankäynnistä sekä perheenjäsenten menettäminen tai heistä eroon joutuminen. Jokainen lapsi ja nuori reagoi traumaattiseen tapahtumaan kuitenkin eri tavalla ja eri tahtiin, jonka vuoksi opettajan voi olla vaikea tunnistaa, onko oppilaan erilaisten ongelmien syynä trauma vai jokin muu syy. (Arvonen ym. 2010, 54; Schubert 2009, 173.)

Maahanmuuttajaoppilaiden lisääntynyt määrä sekä heidän taustoihinsa mahdollisesti liittyvä traumaattinen kokemus asettaa opettajille ajankohtaisen haasteen lisätä tietojaan ja taitojaan myös traumoihin liittyen. Opettajan on tärkeää oppia tunnistamaan, millainen oireilu oppilaassa

voi viitata traumaan. Erityisesti oppimisvaikeuksien tunnistaminen vaatii opettajalta tarkkuutta ja on käytännössä usein haasteellista, koska niiden taustalla voi olla vaihtelevasti muun muassa oppilaan riittämätön koulutausta, puutteellinen kielitaito tai lähimenneisyydessä tapahtunut traumaattinen kokemus. (Tuittu ym. 2011, 23.) Vaikka trauman kokenut lapsi ja nuori oireilee kukin yksilöllisesti, ovat erilaiset käyttäytymisongelmat, levottomuus ja oppimisvaikeudet kuitenkin yleisiä merkkejä. Traumaansa oireileva nuori voi olla ahdistunut, ärtynyt ja herkästi hermostuva sekä kärsiä pelkotiloista, univaikeuksista ja erilaisista kivuista ja särystä. Myös epäilevä ja välttelevä suhtautuminen muihin on tyypillistä. Traumaattinen tapahtuma näkyy usein myös vaikeuksina koulunkäynnissä, oppimisessa ja keskittymisessä. Arvosen ym. (2010) mukaan oppilaan koulussa ilmenevät mielenterveyden ongelmat ja oppimisvaikeudet ovatkin usein läheisesti kietoutuneet toisiinsa. Voi olla vaikea arvioida, aiheuttaako toinen toista ja millä tavalla ne ovat yhteydessä. Keskeistä on kuitenkin se, että kumpaankin tulee puuttua. Traumaperäinen stressi ei häviä ajan kuluessa, vaan se vaatii opettajalta oppilaan oireilun tunnistamista, niihin puuttumista ja mielenterveyspalveluiden äärelle ohjaamista. (Arvonen ym. 2010, 53–54.)

Opettaja on usein maahanmuuttajalapsen- ja nuoren ensimmäinen valtakulttuurin aikuinen jäsen, jonka tämä kohtaa. Sen vuoksi opettaja onkin avainasemassa maahanmuuttajalapsen ja -nuoren kohtaamisessa ja tämän sosiaalistamisessa uuteen yhteiskuntaan. (Virta, Räsänen & Tuittu 2011, 159; Virta 2008, 56.) Tuoreesta Opettaja-lehdestä (2017) nousee esiin opettajien kokemukset riittämättömyydestään liittyen siihen, etteivät he koe saaneensa riittävästi valmiuksia ja koulutusta maahanmuuttajaoppilaiden ja monikulttuurisuuden kohtaamiseen. Opettaja-lehden mukaan opettajien on todettu kaipaavan lisä- ja täydennyskoulutusta monikielisten oppilaiden opettamiseen, ja myös opettajankoulutukseen kaivataan monikulttuurisuuteen valmentavia sisältöjä. (Krank 2017, 29–31.) Myös tutkimukset muista maista osoittavat, että moni opettaja kokee hallitsevansa liian vähän valmiuksia toimia monimuotoista arvomaailmaa edustavissa kouluissa (Talib 2008, 65). Teräs, Lasonen & Sannio (2010) esittävät, että yhtenä koulujen haasteena on tukea maahanmuuttajataustan omaavia lapsia ja nuoria erityisesti sellaisten perustaitojen omaksumisessa, joita jatko-opinnot ja työuralla eteneminen vaativat. Näillä perustaidoilla he tarkoittavat muun muassa lasku-, luku- ja kirjoitustaitoja sekä kykyä ongelmanratkaisuun, kommunikointiin ja sosiaalisuuteen. (Teräs ym. 2010, 87.) Näitä samoja taitoalueita kartoitetaan myös kansainvälisissä, 15-vuotiaille nuorille suunnatuissa PISA-tutkimuksissa (PISA 2015; Teräs ym. 2010, 87).

Yhä moninaisempien monikulttuurisuuteen liittyvien haasteiden äärellä moni maahanmuuttajataustaisia oppilaita opettava opettaja kokee herkästi neuvottomuuden ja uupumuksen tunteita

(Lappalainen 2005, 192; Jyrkiäinen 2007, 52; Talib 2007, 37). Uudenlaisen, monikulttuurisen kouluyhteisön ja työnkuvan nähdään rikastuttavan koulun toimintakulttuuria, mutta monikulttuurisen koulutuksen järjestäminen on opettajalle usein myös kuormittava ja pelottavakin tilanne (Talib ym. 2004, 83). Opettajat ovat nyt selkeästi aiempaa kokonaisvaltaisemman ja vaativamman kasvatuksellisen tehtävän edessä (Nevalainen & Nieminen 2010, 193). Talibin (2007, 41) mukaan onkin täysin ymmärrettävää, että opettajilla on pyrkimys säädellä omia voimavarojaan, koska opettajan työ on ennen kaikkea ihmissuhdetyötä. Opettajalta vaaditaan jatkuvaa, täysipainoista läsnäoloa, kehittymistä sekä sopeutumista uusiin haasteisiin ja muuttuviin tilanteisiin. Opettajan on myös hallittava koulun arjessa entistä enemmän niin monikulttuurisia, oppilashuollollisia, erityispedagogisia kuin myös sosiaalityön tekemiseen liittyviä valmiuksia. (Nevalainen & Nieminen 2010, 193; Talib 2007, 41; Välijärvi 2005, 105.)

Sen lisäksi, että Suomeen maahanmuuttajana tullut oppilas saattaa kärsiä kulttuurishokista, voi maahanmuuttajaoppilaan luokkaansa saanut opettaja kohdata myös itse tietynlaisen kulttuurishokin (Lappalainen 2005, 192–193). Monikulttuurisuus on kuitenkin tullut jäädäkseen, joten yhä useampi opettaja, ellei tulevaisuudessa jopa lähes kaikki, joutuu kohtaamaan erilaisiin kulttuureihin kuuluvia oppilaita (Paavola & Talib 2010, 82). Kuukka (2012) toteaa, ettei koulu kuitenkaan ole lisääntyneen moninaisuuden edessä voimaton, vaan täysin pystyvä vastaamaan siihen liittyviin haasteisiin. Kun erilaiset kulttuurit ja kielet kohtaavat, vaatii se koululta institutionaalisuutta ja kielitietoisuutta sekä kykyä antaa tilaa erilaisille ihmisille ja näkökulmille. Koulun toimijoiden luotettavuus ja turvallisuuden tunteen rakentaminen on erityisen tärkeää pakolaistaustan omaavalle oppilaalle, jonka olosuhteet ennen Suomeen saapumista ovat voineet olla hyvinkin pirstaleiset. (Kuukka 2012, 12–13, 17.) Ainoastaan turvallisessa ilmapiirissä yksilö uskaltaa olla oma itsensä (Räsänen & Kivirauma 2011, 48) ja turvallinen ilmapiiri on myös oppimisen perusedellytys. Toteutuakseen se vaatii luottamusta sekä yhteisiä sopimuksia ja tavoitteita sekä niihin sitoutumista. (Ikonen 2010, 102.)

Opettajan monikulttuurinen toiminta ja työskentely eri uskontoja ja kulttuureja edustavien lasten ja nuorten kanssa ei tarkoita, että opettajan tulisi olla jokaisen uskonnon ja kulttuurin asiantuntija. Opettajan on työssään kuitenkin huomioitava ja tiedostettava oppilaidensa sosiaalinen, uskonnollinen ja kulttuurinen moninaisuus, koska ne liittyvät olennaisesti oppilaiden käsityksiin ja käyttäytymiseen sekä uskomuksiin itsestään koulumaailman jäsenenä. Oppilaiden taustojen tuntemisen ja tiedostamisen eli hyvän oppilaantuntemuksen tiedetään auttavan ja helpottavan opettajaa ymmärtämään lapsia ja nuoria. (Kallioniemi 2014, 197.) Oppilaat aistivat herkästi syrjinnän ja asenteet eri etnisiä ryhmiä tai vähemmistökulttuureja kohtaan, joten opettajan

interkulttuurinen osaaminen tai osaamattomuus vaikuttaa aina suorasti tai epäsuorasti oppilaisiin (Benjamin 2014, 82; Paavola & Talib 2010, 76–77). Interkulttuurisella osaamisella ja monikulttuurisella ammatillisuudella tarkoitetaan opettajan halua ja kykyä toimia luontevasti erilaisissa kulttuuriympäristöissä. Tämänkaltaisen herkkyyden nähdään olevan saavutettavissa kaikille, mutta kehittyvän helpoiten niille, jotka hallitsevat muita kieliä kuin äidinkieltä, jotka ovat eläneet jonkinlaisen vierauden keskellä sekä niille, joilla on kokemus asioiden katsomisesta valtakulttuurista poikkeavasta viitekehystä. Pitkään ulkomailla asumisen on myös todettu edistävän opettajan interkulttuurista kompetenssia. (Paavola & Talib 2010, 77.)

Arvosen ym. (2010) mukaan oppilaiden kulttuuritaustojen tuntemus tuo opettajalle varmuutta työskentelyyn sekä helpottaa yhteistyötä maahanmuuttajaoppilaan kodin kanssa. Kulttuuritaustan tuntemus ei kuitenkaan koskaan oikeuta opettajaa tekemään oletuksia lapsesta tai tämän perheestä, koska perhekulttuurit ovat aina erilaisia. Niin maahanmuuttajaoppilaan kuin yhteistyössä tämän kodin kanssa keskeistä on aina vuoropuhelu ja aito kohtaaminen, jossa jokaisella osapuolella on mahdollisuus avata käsityksiään, kuulla ja tulla kuulluksi. (Arvonen ym. 2010, 77–78.) Aidolla ja avoimella keskustelulla ja vuorovaikutuksella luodaan toimijoiden välille tärkeää ja pitkäkestoista luottamusta (Kuukka 2012, 14). Todellinen kasvatuskumppanuus ei rakennu informatiivisesta tiedonannosta, vaan aidosta kohtamisesta, yhteisen ymmärryksen etsimisestä, vuoropuhelusta, kyseenalaistamisesta, osallisuudesta ja avoimuudesta (Novitsky 2014, 163). Kodin ja koulun välinen luottamus on perusedellytys jaetulle kasvatusvastuulle ja -kumppanuudelle (Talib 2008, 79) ja yhteistyö on avain, kun halutaan luoda edellytyksiä lapsen tasapainoiselle kehitykselle (Paavola & Talib 2010, 234).

Yhteistyön ja erilaisten kohtaamisten lisäksi on opettajuudessa tärkeää pysähtyä myös aktiivisesti tutkiskelemaan itseään opettajana; omia ihmis-, oppimis-, ja tiedonkäsityksiä, oppimis- ja opetustyyliä, kiinnostuksen kohteita ja harrastuksia sekä omia vahvuuksia ja heikkouksia (Ikonen 2010, 102). Koulumaailman kansainvälistyessä on jokaisen pedagogin kuin myös jokaisen vanhemman pysähdyttävä miettimään omaa kulttuuri-identiteettiään ja sen vaikutusta kasvatustyöhön. Erityisen silmiä avaavia kokemuksia voi Novitskyn (2014) mukaan olla erilaiset vertaiskeskustelut aikuisten kasvattajien kesken. (Novitsky 2014, 164.) Tieto, arvostus ja kunnioitus toista kohtaan ei tarkoita, että menettäisi jotain omasta itsestään ja omasta kulttuurista, vaan se mahdollistaa sen, että näkee itsensä paremmin suhteessa toiseen. Kun tuntee itsensä ja omat juurensa, on usein helpompaa oppia ymmärtämään myös toisella tavalla elävää ja ajattelevaa. (Paavola & Talib 2010, 226.)

Jotta opettaja jaksaa työssään, on kodin ja koulun välisen yhteistyön lisäksi tärkeää panostaa kollegiaaliseen yhteisöllisyyteen ja yhteistyöhön (Nevalainen & Nieminen 2010, 200–201; Talib 2008, 77). Kollegan, esimiehen ja muun kouluhenkilökunnan välistä yhteisöllisyyttä, yhteistyötä ja kokemusten jakamista pidetään tärkeinä edellytyksinä opettajan jaksamiselle. Moniarvoisen yhteiskunnan tuomiin uusiin haasteisiin kun ei useinkaan ole yksinkertaisia tai helppoja vastauksia, ja ilman kollegalta tai työparilta saatua apua on usein mahdotonta pitää yllä omaa tai oppilaiden arvokkuutta. Siksi tarvitaan yhteistyötä, jossa voidaan yhdessä pohtia eteen tulevia tilanteita ja niihin sopivimpia toimintamalleja. (Talib 2005, 25.) Koulujen rehtori on opettajalle myös usein tärkeä tuen antaja. Hyvä rehtori seisoo opettajansa tukena, on luotettava ja opastaa sekä kykenee tunnistamaan tilanteet, joissa rehtorin apu voi olla tarpeen. Myös yhä enenevässä määrin lisääntyvän työnohjauksen positiivinen merkitys opettajan jaksamiselle ja työn hallinnalle tiedetään. Se ei ole pakollista eikä sen tarkoituksena ei ole niin sanotusti ”korjata” opettajan työskentelyä, vaan luoda edellytyksiä sille, ettei opettajan jaksaminen ylittäisi kriittistä rajaa. Työnohjauksella on tutkittu myös olevan yhteys sairaspöissaolujen vähenemiseen. (Nevalainen & Nieminen 2010, 196–197, 202–204.)

Kuten ajan kulkuun kuuluu, jokainen aikakausi tuo kasvatukselle ja opetukselle uudenlaisia vaatimuksia, jotka näkyvät koulumaailmassa joko viiveellä tai ei lainkaan. Talib (2007) huomauttaa, että monikulttuurisuuden ja syrjäytymisen asettamiin haasteisiin tulee kuitenkin aina suhtautua tietyllä vakavuudella, sillä niiden huomiotta jättämisen nähdään vaikuttavan laajalti kaikkien toimijoiden hyvinvointiin ja jopa yhteiskuntarauhaan. Ajallinen ja kulttuuris-yhteiskunnallinen tilanne, jossa tällä hetkellä elämme, vaatii mielekkäitä, tarkoituksenmukaisia ja konkreettisia ratkaisuja. Maahanmuuttajataustaisten, monikulttuuristen ja syrjäytymisvaarassa olevien lasten ja nuorten tarpeisiin ei kuitenkaan ole olemassa helppoja ratkaisuja, eikä koulun uudistaminen monikulttuurisen kasvatuksen suuntaan ole yksinkertaista. Se asettaakin vaatimuksen moniammatillisten osaajien yhteistyölle ja ponnisteluille. Talibin (2007) mukaan on ensiarvoisen tärkeää, että myös koulukohtaisesti pysähdyttäisiin miettimään, miten kukin koulu voi vastata parhaiten kaikkien oppilaidensa koulutustarpeisiin sekä kuinka ohjata jokaista etsimään rohkeasti omaa paikkaansa yhteiskunnassa. (Talib 2007, 37–38, 48.) Lisäksi koulujen koko asenneilmaston tulisi myötäillä sitä, että maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten erilaisuutta pidettäisiin positiivisena moninaisuutena eikä leimaavana, hankaloittavana erilaisuutena (Paavola & Talib 2010, 229).

Suomalaiset kasvattajat ovat kulttuurisen herkkyytensä ja monikulttuurisen ammatillisuutensa kehityksessä varsin eri vaiheissa, ja oma mieli ja käsitykset muuttuvat koko ajan kokemusten

mukaan (Paavola & Talib 2010, 80). Tuitun ym. (2011, 25) mukaan suurin osa opettajien monikulttuurisuuteen liittyvästä ammattitaidosta tuleekin juuri kokemusten eikä koulutuksen kautta. Monikulttuurisen kompetenssin ja kulttuurisen ammatillisuuden rakentamisessa keskeistä on toiminnan aktiivinen laaja-alaisuus. Opettajien monikulttuurinen koulutodellisuus sisältää monipuolisesti niin alkuvaiheiden kulttuuritörmäyksiä, hämmennystä, pettymyksiä, uupumista kuin myös kouluttautumista, kollegiaalista pohdintaa, monikulttuurisuuden ammatillisuuden kehittymistä, osaamista sekä uskoa monimuotoisuuteen ja omaan jaksamiseen. (Talib 2007, 37.) Paavolan & Talibin (2010, 208) mukaan kasvattajan monikulttuurisen kompetenssin rakentuminen vaatii myös jatkuvaa kriittistä itsereflektointia sekä itsensä kanssa kuin työyhteisön sisällä, yhteisöllisesti jaettua kokemusta ja tietoa sekä alaan liittyvään kirjallisuuteen perehtymistä, vanhempien tapaamisia ja kouluttautumista monikulttuurisuuteen toimijuuteen.

Talib (2008, 80) jatkaa Tuitun ym. (2011) teoriaa tukien, ettei monikulttuurisuuskasvatusta voi varsinaisesti edes opettaa, vaan se on eräänlainen prosessi, matka tai elämänmuoto, joka on kunkin itse käytävä läpi. Prosessi ei kuitenkaan koskaan käynnisty ilman omaa halua ja suostumusta tarkastella omaa toimintaansa kriittisesti, mutta samalla myös ulkopuolisen silmin. Kasvattajien rooli monimuotoisuuden edistäjinä ja tulevaisuuden rakentajina on kuitenkin yhä keskeisemmässä asemassa kaikissa yhteiskunnissa. Yhä monikulttuurisemmaksi muuttuva koulu tuo haasteita ja vaatimuksia muuttua, mutta optimismi ja myönteinen suhtautuminen omaan työhön mahdollistaa moraalisesti ja interkulttuurisesti haasteellisen toiminnan. Työssä viihtyminen perustuu ennen kaikkea oman työnkuvan merkittävyyden tiedostamiseen sekä vahvaan sisäiseen motivaatioon. (Paavola & Talib 2010, 81–83.)

3.3 Perusopetukseen valmistava opetus

Maahanmuuttajataustainen oppilas, jonka suomen kielen taito ei ole vielä riittävä, aloittaa koulutiensä valmistavalta luokalta (Kyttälä, Sinkkonen & Hautala 2011, 4). Valmistavalla opetuksella tarkoitetaan esi- ja peruskouluikäisille maahanmuuttajataustaisille lapsille tarkoitettua perusopetuslain (628/1998 9§) mukaista peruskouluun valmistavaa opetusta, jonka painopiste on suomen kielen opetuksessa. Sen tavoitteena on tukea maahanmuuttajataustaisen oppilaan tasa-arvoinen kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan sekä antaa tarvittavia valmiuksia siirtyä perusopetukseen. (Virta ym. 2011, 164–165.) Erityisen paljon huomiota perusvalmiuksien saavuttamisen tukemisessa tarvitsevat ne maahanmuuttajalapsen ja -nuoret, joilla on koulunkäyntihistoriaa vain vähän tai ei lainkaan (Sarlin 2009, 27). Valmistavaan opetukseen

on mahdollista osallistua sekä vasta maahan muuttaneet että Suomessa syntyneet maahanmuuttajataustaiset (Opetushallitus 2012, 3). Opiskelu luokassa kestää tavallisimmin yhden vuoden, jonka jälkeen oppilas siirretään joko yleisopetukseen tai erityisluokalle (Kyttälä ym. 2011, 4; Opetushallitus 2015, 5). Valmistavaan opetukseen osallistuminen ei edellytä virallista oleskelulupaa, vaan sitä on mahdollista saada jo pian Suomeen tultuaan turvapaikanhakija- tai pakolaisstatuksella (Opetushallitus 2012, 3).

Sen lisäksi, että perusopetukseen valmistava opetus vastaa laajuudeltaan yhden lukuvuoden oppimäärää, on perusopetuslaissa tarkennettu, että 6–10 -vuotiaille lapsille valmistavaa opetusta on tarjottava vähintään 900 tuntia ja sitä vanhemmille lapsille vähintään 1000 tuntia. Oppilaan on kuitenkin mahdollista siirtyä esi- tai yleisopetukseen jo aiemmin, mikäli hänellä arvioidaan olevan riittävät kielelliset taidot opetuksen seuraamiseen. (Opetushallitus 2015, 5.) Kyttälän ym. (2011, 5) mukaan tilanne on kuitenkin usein päinvastainen, ja monen valmistavan luokan oppilaan kohdalla vuosi koetaan liian lyhyeksi ajaksi saavuttaa kielelliset ja sisällölliset tavoitteet. Suomen kielen taidoiltaan ja muilta oppimisvalmiuksiltaan vahvasti heterogeeninen ryhmä vaatiikin valmistavan luokan opettajalta hyvää suunnittelua, joustavuutta sekä yhteistyö- ja eriyttämistaitoja (Ikonen 2010, 101–102).

Vaikka valmistava opetus on kouluissa oma erillinen yksikkönsä, pidetään se myös tiiviisti yhteydessä yleisopetukseen. Jotta siirtymä valmistavasta luokasta yleis- tai erityisopetukseen olisi mahdollisimman sujuva, pyritään integroinnit taide- ja taitoaineiden ryhmiin aloittamaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. (Kyttälä ym. 2011, 4.) Integroinneilla pyritään edistämään laajalti niin oppilaan kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan kuin myös tämän sosiaalisten taitojen, opiskeluvalmiuksien ja suomen tai ruotsin kielen taidon kehittymistä sekä laaja-alaisen osaamisen ja eri oppiaineiden sisältöjen omaksumista (Opetushallitus 2015, 5; Päivärinta 2010a, 30). Maahanmuuttajataustaisen oppilaan suomen kielen taitojen kehittämisen lisäksi integrointi yleisopetukseen onkin yksi keskeisimmistä valmistavan opetuksen päätavoitteista (Kyttälä ym. 2011, 5).

Kun oppilaan siirtäminen valmistavasta opetuksesta perusopetukseen on ajankohtaista, keskustellaan siitä aina yhteistyössä oppilaan huoltajien sekä oppilasta opettavien opettajien, koulun oppilashuoltoryhmän ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulusijoitusta koordinoivien henkilöiden kanssa. Moniammatillinen yhteistyö mahdollistaa ja varmistaa oppilaalle soveltu-

vimman koulupaikan sekä tarvittavien tukitoimien saatavuuden. (Opetushallitus 2012, 4.) Valmistavan opetuksen päättyessä oppilas siirtyy yleensä omaan lähikouluunsa, omaa ikätasoaan vastaavaan perusopetuksen ryhmään (Virta ym. 2011, 165).

Perusopetuslain (628/1998, 5§) mukaan jokaisella kunnalla ja opetuksen järjestäjällä on mahdollisuus tehdä itse päätös siitä, järjestääkö maahanmuuttajataustaisille oppilaille valmistavaa opetusta. Vaikka laki ei aseta siihen kouluille velvollisuutta, pidetään valmistavaa opetusta kuitenkin erittäin hyödyllisenä ja tärkeitä kouluvalmiuksia antavana tekijänä vasta maahan muuttaneelle oppilaalle. Perusopetuslaki ei myöskään ole määritellyt minimiryhmäkokoja, joten valmistavaa opetusta voidaan järjestää myös yhdelle oppilaalle. (Opetushallitus 2015, 5; Virta ym. 2011, 164.) Perusopetukseen valmistavan opetuksen perusteet on tehty ryhmämuotoista opetusta ajatellen ja tähän viitaten Opetushallitus onkin määritellyt ihanneryhmäkooksi 8–10 oppilaan ryhmän. Opetuksen järjestäjät voivat kuitenkin aina itse paikallisesti määritellä oman maksimiryhmäkokonsa. Tärkein opetusryhmien kokoa säätelevä tekijä on se, että jokaisella valmistavan luokan oppilaalla tulee olla mahdollisuus saavuttaa ne tavoitteet ja sisällöt, joita valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on valtakunnallisesti määritetty. (Opetushallitus 2012, 5.)

Valmistavan opetuksen tavoitteiden määrittelyssä, sisältöjen valinnassa ja opetusjärjestelyissä on otettava huomioon oppilaiden ikä- ja kehitysvaihe, opiskelutausta- ja valmiudet sekä tämän kielelliset valmiudet ja kulttuurinen tausta (Opetushallitus 2015, 6). Opetuksen tavoitteet on aina asetettava kunkin oppilaan sen hetkisten tietojen, taitojen ja vahvuuksien mukaan, ja oppimateriaalien oppilaskohtainen muokkaaminen vaatii pohjalle hyvän oppilaantuntemuksen (Ikonen 2010, 101; Päivärinta 2010b, 18). Yksilöllisen koulupolun löytymisessä oppilas tarvitsee lisäksi myös runsaasti moniammatillista tukea, edistymisen huomioimista sekä konkreettisia välitavoitteita (Perttula 2010, 20–21). Opettajan pienikin kannustus ja positiivinen palaute ovat oppilaan itsetunnon ja onnistumisen kannalta merkityksellisiä (Kuusela ym. 2008, 93). Niin yleisopetuksessa kuin valmistavassakin opetuksessa, on jokaisella oppilaalla kouluun tullessaan aina joitain tietoja ja taitoja, joita koulu tai erilaiset elämäntilanteet ovat opettaneet. Jokaisella on erilainen motivaatio sekä omat kiinnostuksen kohteet ja oppimistarpeet. Kun uuden oppimisessa hyödynnetään näitä oppilaan omia kokemuksia ja kullekin tuttuja, läheisiä ja kiinnostavia asioita, sujuu oppiminen usein parhaiten. (Opetushallitus 2015, 9; Päivärinta 2010b, 18.)

Koska valmistavan opetuksen oppilaat ovat taustoiltaan usein hyvinkin erilaisista kulttuureista ja koulukulttuureista, on yhteisen toimintakulttuurin luominen ja kehittäminen tärkeää. Elämykselliset, toiminnalliset ja monipuoliset oppimisympäristöt tarjoavat oppilaalle mielekkäitä ja monipuolisia tilanteita harjoitella uutta kieltä eri kommunikaatioympäristöissä. Erilaiset tilanteet kehittävät myös oppilaan kykyä toimia niin itsenäisenä yksilönä kuin myös yhteisön jäsenenä sekä antaa valmiuksia elinikäiseen oppimiseen. Erilaiset oppimisympäristöt tutustuttavat oppilasta myös suomalaiseen kulttuuriin ja edistävät kotoutumista lähiympäristöön sekä laajemmin suomalaiseen yhteiskuntaan. (Opetushallitus 2015, 4.) Kokemuksellinen oppiminen edellyttää kiireettömyyttä ja sitoutumista sekä sitä, että myös oppilaille on mahdollisuus vaikuttaa omaan työskentelyynsä (Katila 2014, 168).

Vaikka perusopetukseen valmistava opetus on lisääntyneen monikulttuurisuuden myötä vakiinnuttanut paikkaansa kouluissa, ei valtakunnallisella tasolla ole toistaiseksi vielä määrätty valmistavan luokan opettajan pätevyyttä. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että periaatteessa mikä tahansa opettajakelpoisuus antaa oikeuden opettaa valmistavan opetuksen ryhmää. Kun valtakunnallisia kelpoisuusvaatimuksia ei ole, voi opetuksen järjestäjä määrittellä hakuvaiheessa itse, mitä se tehtävään valittavalta opettajakelpoisuuden lisäksi edellyttää. Käytännössä sillä tarkoitetaan joko erityisopettajan, luokanopettajan tai erityisluokanopettajan pätevyyttä. (Kyttälä ym. 2011, 5–6; Opetushallitus 2017d.) Huomionarvoista on kuitenkin tiedostaa, että maahanmuuttajataustaisille ja juuri Suomeen muuttaneille lapsille ja nuorille valmistavan luokan opettaja on tärkeä, kenties jopa tärkein kodin ulkopuolinen aikuiskontakti (Salo 2014, 78).

Huolimatta siitä, ettei valmistava opetus ole erityisopetusta, on valmistavan opetuksen ryhmän ja erityisluokan arki monin tavoin samankaltaista. Molemmissa ryhmissä korostuu oppilaskohdainen eteneminen sekä erityiset, oppilaskohtaisesti räätälöidyt opetusmenetelmät, joissa huomioidaan kunkin oppilaan kielellinen taso sekä oppimisedellytykset. Sen lisäksi, että valmistavan luokan opettajalta vaaditaan usein erityis- tai luokanopettajan pätevyyttä, nähdään opinnot monikulttuurisuuden parissa merkittävinä. Monikulttuurisuusopinnojen on todettu antavan opettajalle tärkeitä valmiuksia siihen värikkääseen monikulttuuriseen todellisuuteen, joka valmistavalla luokalla vallitsee. (Kyttälä ym. 2011, 7.)

Oman haasteensa valmistavan luokan opettajille asettaa se, että sen yhden lukuvuoden aikana, kun oppilas on valmistavassa opetuksessa, opettajan tulisi tunnistaa ja huomioida tämän mahdolliset oppimis- ja koulunkäyntivaikeudet. Tällä tavoin tuen tarve ja sen edellyttämät tukimuodot voidaan aloittaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja että ne olisi tiedossa, kun oppilas

siirtyy perusopetukseen. Jotta opettaja saa tarvittavaa tietoa oppilaidensa koulu- ja oppimishistoriasta sekä tämän lähtömaan koulujärjestelmästä, on yhteistyö oppilaan huoltajan kanssa tärkeää. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on yksi tärkeimmistä edellytyksistä valmistavan luokan oppilaan tarkoituksenmukaisen opetuksen järjestämisessä. (Sarlin 2009, 27.) Kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä on myös merkittävä positiivinen yhteys maahanmuuttoon liittyvien sopeutumisongelmien ehkäisyssä (Tuittu ym. 2011, 25). Valmistavan opetuksen luokan haasteisiin kuuluu myös oppilaiden suuri vaihtuvuus ja koulunkäynnin loppumisen äkkinäisyys. Niiden molempien nähdään aiheuttavan luokassa rauhattomuutta ja ongelmia muiden luokassa olevien oppilaiden koulutyölle. (Lähteenmäki 2013, 17.)

Valmistava opetus keskitetään kaupungeittain tiettyihin kouluihin (Virta ym. 2011, 165). Oulun kaupungista löytyy tällä hetkellä 13 valmistavan opetuksen ryhmää. Niistä alakoulun puolella toimii kuusi, ja vastaavasti yläkoulun puolella valmistavaa opetusta tarjotaan seitsemässä koulussa. (Oulun kaupunki 2016.) Käytämme tutkimuksessamme valmistavan luokan opettajasta termiä *valo-opettaja*. Puolestaan valmistavan luokan oppilaasta käytämme termiä *valo-oppilas*.

4 Tutkimuksen toteuttaminen

Tässä luvussa esittelemme lyhyesti valitsemaamme metodologiaa sekä perustelemme, miksi juuri fenomenografia ja fenomenologia ovat tutkimuksemme kannalta tarkoituksenmukaisimmat lähestymistavat. Lisäksi kuvaamme tutkimusaineiston hankintaa ja käsittelyä perehtyen teemahaastatteluun aineistonkeruumenetelmänä sekä kuvaten tutkimusaineiston analyysia ja valittua analyysimenetelmää. Lopuksi kuvaamme lyhyesti tutkimuksen informantteja.

4.1 Laadullinen tutkimus ja fenomenografinen lähestymistapa

Tutkimuksemme on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jossa olemme kiinnostuneita opettajien käsityksistä ja kokemuksista. Hirsjärvi (2010a, 162) huomauttaa, että termillä kvalitatiivinen tutkimus on lukuisia merkityksiä. Kvalitatiivinen tutkimus pitää sisällään monia erilaisia traditioita, lähestymistapoja sekä aineistonkeruu- ja analyysimenetelmiä ihmisen ja ihmiselämän tutkimiseksi (Denzin & Lincoln 2000, 5–7; Hirsjärvi 2010a, 162–164). Esimerkiksi psykologiassa, sosiologiassa ja kasvatustieteessä on omat kvalitatiivisen tutkimuksen traditionsa (Hirsjärvi 2010a, 162). Schreierin (2013) mukaan tulkinta on laadullisen tutkimuksen keskiössä. Kvantitatiivinen eli määrällinen tutkimus perustuu kohteen kuvaamiseen tilastojen ja numeerisen aineiston avulla, kun taas laadullinen tutkimus käsittelee aineistoa, jota voi tulkita useilla tavoilla. (Schreier 2013, 20–21.) Muita kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä ovat tiedon kokonaisvaltainen hankinta, ihmisen suosiminen tiedon keruun instrumenttina, induktiivinen analyysi ja laadullisten metodien käyttö aineiston hankinnassa. Yhteisiä piirteitä ovat lisäksi kohdejoukon tarkoituksenmukainen valinta, tutkimussuunnitelman muotoutuminen tutkimuksen edetessä sekä tapausten ainutlaatuinen käsittely (ks. esim. Bogdan & Biklen 1982, 39–48; Borg & Gall 1989, 358–387; Hirsjärvi 2010a, 163–164; Maykut & Morehouse 1994, 43–47; Patton 1983, 40–41; Silverman 1994, 23–29).

Kiviniemi (2015, 74) luonnehtii laadullista tutkimusta prosessiksi. Koska tutkija on itse ollut mukana aineistonkeruussa, voivat aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyä tutkijan tietoisuudessa tutkimusprosessin edetessä. Prosessinomaisuus liittyy myös siihen, että tutkimuksen etenemisen vaiheet eivät ole välttämättä etukäteen selkeästi jäsenettyjä, vaan ne voivat muotoutua vähitellen tutkimuksen edetessä. Laadullinen lähestymistapa edellyttää tutkijalta oman tietoisuutensa kehittymisen tiedostamista tutkimuksen kuluessa sekä valmiutta tutkimuksellisiin uudelleenlinjauksiin. (Denzin & Lincoln 2000; Kiviniemi 2015, 74–75.)

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on todellisen elämän kuvaaminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Sen pyrkimyksenä on pikemmin löytää tai paljastaa tosiasioita kuin todentaa jo olemassa olevia väittämiä. (Hirsjärvi 2010a, 161.) Inhimillisen toiminnan tai ilmiön ymmärtäminen on usein laadullisen tutkimuksen keskiössä (Silverman 2005, 9). Tilastollisiin yleistykseen laadullisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan pyritä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Valitsimme laadullisen tutkimuksen lähestymistavaksemme, sillä inhimillisten ilmiöiden ymmärtäminen ja tulkinta ovat tutkimuksessamme keskeistä. Etsimme tutkimukseen sopivan kohdejoukon satunnaisotannan sijaan ja keräsimme aineiston itse käyttämällä apuna teemahaastatteluja, joissa tutkittavien näkökulmat pääsevät esille. Tavoitteena ei ollut tuottaa yleistettäviä tuloksia tai testata valmista teoriaa tai hypoteeseja, vaan tarkastella opettajien käsityksiä ja kokemuksia trauman kokeneen maahanmuuttajaoppilaan kohtaamisesta ja tukemisesta.

Tutkimuksessamme on sovellettu fenomenografista lähestymistapaa. Fenomenografia on yksi laadullisessa tutkimuksessa käytetyistä tutkimussuuntauksista. Fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat erilaisia arkipäivän ilmiöitä koskevat käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat. (Ahonen 1996, 114; Huusko & Paloniemi 2006, 162; Marton 1981, 177; Marton 1995, 144.) Ahosen (1996, 114) mukaan fenomenografia tutkii sitä, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa. Fenomenografinen suuntaus siis mahdollistaa tutkimuksen kohteena olevan ilmiön ja siihen liittyvien käsitysten ymmärtämisen, kuvailemisen ja analysoinnin. Lähestymistavan perustajana pidetään Ference Martonia, joka tutki 1970-luvulla eri tieteenalojen tiedonmuodostusta ja yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta. (Huusko & Paloniemi 2006, 163; Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 67.)

Fenomenografisen tutkimuksen mukaan ihmisten käsitykset samasta asiasta voivat olla hyvin erilaiset ja muuttuvat, vaikka on olemassa vain yksi maailma, jonka asioista ja ilmiöistä ihmiset muodostavat käsityksiään (Metsämuuronen 2000, 22). Nummenmaa ja Nummenmaa (2002, 68–69) esittävät, että ihmisten käsitykset muodostavat ikään kuin sillan yksilön ja ympäröivän maailman välille. Fenomenografinen tutkimus keskittyykin usein tutkimaan ihmisten arkiajattelua ja sitä, miten maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa. Ihminen nähdään rationaalisenä olentona, joka muodostaa koetuista ilmiöistä käsityksiä, joita fenomenografit tutkivat empiriiraisesti. Fenomenografeja kiinnostavat ne sisällöllisesti erilaiset tavat, joilla ihmiset käsittävät ympärillä olevan maailman. (Ahonen 1996, 116.) Fenomenografian avulla pyritään löytämään ja kuvaamaan tätä ajattelutapojen eli käsitysten erilaisuutta. Tarkoitus ei ole luoda todellisuutta koskevia väitelauseita, vaan kuvata ihmisten käsityksiä todellisuuden ilmiöistä. (Huusko & Paloniemi, 163, 165).

Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata laadullisesti erilaisia käsityksiä niiden omista lähtökohdista ja niiden omaa logiikkaa noudattaen. Tarkoitus ei ole kuitenkaan asettaa käsityksiä paremmuus- tai kehittyneisyysjärjestykseen toisiinsa nähden. (Ahonen 1996, 119.) Tutkimuksessamme pyrimme kuvaamaan valmistavan luokan opettajien käsityksiä trauman kokeneen maahanmuuttajaoppilaan kohtaamisesta ja tämän tukemisesta. Koska fenomenografisen tutkimusotteen tavoitteena on kuvata ihmisten erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä, on tämä luonteva valinta tutkimuksemme kannalta. Fenomenografinen tutkimusote tukee tutkimuksellemme asettamiemme tavoitteita, sillä siinä keskitytään tutkittavien ”arkipäivän käsityksiin” (Marton 1995, 145; Häkkinen 1996, 5). Fenomenografista lähestymistapaa hyödyntämällä voimme saada kerättyä empiiristä aineistoa, jonka avulla pyrimme vastaamaan tutkimuskysymyksiimme. Tarkoituksena on tutkia sitä, millaisia yhteisiä tai toisistaan poikkeavia käsityksiä haastatteluissa nousee esille, ja pohtia sitä, mistä toisiaan tukevat tai toisistaan eroavat käsitykset johtuvat.

Selvittääksemme opettajien käsityksiä trauman kokeneen maahanmuuttajaoppilaan kohtaamisesta ja tukemisesta, tulee meidän tutkijoina olla perehtyneitä traumaan ja kriisiin käsitteinä, traumaattisen kokemuksen käsittelyvaiheisiin, lasten ja nuorten traumareaktioihin sekä maahanmuuttajaoppilaan kohtaamiseen. Ahosen (1996, 123) mukaan teoreettinen perehtyminen on välttämätön osa tutkimusprosessia, sillä se herkistää tutkijat tekemään tutkimuksen kannalta olennaisia kysymyksiä sekä erottelamaan käsitysten elementtejä toisistaan tutkimushenkilöitä haastatellessa. Se siis antaa valmiuksia suunnata ja toteuttaa aineiston hankintaa, vaikka varsinainen teorianmuodostus tapahtuukin tutkimusprosessin aikana (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Teoreettisen perehtyneisyyden pohjalta tutkija kykenee myös tiedostamaan omat käsityksensä ja olettamuksensa, mikä on tärkeää tutkimuksen suuntaamisessa, toteuttamisessa ja analyysissä (Ahonen 1996, 123; Uljens 1996). Tutkijan tulee huolehtia siitä, etteivät tämän omat subjektiiviset ennakkokäsitykset vaikuta aineistoon, jota analysoidaan (Metsämuuronen 2006, 121).

Aloitimme tutkimusprosessimme teoreettisella perehtymisellä sekä katsauksella aikaisempiin tutkimuksiin. Fenomenografiassa teoriaa ei kuitenkaan käytetä käsitysten luokitteluun ennakolta ja teoriasta johdettujen valmiiden olettamusten testaukseen. Laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu pyrkimys ymmärtämiseen, ei selittämiseen. Laadullista tietoa tavoitteleva tutkija pyrkii merkitysten tulkintaan, toisin sanoen tekemään aineistosta löytyneet merkitykset ymmärrettäviksi. (Ahonen 1996, 123.) Vaikka perehdyimme teoriaan etukäteen, Niikon (2003,

34–35) mukaan aineiston analyysi ja tulkinta edellyttävät tutkijan jatkuvaa keskustelua aineiston kanssa. Näin ollen tutkimuksen lopullinen teoria syntyy vasta aineiston analyysiprosessin tuloksena (Häkkinen 1996, 39).

4.2 Fenomenologinen lähestymistapa

Koska tutkimuksemme tavoitteena on opettajien kokemusten ja niistä muodostuneiden käsitysten kuvaaminen ja ymmärtäminen, se ei ole puhtaasti fenomenografinen tutkimus, vaan työssämme on piirteitä myös fenomenologiasta.

Fenomenologian tutkimuskohteena ovat ihmisten kokemukset (Laine 2015, 29; Lichtman 2013, 83; Virtanen 2006, 152). Creswellin (2013, 76) mukaan fenomenologia pyrkii kuvailemaan ihmisten kokemuksilleen antamia merkityksiä ja sitä, mitä yhteistä tutkittavilla on kokemastaan ilmiöstä. Fenomenologisen tutkimuksen kohteena on siis elämismaaailma eli ihmisen suhde omaan elämistodellisuuteensa. Fenomenologisen tutkimuksen varsinaisena tutkimuskohteena ovat inhimillisen kokemuksen merkitykset. Fenomenologinen merkitysteoria perustuu oletukseen, että ihmisten toiminta on ainakin suurimmaksi osaksi intentionaalista, tarkoituksellista, ja että ihmisten suhde todellisuuteen on merkityksillä ladattua. Merkitysteoriaan liittyy myös ajatus, että ihmisyyksilö on perusteiltaan yhteisöllinen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34; Laine 2015, 29–32.) Perttulan (2015) mukaan intentionaalisuus tekee ihmisestä tajunnallisen olennon, sillä fenomenologiassa intentionaalisuuden ajatellaan muodostavan tajunnallisen toiminnan ytimen. Ihmisen intentionaalinen toiminta saa aikaan elämyksen kokemuksia. Kokemuksella tarkoitetaan fenomenologiassa merkityssuhdetta, johon kuuluvat tajuava subjekti, hänen tajunnallinen toimintansa ja toiminnan kohde. Kokemus on näin ollen tämä suhde, joka yhdistää subjektin ja objektin yhdeksi kokonaisuudeksi. (Perttula 2015, 116–117.)

Fenomenologia on filosofinen suuntaus, jonka historiassa on yhtymäkohtia hermeneutiikkaan. Molemmilla suuntauksilla on kuitenkin omat perinteensä ja lähtökohtansa. Fenomenologian katsotaan olevan tutkimusta ilmiöiden olemuksista, kun taas hermeneutiikassa keskeistä on tulkinnan oppi. Kokemus ja ymmärtäminen ovat kuitenkin keskeisiä elementtejä niin fenomenologisessa kuin hermeneuttisessakin suuntauksessa. Fenomenografia usein yhdistetään fenomenologiaan, mutta ne ovat kuitenkin erillisiä filosofisia suuntauksia. (Kakkori & Huttunen 2010, 1.) Fenomenologiassa keskeistä on ihmisten kokemusten tutkimus, kun taas fenomenografiassa keskitytään ihmisten käsitysten tutkimiseen. Yleisesti fenomenologisen suuntauksen isänä voi-

daan pitää Edmund Husserlia (Lichtman 2013, 84). Husserlin mukaan fenomenologian tehtävänä on antaa uusi perusta sekä tieteelle että filosofialle. Hänen kehittämästään fenomenologiasta on löydettävissä erilaisia määritelmiä ja muotoja, mutta yleisesti husserlilaista fenomenologiaa voidaan luonnehtia filosofian tutkimussuuntaukseksi, jossa keskeistä on tutkia tietoisuuden rakenteita havaintokokemuksessa. (Kakkori & Huttunen 2010, 2.)

Virtasen (2006, 153–154) mukaan fenomenologian keskeisimmät suuntaukset ovat edellä mainittu Edmund Husserlin edustama deskriptiivinen ja Martin Heideggerin hermeneuttinen fenomenologia. Husserl on niin sanotun puhtaan fenomenologian edustaja (Perttula 1995, 6), kun taas Heideggeria pidetään olemisen filosofina (Virtanen 2006, 156). Husserlilaisessa fenomenologiassa tavoitteena on kuvata sitä tapaa, jolla ulkoinen maailma rakentuu ihmisen tajunnassa. Husserl ajatteli, että objektiivinen tieto on tavoitettavissa yksilön subjektiivisesta, puhtaasta kokemuksesta. Heidegger erosi tässä suhteessa ratkaisevasti Husserlista, sillä Heideggerin mukaan tieto muodostuu ihmisen ja ulkoisen todellisuuden välisessä suhteessa, minkä vuoksi niitä ei tule erottaa toisistaan. Hänen hermeneuttisen fenomenologiansa mukaan ihminen on aina sidottu omaan olemiseensa, mitä hän kuvaa käsitteellä *täälläolo*. Heidegger ajatteli, että ymmärtäminen ja tulkinta saavat merkityksensä ihmisen tavasta olla maailmassa. (Virtanen 2006, 154–156.)

Koska fenomenologialla tarkoitetaan tieteenfilosofista suuntausta, joka korostaa ihmisen havaintoihin ja kokemuksiin perustuvaa tiedon tuottamista, on tutkimuksessamme väistämättä piirteitä fenomenologiasta. Tutkimuksemme keskittyy tutkimaan valmistavan luokan opettajien käsityksiä ja kokemuksia trauman kokeneen lapsen tai nuoren tukemisesta, joten siinä on sovellettu sekä fenomenografista että fenomenologista tutkimusotetta. Fenomenologian kautta pyrimme löytämään vastauksia siihen, miten ihmiset kokevat vieraan tai uuden asian, tässä tapauksessa trauman kokeneen maahanmuuttajaoppilaan kohtaamisen. Näin ollen fenomenologia auttaa vastaamaan tutkimuksemme tarpeisiin, sillä haastattelujen analysoinnin avulla pyrimme tutkimaan opettajien kokemuksia traumatisoituneen maahanmuuttajaoppilaan tunnistamisesta ja tukemisesta. Jokainen haastattelemastamme viidestä opettajasta on työskennellyt valmistavan luokan opettajana useiden vuosien ajan, joten he pystyvät kokemustensa kautta kertomaan trauman kokeneen oppilaan kohtaamisesta ja tuomaan esille näkemyksiä siitä, miten oppilasta voidaan tukea koulussa ja sen ulkopuolella. Fenomenologisessa tutkimuksessa sopivia haastateltavia ovatkin henkilöt, joilla on omakohtaisia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä (Creswell 2013, 83; Lehtomaa 2015, 167).

Koska työemme on laadullinen, muutamiin tapauksiin pohjautuva tulkinnallinen, kuvaamiseen ja ymmärtämiseen tähtäävä tutkimus, valitsimme lähestymistavoiksi kaksi edellä mainittua suuntausta. Tutkimuksemme kohdentuu opettajien kokemuksiin ja niiden pohjalta muodostuneisiin käsityksiin trauman kokeneesta oppilaasta, joten fenomenologista ja fenomenografista lähestymistapaa hyödyntäen voimme saada kerättyä aineistoa, jolla pyritään vastaamaan tutkimuskysymyksiimme. Fenomenografinen lähestymistapa tarjoaa mielestämme parhaat mahdollisuudet vastata tutkimuksemme tarkoitukseen tutkia opettajien käsityksien samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia sekä pohtia sitä, mistä yhteiset tai erilaiset käsitykset johtuvat. Fenomenologisen lähestymistavan kautta puolestaan pyrimme löytämään vastauksia siihen, miten opettajat kokevat trauman kokeneen maahanmuuttajaoppilaan kohtaamisen ja tukemisen, ja miten opettajien kokemukset tukevat toisiaan. Tutkimushenkilöitä haastatteleamalla voidaan kerätä tietoa paitsi opettajien käsityksistä, myös heidän havainnoistaan ja kokemuksistaan. Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena ei ole universaalien yleistyksien tekeminen, vaan ymmärtää tutkittavien senhetkistä merkitysmaailmaa (Laine 2015, 32). Haastattelemiemme opettajien kokemusten yleistettävyyden sijaan pyrimmekin ymmärtämään opettajien kokemuksilleen antamia merkityksiä.

4.3 Aineiston hankinta ja käsittely

4.3.1 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Laadullisen tutkimuksen aineistonkeruussa on tapana käyttää menetelmiä, joilla tutkija pääsee lähelle tutkimuskohdettaan. Tutkijaa usein kiinnostaa ne yksilölliset merkityksenannot, joita tutkittavat antavat eri ilmiöille. (Kiviniemi 2015, 80–82.) Esimerkiksi fenomenografisessa tutkimuksessa voidaan hyödyntää erilaisia kirjalliseen muotoon muokattuja aineistoja, kuten avoimia tai teemoittain eteneviä haastatteluja, ryhmähaastatteluja, kirjoitelmia, dokumentteja ja kyselyitä tai näiden yhdistelmiä. Tärkeintä aineistonkeruussa on kysymyksenasettelun avoimuus, sillä siten erilaiset käsitykset voivat tulla aineistosta ilmi. (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164). Oman tutkimuksemme metodiksi valikoitui puolistrukturoitu teemahaastattelu, jonka keskiössä ovat opettajien vastaukset eli heidän käsityksensä ja kokemuksensa.

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, joka pohjautuu Mertonin, Fiskin ja Kendallin (1956) julkaisemaan teokseen *The Focused Interview*. Vaikka menetelmän esikuvana oli edellä mainittujen henkilöiden fokusoitu haastattelu, eroaa teemahaastattelu siitä siinä,

ettei se edellytä tiettyä kokeellisesti aikaansaattua yhteistä kokemusta. Päinvastoin se lähtee oletuksesta, että kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita voidaan tutkia tällä menetelmällä. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47–48.) Koska teemahaastattelun keskiössä on haastateltavien elämysmaailma ja heidän määritelmänsä tilanteista (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48), on se tutkimuksemme kannalta luonteva valinta aineiston hankintaan.

Kun aloimme etsiä sopivia haastateltavia tutkimukseemme, lähestyimme aluksi Pohjois-Pohjanmaan alueella työskenteleviä valo-opettajia sähköpostitse. Sähköpostissa oli tietoa pro gradu -tutkielmastamme sekä liitteenä tiedote tutkimukseen osallistuville (ks. Liite 2) ja suostumusasiakirja tutkimukseen osallistumisesta (ks. Liite 3). Kaksi opettajista ilmoittautui mukaan tutkimukseen sähköpostitse, ja muita lähestyimme vielä puhelimitse. Heistä neljä suostui haastateltavaksemme. Yksi opettajista joutui kuitenkin myöhemmin perumaan osallistumisensa, joten aineistomme koostuu yhden alakoulun ja neljän yläkoulun valo-opettajan haastattelusta. Silvermanin (2005) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulee olla varautunut luopumaan määrästä tutkiakseen yksityiskohtia. Laadulliselle tutkimukselle onkin tyypillistä suhteellisen pieni tutkimusyksikköjen joukko. (Silverman 2005, 9.) Pieni tutkimusjoukko soveltuu määrällisesti suurta joukkoa paremmin myös meidän tutkimukseemme, jossa olemme kiinnostuneita käsitysten laadullisista eroista ja samankaltaisuuksista, ei niiden määrällisestä painottumisesta.

Tutkimusaineisto kerättiin lokakuussa 2016 sekä keväällä 2017 haastatteleamalla viittä Pohjois-Pohjanmaan alueella työskentelevää valo-opettajaa teemahaastattelulla. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoidun teemahaastattelurungon avulla. Keräsimme aineiston kahdessa osassa osittain syksyn loppuharjoittelumme vuoksi, jonka ajaksi pro gradu -tutkielman työstäminen keskeytyi. Toinen syy oli se, että kerättyämme osan aineistosta syksyllä voimme pysähtyä arvioimaan teemahaastattelurunkomme mahdollisia kehittämiskohtia. Tässä vaiheessa meillä oli mahdollisuus tehdä teemahaastattelurunkoon tarpeellisia muutoksia viimeisiä haastatteluja varten.

Haastattelu sopii aineistonkeruumenetelmänä sekä fenomenografiseen että fenomenologiseen tutkimukseen. Ahosen (1996) mukaan haastattelu on yleisin fenomenografisen aineiston hankintamenetelmä, sillä siinä toteutuu fenomenografian tiedonkäsitykseen kuuluva intersubjektivisuus. Intersubjektivisuudella tarkoitetaan sitä, että haettaessa tietoa toisen ihmisen ajattelusta prosessissa on mukana myös oma tietoisuutemme. Nämä tietoisuuden rakenteet puolestaan heijastuvat siihen, miten tulkitsemme toisen henkilön ilmaisua. (Ahonen 1996, 136.)

Intersubjektiivinen luottamus edellyttää tutkijalta ensinnäkin omien lähtökohtiensa tiedostamista, jolloin hän voi arvioida niiden vaikutusta siihen, mitä haastateltava sanoo tai jättää sanomatta. Haastateltavan on oltava myös aktiivinen kuuntelija, joka kykenee ohjailemaan haastattelun etenemistä joustavasti haastateltavan antamien vastausten perusteella. (Ahonen 1996, 136–137.) Pyrimme kiinnittämään haastatteluissa huomiota siihen, etteivät kysymyksemme johdattelisi opettajien vastauksia tiettyyn suuntaan. Haastattelujen tarkoitus ei myöskään ollut testata hypoteeseja tai valmista teoriaa, vaan tavoitteena oli tuottaa uutta tietoa tutkimusaiheesta. Haastattelu oli mielestämme hyvä valinta aineistonkeruumenetelmäksi, sillä siinä on mahdollisuus esittää tutkittaville tarkentavia kysymyksiä haastattelutilanteessa esille nousseista asioista.

Intersubjektiivinen luottamus edellyttää lisäksi haastateltavan ja haastattelijan välistä luottamusta. Jotta haastateltava luottaa tutkijaan, on tutkijan rakennettava luottamus tilanne- ja henkilökohtaisilla toimenpiteillä. (Ahonen 1996, 137.) Pyrimmekin kiinnittämään haastatteluissa huomiota siihen, kuinka luoda haastattelutilanteesta mahdollisimman luonnollinen ja keskustelunomainen. Itse haastattelutilanteissa pyrimme käyttäytymään mahdollisimman neutraalisti ja osallistumaan vuorovaikutukseen nyökkäilemällä ja esittämällä tarvittaessa lisäkysymyksiä. Eskolan ja Vastamäen (2015) mukaan myös haastattelupaikalla on merkitystä. Kun haastattelupaikka on haastateltavalle tuttu ja turvallinen ja haastattelutilanne rauhallinen, on haastattelulla paremmat edellytykset onnistua. (Eskola & Vastamäki 2015, 30–32.) Toteutimme neljä viidestä haastattelusta opettajien työpaikoilla, heidän omissa luokkahuoneissaan. Yksi haastattelu pidettiin olosuhteiden pakosta julkisessa tilassa, jossa ympäröivä meteli ajoittain hieman häiritsi haastattelun kulkua. Haastattelut nauhoitimme yliopistolta lainatulla sanelunauhurilla.

Koska tutkimuksessamme on piirteitä fenomenografian lisäksi fenomenologiasta, tulee haastattelua aineistonkeruumenetelmänä tarkastella myös fenomenologisesta näkökulmasta. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimuskohteeksi valitaan ihmisiä, joilla on omakohtaisia kokemuksia tutkijaa kiinnostavasta ilmiöstä (Lehtomaa 2015, 167). Fenomenologisen aineiston hankinnassa tutkija ei saisi kuitenkaan vaikuttaa siihen, mitä kokemuksia tutkittavat tuovat esiin (Virtanen 2006, 170).

Fenomenologinen haastattelu on luonteeltaan mahdollisimman avoin, luonnollinen ja keskustelunomainen tapahtuma, joten haastateltavalle pyritään antamaan mahdollisimman paljon tilaa. Kun toteutetaan kokemuksia tavoitteleva haastattelu, tulisi haastattelukysymysten olla

avoimia ja ohjailla vastausta mahdollisimman vähän. (Laine 2015, 39.) Toteuttamamme puolistrukturoitu teemahaastattelu ei siis ole tarkoituksenmukaisin väylä kokemusten tutkimiseen, minkä vuoksi tutkimuksemme ei voi olla puhtaasti fenomenologinen. Teemahaastattelu sopiikin paremmin fenomenografiseen tutkimukseen, jossa haastattelu voi olla avoin tai puolistrukturoitu (Ahonen 1996, 136–138).

Teemahaastattelurunkoomme (ks. Liite 1) sisältyy kuitenkin muutama konkreettinen kysymys, joilla houkutellaan haastateltavaa kokemukselliseen, toiminnalliseen ja havainnollisen todellisuuden kuvailevaan kerrontaan. Tällainen kysymys on esimerkiksi muotoa: "Kuvaile ensimmäinen kerta, kun kohtasit trauman kokeneen oppilaan?". Tämänkaltaisella kysymyksellä tavoitellaan fenomenologisen perinteen mukaisesti kokemuksista puhumista, joka eroaa siitä, miten puhutaan yleisistä käsityksistä, kuten mielipiteistä tai uskomuksista. Tutkimusmenetelmänä käyttämämme teemahaastattelun etuihin kuuluukin muun muassa se, että tiettyjen keskeisten teemojen varassa etenevä haastattelu vapauttaa pääosin haastattelun tutkijan näkökulmasta ja tuo tutkittavien äänen kuuluviin, vaikka se ei olekaan täysin vapaa kuten syvähaastattelu (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48). Eskolan ja Vastamäen (2015, 29–30) mukaan teemahaastattelun ja syvähaastattelun välistä rajaa voikin olla vaikea vetää, sillä myös teemahaastattelussa voidaan päästä hyvinkin syvälle käsiteltäviin teemoihin.

Hirsjärven ja Hurmeen (2011) mukaan oleellista teemahaastattelussa on se, että yksityiskohdistaisten kysymysten sijaan haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa. Tämä tuo haastatteluun joustavuutta ja mahdollistaa tutkittavien äänen esille tuomisen. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä sen vuoksi, että haastattelun aihepiirit, teema-alueet, ovat kaikille samat. Teemahaastattelussa kysymyksillä ei siis ole tarkkaa muotoa ja järjestystä, mutta se ei kuitenkaan ole täysin vapaa niin kuin syvähaastattelu. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47–48.) Vaikka toteuttamamme haastattelut etenivät valitsemiemme keskeisten teemojen (ks. Liite 1) varassa, esitimme jokaiselle haastattelemallemme opettajalle kaikki teemahaastattelurunkomme kysymykset. Kysymysten järjestys ja muoto saattoivat kuitenkin vaihdella haastattelusta riippuen. Teemahaastattelun eduksi koimme sen, että suunnitelluista teemoista voitiin puhua melko vapaasti, kullekin haastateltavalle sopivassa laajuudessa. Näin haastattelut antoivat haastateltavien puheelle tilaa.

Tuomi ja Sarajärvi (2009) toteavat, että teemahaastattelussa pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja ongelmanasettelun mukaisesti. Tämä tarkoittaa sitä,

että teemahaastatteluun etukäteen valitut teemat perustuvat periaatteessa tutkimuksen viitekehukseen eli tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettyyn. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Tämän vuoksi teemahaastattelun toteuttaminen vaatii usein huolellista aiheeseen perehtymistä. Jotta pystyimme valitsemaan käsiteltävät teemat, tuli meidän tutustua aihepiiriin kirjallisuuteen. Vasta kirjallisuuteen perehtymisen jälkeen rakensimme teemahaastattelurungon, jonka pohjalta haastattelut toteutettiin. Tutkimuksessamme teemahaastattelujen tarkoituksena on saada sekä yleisempää tietoa tutkittavasta aiheesta, kuten opettajien tietoja lasten ja nuorten traumareaktioista, sekä tarkempaa tietoa opettajien käsityksistä ja omakohtaisista kokemuksista tunnistaa ja tukea trauman kokenutta maahanmuuttajaoppilasta.

Tutkimusta tehdessämme huomasimme kuitenkin, etteivät tutkijoiden ennakkoon asettamat teemat ole välttämättä samat kuin teemat, jotka aineistoa analysoimalla osoittautuvat olennaisesti aineiston sisältöä ja tutkimusaihetta jäsentäviksi. On aina mahdollista, että teemahaastatteluissa nousee esiin teemoja, joita tutkija ei ollut ennalta huomionnut. Tämän toteaa myös Lehtomaa (2015, 170) huomauttaessaan, ettei teemoja tule rajata liian tiukasti, sillä tutkija ei pyri etukäteen tietämään, minkälaisia asioita haastateltavat tuovat esille. Tämän vuoksi oli eduksi, että toteutimme aineistonkeruun kahdessa osassa. Näin meillä oli mahdollisuus tehdä pieniä muutoksia teemahaastattelurunkoon ennen viimeisiä haastatteluja.

Tutkimuksemme teemat nousevat tutkimusongelmien pohjalta ja ne käsittelevät muun muassa traumatisoituneen oppilaan tunnistamista ja opettajan interventiokeinoja. Suunnittelimme haastatteluteemat huolellisesti etukäteen, jotta haastatteluilla saataisiin tutkimuksen kannalta olennaista tietoa. Haastattelussa tutkijalla on merkittävä rooli, sillä haastattelu on aina kahden tai useamman ihmisen vuorovaikutustilanne. Haastattelijan rooliin kuuluu se, että hän on samanaikaisesti sekä tutkiva että osallistuva persoona. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 97–98.)

4.3.2 Sisällönanalyysi aineiston käsittelymenetelmänä

Aineiston analyysi on toteutettu sisällönanalyysin avulla. Tuomi ja Sarajärvi (2009) määrittelevät sisällönanalyysin perusanalyysimenetelmäksi, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sitä voidaan pitää joko yksittäisenä metodina tai laajemmin ymmärrettävänä analyysikokonaisuuksien teoreettisena kehyksenä. Jos sisällönanalyysillä tarkoitetaan kuultujen, nähtyjen tai kirjoitettujen sisältöjen analyysia väljänä teoreettisena kehyksenä, perustuvat useimmat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät periaatteessa siihen. Näin ollen sisällönanalyysia ei voida pitää pelkästään laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmänä.

(Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.) Krippendorff (2004) luonnehtii sisällönanalyysia tutkimusmenetelmäksi, jonka avulla teksteistä voidaan tehdä toistettavia ja valideja päätelmiä niiden käytökonteksteissa. Tutkimusmenetelmänä sisällönanalyysi tuottaa uusia näkemyksiä, lisää tutkijan ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä tai antaa tietoa käytännön toiminnasta. (Krippendorff 2004, 18.)

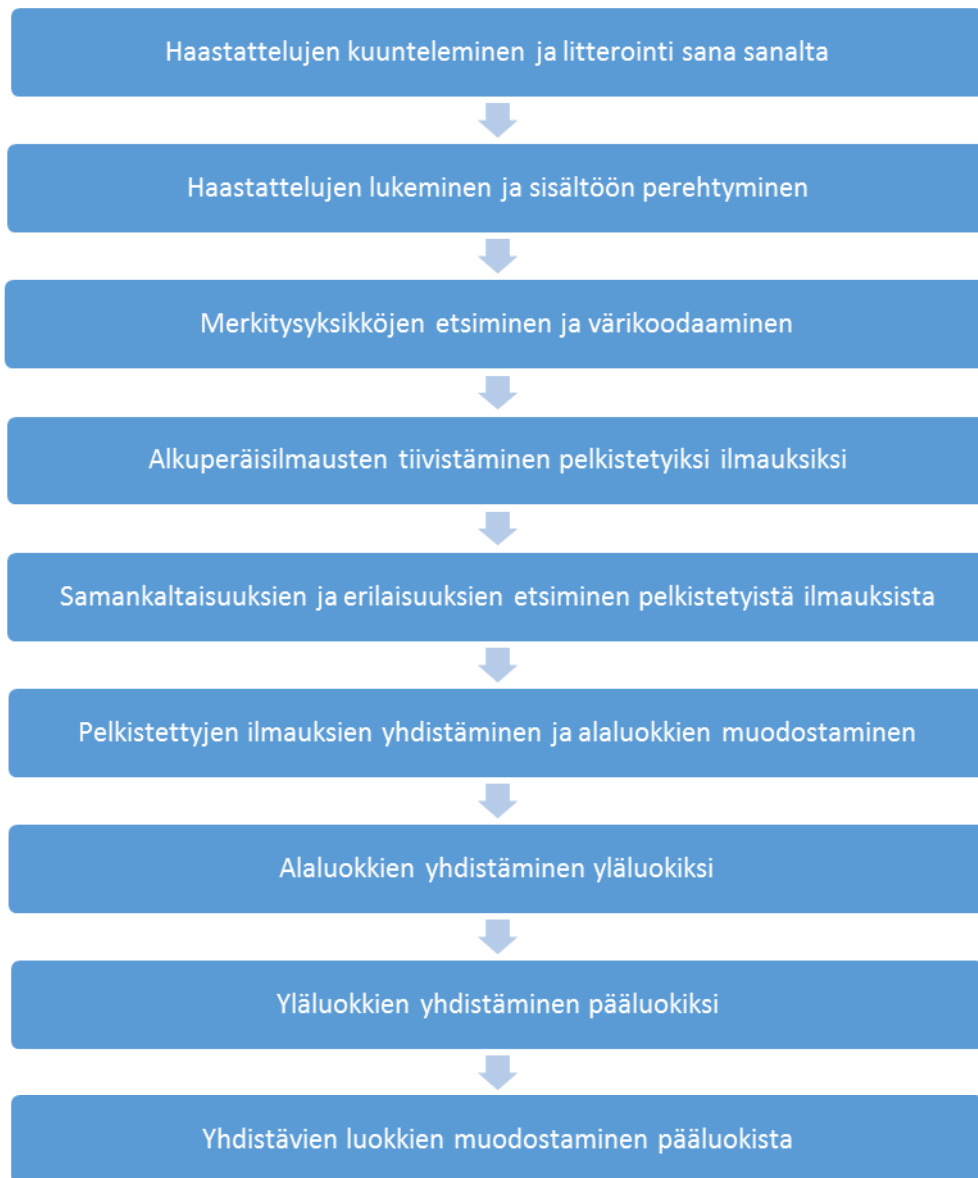
Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan kirjallisia dokumentteja voidaan analysoida sisällönanalyysillä systemaattisesti ja objektiivisesti. Sisällönanalyysin kautta aineistoa pyritään yksinkertaistamaan yhdistelemällä, luokittelemalla ja järjestelemällä se teemojen mukaan. Toisin sanoen aineisto pyritään järjestämään sisällönanalyysillä tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Tarkoituksena on luoda selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä, jotta tutkija löytäisi aineiston erityispiirteet ja merkitykselliset teema-alueet. Sisällönanalyysi voidaan tehdä kolmella tavalla: aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Näiden kolmen analyysimuodon erot liittyvät tutkittavaa ilmiötä kuvaavan teorian ohjaavuuteen aineiston hankinnassa, analyysissa ja raportoinnissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–104, 109–111.)

Kyseisen aineiston analyysin olemme toteuttaneet teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Teoriaohjaavassa analyysissa päättely on usein abduktiivista, jolloin tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit. Tutkija pyrkii yhdistelemään näitä toisiinsa, ja yhdistelyn tuloksena saattaa tällöin syntyä jotain aivan uuttakin. Teoriaohjaavassa analyysissa on siis tiettyjä teoreettisia kytkentöjä, jotka eivät pohjaudu suoraan teoriaan. Teoria voi kuitenkin toimia apuna analyysin etenemisessä. Kuten aineistolähtöisessä analyysissa, myös teoriaohjaavassa analyysissa analyysiyksiköt valitaan aineistosta. Periaatteessa teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee siis aineiston ehdoilla kuten aineistolähtöinenkin analyysi. Erona aineistolähtöiseen analyysiin on se, että teoriaohjaavassa analyysissa aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysia ehkä eklektisestikin. Teoriaohjaavan analyysin abstrahointivaiheessa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin, kun taas aineistolähtöisessä analyysissa teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta. Teoriaohjaavasta analyysista on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta aikaisemman tiedon merkitys ei ole teoriaa testaava vaan pikemminkin uusia ajatuslinjoja aukova. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–99, 116.) Tutkimuksessamme aineiston analyysia ohjaavat tutkimuskysymyksistä luodut teemat sekä tutkimuksen teoreettisessa viitekehäksessä määritellyt käsitteet, kuten trauma, kriisi, traumaattisen kokemuksen käsittelyn vaiheet, traumareaktiot ja varhainen tunnistaminen.

Kun aineisto on tallennettu, on vuorossa aineiston purkaminen (Hirsjärvi & Hurme 2011, 138). Aineistonkeruun jälkeen litteroimme haastattelut nauhoilta kirjalliseen muotoon. Kirjoitimme haastattelut puhtaaksi sanatarkasti jättäen kirjoittamatta vain erilaiset äännähdykset ja epäselvät kohdat puheessa. Yksittäisten haastattelujen kesto vaihteli viidestäkymmenestä minuutista kahdeksan tuntiin, ja haastattelujen kokonaiskesto oli reilu kuusi tuntia. Litteroitua aineistoa kertyi 89 sivua fontilla Times New Roman 12, rivivälillä 1,5. Litteroinnin jälkeen aloitimme aineiston analyysin, jossa hyödynsimme soveltuvien osien aineistolähtöistä sisällönanalyysia (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 110–115).

Hirsjärven ja Hurmeen (2011) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa analyysi aloitetaan jo tietojenkeruuvaiheessa. Tutkijalla on jo tutkimuksen alussa selkeä kuva tutkimuksen tarkoituksesta, ja tämä kuva tarkentuu analyysin edetessä. Tutkija on ikään kuin oppija, joka etsii tutkimansa ilmiön merkitystä ja sitä, miten tutkittavat kokevat tietyn ilmiön. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 168–169.) Aineiston analyysin aluksi aloimme siis etsiä aineistosta vastauksia tutkimuskysymyksiimme. Tämä tapahtui erottelemalla aineistosta jokainen merkitysyksikkö eli tutkimustehtävien kannalta merkitykselliset alkuperäisilmaukset erilleen ja kokoamalla nämä merkitysyksiköt taulukkoon. Erottelimme tekstistä vain trauman kokeneen oppilaan kohtaamiseen ja oppilaan selviytymisen tukemiseen liittyvät asiat, kaiken muun olemme jättäneet pois tästä tutkimuksesta. Tuomi ja Sarajärvi (2009) huomauttavatkin laadullisen tutkimuksen aineistosta löytyvän aina useita mielenkiintoisia asioita, joita ei välttämättä ole osannut ajatella etukäteen. Tutkija ei kuitenkaan voi tutkia kaikkia näitä asioita yhdessä tutkimuksessa, vaan on valittava jokin tarkkaan rajattu ilmiö. Kaikki muu mielenkiintoinen materiaali on jätettävä odotamaan seuraavaa tutkimusta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92.)

Käytimme analyysin apuna värikoodausta eli merkitsimme eri tutkimuskysymyksiin liittyvät opettajien vastaukset eri väreillä. Seuraavaksi tiivistimme löytämämme alkuperäisilmaukset muutaman sanan pelkistetyiksi ilmauksiksi. Aineistoa pelkistettäessä siitä rajataan pois kaikki sellainen informaatio, mikä ei ole tutkimuksen kannalta merkityksellistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Aineiston pelkistämisen jälkeen aloimme klusteroida eli ryhmitellä samaa tarkoitavia pelkistettyjä ilmauksia alaluokkiin, jotka nimesimme ryhmän sisältöä kuvaavilla nimillä, kuten *Arkirutiinit* ja *Esimies* (ks. Taulukko 1).



Kuvio 2. Sisällönanalyysimme eteneminen Tuomen & Sarajärven (2009, 111) mallia mukailen.

Taulukko 1. Esimerkki aineistomme klusteroinnista eli ryhmittelystä ja abstrahoinnista eli käsitteellistämisestä.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
<i>"-- sitä mistä mä ite yritän pitää kiinni, nii on rytmi ja se arki." V4</i>	Arki ja rytmistä kiinni pitäminen.	Arkirutiinit	Keinot	Yksittäinen opettaja	Opettajien kuvailemia keinoja oppilaiden selviytymisen tukemisessa

<i>"-- vaikka tekemällä ryhmän kanssa säännöllisesti tämmösiä rentoutumisharjoituksia, että ne auttaa sitten toki ehkä muitaki oppilaita löytämään semmosta rentoutumista." V1</i>	Rentoutumisharjoitukset ryhmän kanssa	Rentoutumisharjoitukset	Keinot	Yksittäinen opettaja	Opettajien kuvailemia keinoja oppilaiden selviytymisen tukemisessa
<i>"Meillä on tosi hyvä rehtori. Mää tietää että ko on tarpeeks vaikeeta, niin mulla on myös se rehtorin tuki siellä taustalla. Että mää voin pyytää siltä tarvittaessa apua." V3</i>	Esimieheltä saatu tuki.	Esimies	Opettajan saama tuki	Koulun eri toimijoiden ja työntekijöiden rooli	Opettajien kuvailemia keinoja oppilaiden selviytymisen tukemisessa
<i>"Enempi tietysti sitten toivois että ois vieläki tekemistä kaikkien, myös sitten niinkö harrastusjärjestöjen kanssa, jotka tukis niitä nuoria." V2</i>	Toive yhteistyöstä harrastusjärjestöjen kanssa.	Harrastusjärjestöt	Tuen tarve	Koulun ulkopuolinen tuki	Opettajien kuvailemia keinoja oppilaiden selviytymisen tukemisessa

Alaluokkien nimeämisen jälkeen jatkoimme aineiston luokittelua ja ryhmittelyä edelleen yläluokkiin, joille annoimme niiden sisältöä kuvaavan nimen, kuten *Keinot* ja *Opettajan saama tuki* (ks. Taulukko 1). Hirsjärven ja Hurmeen (2011) mukaan aineiston luokittelussa on kyse tutkimusaineiston eri osien vertaamisesta toisiinsa, jotta tutkittavana oleva ilmiö tulisi jäsenne-
 tymmäksi. Vertaamisen jälkeen aineistoa yhdistellään eli pyritään löytämään muodostuneiden luokkien väliltä samankaltaisuuksia. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 148–149). Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan kategorioiden muodostaminen on kuitenkin analyysin kriittisin vaihe, sillä tutkija päättää tulkintansa mukaan, millä perusteella eri ilmaisut kuuluvat samaan tai eri kategoriaan. Aineiston analysoinnissa on kyse keksimisen logiikasta, jossa tutkijan itsensä on tuotettava analyysinsä viisautta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 100–101.) Tämä voi olla aloittelevalla

tutkijalle haastavaa, minkä vuoksi aineiston ryhmittely ja luokittelu vaatiikin erityistä tarkkuutta ja huolellisuutta. Analyysiamme helpottivat kuitenkin tutkimuskysymyksistämme luodut teemat sekä tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä määritellyt käsitteet, jotka yhdessä ohjasivat aineiston analyysia. Aineiston teemoittelun kautta pyrimme kuvaamaan maahanmuuttajaoppilaiden kokemia traumoja sekä valo-opettajien valmiuksia kohdata trauman kokenut oppilas, heidän kokemuksiinsa ja käsityksiinsä trauman kokeneen oppilaan kohtaamisesta sekä keinoja auttaa oppilaan selviytymisen tukemisessa.

Kun olimme saaneet yhdistettyä alaluokat niitä kuvaaviksi yläluokiksi, oli vuorossa pääluokien muodostaminen yläluokista. Tässä analyysin vaiheessa yhdistimme saman sisältöiset yläluokat toisiinsa ja muodostimme niistä pääluokkia, jotka myös nimesimme niiden sisällön perusteella, esimerkiksi *Yksittäinen opettaja* ja *Koulun eri toimijoiden ja työntekijöiden rooli* (ks. Taulukko 1). Tätä seurasi lopulta yhdistävien luokkien muodostaminen pääluokista. Tutkimuskysymyksistä luotujen teemojen sekä teoreettisen viitekehyksemme avulla saimme yhdistettyä pääluokat toisiinsa ja muodostimme neljä tutkimuksemme tavoitteisiin vastaavaa yhdistävää luokkaa, jotka ovat 1) Opettajien kuvailemia traumoja maahanmuuttajaoppilailta, 2) Opettajien näkemyksiä valmiuksistaan kohdata trauman kokenut maahanmuuttajaoppilas, 3) Trauman kokeneen maahanmuuttajaoppilaan oireiden tunnistaminen koulussa ja 4) Opettajien kuvailemia keinoja oppilaiden selviytymisen tukemisessa.

4.3.3 Tutkimushenkilöt

Tutkimukseemme osallistui viisi valmistavan luokan opettajaa Pohjois-Pohjanmaan alueelta. Esittelemme heidän taustojaan lyhyesti taustakysymysten (ks. Liite 1) mukaisesti. Käytämme tutkimushenkilöistä myöhemmin analyysimme tuloksia esitellessämme lyhenteitä V1 (valo-opettaja 1), V2 (valo-opettaja 2), V3 (valo-opettaja 3), V4 (valo-opettaja 4) ja V5 (valo-opettaja 5).

Esittelemme opettajien taustatietoja vain yleisellä tasolla heidän anonymiteettinsa säilyttämiseksi. Kaikki haastattelemamme opettajat ovat naisia, jotka ovat syntyneet vuosina 1965–1981. He ovat koulutukseltaan luokanopettajia, joista neljä on suorittanut kansainvälisen opettajakoulutuksen. Jokainen opettaja mainitsi lisäksi suorittaneensa työn ohella erilaisia monikulttuurisuuteen liittyviä lisä- ja täydennyskoulutuksia. Opettajista neljä työskenteli haastatteluhetkellä yläkoulussa ja yksi alakoulussa. Opettajista kolme kertoi opettaneensa työurallaan sekä ala- että yläkoulun ryhmää. Haastatteluhetkellä opettajat olivat työskennelleet valmistavan

luokan opettajina neljästä vuodesta kahteenkymmeneen vuoteen asti. Näin ollen jokaisella opettajalla oli jo useampi vuosi työkokemusta valmistavan luokan opettamisesta.

5 Tulokset

Tässä luvussa esittelemme analyysimme tulokset. Tutkielmamme tavoitteena on tarkastella, millaisia traumoja opettajat ovat kohdanneet maahanmuuttajaoppilailta. Lisäksi tavoitteena on selvittää valmistavan luokan opettajien valmiuksia ja keinoja tunnistaa ja tukea trauman kokenutta maahanmuuttajaoppilasta valo-opettajien käsitysten ja kokemusten perusteella. Jokaiseen tutkimuskysymykseen saadut tulokset esittelemme omina alalukuinaan. Tulosten havainnollistamiseksi litteroiduista haastatteluaineistoista on käytetty esimerkkeinä lainauksia. Lainausten yhteydessä käytämme valo-opettajista lyhenteitä V1, V2, V3, V4 ja V5.

5.1 Opettajien kuvailemia traumoja maahanmuuttajaoppilailta

Koska Suomeen maahanmuuttajina tulleet lapset ja nuoret saapuvat tavallisesti konfliktialueilta, he ovat usein kokeneet runsaasti erilaisia traumaattisia kokemuksia (Björklund 2014, 13). Suikkanen (2010, 78) toteaa, että maahanmuuttajalasten ja -nuorten tavallisimmat traumakokemukset liittyvät sotaan ja väkivaltaan sekä moninkertaisiin traumaattisiin kokemuksiin, joita on saattanut kertyä lähtömaassa ja matkalla Suomeen. Tämä ilmeni myös tutkimushenkilöidemme vastauksissa, sillä tutkimuksessamme opettajat nostivat oppilaiden kokemista traumaattisista kokemuksista esiin läheisen kuoleman (V1, V2, V4, V5), menetykset (V1-V5), sodat (V2-V5), matkan Suomeen (V1-V5) sekä väkivallan näkemisen ja kokemisen (V1-V5). Lisäksi opettajat mainitsivat huolen (V1-V5), pelon (V1-V5) ja rasismia (V2, V5). Yksi opettajista (V5) toi esiin myös luonnonkatastrofin yhtenä oppilasta traumatisoivana tapahtumana.

Opettajien mainitsemilla menetyksillä tarkoitettiin perheen ja kodin jättämistä ja hajoamista, koti-ikävä ja kotimaan jättämistä. Matkoihin Suomeen kerrottiin liittyvän usein reitin vaarallisuus, huono kohtelu matkan aikana sekä matkan tekeminen yksin. Sotiin liittyivät kokemukset sodasta, hyökkäykset omaan kotiin sekä yksityisyyden ja perusturvallisuuden rikkoutuminen. Väkivalta piti sisällään henkilökohtaisia kokemuksia väkivallasta, perheväkivaltaa ja itseen tai läheiseen kohdistuvaa hyväksikäyttöä sekä omien perheenjäsenten pahoinpitelyn näkemistä. Huoleen ja pelkoon liittyivät epätietoisuus kotimaahan jääneestä perheestä ja läheisistä sekä kuolemanpelko. Rasismi sisälsi kokemukset kotimaassa ja kotimaan ulkopuolella.

Ne on nähny omien perheenjäsenten tapettavan, tai heiän kotiin on hyökätty ko he on niinku ollu pieniä. Ja joku on saattanu kuolla ja he on joutunu pakkaamaan tavarat keskellä yötä. Tai lähteen ilman mittään. (V3)

Nii yleensä se reitti on ollu hyvinki vaarallinen, että esimerkiksi veteen liittyy monellaki pelkoja, jos on semmosella vaappuvalla kumiveneellä seilannu jossain tuolla Välimerellä nii se niinku on yks. (V1)

-- se tietty velvollisuuden tunne, että jos minä saan täällä Suomessa rahaa, niin mun pitäisi pystyä lähettämään se raha sinne perheelle, olkoonkin että mulla ei olis sitten rahaa ostaa ruokaa taikka tämmöstä näin. (V4)

Opettajien kertoman mukaan maahanmuuttajaoppilaat olivat voineet nähdä perheenjäsentensä tapettavan heidän silmiensä edessä. Joidenkin perheiden koteihin oli saatettu hyökätä, ja näin ollen lähtö kotimaasta oli voinut olla edessä välittömästi. Opettajat mainitsivat myös turvapainehakijoiden matkan Suomeen olevan usein vaarallinen ja turvaton, jonka vuoksi osa lapsista ja nuorista on kokenut sen traumaattisena tapahtumana. Mikäli lapsi tai nuori on lähtenyt kotimaastaan ilman perhettään, voi tämä opettajien kertoman mukaan kokea Suomessa velvollisuutta lähettää perheelleen rahaa kotimaahan ja tällä tavoin pyrkiä huolehtimaan perheestään Suomesta käsin.

Edellä mainitut elämäntapahtumat ovat luonteeltaan niin kuormittavia ja järkyttäviä, että niitä voidaan kutsua psyykkisiksi traumaiksi. Kaikkiin näihin tapahtumiin liittyy vakava uhka elämälle tai fyysiselle koskemattomuudelle, joka poikkeaa selvästi arkipäivän stressistä. (Henriksson & Lönnqvist 2014, 351.) Opettajien mainitsemat maahanmuuttajaoppilaiden kokemat tilanteet, kuten sodat, kuoleman kohtaaminen ja väkivalta, ovat kaikki äärimmäisen traumaattisia tapahtumia (Batista-Pinto Wiese 2010, 146). Tällaiset tapahtumat ovat erityisen vakavia sen vuoksi, että ne voivat kuormittavuudellaan laukaista tai pahentaa monenlaisia mielenterveydenhäiriöitä. Erityisesti lapsuudessa ja nuoruudessa koetut traumat saattavat vaikuttaa pitkäänkin lapsen ja nuoren kehitykseen. (Henriksson & Lönnqvist 2014, 350–351; Palosaari 2008, 32.)

5.2 Opettajien näkemyksiä valmiuksistaan kohdata trauman kokenut maahanmuuttajaoppilas

Haastatelluilla opettajilla oli kokemusta valmistavan luokan opettajana toimimisesta neljästä ja puolesta vuodesta kahteenkymmeneen vuoteen saakka. Opettajat V1-V4 toimivat yläkoulun puolella ja V5 alakoulun puolella. Opettajat V1-V4 mainitsivat suorittaneensa kansainvälisen luokanopettajakoulutuksen ja V5 tavallisen luokanopettajakoulutuksen. Kaikki opettajat kertoivat saaneensa lisä- ja täydennyskoulutusta monikulttuurisuuteen ja osa (V1, V4, V5) suomea

toisena kielenä opettamiseen liittyen. Viidestä opettajasta yksi (V5) mainitsi tehneensä erityispedagogiikan opintoja ja yksi (V3) kertoi suorittaneensa Oulun yliopistossa valmistavan opetuksen opettajan työhön lisävalmiuksia antavan täydennyskoulutuksen. Lisäksi kaikki opettajat olivat saaneet koulutusta traumataustaisen oppilaan kohtaamiseen. Myös elämäkokemuksen nähtiin antavan (V3, V5) erityisiä valmiuksia kohdata trauman kokenut oppilas.

No mulla on semmosia välineitä että mää oon ollu ite aika paljon kehitysmaissa. Mää oon tehny töitä orpolasten kans, slummeissa. Et mulla on ehkä se semmonen, herkkyyys tunnistaa siitä lapsesta se että sillä on joku. (V3)

Mutta ehkä justiinsa varmuus luottaa ommaan itteensä, niin se on ainaki itellä tullu elämäkokemuksen kautta. (V5)

Kaikki opettajat korostivat valo-opettajien välisen yhteistyön merkitystä. Opettajat kertoivat pitävänsä tiiviisti yhteyttä puhelimitse sekä kokoontuvansa kerran kuukaudessa valo-palaveriin maahanmuuttokoordinaattorin kanssa. Osa opettajista (V2, V3) kertoi pitävänsä yhteyttä valo-opettajiin myös työn ulkopuolella. Säännölliset tapaamiset ja tiivis yhteydenpito mahdollistavat opettajien välisen tiedon jakamisen ja tuen saamisen. Opettajien välisellä yhteisöllisyydellä nähdään olevan myös vahva energisoiva, voimaannuttava ja opettajan työtä rikastuttava merkitys. (Jyrkiäinen 2007, 19–20, 155; Talib 2005, 25.) Kaikkien opettajien haastatteluaineistoista kävi ilmi, että tietoa traumataustaisen oppilaan tukemisesta on saatavilla. Tietoa kerrottiin löytyvän muun muassa internetistä, aihetta käsittelevistä kirjoista ja tieteellisistä tutkimuksista sekä konsultoimalla alan asiantuntijoita. Tiedon hakeminen vaatii kuitenkin opettajien (V1-V4) mukaan itseohjautuvuutta ja halua perehtyä asiaan. Tietoa on ollut tarjolla opettajien kertoman mukaan myös valo-opettajille järjestetyissä koulutuksissa. Kun kysyimme opettajilta, millaista koulutusta, lisätietoa, apua tai tukea he kaipaisivat, esille nousi monenlaisia ajatuksia ja toiveita. Yksi opettajista (V3) toi esille ajatuksiaan seuraavasti:

*Ehkä mää enemmän kaipaisin niinkö semmosta, semmosia tavallaan jonkulaista työpa-
jaa, konkreettisia välineitä siihen sun käytännön arkeen. -- jotain semmosta käytännön
tavallaan työkaluja, erilaisia välineitä millä... Niistä ainaki kokee että on itekki saanu
eniten apua. Että miten lähtee vaikka joillain tunnekorteilla jotaki juttuja purkamaan. Ja
niitä aina kaipaa lisää ja muistutusta, niistä asioista. Et mitä kannattaa tehdä ja mitä joku
on kokenu hyväksi. Ja ehkä semmonen myös niinku, tämmönen joku opettajien vertaistu-
kiryhmä, työnohjaustyyppinen, jossa pystyis opettajien kesken jakamaan niitä... Et sem-
mosesta vois olla kans hyötyä. Ehkä vois perustaa jonku opettajien nettisivuston, missä
jaetaan jotain ideoita. (V3)*

Opettajat (V1-V3) kertoivat kaipaavansa lisää tietoa esimerkiksi traumatisoituneen oppilaan selviytymisstrategioista sekä konkreettisia keinoja tukea oppilasta. Opettajat ehdottivat esimerkiksi työpajatyyppejä koulutuksia, joissa harjoiteltaisiin käytännön tilanteita varten. Haastattelusta nousi esiin myös tarve työnohjaukselle (V3) ja konsultaatiolle (V4). Tarve näille korostui erityisesti tilanteissa, joissa opettajat kokivat olevansa yksin ja riittämättömiä toimimaan tilanteen edellyttämin vaatimuksin. Kaikki opettajat pohtivat jollain tasolla myös oman ammatillisuutensa rajoja eri tilanteissa, kuten yksi opettajista alla kuvaa:

Tämähän on niinku semmosta, että tosi paljon pitää miettiä, että kuuluukse oikeesti mun työnkuvaan, ja missä mennee niinkö se raja minkäkin asian suhteen, mitä lähtee tekemään. (V4)

Vaikka opettajat kokivat, että työkaluja trauman kokeneen oppilaan tukemiseen tarvittaisiin lisää, nousi aineistosta esille oppilaan kohtaamisen merkitys. Aito avoimuus sekä halu ja kyky auttaa ja tukea nähtiin merkittävimpinä taitoina kohdata traumataustainen oppilas. Opettajan oma herkkyyys tunnistaa oppilaassaan merkkejä traumatisoitumisesta koettiin myös tärkeänä. (V1-V5.)

Mulla ei semmosia niinkö varsinaisia työkaluja, mutta jotenki aina että joka päivään lähetään silleen, että avoimin mielin ja jokaisen niinkö oppilaan sen filiksen mukaan myös. Että on riittävän avoin, että pystyy näkemään sen että mikä siellä oppilaalla on niinku. Että mikä filis sillä on. (V2)

Viidestä opettajasta neljä (V2-V5) koki tämänhetkisen luokanopettajakoulutuksen puutteelliseksi monikulttuurisuuteen ja traumatisoituneen oppilaan kohtaamiseen ja tunnistamiseen liittyen. Esiin nousi erilaisia ideoita luokanopettajakoulutuksen kehittämiseksi. Koulutukseen toivottiin enemmän muun muassa sisältöjä monikulttuurisuudesta ja maahanmuuttajaoppilaiden kohtaamisesta (V2, V3, V5) sekä tietoa traumatisoituneen lapsen ja nuoren tunnistamisesta ja tukemisesta (V2, V4, V5). Tietoa toivottiin myös traumaista sekä siitä, miten ne vaikuttavat muun muassa oppimiseen (V2). Luokanopettajakoulutuksessa tulisi opettajan V3 mielestä käsitellä enemmän myös sitä, miten opettaja voi luoda luokkaan hyväksyvän ja turvallisen ilmapiirin.

5.3 Trauman kokeneen maahanmuuttajaoppilaan oireiden tunnistaminen koulussa

Yksi tutkimuksemme tavoitteista on tarkastella sitä, miten traumareaktiot ja traumaattisen tapahtuman kokemisesta aiheutuneet vaikutukset ilmenevät oppilaalla koulussa. Olemme jakanee haastateltujen opettajien mainitsemat oppilaiden oireet seuraaviin kategorioihin: *somaattiset oireet, psyykkiset oireet ja sosiaaliset oireet*. Somaattisilla oireilla tarkoitetaan fyysisiä, elimellisiä oireita (Saari 2003, 55). Psyykkisillä oireilla viitataan mieleen ja tunne-elämään liittyviin oireisiin (Henriksson & Lönnqvist 2014). Sosiaalisilla oireilla tarkoitamme tutkimuksesamme ihmissuhteisiin ja käyttäytymiseen liittyviä oireita.

Kaikki haastattelemamme opettajat toivat esiin oppilaidensa uni- ja nukkumisongelmat sekä väsymyksen. Muita opettajien mainitsemia *somaattisia oireita* olivat laihtuminen (V4), änkytys (V3) ja alakoulun puolella housuun virtsaaminen (V3, V5). Lisäksi alakoulun puolella toimiva opettaja (V5) mainitsi pää- ja vatsakivut sekä heijausliikkeet. Tämänkaltaisten oireiden tiedetään liittyvän lapsen ja nuoren traumareaktioihin (Batista-Pinto Wiese 2010, 148; Saari 2003, 263–264).

-- joku tulee sanoon, että ope mää en oo nukkunu viime yönä ollenkaan, niin okei, että pistetään nyt homma niinku uusiksi. Että muut saa tehdä jotaki semmosta mihin itsenäisesti kykenee, ja sitte että tuleppas sinä, joka et ole nukkunut, niin jutellaan pieni hetki. -- Joo tämmöset, niinku uniongelmat on varmaan just niitä mitä ensimmäisenä mieleen. (V4)

Ehkä erona yläkoulun ja alakoulun puolella on se, että yläkoulun nämä isommat oppilaat pystyy yleensä kuitenkin niinku hillittämään itensä. Et tavallaan ku on se joku semmonen hirveä aggressio päällä, että ne ei niinku tavallaan käy kimppuun tai toisen kimppuun. Et se hillintä on niinku erilaista. Mutta sitten pienillä oppilailla tavallaan se monesti näkyy semmosena että se yhtäkkiä saa jostaki ihan hillittömän raivokohtauksen ja käy jonku kimppuun ja voi hakata. -- Etkä sää niinku pysty kontrolloimaan itseä. Et semmosia tilanteita oli ainaki alakoulun puolella aika paljon. (V3)

Erilaisia oppilaan mieleen ja tunne-elämään liittyviä eli *psyykkisiä oireita* opettajat mainitsivat paljon. Opettajat kertoivat oppilaidensa oireilevan itkuisuudella (V3-V5), surullisuudella (V1-V5) ja ahdistuneisuudella (V2, V3). Myös passiivisuuden, apaattisuuden ja poissaolevuuden kerrottiin olevan oppilailla yleisiä (V1, V2, V3, V5). Lisäksi opettajat mainitsivat oppilaiden kärsivän erilaisista jännitys- ja pelkotiloista sekä paniikin tunteista (V3, V5). Oppilailla ilmeni opettajien kertoman mukaan myös pahantuulisuutta (V1, V5) ja levottomuutta (V1, V3, V4) sekä keskittymis- ja oppimisvaikeuksia (V1-V5). Opettaja V1 mainitsi myös viiltelyn olleen

yleistä luokassaan. Viiltely viittaa itsetuhoiseen käyttäytymiseen ja siksi siihen tulee suhtautua aina erityisellä vakavuudella (Nevalainen & Nieminen 2010, 67–68). Viiltelyn voi tulkita joko oireiluna pahasta olostai avunhuutona, jonka voi nähdä kuuluvan myös sosiaalisiin oireisiin. Edellä mainitut opettajien kuvailemat oppilaan psyykkiset oireet tukevat aiempaa tutkimustietoa lasten ja nuorten traumareaktioista (Batista-Pinto Wiese 2010, 148; Saari 2003, 263–264).

Että esimerkiksi sillon keväällä, viime keväänä niinku oppilaat oli meillä esimerkiksi pojat tosi itkusia ja semmosta. Et kyllähän sää tiät että se on niinku, sillon siellä on joku muu asia mitä sää oot kokenu. Et seki että on itkusia. Ja varsinki niinku tuommoset 16-17 -vuotiaat, niin jos ne itkee koulussa, niin se on semmonen merkki et sää oot kokenu... Et sua ahistaa. (V3)

Eniten haastattelemamme opettajat mainitsivat havainneen oppilaissaan käyttäytymiseen ja ihmissuhteisiin liittyviä eli *sosiaalisia oireita*, jotka ovat myös hyvin tyypillisiä traumareaktioita lapsilla ja nuorilla (ks. esim. Batista-Pinto Wiese 2010, 148; Saari 2003, 263–264). Käyttäytymiseen liittyviä oireita olivat etenkin poikkeavuudet oppilaan normaalissa käyttäytymisessä. Poikkeavuudet saattoivat näkyä aggressiivisuutena, selittämättöminä kiukunpuuskina, yhtäkkisenä huonona tai selittämättömänä käytöksenä (V1-V5). Myös yliaktiivisuus mainittiin yhtenä oireena (V3). Opettaja V5 kuvasi huolen heräävän tilanteissa, joissa jokin oire toistuu. Tätä hän kuvailee seuraavasti:

Ja tietenki sitte tämmönen, niinku tilanteitten toistuvuus, että on aina niin pää kipiä tai se vatsa kipiä, tai ne liittyy johonki tiettyyn tilanteeseen, niin niitähän sitä tutkailee ja semmonen väsymys. (V5)

Sosiaalisia, ihmissuhteisiin liittyviä oireita mainittiin selkeästi eniten jokaisessa haastattelussa. Opettajien haastatteluista nousi esiin paljon keskenään eroavia havaintoja oppilaan oireilusta, mutta kaikki opettajat mainitsivat oppilaan häiriökäyttäytymisen, joka saattoi joillakin oppilailla näkyä väkivaltaisena käytöksenä (V5). Muita opettajien mainitsemia oireita olivat oppilaan sulkeutuminen ja vetäytyminen (V1-V5). Nämä saattoivat ilmetä katsekontaktin välttämisenä (V5), kosketuksen kavahtamisena (V2, V3, V5), hiljaisuutena (V3, V5) ja kiinnostuksen puutteena (V1, V5). Pienillä oppilailla tämä saattoi näkyä päinvastaisena ilmiönä: kosketuksen kaipuuna, kuten takertumisena ja ripustautumisena (V5). Tähän liittyi myös mustasukkaisuutta muista lapsista, jota tutkimuksemme ainoa alakoulun opettaja V5 kuvasi seuraavasti:

Ja sitte toisaalta taas on semmosia lapsia, jotka niinku tavallaan takertuu niinku liikaaki. Sillain niinku heti ottaa niin omaksi, että se tuntuu melkein niinku luonnottomalta, että joku lapsi niin äkkiä ripustautuu ja ettii sen turvan. Että tuntuu, ettei saa niinku liikuttua ollenkaan ilman, että se lapsi pittää koko ajan kiinni ja niinku hakkee. Se on varmasti alakoulun puolella erilaista se, tai aika luonnollista se, että lapset humpsahtaa syltiin tai änkeää kainaloon, ku luetaan ja tulee itekki kauhian lähelle. Mutta sitte että jos joku niinku ommii ja on kauhian mustasukkainen niistä toisista tiitäisistä, jotka kans haluais siihen kainaloon, niin on ehkä enempi semmosta...että mulla alkaa vaan tulla semmonen tunne, että tämä lapsi tarvii nyt jotaki muutakin entä kun vaan sitä kotipesää, sen turvan löytämistä.
(V5)

Opettajan V2 mukaan joillakin oppilailta saattoi olla myös vaikeuksia muodostaa luottamussuhteita muihin ihmisiin. Näillä oppilailta oli mahdollisesti taustallaan huonoja kokemuksia aikuisten luotettavuudesta, jonka vuoksi luottamuksen rakentuminen toiseen ihmiseen voi kestää kauan (ks. esim. Veivo-Lempinen 2009, 204–205). Trauman kokenut oppilas saattoi opettajien kertoman perusteella turvautua muihin samaa kieltä puhuviin (V3) tai joissain tilanteissa kieltäytyä kokonaan puhumasta suomea (V2). Myös koulupoissaolojen (V4) ja kotitehtävien laiminlyönnin (V5) nähtiin olevan osa oireilua. Tähän saattoi liittyä myös valehtelua ja totuuden kiertelyä (V4).

5.4 Opettajien kuvailemia keinoja oppilaiden selviytymisen tukemisessa

Tutkimuksessamme pyrimme myös selvittämään, millaisia keinoja valmistavan luokan opettajalla on trauman kokeneen oppilaan selviytymisen tukemisessa. Tähän liittyen kysyimme opettajilta heidän näkemyksiään oppilaiden omista selviytymiskeinoista. Tarkastelemme aluksi omana alalukunaan oppilaiden omia traumasta selviytymisen keinoja, ja tämän jälkeen esittelemme haastateltujen opettajien käyttämiä keinoja oppilaiden selviytymisen tukemisessa.

5.4.1 Oppilaiden omat traumasta selviytymisen keinot

Poijulan (2007, 23) mukaan trauman kokeneella lapsella on myös itsellään keinoja selviytyä stressaavista ja mieltä kuormittavista tilanteista. Myös Saaren (2003, 264) mukaan lapsella on omia tapoja käsitellä traumaattisia kokemuksia. Punamäki ja Puhakka (1995, 119) lisäävät, että

ne ovat usein suurimmaksi osaksi tiedostamattomia ja kasvavat osaksi persoonallisuutta. Haastatteluista tuli ilmi monenlaisia oppilaiden omia trauman käsittelytapoja, jotka jaoinme kahteen kategoriaan: *estävät* ja *rakentavat* keinot.

Oppilaan selviytymisen keinoista negatiivisina, *estävinä* keinoina esille nousi muun muassa tulosluvussa aiemmin mainittu viiltely (V1). Muita oppilaan selviytymistä estäviä keinoja oli opettajien käsityksen mukaan pyrkimys unohtaa tapahtunut (V2) sekä opiskeluun uppoutuminen (V2, V4), jotka viittaavat usein stressin kieltämiseen (ks. esim. Punamäki & Puhakka 1995, 120–121). Koska trauman aiheuttamat tuntemukset voidaan kokea hyvin sietämättöminä, saattaa trauman kokenut pyrkiä tällä tavoin tukahduttamaan ja ohittamaan tunnereaktiot. Tällaisiin keinoihin turvautuminen on ongelmallista, sillä tapahtuneen ja sen aiheuttaman stressin kieltäminen häiritsee kokemuksen käsittelyä ja hidastaa tai jopa estää siitä toipumista. Tällöin on yleensä kyseessä vakava traumatisoituminen. (Palosaari 2008, 19–20, 65.) Äärimmillään käsittelemättömän trauman pitkäaikaiset vaikutukset lapsen tai nuoren kehitykseen voivat ilmetä traumaperäisinä häiriöinä (Lönnqvist 2014, 71).

Semmosia negatiivisia selviytymiskeinoja on varmaan se, että ne ei halua käsitellä sitä asiaa. Ja tavallaan haluaa unohtaa niitä asioita. Mutta ne sitten jossaki vaiheessa yleensä sitten tulee. (V2)

Viime vuonnaki mulle yks tuota oppilas, että niin hän sano, että tiiäksää ope, että kun hän saa opiskella, niin hänen ei tarvi mieltää mitään muuta. (V4)

Oppilaan omia, selviytymistä *rakentavia* eli positiivisia keinoja löytyi aineistosta runsaammin kuin estäviä keinoja. Opettajien haastatteluista esille nousi muun muassa musiikki (V1), kirjoittaminen (V3), piirtäminen (V3, V5) ja leikki (V3, V5), jotka Dyregrov (2010) luokittelee luoviksi menetelmiksi trauman käsittelyssä. Erityisesti pienille lapsille leikki on luontevin tapa käsitellä traumaattisia tapahtumia. (Saari 2003; Dyregrov 2010.) Myös arkirutiinit ja järjestys (V3, V4) tuovat opettajien käsityksen mukaan oppilaille turvaa ja tukea selviytymiseen. Koulu ja sen tuomat rutiinit voivat auttaa trauman kokenutta lasta ja nuorta jatkamaan normaalia arkeaan (Haasjoki & Ollikainen 2010, 26). Lapsi ja nuori tarvitsee jatkuvuuden ja pysyvyyden kokemuksia, selviytyäkseen moninaisuuden ja erilaisten muutosten keskellä (Kuukka 2012, 12–13). Koska trauman kokenut lapsi ja nuori tarvitsee jatkuvuuden ja pysyvyyden kokemuksia selviytyäkseen erilaisten muutosten keskellä (Kuukka 2012, 12–13), voivat koulu ja sen tuomat rutiinit auttaa lasta ja nuorta jatkamaan normaalia arkeaan (Haasjoki & Ollikainen 2010, 26).

Ystävät ja vertaistuen (V2, V3, V4) hakeminen nähtiin myös merkittävänä oppilaan omana selviytymisen keinona. Etenkin nuorille ystäväverkosto tarjoaa tukea ja ymmärrystä sekä mahdollisuuden jakaa kokemuksia samaan kulttuuriseen tai etniseen ryhmään kuuluvan kanssa (Benjamin 2014, 99). Sosiaalinen tuki onkin tärkeä voimavara vaikeista tilanteista selviytymisessä (Ayalon 1995, 12 – 14; Ruishalme & Saaristo 2007, 72–73, 81).

Ja sitten myös vertaistuki. -- Ku on ollu, nähty että jollaki on tosi huono olo, niin kyllä mä oon semmosta saattanu... Meillä on yks oppilas joka on hirveen hyvä muitten kans, niin oon sanonu hälle että jutteletko sen kans, meetkö sen kans johonki. Ne on saanu vaikka lähteä kävelemään tai tehdä yhdessä jotaki. Ollaan sanottu että okei, sillä ei oo nyt kaikki kunnossa, pitääkää siitä huolta. Et tavallaan semmonen vertaistuki tässä luokassa toisten kanssa. (V3)

Yksilölliset voimavarat, kuten oma asenne ja vapaa-ajan harrastukset, ovat tärkeitä tekijöitä vaikeasta elämäntilanteesta selviytymisessä (Ayalon 1995, 12–14). Opettajien V2-V5 käsitys oli, että koulun ulkopuoliset harrastukset toimivat tärkeinä keinoina oppilaan selviytymisessä. Liikuntaharrastuksen merkitys erityisesti poikien selviytymiskeinona nousi esiin opettajien V2 ja V5 haastatteluista. Opettajan V3 käsityksen mukaan osa oppilaista pyrkii tietoisesti löytämään positiivisia asioita arjestaan, sen sijaan että keskittyisi vain negatiivisiin asioihin. Hetkessä elämisen taito osana oppilaan selviytymistä ilmenee aineistosta seuraavasti:

Ja ehkä semmonen jollaki tasolla tässä arjessa niinku pysyminen, että yks päivä kerrallaan. Ja monet sanooki sitä, että mä oon nyt vain tässä, että mä en tiiä että mitä tapahtuu huomenna tai mitä tapahtuu tunnin päästä. Se on varmasti kans semmonen mikä niitä auttaa selviytymään. (V2)

5.4.2 Opettajien keinoja oppilaan selviytymisen tukemisessa

Kun kysyimme opettajilta, millä tavoin yksittäinen opettaja voi tukea trauman kokenutta oppilasta, opettajat toivat esiin runsaasti eri keinoja. Jaoimme opettajien mainitsemat keinot viiteen eri kategoriaan: *konkreettiset keinot, opettajan välittävä vuorovaikutus, positiivinen pedagogiikka, oppilaantuntemus sekä koulun ulkopuolelle suuntautunut toiminta*. Kaikista haastatteluista kävi ilmi, että opettajat tiedostivat roolinsa tärkeyden trauman kokeneen maahanmuuttajaoppilaan kohtaamisessa ja tukemisessa. Salon (2014, 78) mukaan valo-opettaja onkin jopa tärkein kodin ulkopuolinen aikuiskontakti maahanmuuttajataustaisille, juuri Suomeen muuttaneille oppilaille.

Konkreettisiin keinoihin luokittelimme opettajien kouluarjessa käyttämät eri tukemisen tavat. Viidestä opettajasta kolme (V3-V5) korosti rutiinien merkitystä koulun arjessa. Luokan fyysisen ympäristön viihtyvyyttä ja turvallisuutta korosti opettaja V5. Opettajat V1 ja V3 kertoivat toteuttaneensa luokassaan hengitys-, rentoutumis- ja mindfulness -harjoituksia. Opettaja V2 kertoi puolestaan hyödyntävänsä tunnekortteja oppilaiden tunteiden ja tunnetilojen ilmaisussa, sillä trauman kokeneella oppilaalla voi usein olla vaikeuksia ilmaista tunteitaan (ks. esim. Poijula 2007, 24). Vaikeidenkin tunteiden ilmaisua pidetään tärkeänä, sillä tunteiden käsittelemättömyys voi vaikuttaa haitallisesti trauman käsittelyyn (Palosaari 2008, 65). Juhlahetkiä koulupäivän keskellä ja sotautusten poissulkemista kouluarjesta piti tärkeänä opettaja V3. Joidenkin oppilaiden kohdalla opettajat V2 ja V4 kertoivat sopineensa lepotauosta, mikäli näkivät oppilaan olevan sen tarpeessa. Oppilaalle saatettiin siis antaa lupa nukkua kesken koulupäivän. Riittävästä levosta muistuttaminen voikin olla paikallaan haastavan tilanteen keskellä (Haasjoki & Ollikainen 2010, 25–26). Opettajat V2, V3 ja V5 kertoivat halaavansa oppilaitaan koulupäivän alussa tai sen aikana, johon liittyen opettaja V3 kertoo ajatuksiaan seuraavasti:

Ja se että ku sää kosket jotaki ihmistä, niin sää tiiät että minkälainen oloki sillä on. Et monesti tietää aamulla että... Ko halaa esimerkiksi poikia, et jos se on ihan paskanjäykkänä niin tietää että ahaa, noniin, tällä on varmaan huono päivä. Ja jos se tulee ja halaa sillai tosi kovasti, niin sää tiiät että ahaa, okei. Et jos se halaa sillai tosi pitkään, ni okei, nyt on varmaan ehkä jotaki tapahtunu. (V3)

Opettajien mainitsemat kohtaamiseen ja läsnäoloon liittyvät keinot luokittelimme *opettajan välittäväksi vuorovaikutukseksi*. Tässä kategoriassa yleisimmäksi opettajien käyttämäksi keinoksi osoittautui keskusteleminen sekä oppilaan voinnin ja kuulumisten kysyminen (V1-V5). Vaikeasta tilanteesta selviytymisessä ihminen usein kaipaakin kuuntelijaa, jolle voi purkaa pahaa oloaan, ajatuksiaan ja tunteitaan (Haasjoki & Ollikainen 2010, 25). Läheisten aikuisten kanssa puhuminen ja keskusteleminen auttavat lasta tai nuorta ymmärtämään tapahtunutta sekä jäsentämään kokemuksiaan (Dyregrov 1993, 68). Keskustelun tulisi kuitenkin huomioida lapsen ajattelun ja kielen kehitystaso, sillä lapsen ajattelu on pitkään hyvin konkreettista (Pojula 2007, 94–98). Muita opettajien mainitsemia välittävään vuorovaikutukseen liittyviä keinoja oli luottamuksen (V1, V2, V5) ja turvallisen ilmapiirin rakentaminen (V3, V5), opettajan hyväksyntä lasta tai nuorta kohtaan (V2, V3, V5) sekä hienovaraisuus puheenaiheissa (V4). Opettajan empaattisuuden ja inhimillisyyden sekä näiden osoittamisen oppilaalle on todettu tukevan tämän selviytymistä vaikeasta kokemuksesta (Veivo-Lempinen 2009, 204; Nevalainen & Nieminen 2010, 62).

No mää ite ajattelen, että kaikista tärkeintä on se oppilaan kohtaaminen. Ja sen kuunteleminen ja kuuleminen. Että vaikka joka päivä ees kysyy, että vaikka se onki semmonen heitto, että no mitä kuuluu. (V2)

Semmonen niinku lämmin, turvallinen aikuisen läsnäolo on se on niinku se, mihin se pieni lapsi sitä kasvuaan ja selviytymistään niinku peilaa ja semmosta niinku hyväksytyksi tulemistä. Että se on niinku kaiken A ja O, että täällä on se turvallinen ja lämmin ilmapiiri. (V5)

Kaikkien opettajien haastatteluista nousi esiin *positiivinen pedagogiikka*, jolla tarkoitettiin opettajien omaa positiivista ja tulevaisuuteen suuntautunutta asennetta. Trauman kokeneen oppilaan selviytymisen tukemisessa nähtiin tärkeänä opettajien pyrkimykset kohottaa oppilaan itsetuntoa sekä luoda uskoa ja toivoa tämän selviytymiseen (V1-V5). Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016, 10) mukaan yksi positiivisen pedagogiikan tavoitteista onkin lisätä oppilaan tietoisuutta omista kyvyistään sekä auttaa tätä huomaamaan omat vahvuutensa ja potentiaalinsa. Esimerkiksi itseluottamus ja usko omaan selviytymiseen ovat sellaisia suojaavia tekijöitä, jotka auttavat yksilöä selviytymään traumaattisesta tapahtumasta (Poijula 2000, 194). Muun muassa opettajat V2-V4 kertoivat pyrkivänsä löytämään oppilaidensa kanssa heidän vahvuuksiaan, luomaan onnistumisen kokemuksia ja tukemaan niiden kautta oppilaan selviytymistä.

Ja semmonen niinku, aika paljon tässä joutuu semmosta buustaamista koko aika nuitten kanssa käymään läpi. Että hei, sää oot ihan mielettömän taitava, sää ossaat monia asioita. Että varmaan semmonen positiivinen pedagogiikka on niinku aika tärkeä. (V2)

Yksi kategorioistamme oli *oppilaantuntemus*. Hietalan ym. (2010, 20–22) mukaan oppilaansa tunteva opettaja on usein merkittävä aikuinen lapselle ja nuorelle. Oppilaantuntemuksen nähdään myös antavan opettajalle mahdollisuuden tehdä pedagogisia ratkaisuja oppilaiden yksilöllisyys huomioiden, eli muokata oppimiseen liittyviä sisältöjä ja tavoitteita oppilaskohtaisesti. Oppilaantuntemuksen merkitys korostuu erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksessa, jossa sen nähdään muodostavan tärkeän pohjan opetuksen suunnittelulle, toteutukselle ja arvioinnille (Salo 2014, 42, 159). Kaikki opettajat kertoivatkin haastatteluissa muokkaavansa oppimissuunnitelmia ja koulupäivien toimintaa oppilaskohtaisesti.

Päivärinnan (2010a, 30) mukaan oppilaan varhainen integrointi edistää tämän kielenoppimista ja kotoutumista kouluyhteisön jäseneksi sekä auttaa saamaan suomenkielisiä kavereita. Opettajat V4 ja V5 ilmaisivat kuitenkin huolensa oppilaidensa integroinneista yleisopetukseen. Heidän mielestään oppilaan integrointi yleisopetukseen tulisi aloittaa vasta, kun tämän nähdään

olevan siihen sosiaalisesti ja kognitiivisesti valmis. Myös kotiluokan sopivuus mietitytti opettajaa V5.

Ja sitte tietenki kaikki tämmöset integroinnit, minne tunneille nuo lapset mennee, niin aistia sitä, että kuka on valmis menemään missäkin vaiheessa, että pystyykö ottaan uutta tilannetta ja tämmöstä sosiaalista ympäristöä haltuun ja... Niin varmaan justiin semmonen räätälöinti, että jos mietitään sitä opinto-ohjelmaa tällasten niinku oppisisältöjen suhteen, niin ihan samalla lailla tämmösten sosiaalisten taitojen suhteen ja sen suhteen, millon on niinku henkisesti valmis mihinki. (V5)

On mejän pakko niinku mieltää, vaikka se kuulostaa kauhian raadolliselta, että minkälainen opettaja siellä on se kotiluokan opettaja. Että kun kuka on millekin lapselle missäkin vaiheessa sopiva. Jollekin lapselle, että vaikka jos siellä on miesopettaja, oli se sitten millanen tahansa, nii voi olla niinku että jos rinnakkaisluokan opettaja on naisopettaja, että oisko sittenki mahdollista, että se menis sille naisopettajalle. Että jos se on kokenu vaikka seksuaalista väkivaltaa. (V5)

Viides eli viimeinen kategoriamme oli opettajien vastauksista *noussut koulun ulkopuolelle suuntautunut toiminta*. Tähän sisältyivät esimerkiksi yhteydenotot kotiin, mikä kuuluukin opettajan velvollisuuksiin (ks. esim. Huhtanen 2007, 157). Opettajien (V2-V4) mielestä yhteistyö myös ryhmäkotien kanssa on tärkeää, erityisesti yksin maahantulleiden oppilaiden kohdalla, mitä opettaja V4 kuitenkin kritisoi seuraavasti:

Nii välillä se, että myös tää niinku eri toimijoiden välinen yhteistyö on semmonen, jonka pitäis olla paljon vahvempaa... ja ikuinen jankutus vaikka tommosta vaitiolovelvollisuudesta on semmonen, josta mää monesti edelleenki sytyn silleen negatiivisesti. Että on pitäny sanoa monellekki ohjaajalle sillä lailla, että jos tää nuori ois sun oma lapsi, sää huoltajana olisit kertonu meille tänne kouluun, että vaikka tota esimerkiksi siellä ryhmäkodissa on tapahtunu tai minkälaista se elämä siellä on. (V4)

Opettaja V4 näkisi tarvetta eri toimijoiden välisen yhteistyön kehittämiseksi. Myös Mustonen ja Alanko (2011e, 40) tuovat esiin näkökulmansa siitä, että moniammatillisen yhteistyön lisääminen maahanmuuttajalasten ja -nuorten kanssa tehtävässä työssä olisi tärkeää, jotta lapsen ja nuoren etu ja tämän yksilölliset tarpeet toteutuisivat. Opettaja V4 myös kritisoi vaitiolovelvollisuutta ryhmäkotien ohjaajien osalta. Opettajalla on oikeus saada oppilaastaan tietoja, jotka ovat tarpeellisia tämän opetuksen tai oppimisen ja koulunkäynnin tuen suunnittelussa ja käytännön toteuttamisessa (Opetushallitus 2017c), mutta opettaja V4 ei kokenut aina saavansa tarvitsemiaan tietoja ryhmäkotien ohjaajilta. Myös opettajaa koskee vaitiolovelvollisuus, mutta

etenkin tilanteissa, joissa oppilaalla nähdään olevan kuolemanvaara, tämä vaitiolovelvollisuus ei sido. Esimerkiksi lapsen tai nuoren itsemurha-ajatuksista tulee aina kertoa tämän vanhemmille sekä oppilas- tai opiskelijahuollon työntekijöille. Myös oppilaan tarvitseman ammatin saaminen on varmistettava. (Nevalainen & Nieminen 2010, 67–68.)

5.4.3 Oppilaan selviytymisen tukemista edistävät ja vaikeuttavat tekijät

Kun opettajat kertoivat käyttämistään keinoista oppilaan selviytymisen tukemisessa, kysyimme sen yhteydessä myös selviytymisen tukemista edistävästä ja vaikeuttavista tekijöistä. Sekä edistäviä että vaikeuttavia tekijöitä nousi esille runsaasti. Jotta näitä tekijöitä oli helpompi tarkastella, jaoinne edistävät ja vaikeuttavat tekijät jo analyysivaiheessa erilleen ja esittelemme ne tässäkin erillisinä kokonaisuuksina. Ryhmittelimme edelleen edistäviin tekijöihin liittyvät merkitysyksiköt seuraaviin kategorioihin: *koulun sisäiset* tekijät, *koulun ulkopuoliset* tekijät sekä *opettajan voimavaroihin liittyvät* tekijät. Vaikeuttavat tekijät ryhmittelimme seuraavasti: *koulun sisäiset* tekijät, *koulun ulkopuoliset* tekijät sekä *opettajaa kuormittavat* tekijät. Aluksi esittelemme opettajien mainitsemat oppilaan selviytymisen tukemista edistävät tekijät.

Yksi *koulun sisäinen*, edistävä tekijä, joka nousi esiin kaikista haastatteluista, oli opettajan työparina toimiva koulunkäynninohjaaja (V1-V5). Työparin merkitys valo-luokassa koettiin erittäin tärkeäksi, ja opettaja V5 korosti erityisesti yhtenevän arvo- ja kasvatustieteiden merkitystä opettajan ja työparin välillä. Tulkin tärkeyden oppilaaseen liittyvissä palavereissa mainitsi opettaja V3. Tulkin nähtiin helpottavan asioiden selvittämistä, kun yhteistä kieltä ei ollut. Velvoite tulkkipalveluiden tarjoamiselle tulee myös suoraan laista. Turvapaikanhakijalla on oikeus käyttää oman äidinkieltänsä tai sellaisen kielen tulkkia, jota hän ymmärtää. (Koponen 2000, 31; Maahanmuuttovirasto 2010, 9.)

Yksi oppilaan selviytymisen tukemista ja sopeutumista edistävä tekijä on oppilaan nuoruus (Benjamin 2014, 93), jonka toi esiin opettaja V5. Hänen näkemyksensä mukaan, mitä nuorempana oppilas tulee valo-ryhmään, ja jos koulu on oppilaan lähikoulu, sitä paremmat vaikutusmahdollisuudet opettajalla on oppilaan selviytymisen tukemisessa. Opettaja V4 puolestaan korosti pienen ryhmäkoon merkitystä. Hänen mukaansa pieni ryhmäkoko vapauttaa opettajan resursseja tukea oppilaita yksilöllisesti. Perusopetukseen valmistavalle opetukselle ei ole asetettu vaatimusta ryhmäkoolle, mutta Opetushallitus on esittänyt optimaalisen ryhmäkoon olevan 8-10 oppilasta. Ryhmäkoon nähdään kuitenkin vaihtelevan suuresti oppilaiden ikäjakauman, koulu- ja kielitaustan sekä opettajan kokemuksen mukaan. (Opetushallitus 2017d.)

Myös oppilaan omalla myönteisellä asenteella (V3) ja uskolla selviytymiseen (V1) nähtiin opettajien mukaan olevan positiivisia vaikutuksia. Tähän liittyy läheisesti toivon merkitys kriisiprosessissa (ks. Ruishalme & Saaristo 2007, 72–74, 81). Oppilaan selviytymistä ja sopeutumista edistävänä tekijänä opettaja V3 näki avoimuuden yleisopetuksen suuntaan, minkä hän koki lisäävän koko koulun yhteisöllisyyttä. Hän kuvasi ajatuksiaan siitä näin:

-- esimerkiksi osa meidän oppilaista meni yhteiskuntaopin tunnilla kertomaan omasta matkastaan tänne Suomeen. Ja sitten ne tottakai kerto kun ne oli myös veneillä tullu yli ja muuta. Et se että ku he kerto sen oman matkan ja oman kokemuksensa mikä heillä oli ollu. Ja he sano että kuinka ikävä on omaa perhettä ja muuta. Et niiden asioiden niinku ääneen sanominen, niin sillä oli iso vaikutus niinku meidän koulun oppilaitten suhtautumiseen. Että tavallaan osa yhtäkkiä heräs että siis niin, että nää on tehny semmosen matkan ja niille on tapahtunu tuommosta... Että jotenki niinku se semmonen positiivisempi suhtautuminen ja ymmärrys sitä kohtaan, että mitä myös meidän oppilaat on voinu kokea, että miltä heistä on voinu tuntua. (V3)

Koulun ulkopuolisista, oppilaan selviytymistä edistävistä tekijöistä nousi esiin tiedonkulun tärkeys eri toimijoiden välillä. Tiedonkulun koulun ja vanhempien/vastaanottokeskuksen välillä nähtiin helpottavan oppilaan tukemista (V3, V5). Novitsky (2014, 163) toteaa, että avoimuus ja hyvä tiedonkulku eri toimijoiden välillä on tärkeä osa moniammatillista kasvatuskumppanuutta. Myös harrastukset voivat toimia selviytymistä edistävänä tekijänä (Ayalon 1995, 12 – 14; Benjamin 2014, 93–94, 104; Björklund 2014, 73). Opettajien V2-V5 kokemuksen mukaan koulun ulkopuoliset harrastukset olivat oppilaalle paitsi tärkeä selviytymisen, myös kotoutumisen edistäjä. Harrastuksilla nähtiin olevan myös tärkeä sosiaalinen merkitys, sillä niiden äärellä oppilas saattoi luoda uusia ystävyys-suhteita. Vertais- ja ystävyys-suhteiden merkityksestä edistävänä tekijänä puhuivat opettajat V2 ja V3. Vertaissuhteilla tarkoitettiin valo-luokan muita maahanmuuttajaoppilaita, joilla oli taustallaan samankaltaisia kokemuksia.

Kolmas oppilaan selviytymisen edistämiseen liittyvä kategoria oli *opettajan voimavarat*. Kaikki opettajat toivat esiin hyvän työyhteisön merkityksen omassa jaksamisessa. Tähän liittyi paitsi edellä mainittu työpari, myös koulun muut opettajat ja toimijat sekä esimies (V1-V5). Vaikka esimiehet eivät aina olleet läheisesti saavutettavissa opettajien kouluyhteisöissä, tiesivät opettajat kuitenkin saavansa tukea ja neuvoja niitä tarvitessaan. Koulun muilla toimijoilla viittaamme erityisopettajaan, koulukuraattoriin ja koulupsykologiin, joita opettajat kertoivat konsultoivansa tarvittaessa. Konsultoimalla oppilashuollon asiantuntijoita, joiden työtehtäviin op-

pilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen suunnittelu tai antaminen liittyy, opettaja voi varmistaa, että oppilas saa oikea-aikaista ja riittävää tukea (Opetushallitus 2017c). Oppilashuolto toimiikin opettajalle tärkeänä tukena oppilaiden ongelmiin puuttumisessa (Opetushallitus 2016a, 77). Opettaja V5 kertoi saaneensa tukea näiden lisäksi myös koulun suomi toisena kielenä -opettajalta. Erityisenä voimavarana opettajat pitivät valo-opettajien keskinäistä yhteisöä, jonka koettiin mahdollistavan kokemusten luottamuksellisen jakamisen ja tuen saannin kollegoiden kesken. Yhteisöllisyys ja yhteistyö nähdäänkin usein edellytyksinä opettajan työssä jaksamiselle. Jaetut kokemukset auttavat jaksamaan kouluarjessa. (Talib 2005, 25.)

Niin meillä on tosi vahvaksi muodostunu se mejän valojen verkosto. Niistä niinku perushihmisistä, jotka on mulle niitä peruskallioita, joitten kans mää pystyn jakamaan luottamuksellisesti kaikki asiat. (V5)

Kollegoilta ehkä kaikista suurin tuki. Täällä koulussa meillä on aivan mahtava yhteisö täällä opettajakollegoiden kesken. Ja sitten on tuota myös muitten valo-opettajien kanssa meillä on ihan hirveen hyvä semmonen porukka. Aina on joku kenelle voi soittaa ja jakaa, ja keskustella asioista. Että se on kyllä ehottomasti tärkein. (V2)

Kaikki haastattelemamme opettajat mainitsivat työnohjauksen voimavaroja antavana tekijänä. Neljä viidestä opettajasta (V1, V2, V4, V5) koki saaneensa sitä riittävästi. Opettaja V4 toi esiin näkökulmansa työn rajauksen merkityksestä omaan jaksamiseensa. Hänen mielestään työssä jaksamisen edellytyksenä on, että myös työn ulkopuoliselle elämälle, kuten perheelle ja harrastuksille, annetaan aikaa ja tilaa. Perheeltä saadun tuen merkitystä korosti myös opettaja V5. Yhtenä opettajaa voimaannuttavana tekijänä mainittiin oppilaan edistymisen näkeminen tämän trauman käsittelyprosessissaan (V1). Myös itse valo-oppilaat koettiin tärkeinä voimavaroina:

Ne on niin mahtavia tyypejä ne kaikki oppilaat. Ihan niinkö joka ikinen. Just se että niitä pääsee niin lähelle, niinku tutustumaan niihin. Emmää tiiä, ne antaa niinkö ihan hirveesti ne oppilaat. Se on kyllä ihan ehdoton semmonen voimavara. (V2)

Vaikka opettajat mainitsivat oppilaan selviytymisen tukemiseen liittyviä edistäviä tekijöitä paljon, tuli haastatteluaineistosta ilmi, että myös vaikeuttavia tekijöitä löytyy runsaasti. *Koulun sisäisiin*, vaikeuttaviin tekijöihin luokittelimme muun muassa luottamussuhteen ja yhteisen kielien puuttumisen. Nämä tulivat ilmi opettajien V1, V2, V3 ja V5 haastatteluista. Yksi luottamussuhteen rakentamista vaikeuttava tekijä oli opettajan V1 mielestä opettajien ja ryhmäkotien ohjaajien vaihtuvuus. Kun maahanmuuttajaoppilaan kanssa toimivat opettajat ja ohjaajat vaih-

tuvat tiheään, ei tiivistä luottamussuhdetta ehdi rakentua aikuisen ja lapsen välillä. Myös vähäisten resurssien vaikutus toistui opettajien V1-V3 haastatteluissa. Vähäiset resurssit näkyivät opettajien mukaan niin koulun oppilashuollon palveluiden saatavuudessa kuin myös koulun ulkopuolisten auttajien, kuten psykologien tai traumaterapeuttien, palvelujen saatavuudessa. Opettaja V3 ilmaisi huolensa myös siitä, ettei yhteisen kielen puuttumisesta huolimatta tulkkia ole mahdollista saada kaikkiin oppilasta koskeviin tapaamisiin tai palavereihin. Yhtenä valo-luokan haasteena opettaja V5 piti sitä, ettei valo-luokasta välttämättä löytynyt samanikäistä luokkakaveria.

Mutta sitte tieteenki ikä, että jos tässä on vaikka paljon ykkös-kakkosluokkalaisen ikäsiä ja sitte jos oot kutosluokkalainen ja sitte tuntuu, että sulla ei oo sitä toista luokkakaveria, jonka kans vois jakaa niitä asioita, nii voi eristäytyä, että täällä on vaan nuita pentuja.
(V5)

Opettajalla V4 oli kokemus siitä, että jotakin oppilasta nopeat ja yllättävät muutokset koulun arjessa voivat kuormittaa. Tällaisten oppilaiden kohdalla opettaja piti tärkeänä sitä, että muutokset pohjustettiin oppilaille hyvissä ajoin. Opettaja V3 puolestaan toi esiin oppilaan negatiivisen asenteen selviytymistä ja traumojen käsittelemistä vaikeuttavana tekijänä. Hänen mukaansa negatiivinen suhtautuminen kaikkeen vaikeuttaa oppilaan sopeutumista ja asioiden käsittelemistä. Myös Poijulan (2000, 194) mukaan oppilaan sulkeutuminen ja taipumus asioiden “märehtimiseen” nähdään riskitekijöinä, jotka voivat vaikeuttaa oppilaan selviytymisen tukemista.

Yksi *koulun ulkopuolisista*, oppilaan selviytymisen tukemista vaikeuttavista tekijöistä oli huono tiedonkulku. Vaikka opettajat kertoivat saavansa oppilaista joitakin taustatietoja etukäteen, toivat opettajat V3 ja V5 esiin sen, ettei tiedonkulku eri tahojen välillä ole aina riittävän sujuvaa. Eri toimijoiden välille toivottiinkin enemmän yhteistyötä ja tiiviimpää kasvatuskumppanuutta (V3, V4). Opettajan V2 mielestä maahanmuuttoasioihin liittyvä byrokratia, kuten epävarmuus oleskeluluvasta ja kuntapaikasta, kuormittavat oppilasta ja vaikeuttavat tämän selviytymisprosessia. Oppilasta kuormittavana tekijänä nähtiin myös yksinäisyys, johon syynä on muun muassa vapaa-ajan aktiviteettien puute (V2). Vähäiset sosiaaliset kontaktit ja yksinäisyys kuormittavat oppilasta ja heikentävät tämän mahdollisuuksia selviytyä traumaattisesta kokemuksesta (Pojula 2000, 195). Valo-oppilaiden asuinetäisyyksien vuoksi opettaja V5 koki esimerkiksi oppilaiden kerhotoimintaan mukaan saamisen vaikeaksi. Opettajan V5 näkemyksen

mukaan valo-oppilaat tarvitsisivat enemmän epäformaaleja tilanteita, joissa tutustua samanikäiseen kantaväestöön. Myös monipuolisemmalla aikuisverkostolla hän näki olevan merkitystä oppilaan selviytymisessä. Lapsi tarvitsee ympärilleen turvallisia aikuisia (Nevalainen & Nieminen 2010, 184).

Ja se että esimerkiksi ko oppilaat joutuu muuttamaan pois täältä paikkakunnalta. Ollaan tehty töitä täällä sen eteen, että jollaki vaikka... että saahan se luottamus syntymään. Sitten sille tulee se oleskelulupapäätös, ja se joutuu sitten muuttamaan pois. Ja sitten sille sanotaan että no kuukauden päästä sää muutat. Sitten me se kuukausi ollaan täällä silleen niinkö löysässä hirressä ja mää yritän tukea sitä siihen muuttamiseen. Ja oppilas sanoo että mää en halua muuttaa, ja joka päivä täällä oireilee aivan hirveästi. (V2)

Kolmas oppilaan selviytymistä vaikeuttaviin tekijöihin liittyvä kategoriamme oli *opettajaa kuormittavat* tekijät. Neljä viidestä opettajasta (V1, V2, V4, V5) koki, että on haastavaa erottaa, mistä oppilaan häiriökäyttäytyminen johtuu. Heidän mielestään on vaikeaa erottaa, onko oppilaan oireilun syynä trauma vai kotoutumiseen tai normaaliin ikäkauteen ja kasvuun kuuluva kipuilu. Oppilaan psyykkisen oireilun syyn tunnistamisen onkin todettu olevan usein haastavaa (Nevalainen & Nieminen 2010, 64). Opettajien V2 ja V4 mielestä trauman tunnistamisen vaikeuteen liittyi myös oppilaan suhteellisen lyhyt aika valo-luokassa. Traumatisoituneen oppilaan kohtaamisessa koettiin usein voimattomuutta, epätietoisuutta ja riittämättömyyden tunteita, jotka saivat opettajat pohtimaan omia ammatillisuutensa rajoja (V2-V5). Opettajien kokemus omasta riittämättömydestään nousee tavallisesti esiin juuri oppilaiden ongelmien lisääntyessä ja muuttuessa vakavammiksi. Myös opettajan ammattikuvan ylilaaajenemisen nähdään kuormittavan opettajaa ja lisäävän tunnetta siitä, ettei oma ammattitaito riitä. Kun oma perustehtävä laajentuu, voi opettaja kokea työhönsä kohdistuvat muutospaineet enemmän uhkana kuin mahdollisuutena. (Jyrkiäinen 2007, 35–36, 41.)

Haastavien tilanteiden äärellä korostuukin työnohjauksen merkitys, jota opettaja V3 ei kuitenkaan kokenut saaneensa riittävästi tilanteissa, joissa olisi sitä tarvinnut. Moni maahanmuuttajia opettava opettaja toivoo työnohjaukselta usein erityisesti tietoa ja ohjausta muun muassa toisen tai vieraan kielen opetusmenetelmistä ja oppimateriaaleista, oppilaiden kulttuuritaustoista ja äidinkielestä sekä ohjausta maahanmuuttajien kohtaamiseen ylipäänsä (Koponen 2000, 49). Opettajat V2 ja V5 kokivat lisäksi opetussuunnitelman luovan paineita ja kiireen tuntua edetä opetussisällöissä, joka käy ilmi seuraavista lainauksista:

Mutta se itteä kuormittaa tosi paljon se että mää tiän että niitten pitäis jollaki tasolla pärjätä sitten, enneku ne siirtyy tästä valmistavasta luokasta pois. Ja etenki jos mää tiän että ne siirtyy johonki toiseen kouluun, missä ei oo vaikka kokemusta maahanmuuttaja-taustaisista nuorista tai oppilaista, jotka on vasta valmistavasta opetuksesta siirtymässä. Niin etenki silloin itellä on koko aika semmonen paine, että voi ei, me ei olla tuota kemiaa opiskeltu. Ja apua, se ei ossaa vielä englantiakaan ko ihan vähän. Mitä mää teen, sen pitäis kohta siirtyä. -- Mutta se on semmonen oma, tavallaan, itse aiheutettu paine. Onhan se tietysti myös tavallaan myös opetussuunnitelman aiheuttama paine. Että mun pitäis jotenki saaha jollaki tasolla ne seuraamaan sitä perusopetuksen opetussuunnitelmaa. (V2)

Mutta mun mielestä se [opettajan kyky tunnistaa oppilaan oireilun syy] on ehkä semmonen että sitä ei pystykään ihan heti selvittään. Yleensä sitten ei välttämättä edes selviä tässä valmistavan luokan aikana, että mikä se on, koska tää valmistava luokka on kuitenkin vaan noin vuodesta kahteen vuotta, yleensä, ja sinä aikana nää nuoret käy läpi niin paljon muutoksia. (V2)

Opettajaa kuormittavaksi tekijäksi mainittiin myös maahanmuuttobyrokratia. Opettajaa V2 turhautti ja väsytti jatkuva oppilaisiin liittyvien raporttien ja muiden paperitöiden tekeminen, ja hän koki kuormittuvansa niistä. Haasteita koettiin myös yhteistyössä vastaanottokeskusten kanssa (V3-V5). Opettajien V3-V5 mukaan tiedonkulku ja kasvatusyhteistyö eri toimijoiden välillä tulisi olla sujuvampaa ja avoimempaa, jotta oppilas saisi aina parhaan mahdollisen tuen. Oppilaan tuen tarpeen vähättelyä ja opettajan roolin kyseenalaistamista olivat kokeneet opettajat V1 ja V5. Opettaja V1 ilmaisi ajatuksiaan tästä seuraavasti:

-- sulla tulee huoli jostaki oppilaasta ja sää siitä sitte kerrot eteenpäin. Ja sitte siellä täysin niinku... täysin niinku vähätellään, että eihän tuo ole mitään tai että siis sillä lailla jotenki. Tai sitte että no joo joo, ja sitte asialle ei tapahdu mitään. Että se on ehkä semmonen mikä sitte saattaa alkaa kuormittaaan sitte siinä kohtaa... että niinku jos pitää samaa pyörää niinku vääntää ja vääntää uuestaan, niinku että oikeesti tää tarvii nyt jottain. (V1)

Opettaja V2 kertoi haastattelussa myötäelävänsä herkästi oppilaiden elämäntilanteissa mukana. Myötäeläminen ja empaattisuus voivat olla opettajan vahvuuksia (Veivo-Lempinen 2009, 204), mutta opettaja V2 näki sen myös kuormittavan itseään. Hän kertoi ottavansa herkästi oppilaidensa kokemat surut ja pettymyksen tunteet omikseen. Myös muut opettajat (V1, V4, V5)

kokivat oppilaan voinnin huononemisen kuormittavana. Opettajaa kuormittavista tekijöistä nousi esille myös valo-opettajan yksinäisyys.

No käytännössä voin suoraan sanoa, että onhan valmistavan luokan opettaja tosi yksin. Että se on se karu arkitodellisuus, mikä on monella koululla. (V5)

Että me puhutaan usein valojen kans siitä, että täytyy päästä välillä niinku lataamaan itteänsä, ja välillä on semmosia kausia, että mää en pysty töitten jälkeen mihinkään sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Että mää haluan vaan niinku olla kotona, ja ihan itte läheisten kans ladata niitä tunneakkuja, että mää pystyn sitte taas antamaan ja olemaan ite sitte tukena. (V5)

Opettajan työhön kuuluva autonomisuus saattaa helposti johtaa siihen, että opettaja on yksin oppilaiden moninaisten tarpeiden, huolten ja kysymysten keskellä. Opettajien pedagogista osaamista ja asiantuntijuutta ei kuitenkaan koskaan tulisi käyttää väärin jättämällä tämä työskentelemään yksin ongelmiansa äärelle, vaan usein juuri yhteistyön muiden lasten ja nuorten kanssa työskentelevien sektoreiden kanssa nähdään johtavan kaikkien osapuolten kannalta myönteisiin ratkaisuihin. Tällainen yhteistyöhön perustuva toimintamalli nähdään kuitenkin yhä suhteellisen puutteellisena. (Jyrkiäinen 2007, 16, 45, 155.) Tähän syynä nähdään se, että opettajan ammatin traditioon liittyy yhä vahva käsitys yksin selviytymisen kulttuurista kaikissa tilanteissa luokkahuoneen oven sulkeuduttua. Nykyisten muutosten alla tämä on kuitenkin osoittautumassa kohtuuttomaksi ja epätarkoituksenmukaiseksi perinteeksi. (Väljärvi 2005, 105.)

6 Pohdinta

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, millaisia traumoja valmistavan luokan opettajat ovat kohdanneet maahanmuuttajaoppilailta. Halusimme myös kartoittaa, millaisia valmiuksia heillä on kohdata työssään traumatisoitunut maahanmuuttajaoppilas ja miten he kokevat tunnistavansa trauman kokeneen oppilaan. Lisäksi olimme kiinnostuneita siitä, millaisia keinoja valmistavan luokan opettajilla on tukea trauman kokeneen oppilaan selviytymistä. Tässä pääluvussa pohdimme aluksi omana alalukunaan tutkimuksemme eettisyyttä ja luotettavuutta. Toisessa alaluvussa esittelemme tutkimuksemme päätulokset sekä johtopäätökset. Pohdimme myös tutkimusprosessimme toteuttamisen onnistumista sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

6.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksessa pyritään aina arvioimaan tehdyn tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi 2010b, 231). Tutkimusmenetelmien luotettavuutta käsitellään yleensä validiteetin ja reliabiliteetin kautta. Validiteetilla viitataan siihen, että tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on luvattu. Reliabiliteetilla puolestaan tarkoitetaan tutkimustulosten toistettavuutta. Laadullisen tutkimuksen kentällä näiden käsitteiden käyttöä on kuitenkin kritisoitu, koska ne on kehitelty vastaamaan ensisijaisesti määrällisen tutkimuksen tarpeita. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston ja siitä tehtyjen tulkintojen luotettavuus riippuu kahdesta asiasta: siitä, vastaavatko tulkinnat tutkimushenkilöiden ilmaisuissaan tarkoittamia merkityksiä sekä missä määrin ne vastaavat teoreettisia lähtökohtia (Ahonen 1995, 129). Tuomi ja Sarajärvi (2009) esittävät, että tutkijan tekemät havainnot eivät ole koskaan menetelmästä tai tutkijasta riippumattomia, vaan havainnot ovat teoriapitoisia. Tällä tarkoitetaan sitä, että yksilön käsitys ilmiöstä ja sille annetut merkitykset vaikuttavat tutkimuksen tuloksiin. Puhdasta, objektiivista tietoa ei siis ole olemassa, vaan kaikki tieto on subjektiivista, sillä tutkija päättää tutkimusasetelmasta oman ymmärryksensä varassa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 20.) Tutkijan tulee tiedostaa omat lähtökohtansa ja subjektiivisuutensa, sillä hänen aikaisemmat tietonsa ja odotuksensa vaikuttavat väistämättäkin aineiston hankintaan, tutkimustuloksiin ja johtopäätöksiin. Kun tutkija reflektoi omaa toimintaansa, lisää se tutkimuksen luotettavuutta. (Ahonen 1996, 122; Metsämuuronen 2010, 214.)

Yksi tutkimuksemme luotettavuutta lisäävä tekijä on se, että tutkijoita on kaksi. Aineistonkeruun jälkeen päädyimme tekemään kerätystä aineistosta omat analyysimme, jonka jälkeen

teimme niistä yhteenvedon. Tässä vaiheessa totesimme, että olimme tehneet tutkimusaineistosta samankaltaisia päätelmiä. Tämä johtui todennäköisesti osaksi siitä, että aineiston analyysia ohjasivat tutkimuskysymyksemme sekä niistä luodut teemat. Myös molempien tutkijoiden teoreettinen perehtyminen ohjasi omalta osaltaan aineiston analyysia ja kategorioiden muodostamista. Huomasimme kuitenkin analyyseistamme löytyvän myös sellaisia havaintoja, mitä toisen analyysista ei löytynyt. Muun muassa tämän vuoksi koimme parityöskentelyn rikastuttavan tutkimuksen tekoa ja tuovan siihen sellaisia näkökulmia, joihin emme välttämättä olisi yksin päätyneet. Koimme yhteisten keskusteluiden mahdollistavan myös ennakkokäsitystemme tiedostamisen sekä vähentävän ylitulkinnan riskiä.

Jotta tutkimus olisi reliaabeli, on toisen tutkijan pystyttävä tekemään aineistosta samanlaisia päätelmiä (Metsämuuronen 2010, 214). Toisaalta reliabiliteetin näkökulmasta laadullisen tutkimuksen ei tarvitse olla toistettavissa, sillä tutkija on itse “tutkimusmittari” teoreettisen perehtyneisyytensä ja prosessin intersubjektiivisuuden perusteella (Ahonen 1996, 130). Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkija pyrkii antamaan mahdollisimman tarkan kuvauksen tutkimusprosessista. Tutkijan tulee antaa lukijoille riittävästi tietoa siitä, miten tutkimus on tehty. Tutkijan täytyy siis kuvata aineiston kokoaminen ja analysointi tarpeeksi yksityiskohtaisesti, jotta lukijat voivat arvioida tutkimuksen tuloksia. (Ahonen 1996, 131; Tuomi & Sarajärvi 2009, 141.) Olemme pyrkineet huomioimaan tämän luvussa neljä, jossa selostamme koko tutkimusprosessin vaihe vaiheelta. Toiset tutkijat eivät olisi välttämättä päätyneet samanlaisiin tuloksiin kuin me, mutta olemme pyrkineet esittelemään tutkimustuloksemme ja niihin päätyminen mahdollisimman läpinäkyvästi. Tavoitteenamme oli esittää tutkimustulokset mahdollisimman tarkasti ja selkeästi elävöittämällä tekstiä haastateltavien suorilla lainauksilla. Suorien haastatteluteiden on todettu auttavan lukijaa arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi 2010b, 233; Ahonen 1996, 131).

Koska tutkimuksessamme on käytetty fenomenografista lähestymistapaa, on luotettavuuden kriteerit kohdistettava käytettyyn metodologiaan. Ahonen (1996) esittää, että fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit koskevat sekä aineiston hankintaa että kategorioiden muodostamista aitouden ja relevanssin tasolla. Aineiston kohdalla validiteetilla tarkoitetaan aitoutta, eli sitä, koskeeko aineisto tutkijan ja tutkittavien kannalta samaa asiaa. Toiseksi aineiston on oltava relevanttia tutkimuksen teorian kannalta. Johtopäätökset ja merkityskategoriat ovat puolestaan valideja silloin, kun ne vastaavat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä. Toiseksi johtopäätösten ja merkityskategorioiden validiteetti riippuu siitä, ovatko kategoriat relevantteja tutkimuksen teorian kannalta. (Ahonen 1996, 129–131.)

Mielestämme opettajien vastaukset haastattelukysymyksiimme olivat relevantteja eli opettajat olivat näkemysemme mukaan ymmärtäneet sen, mitä kysyimme. Mikäli huomasimme, että opettaja vastasi jonkin esittämämme kysymyksen ohi, pyrimme toistamaan kysymyksen sekä selventämään sitä. Tarvittaessa esitimme myös tarkentavia kysymyksiä opettajien vastausten jälkeen. Koska toteutimme aineiston analyysin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla, analyysiamme ohjasivat tutkimuskysymyksistä luodut teemat sekä teoreettisessa viitekehyksessä määritellyt käsitteet. Tämän vuoksi koemme, että sekä keräämämme tutkimusaineisto että analyysivaiheessa muodostamamme kategoriat ovat relevantteja tutkimuksen teorian kannalta. Toisaalta käyttämämme sisällönanalyysi voi olla menetelmänä ensikertalaisille haastava, minkä analyysivaiheessa huomasimmekin. Haasteita tuotti esimerkiksi luokkien yhdistäminen ja niille kuvaavien nimitysten antaminen siten, että tutkimuksen luotettavuus säilyisi ja opettajien kokemuksista tehdyt tulkinnat olisivat mahdollisimman relevantteja.

Luotettavuuden lisäksi tutkimuksenteossa tulisi aina huomioida myös tutkimuksen eettisyys, jolla tarkoitetaan tutkimuksen laatua ja luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 126–127). Eettiset kysymykset voivat liittyä muun muassa tutkimuskohteen ja -menetelmän valintaan, aineistonhankintaan, tieteellisen tiedon luotettavuuteen, tutkittavien kohteluun ja tutkimustulosten vaikutuksiin (Kuula 2011, 11). Esimerkiksi tutkimusaihetta valitessa tutkijan on tehtävä monia eettisiä valintoja. Akateemisesta vapaudesta huolimatta tutkijan tulee tutkimusaihetta valitessaan ottaa huomioon muun muassa tutkimuksen olosuhteet, vaikuttavuus, taustatiedon määrä sekä ajalliset ja taloudelliset resurssit. Tutkijan on pohdittava, onko tutkimus ajan ja vaivan arvoinen, toisin sanoen kannattaako ilmiötä tutkia. (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 53–55.)

Oman tutkimusaiheemme valintaan vaikutti oma kiinnostuksemme traumoihin, erityisesti lapsen ja nuoren kokemana. Tarkensimme näkökulmaa kohdistamalla tutkimuksen Suomeen maahanmuuttajina tulleisiin lapsiin ja nuoriin ja heidän kokemuksiinsa traumaattisiin tapahtumiin. Tämä näkökulma on tutkittavana kohteena ajankohtainen, koska maahanmuuttajaoppilaiden määrä kouluissa on viime vuosina huomattavasti lisääntynyt. Edellä mainittujen seikkojen lisäksi meidän täytyi tutkijoina ottaa huomioon myös aiheen yhteensopivuus tulevan ammatimme kannalta. Koska valmistumme opettajiksi, oli koulumaailmaan liittyvä tutkimusaihe meille luonteva valinta. Tutkijoina meidän täytyi myös pohtia tutkimuksemme yhteiskunnallista vaikuttavuutta. Koska valitsemaamme aihetta on tutkittu Suomessa toistaiseksi melko vähän, katsoimme aiheeseen perehtymisen senkin vuoksi tärkeäksi ja hyödylliseksi.

Tutkimusprosessimme alkoi tutkimushenkilöiden etsimisellä. Tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimushenkilöiden vapaaehtoinen osallistuminen tutkimukseen (Lichtman 2013, 53). Jotta ihmiset voivat tehdä päätöksen tutkimukseen osallistumisestaan, tulee heidän saada riittävästi tietoa tutkimuksesta (Kuula 2011, 61). Kun etsimme sopivia henkilöitä tutkimukseemme, lähes tyimme Pohjois-Pohjanmaan alueella työskenteleviä valmistavan luokan opettajia sähköpostitse, jonka liitteenä oli tiedote tutkimukseen osallistuville (ks. Liite 2) sekä suostumusasiakirja tutkimukseen osallistumisesta (ks. Liite 3). Tiedotteeseen olimme koonneet tietoa tutkimuksen tarkoituksesta ja sen toteutukseen liittyvistä menetelmistä. Tiedotteessa mainitsimme lisäksi, että tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus säilyy koko tutkimusprosessin ajan. Vaikka opettaja antaisi kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta, on hänellä mahdollisuus peruuttaa suostumuksensa missä vaiheessa tahansa (Lichtman 2013, 54–55). Osallistumisen vapaaehtoisuus mahdollistaa myös sen, että tutkimukseen osallistuvat sitoutuvat aineistonkeruun vaatimaan vaivannäköön ja luovuttavat käyttöömme totuudenmukaista tietoa.

Tutkimushenkilöiden valinnassa tutkimuksen luotettavuutta olisi voinut lisätä yhden poikkeavan tapauksen lisääminen tutkittaviin henkilöihin. Tässä tutkimuksessa poikkeava tapaus olisi voinut olla opettaja, jolla ei ole kokemusta trauman kokeneesta oppilaasta. Näin olisimme voineet saada moniulotteisemman näkökulman tutkittavaan asiaan. On kuitenkin otettava huomioon, että voi olla vaikeaa löytää tutkimushenkilöksi valmistavan luokan opettaja, jolla ei olisi ollenkaan kokemuksia trauman kokeneen oppilaan kohtaamisesta, sillä usein maahanmuuttajataustaisilla oppilailla on taustallaan erilaisia traumaattisia kokemuksia. Pelkästään jo kotoutumisprosessi voidaan kokea eräänlaiseksi kriisiksi maahanmuuttajan elämässä. Poikkeava tapaus olisi näin ollen voinut olla tutkimuksessamme esimerkiksi yleisopetuksen luokanopettaja, joka ei ole kohdannut uransa aikana trauman kokenutta oppilasta.

Haastattelu on yksi yleisimmistä tiedonkeruumenetelmistä. Tutkijat ovat kuitenkin eri mieltä siitä, sopiiko haastattelu tutkimusmenetelmäksi silloin, kun halutaan tutkia arkoja tai vaikeita aiheita. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 34–35.) Koska aineistomme tiedonkeruumenetelmäksi valikoitui teemahaastattelu, tuli meidän huomioida tutkimuksessamme haastattelutilanteiden eettisyys. Koska valitsemamme aihe on hyvin sensitiivinen, täytyi meidän varautua siihen, että osalle opettajista voi olla vaikea kertoa esimerkiksi seksuaaliseen väkivaltaan tai hyväksikäyttöön liittyvistä asioista. Haastattelutilanne voi herättää ja nostaa pintaan myös erilaisia tunteita, jolloin haastattelijalta vaaditaan jonkin verran myös tilannetajua ja -herkkyyttä sekä empatiakykyä.

Teemahaastatteluun sisältyvien teemojen ja kysymysten laatiminen voi olla haastavaa ja laadittujen kysymysten onnistuneisuus voi selvitä vasta haastattelutilanteessa. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa aineistonkeruuvaiheessa esitestaamalla teemahaastattelurunkoa henkilöllä, joka muistuttaa varsinaisen kyselyn tutkimushenkilöitä. Esitestaamalla saa tärkeää tietoa teemahaastattelurungon mahdollisista ristiriitaisuuksista tai epäselvyyksistä. Esihaastattelun avulla haastattelijan on mahdollista oppia esimerkiksi se, kuinka haastattelutilanteessa tulee toimia ja minkälaisia kysymyksiä kannattaa esittää. Näin vähennetään virhemahdollisuuksia varsinaisissa haastatteluissa. Esihaastattelulla voidaan testata myös teema-alueiden sopivuutta ja se voi paljastaa haastatteluun mahdollisesti liittyviä aukkoja. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 72–73.)

Jos toteuttaisimme tutkimuksen uudestaan, tekisimme ainakin yhden esihaastattelun ennen varsinaisia haastatteluja. Esihaastattelun avulla olisimme voineet rajata tutkimusaihettamme jo aineistonkeruuvaiheessa. Koska emme toteuttaneet esihaastattelua, tutkimusaineistoa kertyi todella runsaasti. Aineiston laajuuden vuoksi osa teemahaastattelurungon teemoista oli rajattava pois tulosten esittelyvaiheessa. Tutkimuksemme tulokset eivät siis täysin vastaa teemahaastattelun runkoa. Koska aineistosta löytyi mielenkiintoisia ja huomionarvoisia asioita liittyen maahanmuuttajaoppilaiden kokemiin traumoihin ja opettajien valmiuksiin, päätimme nostaa ne esille tulososiossa, ja jätimme puolestaan teemat Luokkatovereiden reaktiot ja Opettajan jakaminen vähemmälle tarkastelulle tutkimuksessamme. Esihaastattelun lisäksi totesimme, että haastateltaville ennakoon lähetetty teemahaastattelurunko olisi antanut heille mahdollisuuden valmistautua haastatteluun. Koska esitimme kysymykset vasta haastattelutilanteessa, on riski, että haastateltavilta saattoi jäädä jotain tärkeää kertomatta.

Tutkijan on eettistä tutkimustoimintaa noudattaakseen huomioitava tutkimushenkilöiden anonymisointi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 128–129). Olemme häivyttäneet kaikki osallistujien tunnistetiedot heidän henkilöllisyytensä suojaamiseksi. Lisäksi tutkimustulosten kirjoittamisessa on huolehdittu, ettei tutkimukseen osallistujia voida tunnistaa. Noudatimme erityistä huolellisuutta myös tutkimusmateriaalin säilytyksessä. Kuten eettisiin tutkimuskäytäntöihin kuuluu, ainoastaan tutkijoilla on lupa käsitellä aineistoa. Mitään tutkimukseen liittyvää tietoa ei saa luovuttaa ulkopuolisille eikä tietoja saa käyttää muuhun kuin luvattuun tarkoitukseen. Tutkijalla on velvollisuus noudattaa solmittuja sopimuksia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 128–129, 132–133.) Suostumusasiakirjassa pyysimme lupaa siihen, että tunnistetiedottomia tekstitiedostoja

voidaan säilyttää ja käyttää tutkimuksen päätyttyä samojen tutkijoiden mahdollista tulevaa tutkimusta varten. Tutkimusprojektin päätyttyä kaikki alkuperäinen äänimateriaali tuhoetaan viiden vuoden kuluessa.

6.2 Tulosten tarkastelua ja tutkimuksen arviointia

Tutkimuksemme keskiössä on valo-opettajien kuvailemat traumat maahanmuuttajaoppilailta sekä heidän näkemyksensä omista valmiuksistaan kohdata trauman kokenut maahanmuuttajaoppilas. Lisäksi tarkastelimme trauman kokeneen maahanmuuttajaoppilaan oireiden tunnistamista koulussa sekä opettajien kuvailemia keinoja oppilaiden selviytymisen tukemisessa. Tutkimukseemme osallistui viisi Pohjois-Pohjanmaan alueella työskentelevää valmistavan luokan opettajaa, joita haastatteleamalla pyrimme saamaan tietoa heidän käsityksistään ja kokemuksistaan trauman kokeneen maahanmuuttajaoppilaan kohtaamisesta ja tukemisesta.

Yleisimmät maahanmuuttajaoppilaan traumaattiset kokemukset, joita opettajat kuvailivat heidän kohdanneen, olivat läheisen kuolema, menetykset, sodat, matka Suomeen sekä väkivallan näkeminen ja kokeminen. Pakolaistaustaisille lapsille ja nuorille on hyvin tavallista, että he ovat kohdanneet paljon turvattomuutta tuottavia tilanteita. On todettu, että traumaattiset kokemukset voivat häiritä lapsen ja nuoren normaalia kehityksen etenemistä sekä aiheuttaa tälle posttraumaattista oireilua. (Suikkanen 2010, 16.) Tähän viittaavia kokemuksia nousi esiin myös opettajien haastatteluista, joissa oppilaan kokeman trauman vaikutuksen nähtiin näkyvän muun muassa oppimisen vaikeutena. Pelkästään muutto uuteen maahan sekä sopeutuminen uuteen kieleen ja kulttuuriin voi olla traumaattinen kokemus (Batista-Pinto Wiese 2010, 146–147). Näin ollen traumaattinen kokemus asettaa aina haasteen kotoutumiselle, mikä todettiin myös opettajien vastauksissa.

Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli suhteellisen hyvät valmiudet trauman kokeneen maahanmuuttajaoppilaan kohtaamiseen. Neljä viidestä opettajasta oli käynyt kansainvälisen luokanopettajakoulutuksen, josta he olivat saaneet valmiuksia erilaisten kulttuurien kohtaamiseen. Muita valmiuksia antavia tekijöitä olivat opettajien mainitsemat traumoihin ja monikulttuurisuuteen liittyvät lisä- ja täydennyskoulutukset. Lisäksi viidestä opettajasta kaksi toi esiin näkemyksensä elämäkokemuksen kautta saadusta tietotaidosta. Elämäkokemuksella viitattiin pitkään työuraan valo-opettajana sekä vapaaehtoistöihin kehitysmaissa. Opettajien käsityksen mukaan tietoa traumataustaisen oppilaan tukemiseen on saatavilla muun muassa inter-

netistä, aihetta käsittelevistä kirjoista ja tieteellisistä tutkimuksista sekä konsultoimalla alan asiantuntijoita. Vaikka tietoa koettiin olevan saatavilla, vaatii se opettajien mukaan kuitenkin omaaloitteisuutta ja kiinnostusta perehtyä siihen. Edellä mainittujen asioiden lisäksi opettajat toivat esiin valo-opettajien välisen tiiviin yhteydenpidon, joka mahdollisti tiedon ja osaamisen jakamisen valo-opettajien keskuudessa. Tiedon jakamisen lisäksi valo-opettajien yhteisöllä koettiin olevan suuri merkitys tuen saannille ja työssä jaksamiselle. Opettajien välisellä yhteistyöllä onkin todettu olevan monia positiivisia vaikutuksia (ks. Jyrkiäinen 2007, 19–20; Talib 2005, 25).

Vaikka tutkimuksessamme ilmeni, että opettajilla on hyviä valmiuksia kohdata trauman kokenut maahanmuuttajaoppilas, on monessa asiassa vielä parantamisen varaa. Opettajat kaipasivat lisää työkaluja trauman kokeneen oppilaan tukemiseen erityisesti tilanteissa, joissa opettajat kokivat olevansa yksin ja riittämättömiä toimimaan tilanteen edellyttämin vaatimuksin. Yksi opettajista koki jääneensä vaille riittävää työnohjausta. Mikäli opettaja kokee tarvetta työnohjaukselle, on hänellä oikeus saada sitä. Työnohjauksen tiedetään ehkäisevän ongelmia sekä antavan tärkeää tukea työssä jaksamiseen. (Nevalainen & Nieminen 2010, 203–204.)

Viidestä opettajasta neljä koki tämänhetkisen luokanopettajakoulutuksen puutteelliseksi monikulttuurisuuteen ja traumatisoituneen oppilaan kohtaamiseen ja tunnistamiseen liittyen. Tämän perusteella voidaan pohtia, tulisiko luokanopettajakoulutusta kehittää psyykkisten ongelmien tunnistamiseen ja auttamiseen liittyvissä asioissa. Olisi tärkeää, että jokainen opettaja tietäisi ja osaisi tunnistaa psyykkisen oireilun merkkejä. Luokanopettajakoulutukseen voitaisiin esimerkiksi lisätä perustietoja traumasta ja kriisistä, trauman käsittelyvaiheista ja traumareaktioista, tunnistamisesta, oppilaan auttamiskeinoista sekä yhteistyöstä kodin ja muiden tahojen kanssa. Toisaalta on huomioitava, että on hyvin paljon asioita, joita olisi hyvä käsitellä luokanopettajien peruskoulutuksessa, mutta käytettävissä olevat resurssit eivät riitä kaikkien asioiden käsitteelyyn. Resurssien oikeanlaista kohdentamista tulisi kuitenkin miettiä. Voidaan kysyä, riittävätkö rahat siihen, että psyykkisestä häiriöstä kärsivää lasta ei tueta selviytymisessä. Aikuisen tuki auttaa lasta selviytymään, mutta mitä siitä seuraa, jos tukea ei ole saatavilla? Todennäköisesti tilanteen korjaaminen tulee maksamaan yhteiskunnalle enemmän kuin varhainen puuttuminen asiaan.

Traumareaktiot ja traumaattisen tapahtuman kokemisesta aiheutuneet vaikutukset ilmenivät oppilailta opettajien havaintojen mukaan somaattisin, psyykkisin ja sosiaalisin oirein. Opettajien mainitsemia somaattisia oireita olivat muun muassa oppilaan uni- ja nukkumisongelmat, väsy-

mys sekä pää- ja vatsakivut. Yleisimpiä opettajien havaitsemia psyykkisiä oireita olivat passiivisuus, apaattisuus ja poissaolevuus sekä surullisuus. Lisäksi opettajat kertoivat oppilaidensa kärsivän keskittymis- ja oppimisvaikeuksista. Kaikki opettajien mainitsemat oireet tukivat myös aiempaa tutkimustietoa lasten ja nuorten traumareaktioista (ks. esim. Batista-Pinto Wiese 2010, 148; Palosaari 2008, 65; Saari 2003, 263–264). Mielenkiintoinen aineistosta esille nousut poikkeus oli yhden opettajan kokemus siitä, että pienet oppilaat ilmentävät traumaperäistä oireiluaan usein aggressiivisuudella, kun taas nuoret yleensä pystyvät hillitsemään itsensä. Tutkimustieto kuitenkin osoittaa, että vaikka aggressiivisuutta esiintyy sekä traumaperäisestä stressistä kärsivillä lapsilla että nuorilla, on se nuorilla usein yleisempää ja he voivat ilmentää sitä impulsiivisemmin (ks. The National Center for PTSD 2015; Trauma ja dissosiaatio 2017). Toisaalta emme voi tehdä luotettavia johtopäätöksiä edellä mainitusta poikkeustapauksesta, sillä kyseessä on vain yhden opettajan näkemys asiasta.

Traumasta johtuvan oireilun varhainen tunnistaminen mahdollistaa tukitoimien aloittamisen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Bäckmand & Lönnqvist 2009, 9). Sekä valo-opettajilla että luokan- ja aineenopettajilla tulisi olla tietoa traumareaktioista ja trauman käsittelyn tavoista, koska mitä todennäköisemmin suuri osa opettajista tulee uransa aikana kohtaamaan traumaattisen kriisin kokeneen lapsen tai nuoren. Kun lapsen tai nuoren huomataan oireilevan psyykkisesti, on Saaren (2003) mukaan aikuisen puuttuminen tilanteeseen ensiarvoisen tärkeää. Aikuiselta saatu tuki on välttämätöntä, sillä lapsi ei selviydy traumaattisesta kokemuksesta ilman aikuisen tukea. Vaikka lapsella on myös omia traumasta selviytymisen keinoja, on lapsen kyky käsitellä traumaattisia kokemuksia riippuvainen aikuisten kyvystä käsitellä lasten kokemuksia heidän kanssaan. Aikuiselta saadun riittävän tuen puuttuessa voi lapsen tai nuoren toimiminen estyä eikä tämä selviydy järkyttävästä kokemuksesta ilman pitkäaikaisvaikutuksia. (Saari 2003, 252, 263–264.) Mikäli lapsi tai nuori ei pääse käsittelemään traumaattista kokemustaan aikuinen tukenaan, voi trauman käsittelyprosessi häiriintyä ja tämä voi johtaa pahimmassa tapauksessa traumaperäisiin häiriöihin, kuten äkilliseen stressireaktioon, traumaperäiseen stressihäiriöön tai sopeutumishäiriöön (Lönnqvist 2014, 71). Varhaisella tunnistamisella ja puuttumisella voidaan näin ollen ehkäistä traumaperäisten häiriöiden syntymistä.

Vaikka aikuisen rooli trauman kokeneen lapsen ja nuoren selviytymisessä on keskeinen, on todettu, että lapsella itselläänkin on keinoja käsitellä traumaattista kokemustaan (Poijula 2007, 23; Saari 2003, 264). Ne saattavat usein kuitenkin olla tiedostamattomia, eli lapsi ei itse välttämättä tiedosta toimintansa olevan osa trauman käsittelyä (Punamäki & Puhakka 1995, 119). Esimerkiksi leikki on yksi tällainen trauman käsittelyn keino, erityisesti pienten lasten kohdalla.

Muita luovia trauman käsittelyn keinoja mainittiin olevan musiikki, kirjoittaminen ja piirtäminen. Myös rutiinit ja arkijärjestys toivat opettajien käsityksen mukaan turvaa ja tukea oppilaan selviytymiseen. Ystävien ja vertaistuen äärelle hakeutuminen nähtiin lisäksi merkittävänä oppilaan omana selviytymisen keinona. Luokittelimme nämä edellä mainitut keinot oppilaan omiin, rakentaviin keinoihin käsitellä traumaattista kokemusta. Trauman käsittelyä estäviin keinoihin luokittelimme puolestaan opettajien maininnat opiskeluun uppoutumisesta, viiltelystä sekä pyrkimyksestä unohtaa tapahtunut. Havaitimme opettajien mainitsemien oppilaan omien keinojen tukevan aiempaa tutkimustietoa (ks. esim. Ayalon 1995; Benjamin 2014; Dyregrov 2010; Haasjoki & Ollikainen 2010; Punamäki 1995; Ruishalme & Saaristo 2007; Saari 2003).

Opettajien käyttämien keinojen kirjo oppilaan selviytymisen tukemisessa oli monipuolinen. Tästä johtuen jaoin ne viiteen eri kategoriaan: *konkreettiset keinot*, *opettajan välittävä vuorovaikutus*, *positiivinen pedagogiikka*, *oppilaantuntemus* sekä *koulun ulkopuolelle suuntautunut toiminta*. Opettajien käyttämät konkreettiset keinot olivat moninaisia. Viidestä opettajasta kolme kertoi rutiineilla olevan keskeinen merkitys koulun arjessa. Myös valo-luokan viihtyvyys mainittiin yhtenä tekijänä. Muita opettajien hyödyntämiä menetelmiä olivat esimerkiksi erilaiset rentoutumisharjoitukset, tunnekortit ja lepotauot. Vaikka opettajat kertoivat monipuolisesti erilaisista konkreettisista keinoistaan koulun arjessa, kaipasivat he näitä silti lisää. Teoreettisen tiedon perusteella opettajalla on monenlaisia mahdollisuuksia auttaa oppilasta löytämään juuri hänelle sopivat tavat käsitellä traumaattista kriisiä. Opettaja voi käyttää apunaan monenlaisia luovia menetelmiä. Käyttämällä esimerkiksi tarinoita, kertomuksia ja metaforia oppilas voi löytää kanavan ilmaista tunteitaan. Myös päiväkirjan ja esseiden kirjoittaminen voi auttaa oppilasta käsittelemään tapahtunutta. Mikäli puhuminen tai kirjoittaminen eivät ole lapselle tai nuorelle luontevia trauman käsittelykeinoja, voi opettaja kokeilla esimerkiksi draaman, musiikin ja kuvataiteen hyödyntämistä tukeakseen oppilaan selviytymistä. Pienten lasten kohdalla leikki on luontevin selviytymiskeino, mutta joskus se voi vaatia aikuisen ohjausta. (Ks. esim. Dyregrov 2010; Saari 2003.) Kaikille lapsille ja nuorille eivät kuitenkaan sovi samanlaiset selviytymiskeinot tai ne saattavat nostaa pintaan niin voimakkaita tunteita, että niitä voi olla vaikea käsitellä. Opettajan tulisikin auttaa oppilasta löytämään juuri hänelle sopivat tavat käsitellä traumaattista kriisiä. Erilaisia luovia menetelmiä hyödyntämällä opettaja voi löytää oppilaalleen sopivia tapoja purkaa tunteita ja ajatuksia. Sopivien käsittelykeinojen löytyminen rauhoittaa paitsi trauman kokenutta oppilasta, myös koko luokan työskentelyä.

Opettajan välittävään vuorovaikutukseen luokittelimme kohtaamiseen ja läsnäoloon liittyviä keinoja, joista yleisin oli oppilaan kanssa keskusteleminen ja tämän voinnin ja kuulumisten

kysyminen. Tämä onkin usein yleisin keino toimia, kun huomaa, ettei toisella ole kaikki kunnossa. Muita tähän kategoriaan liittyviä keinoja olivat opettajien kertoman mukaan luottamuksen ja turvallisen ilmapiirin rakentaminen, opettajan hyväksyntä oppilasta kohtaan sekä hienovaraisuus puheenaiheissa.

Oppilaan selviytymisen tukemisessa tärkeää on opettajien mukaan opettajan oma positiivinen ja tulevaisuuteen suuntautunut asenne, johon liittyvät näkemykset luokittelimme kategoriaan positiivinen pedagogiikka. Opettajat näkivät tarvetta kohottaa oppilaan itsetuntoa sekä luoda toivoa tämän selviytymiseen silloin, kun oppilas itse ei siihen näyttänyt uskovan. Kuten kaikkien oppilaiden, myös trauman kokeneen oppilaan kohdalla on tärkeää pyrkiä löytämään tämän vahvuuksia sekä luomaan onnistumisen kokemuksia. Näillä on merkittävä vaikutus oppilaan minäkäsityksen rakentumiseen.

Oppilaantuntemukseen liittyviin keinoihin sisältyivät opettajien mainitsemat oppilaskohtaisten oppimissuunnitelmien ja koulupäivien muokkaaminen. Opettajan pedagogiset ratkaisut, joissa hän pyrkii huomioimaan oppilaan yksilölliset tarpeet, edellyttää sitä, että opettaja tuntee oppilaansa. Salon (2014, 42, 159) mukaan hyvä oppilaantuntemus on tärkeää erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksessa, jossa oppilaat etenevät usein yksilölliseen tahtiin oman ikä- ja taitotonsa mukaisesti. Tämä voi kuitenkin olla valo-opettajalle haasteellista, koska oppilaat opiskelevat valo-luokassa suhteellisen lyhyen ajan. Jotta opettaja pystyisi tekemään oppilaskohtaisia ratkaisuja, tulee hänen saada mahdollisimman varhaisessa vaiheessa tarvittavat tiedot koskien oppilaan oppimista ja tämän opetusta. Hyvä oppilaantuntemus mahdollistaa myös sen, että opettaja tietää, milloin oppilaan integrointi yleisopetukseen on sopivaa aloittaa. Kun integrointi aloitetaan oppilaan sosiaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen nähden oikeassa vaiheessa, se voi edistää tämän kotoutumista uuteen maahan sekä auttaa saamaan suomalaisia kavereita.

Opettaja on oikeutettu saamaan oppilaastaan tietoja, jotka ovat tarpeellisia tämän opetuksen tai oppimisen ja koulunkäynnin tuen suunnittelussa ja käytännön toteuttamisessa (Opetushallitus 2017c). Tähän liittyy olennaisesti opettajan ja muiden toimijoiden välinen yhteistyö ja sujuva tiedonkulku. Viides oppilaan selviytymisen tukemiseen liittyvä kategoriamme olikin opettajien vastauksista noussut koulun ulkopuolelle suuntautunut toiminta. Opettajien mielestä yhteistyössä eri toimijoiden kanssa on kehitettävää. Tiedonkulussa koulun ja ryhmäkotien välillä koettiin olevan puutteita, ja sen nähtiin osaltaan vaikeuttavan opettajan mahdollisuutta tukea trau-

man kokenutta lasta tai nuorta vaikeassa tilanteessa. Kun opettajalla ei ole tietoa valo-luokkaansa tulleen oppilaan taustoista, on tämän vaikea tunnistaa, mistä oppilaan mahdollinen poikkeava käyttäytyminen johtuu. Vaikka vaitiolovelvollisuudella pyritään suojelemaan oppilasta ja tämän henkilökohtaisia tietoja, oli yhdellä opettajalla myös kriittinen näkemys siihen. Hänen näkemyksensä mukaan ryhmäkotien toteuttama vaitiolovelvollisuus oli joissain tilanteissa ollut este oppilaan hyvinvoinnille.

Oppilaan selviytymisen tukemiseen liittyi paljon edistäviä ja vaikeuttavia tekijöitä. Jaoimme edistävät tekijät kolmeen kategoriaan, jotka ovat koulun sisäiset tekijät, koulun ulkopuoliset tekijät sekä opettajan voimavaroihin liittyvät tekijät. Vaikeuttavat tekijät ryhmittelimme puolestaan seuraavasti: koulun sisäiset tekijät, koulun ulkopuoliset tekijät sekä opettajaa kuormittavat tekijät.

Oppilaan selviytymisen tukemista edistävästä tekijöistä opettajat korostivat työparin eli koulunkäynninohjaajan merkitystä valo-luokassa. Koulunkäynninohjaaja koettiin tärkeäksi niin oppilaan kuin opettajankin kannalta. Opettajat toivat esiin myös koko työyhteisön merkityksen yhtenä voimavaroja lisäävänä tekijänä. Työyhteisössä opettajalle merkittäviä toimijoita ovat työparin lisäksi hyvä esimies, koulun muut opettajat sekä oppilashuollon asiantuntijat. Erityisen arvokkaana voimavarana pidettiin valo-opettajien välistä yhteistyötä, joka vaikuttaa tutkimustulostemme perusteella olevan haastateltujen opettajien keskuudessa tiivistä ja toimivaa.

Valo-luokassa on hyvin tyypillistä, ettei opettajalla ja oppilaalla ole aluksi yhteistä kieltä. Oppilaan asioihin liittyvissä palavereissa tärkeänä tukena toimii tulkki, joka helpottaa osapuolten välistä vuorovaikutusta sekä vähentää väärinymmärryksiä. Opettajien näkemyksen mukaan oppilaan selviytymistä edistävä tekijä on myös oppilaan oma myönteinen asenne. Kun oppilas itse uskoo omaan selviytymiseensä, nähtiin sen vaikuttavan positiivisesti tämän traumaattisesta tapahtumasta toipumiseen. Opettajien kokemuksen mukaan ystävät ja koulun ulkopuoliset harrastukset olivat oppilaalle paitsi tärkeä selviytymisen, myös kotoutumisen edistäjä. Lisäksi valo-luokan sisäiset vertaissuhteet nähtiin tärkeänä tukena trauman kokeneelle maahanmuuttajaoppilaalle.

Sosiaalisten suhteiden ja vapaa-ajan aktiviteettien puute puolestaan nähtiin yhtenä oppilaan selviytymisen tukemista vaikeuttavana tekijänä. Vapaa-ajan kontaktien vähäisyys ja siitä aiheutuneet yksinäisyyden tunteet johtuivat osaksi valo-oppilaiden pitkistä asuinetäisyyksistä, sillä harvan oppilaan kohdalla valo-luokka sijaitsi tämän lähikoulussa. Erilaiset epävarmuustekijät oppilaan maahanmuuttoprosessiin liittyen nähtiin myös kuormittavan oppilasta. Esimerkiksi

epävarmuus oleskeluluvasta ja kuntapaikasta sekä ryhmäkodin ohjaajien vaihtuvuus nähtiin vaikeuttavina tekijöinä oppilaan selviytymisprosessissa. Myös vähäiset resurssit koettiin ongelmallisina oppilaan selviytymisen kannalta. Resurssien vähyyden nähtiin vaikuttavan sekä oppilashuollon palveluiden että koulun ulkopuolisen tuen saatavuuteen. Koulun ulkopuolisella tuella tarkoitettiin esimerkiksi psykologin tai traumaterapeutin palveluita.

Opettajaa kuormitti oppilaan selviytymisen tukemisessa erityisesti se, että on haastavaa tunnistaa, mistä oppilaan häiriökäyttäytyminen johtuu. He kokivat vaikeaksi erottaa, milloin oppilaan oireilun syynä on mahdollinen trauma ja milloin kotoutumiseen tai normaaliin ikäkauteen ja kasvuun kuuluva kipuilu. Tunnistamisen vaikeuteen nähtiin liittyvän osaltaan se, että oppilas on suhteellisen lyhyen ajan valo-luokassa. Haastavien tilanteiden äärellä opettajat kokivat usein epätietoisuutta sekä riittämättömyyden ja voimattomuuden tunteita. Nämä saivat opettajat pohtimaan omia ammatillisuutensa rajoja. Koska valmistava opetus on monissa kouluissa vielä suhteellisen uusi asia, voi valo-opettaja kokea helposti erillisyyttä työyhteisössään. Useimmissa kouluissa valmistavan opetuksen luokkia on vain yksi, jolloin valo-opettaja ei saa tarvitsemaansa vertaistukea oman koulunsa sisältä. Irrallisuus yleisopetuksesta ja vertaistuen puute voivat aiheuttaa valo-opettajalle yksinäisyyden tunteita. Tulevaisuudessa yhteistyötä koulun sisällä voisikin kehittää niin, että valo-luokka olisi tiiviimmin mukana muun kouluyhteisön toiminnassa. Lisäksi yhteistyötä valo-opettajien ja luokan- ja aineenopettajien välillä voisi vahvistaa muun muassa sen vuoksi, että valo-oppilaan integrointi yleisopetukseen olisi helpompaa.

Tutkimuksemme osallistui viisi eri-ikäistä, Pohjois-Pohjanmaan alueella työskentelevää valo-opettajaa. On mahdollista, että haastattelemiemme opettajien taustat saattoivat vaikuttaa tutkimuslöytöihimme. Kaikilla tutkimuksemme opettajilla oli takanaan useita vuosia valo-luokan opettajana, joten erilaista näkökulmaa tutkimustuloksiin olisi voinut tuoda esimerkiksi alle vuoden mittainen kokemus valo-opettajana toimimisesta. Lisäksi kaikki haastattelemamme opettajat olivat naisia, joten olisi ollut mielenkiintoista nähdä, mitä eroja miesnäkökulma olisi tuonut tutkimustuloksiimme.

Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa valmistavan luokan opettajien valmiuksista ja keinoista traumaattisen tapahtuman kokeneen oppilaan tunnistajana ja auttajana. Aineiston analyysin kautta tutkitaan sitä, onko opettajilla riittävästi valmiuksia, tietoja ja taitoja kohdata ja tukea trauman kokenutta oppilasta. Tutkimustulosten pohjalta voidaan arvioida, antaako nykyinen opettajankoulutus riittävästi valmiuksia psyykkisesti oireilevan oppilaan tunnistaa-

miseen ja kohtaamiseen vai tulisiko niihin liittyviä tietoja ja taitoja lisätä koulutuksessa ja työelämässä. Tutkimuksen tulokset eivät ole laadullisen tutkimuksen tapaan laajasti yleistettävissä, sillä kyseessä on viiden valmistavan luokan opettajan kokemukset trauman kokeneen oppilaan kohtaamisesta. Haastatellut opettajat ilmoittautuvat haastatteluun vapaaehtoisesti ja heillä saattaa olla enemmän tietoa traumaista ja kriiseistä kuin muilla opettajilla. Yleistettävämpää tietoa saisi haastatteleamalla useampia opettajia, mutta tutkimuksen tekemisessä on kuitenkin otettava huomioon käytettävissä olevat resurssit, kuten aika, raha ja tutkijoiden määrä. Vaikka tutkimus ei toisikaan varsinaisesti uutta sanottavaa trauman kokeneen oppilaan selviytymisen tukemisesta, tutkimustulokset voivat kuitenkin antaa ajankohtaista ja monipuolista tietoa opettajan työn arjesta sekä työnkuvan laajenemiseen ja oppilaan selviytymisen tukemiseen liittyvistä haasteista.

Tutkimustulostemme perusteella huomasimme kiinnostavia jatkotutkimusaiheita. Olisi mielenkiintoista tarkastella esimerkiksi sitä, millaisia tuloksia saataisiin jos sama tutkimus toteutettaisiin yleisopetuksen luokan- ja aineenopettajille. Valmiuksissa kohdata trauman kokenut maahanmuuttajaoppilas saattaisi olla huomattavia eroavaisuuksia. Koska tutkimuksessamme suurin osa haastatelluista työskenteli yläkoulun puolella, emme voineet vertailla tuloksia ylä- ja alakoulun välillä. Jatkotutkimuksen arvoista voisi olla tarkastella mahdollisia eroavaisuuksia, kuten sitä, miten traumareaktiot ja trauman käsittelytavat eroavat ylä- ja alakoulun valo-oppilailla.

Lähteet

- Aalto, E. & Tukia, K. (2012). Mitä opetan, kun opetan omaa oppiainettani? Teoksessa L. Kuukka & K. Rapatti (toim.), *Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmäsäni*. 25–36. Helsinki: Opetushallitus.
- Ahonen, S. (1996). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. 113–160. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. (2010). *Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Ayalon, O. (1995). *Selviydyn! Yhteisön tuki ja selviytyminen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Batista-Pinto Wiese, E. (2010). *Culture and Migration: Psychological Trauma in Children and Adolescents*. *Traumatology* 16 (4), 142–152. doi: 10.1177/1534765610388304
- Benjamin, S. (2014). Kulttuuri-identiteetti – Merkitys kehitykselle ja kotoutumiselle. Teoksessa M. Laine (toim.), *Kulttuuri-identiteetti ja kasvatustutkimus – kulttuuriperintökasvatustutkimisen tukena*. 58–108. Helsinki: Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seura.
- Björklund, K. (2014). ”Haluun koulutusta, haluun työtä ja elämän Suomessa”. *Yksintulleiden alaikäisten pakolaisten kotoutuminen Varsinais-Suomessa*. Turku: Siirtolaisinstituutti. Saatavilla: http://www.migrationinstitute.fi/files/pdf/A48_Yksin_tulleet_Halaten_projekti_KB.pdf [Viitattu 04.05.2017]
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. 2. painos. Boston: Allyn & Bacon.
- Borg, W.R. & Gall, M.D. (1989). *Educational research. An introduction*. 5. painos. New York: Longman.
- Bäckmand, H. & Lönnqvist, J. (2009). Johdanto. Teoksessa M. Aalto, H. Bäckmand, H. Haravuori, J. Lönnqvist, M. Marttunen, T. Melartin, A. Partanen, T. Partonen, K. Seppä, L. Suomalainen, J. Suokas, J. Suvisaari, S. Viertiö & M. Vuorilehto (toim.), *Mielenterveys- ja päihdeongelmien varhainen tunnistaminen*. Opas ennaltaehkäisevän työn ammattilaisille. 7–10. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus.
- Chowdhury, U. & Pancha, A. (2011). *Post-traumatic stress disorder in children and adolescents*. *Community Practitioner*, London 84 (12), 33–35.
- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. (2007). *Tutkijan arkipäivän etiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Third edition. Los Angeles: SAGE.

- Cullberg, J. (1991). *Tasapainon järkkyyessä*. Keuruu: Otava.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.), *Handbook of qualitative research*. Toinen laitos. 1–28. Thousand Oaks: SAGE.
- Dyregrov, A. (2010). *Supporting Traumatized Children and Teenagers: A Guide to Providing Understanding and Help*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Dyregrov, A. (1994). *Katastrofipsykologian perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- Dyregrov, A. (1993). *Lapsen suru*. Jyväskylä: Gummerus.
- Dyregrov, A. & Raundalen, M. (1997). *Sureva lapsi ja koulu*. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2015). Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: viirikkeitä aloittelevalla tutkijalle*. 27–44. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Garthus-Niegel, S., Ayers, S., Martini, J., von Soest, T. & Eberhard-Gran, M. (2017). *The impact of postpartum post-traumatic stress disorder symptoms on child development: a population-based, 2-year follow-up study*. *Psychological Medicine*, Cambridge 47 (1), 161–170. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S003329171600235X>
- Grant, C.A. & Ladson-Billings, G. (1997). *Dictionary of multicultural education*. Phoenix: Oryx press.
- Haasjoki, E. & Ollikainen, T. (2010). *Mikä sun mieltä painaa? Kriisit nuoruudessa ja mielenterveyden tukeminen koulussa*. Suomen mielenterveysseura. Helsinki: SMS-Tuotanto.
- Harinen, P. & Ronkainen, J. (2010). ”Uusi tuuli puhaltaa, painaa pilviin juuret” Monikulttuuriset nuoret ja kulttuurisen erilaisuuden puolustus. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.), *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Tietolipas 233. 273–290. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Heikkilä, E. (2014). Esipuhe. Teoksessa K. Björklund (toim.), *”Haluun koulutusta, haluun työtä ja elämän Suomessa”*. *Yksintulleiden alaikäisten pakolaisten kotoutuminen Varsinais-Suomessa*. Turku: Siirtolaisinstituutti. Saatavilla: http://www.migrationinstitute.fi/files/pdf/A48_Yksin_tulleet_Halaten_projekti_KB.pdf [Viitattu 04.05 2017]
- Henriksson, M. & Lönnqvist, J. (2014). Psykkiset kriisit, sopeutumishäiriöt ja stressireaktiot. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.), *Psykiatria*. 350–377. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Hietala, T., Kaltiainen, T., Metsärinne, U. & Vanhala, E. (2010). *Nuori ja mieli – koulu mielenterveyden tukena*. Helsinki: Tammi.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S. (2010a). Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.), *Tutki ja kirjoita*. 123–166. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. (2010b). Tutkimuksen reliaabelius ja validius. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.), *Tutki ja kirjoita*. 231–233. Helsinki: Tammi.
- Horsti, K. (2005). *Vierauden rajat*. Monikulttuurisuus ja turvapaikanhakijat journalismissa. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.
- Huhtanen, K. (2007). *Kun huoli herää: Varhainen puuttuminen koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä*. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Ikonen, T. (2010). Heterogeenisen ryhmän opettamisesta. Teoksessa M. Päivärinta & L. Nissilä (toim.), *Perusopetukseen valmistava opetus – Opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Opetus- ja koulutusministeriön julkaisu 2010:7. 101–104. Helsinki: Opetushallitus.
- Ikonen, K. (2005). Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestäminen. Teoksessa K. Ikonen (toim.), *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. 10–23. Helsinki: Opetushallitus.
- Ikonen, T. (2000). *Tuhkasta uusi elämä. Selviytymisen teoreettiset ja käytännölliset lähtökohdat*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jyrkiäinen, A. (2007). *Verkosto opettajien tukena*. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.
- Jyrkiäinen, S., Sievänen, P., Stenbäck, J. & Suvilaakso, A. (2011). *Toisella katsomalla – Maahanmuuttajista maahan muuttajiin*. Helsinki: Ulkoasiainministeriö.
- Kaikkonen, P. (2004). *Vierauden keskellä – Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2010). *Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus*. Saatavilla: <http://users.utu.fi/rakahu/fenomenografia2011.pdf> [Viitattu 08.04. 2017]
- Kallioniemi, A. (2014). Uskontoperintöjen moninaisuus kasvatuksessa. Teoksessa M. Laine (toim.), *Kulttuuri-identiteetti ja kasvatus – kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. 194–205. Helsinki: Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seura.

- Kallioniemi, A. (2008). Koulun toimintakulttuurin muutos osana yhteiskunnallista kehitystä. Teoksessa A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.), *Moniuskontoinen koulu oppimisympäristönä*. 11–31. Helsinki: LK-kirjat.
- Katila, P. (2014). Sydämellinen uteliaisuus toisia kulttuureja ja uskontoja kohtaan. Teoksessa M. Laine (toim.), *Kulttuuri-identiteetti ja kasvatus – kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. 166–173. Helsinki: Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seura.
- Kiiskilä, E.-L. & Oikarinen, T. (2014). ”Jopot ja ylävalot”: kotouttamisen keinoja käytännön työssä. Teoksessa M. Laine (toim.), *Kulttuuri-identiteetti ja kasvatus – kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. 168–176. Helsinki: Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seura.
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 74–88. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Koponen, H. (2000). Maahanmuuttajaopetukseen valmentavat sisällöt opettajankoulutuksessa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 8. Helsinki: Opetushallitus.
- Korpela, H. (2010). Kotoutuminen maahan muuttavien ja yhteiskunnan haasteena. Teoksessa M. Päivärinta & L. Nissilä. (toim.), *Perusopetukseen valmistava opetus – Opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Oppaat ja käsikirjat 2010:7. 41–48. Helsinki: Opetushallitus.
- Korpela, H. (2005). Lasten ja nuorten kotoutuminen. Teoksessa K. Ikonen (toim.), *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa: opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. 26–37. Helsinki: Opetushallitus.
- Krank, A. (2017). *Kulttuurien moninaisuus tuli jäädäkseen*. Opettaja-lehti 5/2017.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks: SAGE.
- Kuukka, I. (2012). Koulu identiteettien, kulttuurien ja kielten kohtaustilana. Teoksessa L. Kuukka & K. Rapatti (toim.), *Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmäsäni*. 12–18. Helsinki: Opetushallitus.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka – Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, J., Etelälahti, A., Hagman, Å., Hievanen, R., Karppinen, K., Nissilä, L., Rönnerberg, U. & Siniharju, M. (2008). Johdanto. Teoksessa J. Kuusela, A. Etelälahti, Å. Hagman, R. Hie-

- vanen, K. Karppinen, L. Nissilä, U. Rönnerberg & M. Siniharju (toim.), *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus. Tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä*. 7–14. Helsinki: Opetushallitus.
- Kyttälä, M., Sinkkonen, H.-M. & Hautala, S. (2011). *Oppimisvaikeuksien tunnistaja vai kielenopettaja? Pohdittavana valmistavan luokan opettajan kelpoisuus*. NMI-bulletin 21 (1), 4–8. Saatavilla: <https://www.nmi.fi/fi/bulletin/bulletin-pdf/Kyttlym.pdf> [Viitattu 04.08.2017]
- Laaksonen, A. (2009). Maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia erityiskoulussa. Teoksessa L. Nissilä & H.-M. Sarlin (toim.), *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. 123–141. Helsinki: Opetushallitus.
- 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*. 29–51. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Laki kotoutumisen edistämisestä 1383/2010. Suomen säädöskokoelma.
- Lappalainen, E.-M. (2005). *Kulttuurisesti sensitiivinen opettajuus. Käden, kielen ja kulttuurin oppimisen yhdistäminen maahanmuuttajien koulutuksessa ja opettajan kasvupolulla*. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Lehtomaa, M. (2015). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen*. 163–194. Helsinki: Dialogia.
- Levine, P. (2012). *Kun tiikeri herää – Trauma ja toipuminen*. Oulu: Traumaterapiakeskus.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education – A Users Guide*. United States of America: SAGE.
- Lähteenmäki, M. (2013). *Lapsi turvapaikanhakijana. Etnografisia näkökulmia vastaanottokeskuksen ja koulun arjesta*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lönnqvist, J. (2014). Mielenterveyden häiriöiden diagnostiikka ja luokittelu. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.), *Psykiatria*. 57–86. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Maahanmuuttovirasto. (2017a). *Kansainvälistä suojelua koskevat päätökset*. Saatavilla: http://www.migri.fi/turvapaikka_suomesta/turvapaikan_hakeminen/paatos/turvapaikka_ja_kansainva4linen_suojelu [Viitattu 13.04.2017]
- Maahanmuuttovirasto. (2017b). *Sanasto*. Saatavilla: <http://www.migri.fi/medialle/sanasto> [Viitattu 13.04.2017]

- Maahanmuuttovirasto. (2017c). *Kiintiöpakolaiset*. Saatavilla: http://www.migri.fi/tietoa_virastosta/tilastot/turvapaikka- ja_pakolaistilastot/kiintiopakolaiset [Viitattu 13.04.2017]
- Maahanmuuttovirasto. (2017d). *Tilastot*. Saatavilla: <http://tilastot.migri.fi/#decisions/23330/49/14?start=545&end=545> [Viitattu 13.07.2017]
- Maahanmuuttovirasto. (2014). *Tilastokatsaus 2014/1*. Saatavilla: http://www.migri.fi/download/55447_Tilastokatsaus_vastaanotto_tammi-kesa_2014.pdf?3edca2c0c580d488 [Viitattu 03.05.2017]
- Maahanmuuttovirasto. (2010). *Edustajana turvapaikkamenettelyssä. Opas alaikäisen turvapaikanhakijan edustajalle*. Helsinki: Pakolaisneuvonta ry. Saatavilla: http://www.pakolaisneuvonta.fi/files/PAN_edustajaopas_2010_verkko.pdf [Viitattu 3.5.2017]
- Martikainen, T. & Haikkola, L. (2010). Sukupolvet maahanmuuttajatutkimuksessa. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.), *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Tietolipas 233. 9–43. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Martiskainen, T. (2011). Yksintulleet ja EU – Löydetäänkö lapsen oikeuksia kunnioittava näkemys? Teoksessa S. Alanko, I. Marttinen, & H. Mustonen, (toim.), *Lapsen etu ensin – Yksintulleet alaikäiset turvapaikanhakijat Suomessa*. Yksintulleet-projektin loppujulkaisu. 128–132. Helsinki: Yhteiset Lapsemme – All Our Children ry. Saatavilla: <http://docplayer.fi/1611218-Lapsen-etu-ensin-yksintulleet-alaikaiset-turvapaikanhakijat-suomessa.html> [Viitattu 23.05.2017]
- Marton, F. (1995). Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understanding of Reality. Teoksessa R. Sherman & R. Webb (toim.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. 141–161. Iso-Britannia: Burgess Science Press.
- Marton, F. (1981). *Phenomenography – Describing Conceptions of the World Around Us*. Instructional Science 10. Amsterdam: Elsevier Scientific Publishing Company.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research. A philosophical and practical guide*. London: Falmer Press.
- Metsämuuronen, J. (2010). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp Oy. Saatavilla: <http://www.methelp.com/pdf/TTP4demo.pdf> [Viitattu 11.05.2017]
- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen aineiston analyysi ja tulkinta. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. 121–130. Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. (2000). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: Methelp.

- Miettinen, A. (2016). *Väestöntutkimuslaitos*. Väestöliitto: Maahanmuuttajat. Saatavilla: http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/ [Viitattu 13.04.2017]
- Moghaddam, R. (2011). Alaikäisten vastaanotto ja lapsen etu sosiaalityöntekijän näkökulmasta. Teoksessa S. Alanko, I. Marttinen & H. Mustonen. (toim.), *Lapsen etu ensin – Yksintulleet alaikäiset turvapaikanhakijat Suomessa*. Yksintulleet-projektin loppujulkaisu. 105–112. Helsinki: Yhteiset Lapsemme – All Our Children ry. Saatavilla: <http://docplayer.fi/1611218-Lapsen-etu-ensin-yksintulleet-alaikaiset-turvapaikanhakijat-suomessa.html> [Viitattu 10.05.2017]
- Mustonen, H. (2011). Esipuhe. Teoksessa S. Alanko, I. Marttinen & H. Mustonen (toim.), *Lapsen etu ensin – Yksintulleet alaikäiset turvapaikanhakijat Suomessa*. Yksintulleet-projektin loppujulkaisu. 7–9. Helsinki: Yhteiset Lapsemme – All Our Children ry. Saatavilla: <http://docplayer.fi/1611218-Lapsen-etu-ensin-yksintulleet-alaikaiset-turvapaikanhakijat-suomessa.html> [Viitattu 10.05.2017]
- Mustonen, H. & Alanko, S. (2011a). Yksintulleiden alaikäisten turvapaikanhakijoiden turvapaikkaprosessi Suomessa. Teoksessa S. Alanko, I. Marttinen & H. Mustonen (toim.), *Lapsen etu ensin – Yksintulleet alaikäiset turvapaikanhakijat Suomessa*. Yksintulleet-projektin loppujulkaisu. 16–19. Helsinki: Yhteiset Lapsemme – All Our Children ry. Saatavilla: <http://docplayer.fi/1611218-Lapsen-etu-ensin-yksintulleet-alaikaiset-turvapaikanhakijat-suomessa.html> [Viitattu 10.05.2017]
- Mustonen, H. & Alanko, S. (2011b). Yksintulleet-projektin toimintamuodot. Teoksessa S. Alanko, I. Marttinen & H. Mustonen (toim.), *Lapsen etu ensin – Yksintulleet alaikäiset turvapaikanhakijat Suomessa*. Yksintulleet-projektin loppujulkaisu. 26–38. Helsinki: Yhteiset Lapsemme – All Our Children ry. Saatavilla: <http://docplayer.fi/1611218-Lapsen-etu-ensin-yksintulleet-alaikaiset-turvapaikanhakijat-suomessa.html> [Viitattu 10.05.2017]
- Mustonen, H. & Alanko, S. (2011c). Lapsen edun arvioiminen turvapaikkaprosessissa. Teoksessa S. Alanko, I. Marttinen & H. Mustonen (toim.), *Lapsen etu ensin – Yksintulleet alaikäiset turvapaikanhakijat Suomessa*. Yksintulleet-projektin loppujulkaisu. 20–25. Helsinki: Yhteiset Lapsemme – All Our Children ry. Saatavilla: <http://docplayer.fi/1611218-Lapsen-etu-ensin-yksintulleet-alaikaiset-turvapaikanhakijat-suomessa.html> [Viitattu 10.05.2017]
- Mustonen, H. & Alanko, S. (2011d). Yksintulleet alaikäiset turvapaikanhakijat. Teoksessa S. Alanko, I. Marttinen & H. Mustonen (toim.), *Lapsen etu ensin – Yksintulleet alaikäiset*

- turvapaikanhakijat Suomessa*. Yksintulleet-projektin loppujulkaisu. 10–15. Helsinki: Yhteiset Lapsemme – All Our Children ry. Saatavilla: <http://docplayer.fi/1611218-Lapsen-etu-ensin-yksintulleet-alaikaiset-turvapaikanhakijat-suomessa.html> [Viitattu 10.05.2017]
- Mustonen, H. & Alanko, S. (2011e). Lapsen etu – haasteita ja kehittämissuhteita. Teoksessa S. Alanko, I. Marttinen & H. Mustonen (toim.), *Lapsen etu ensin – Yksintulleet alaikäiset turvapaikanhakijat Suomessa*. Yksintulleet-projektin loppujulkaisu. 39–41. Helsinki: Yhteiset Lapsemme – All Our Children ry. Saatavilla: <http://docplayer.fi/1611218-Lapsen-etu-ensin-yksintulleet-alaikaiset-turvapaikanhakijat-suomessa.html> [Viitattu 10.05.2017]
- Neuvoston direktiivi 2001/55/EY, 28 artikla. Euroopan unionin lainsäädäntö.
- Nevalainen, V. & Nieminen, A. (2010). *Opettajan psykologia*. Helsinki: Edita Prima.
- Niemi, H. (2007). Monien identiteettien maailmassa. Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.), *Erilaisuuden valot ja varjot – eettinen kasvatus koulussa*. 9–20. Helsinki: Otava.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 85. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nissilä, L. (2008). Maahanmuuttajien koulutus Suomessa. Teoksessa J. Kuusela, A. Etelälahti, Å. Hagman, R. Hievanen, K. Karppinen, L. Nissilä, U. Rönnerberg & M. Siniharju (toim.), *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus. Tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä*. 15–31. Helsinki: Opetushallitus.
- Novitsky, A. (2014). Aikuiset vahvistavat toimivissa kumppanuussuhteissa lapsen kulttuuri-identiteetin kehittymistä. Teoksessa M. Laine (toim.), *Kulttuuri-identiteetti ja kasvatus – kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. 158–165. Helsinki: Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seura.
- Nummenmaa, A. R. & Nummenmaa, T. (2002). Toisen asteen näkökulma. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.), *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. 66–76. Helsinki: WSOY.
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2009). *Ihmisen psykologinen kehitys*. Helsinki: WSOY.
- Nurmi, J.-E., Eronen, S. & Salmela-Aro, K. (1995). Ajattelu- ja tulkintastrategiat ja psyykinen hyvinvointi. Teoksessa K. Räikkönen & J.-E. Nurmi (toim.), *Persoonallisuus, terveys ja hyvinvointi*. 104–117. Helsinki: Suomen psykologinen seura.
- Opetushallitus. (2017a). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki ja oppilashuolto*. Saatavilla: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/tietoa_tuen_jarjestamisesta/oppimisen_tuki_oppilashuolto [Viitattu 31.3.2017]

- Opetushallitus. (2017b). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki*. Saatavilla: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/tietoa_tuen_jarjestamisesta/oppimisen_tuki_oppilashuolto/oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuki [Viitattu 31.3.2017]
- Opetushallitus. (2017c). *Keskustelusta ja konsultaatiosta*. Saatavilla: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/tietoa_tuen_jarjestamisesta/oppimisen_tuki_oppilashuolto/keskustelusta_ja_konsultaatiosta [Viitattu 31.3.2017]
- Opetushallitus (2017d). *Perusopetukseen valmistava opetus – usein kysyttyä*. Saatavilla: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli- ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat/perusopetukseen_valmistava_opetus [Viitattu 04.05.2017]
- Opetushallitus. (2016a). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2016b). *Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus*. Saatavilla: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli- ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat [Viitattu 13.04.2017]
- Opetushallitus (2015). *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015*. Määräykset ja ohjeet 2015:49. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/175613_perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf [Viitattu 04.05.2017]
- Opetushallitus (2012). *Perusopetukseen valmistava opetus*. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/145302_Perusopetukseen_valmistava_opetus_2012.pdf [Viitattu 04.08.2017]
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Suomen säädöskokoelma.
- Oulun kaupunki. (2016). *Maahanmuuttajien opetus*. Saatavilla: <http://www.ouka.fi/oulu/koulutus-ja-opiskelu/maahanmuuttajien-opetus> [Viitattu 3.5.2017]
- Paavola, H. & Talib, M.-T. (2010). *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Palosaari, E. (2008). *Lupa särkyä. Kriisistä elämään*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Patton, M.Q. (1983). *Qualitative evaluation methods*. 5. painos. London: SAGE.
- Perttula, J. (2015). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteen-teoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta – ymmärtäminen*. 115–162. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

- Perttula, J. (1995). *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti SUFI.
- Perttula, M.-J. (2010). Oppilashuolto. Teoksessa M. Päivärinta & L. Nissilä (toim.), *Perusopetukseen valmistava opetus – Opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Oppaat ja käsikirjat 2010:7. 49–53. Helsinki: Opetushallitus.
- PISA (2015). Saatavilla: <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> [Viitattu 18.04.2017]
- Poijula, S. (2007). *Lapsi ja kriisi – Selviytymisen tukeminen*. Helsinki: Kirjapaja.
- Poijula, S. (2000). Lasten traumat ja niiden hoito. Teoksessa J. Sinkkonen & P. Pihlaja (toim.), *Ulos umpikujasta – Miten auttaa tunnehäiriöistä lasta?* 187–207. Porvoo: WSOY.
- Punamäki, R.-L. & Puhakka, T. (1995). Psykkisten selviytymiskeinojen sisältö ja tehokkuus traumaattisissa oloissa. Teoksessa K. Räikkönen & J.-E. Nurmi (toim.), *Persoonallisuus, terveys ja hyvinvointi*. 118–131. Helsinki: Suomen psykologinen seura.
- Puukari, S. & Taajamo, M. (2007). Kulttuurinen kehitystehtävä monikulttuurisen ohjauksen lähtökohtien hahmottamisessa. Teoksessa M. Taajamo & S. Puukari (toim.), *Monikulttuurisuus ja moniammatillisuus ohjaus- ja neuvontatyössä*. 9–21. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Puuronen, V. (2011). *Rasistinen Suomi*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Päivärinta, M. (2010a). Oppilaan oma opinto-ohjelma ja integrointi esi- ja perusopetukseen. Teoksessa M. Päivärinta & L. Nissilä (toim.), *Perusopetukseen valmistava opetus – Opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. 29–32. Helsinki: Opetushallitus.
- Päivärinta, M. (2010b). Opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Teoksessa M. Päivärinta & L. Nissilä (toim.), *Perusopetukseen valmistava opetus – Opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. 18. Helsinki: Opetushallitus.
- Ruishalme, O. & Saaristo, L. (2007). *Elämä satuttaa. Kriisit ja niistä selviytyminen*. Helsinki: Tammi.
- Räsänen, M. & Kivirauma, J. (2011). Oppilaana monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa A. Tuittu, K. Klemelä, R. Rinne & M. Räsänen (toim.), *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. 35–96. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Räsänen, E. (2004). Äkilliset stressireaktiot ja sopeutumishäiriöt. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.), *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. 233–239. Helsinki: Duodecim.

- Saari, S. (2003). *Kuin salama kirkaalta taivaalta: Kriisit ja niistä selviytyminen*. Helsinki: Otava.
- Salo, R. (2014). *Opettajien osaamisen ja opetuksen kehittäminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa*. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto. Saatavilla: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526206745.pdf> [Viitattu 04.05.2017]
- Sarja, A. (2007). Ohjausdialogi, yhteisöllisyys ja opetustyö. Teoksessa M. Taajamo & S. Puukari (toim.), *Monikulttuurisuus ja moniammatillisuus ohjaus- ja neuvontatyössä*. 37–47. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Sarlin, H.-M. (2009). Opiskelussa esiintyvät tuen tarpeet ja niihin vastaaminen eri koulutusasteilla. Teoksessa L. Nissilä & H.-M. Sarlin (toim.), *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. 20–35. Helsinki: Opetushallitus.
- Saukkonen, P. (2014a). Suomalainen kulttuuri-identiteetti kotoutumisen estäjänä ja edistäjänä. Teoksessa M. Laine (toim.), *Kulttuuri-identiteetti ja kasvatus – kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. 14–56. Helsinki: Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seura.
- Saukkonen, P. (2014b). Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena. Teoksessa M. Laine (toim.), *Kulttuuri-identiteetti ja kasvatus – kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. 110–139. Helsinki: Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seura.
- Schreier, M. (2013). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Los Angeles: SAGE.
- Schubert, C. (2009). Traumaattisten kokemusten vaikutus oppimiseen. Teoksessa L. Nissilä & H.-M. Sarlin (toim.), *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. 167–178. Helsinki: Opetushallitus.
- Silverman, D. (2005). *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. Second edition. London: SAGE.
- Silverman, D. (1994). *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction*. 2. painos. London: SAGE.
- Sisäasiainministeriön julkaisu. (2010). *Maahanmuuton vuosikatsaus 2010*. Saatavilla: http://www.migri.fi/download/14582_Maahanmuuton_vuosikatsaus_2010_fi.pdf?a5feafab5740d488 [Viitattu 12.04.2017]
- Snellman, O., Seikkula, J., Wahlström, J. & Kurri, K. (2014). *Aikuisten turvapaikanhakijoiden ja pakolaisten mielenterveyden ja psyykkisten ongelmien erityispiirteet*. Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti 51 (3), 203–222. Saatavilla: <https://journal.fi/sla/article/view/48322> [Viitattu 25.04.2017]
- Souto, A.-M. (2011). *Arkipäivän rasismi koulussa*. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

- Suikkanen, S. (2010). *Selvitys kidutettujen ja vaikeasti traumatisoituneiden turvapaikanhakija- ja pakolaislasten ja -nuorten määrästä sekä heidän psykiatristen palvelujen tarpeestaan. Helsingin diakonissalaitoksen raportteja 1/2010*. Saatavilla: https://www.hdl.fi/images/stories/liitteet/101459_HDL-raportti_LR.pdf [Viitattu 20.04.2017]
- Suomalainen, L., Haravuori, H. & Marttunen, M. (2009). Psykkiset kriisit sekä stressi- ja traumareaktiot. Teoksessa M. Aalto, H. Bäckmand, H. Haravuori, J. Lönnqvist, M. Marttunen, T. Melartin, A. Partanen, T. Partonen, K. Seppä, L. Suomalainen, J. Suokas, J. Suvisaari, S. Viertiö & M. Vuorilehto (toim.), *Mielenterveys- ja päihdeongelmien varhainen tunnistaminen. Opas ennaltaehkäisevän työn ammattilaisille*. 52–55. Helsinki: Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos.
- Säävälä, M. (2016). *Muukalainen tuli kylään. Ihmisen matkassa halki aikojen, paikkojen ja tunteiden*. Helsinki: Väestöliitto.
- Talib, M.-T. & Lipponen, P. (2008). *Kuka minä olen? Monikulttuuristen nuorten identiteetti- puhetta*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Talib, M.-T., Löfström, J. & Meri, M. (2004). *Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajalle*. Helsinki: WSOY.
- Talib, M.-T. (2008). Opettajan hiljainen tieto ja erilaisuuden kohtaaminen. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.), *Hiljainen tieto – tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. 149–162. Helsinki: Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Talib, M.-T. (2007). Opettajana monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.), *Erilaisuuden valot ja varjot – eettinen kasvatusta koulussa*. 37–51. Helsinki: Otava.
- Talib, M.-T. (2005). *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Talib, M.-T. (2002). *Monikulttuurinen koulu: Haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Talib, M.-T. (1999). *Toiseuden kohtaaminen koulussa – Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Tamminen, T. & Räsänen, E. (2004). Sairauksien ennaltaehkäisy. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.), *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. 233–239. Helsinki: Duodecim.
- Tengman, S. & Laakso-Liukkonen, R. (2011). Turvapaikkapäätös ja lapsen etu. Teoksessa S. Alanko, I. Marttinen & H. Mustonen (toim.), *Lapsen etu ensin – Yksintulleet alaikäiset*

- turvapaikanhakijat Suomessa*. Yksintulleet-projektin loppujulkaisu. 95–104. Helsinki: Yhteiset Lapsemme – All Our Children ry. Saatavilla: <http://docplayer.fi/1611218-Lapsen-etu-ensin-yksintulleet-alaikaiset-turvapaikanhakijat-suomessa.html> [Viitattu 15.04.2017]
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2017). *Maahanmuuttajien mielenterveys*. Saatavilla: <https://www.thl.fi/en/web/maahanmuuttajat-ja-monikulttuurisuus/maahanmuuttajien-terveys-ja-hyvinvointi/maahanmuuttajien-mielenterveys> [Viitattu 28.03.2017]
- Teräs, M. Lasonen, J. & Sannio, A. (2010). Maahanmuuttajien lasten siirtymät koulutukseen ja työelämään. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.), *Maahanmuutto ja sukupolvet*. 85–109. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- The National Center for PTSD. (2015). *PTSD in Children and Teens*. Saatavilla: <http://www.ptsd.va.gov/public/family/ptsd-children-adolescents.asp> [Viitattu 23.03.2017]
- Trauma ja dissosiaatio. (2017). *PTSD Lapsilla ja nuorilla*. Saatavilla: <http://traumajadissosiaatio.fi/ptsd-lapsilla-ja-nuorilla/> [Viitattu 23.03.2017]
- Traumaterapiakeskus. (2013). *Psykykinen trauma*. Saatavilla: <http://www.traumaterapiakeskus.com/18> [Viitattu 07.03.2017]
- Tuittu, A., Klemelä, K., Rinne, R. & Räsänen, M. (2011). Tutkimuskohteena maahanmuuttajien koulutus. Teoksessa A. Tuittu, K. Klemelä, R. Rinne & M. Räsänen (toim.), *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. 5–34. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Uljens, M. (1996). On the philosophical foundation of phenomenography. Teoksessa G. Dall’Alba & B. Hasselgren (toim.), *Reflections on phenomenography – Toward a methodology?* 105–130. Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Veivo-Lempinen, L. (2009). Nuoren aito kohtaaminen. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.), *Mun on paha olla: näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin*. 197–213. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Viheriälä, L. (2009). Lasten psykososiaalinen auttaminen suuronnettomuustilanteessa. Teoksessa A. Leppävuori, S. Paimio, T. Avikainen, T. Nordman, K. Puustinen & M. Riska (toim.), *Suuronnettomuustilanteiden kriisityö*. 153–156. Helsinki: Tammi.
- Virta, A. (2008). *Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in educational sciences 39. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Virta, A., Räsänen, M. & Tuittu, A. (2011). Opettaja keskellä monikulttuurisuutta. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.), *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. 159–229. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Virtanen, J. (2006). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. 149–213. Helsinki: International Methelp.
- Välijärvi, J. (2005). Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa O. Luukkanen & R. Valli (toim.), *Kaksitoista teesiä opettajalle*. 105–120. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- YK:n pakolaisten oikeusasemaa koskeva yleissopimus 77/1968. Suomen säädöskokoelma.
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991. Suomen säädöskokoelma.

Liite 1. Teemahaastattelun runko

Taustakysymykset:

- Sukupuolesi ja ikäsi?
- Miten pitkään olet toiminut opettajana / valmistavan luokan opettajana?
- Opetatko ala- vai yläkoulun ryhmää?
- Millaista koulutusta olet saanut maahanmuuttajaoppilaiden kohtaamiseen?

Trauman kokeneen oppilaan oireilun tunnistaminen

- Kuvaile ensimmäinen kerta, kun kohtasit trauman kokeneen oppilaan? Mitä ajatuksia tämä kohtaaminen herätti sinussa? Mitä tunteita tämä herätti sinussa?
- Miten määrittelet trauman omin sanoin?
- Millaisia traumaattisia kokemuksia opettamallasi oppilailla on ollut?
- Millä tavoin arvioisit maahanmuuttajaoppilaan traumatisoitumisen vaikuttaneen tämän kotoutumisprosessiin?
- Millä tavoin opettaja tunnistaa oppilaan avuntarpeen? Mitkä merkit saavat opettajan huolen heräämään?
- Millä tavoin traumaattiset kokemukset näkyvät oppilaassa? Miten trauman kokenut oppilas käyttäytyy koulussa?
- Miten opettaja voi erottaa onko oppilaan häiriökäyttäytymisen taustalla trauma vai jokin muu syy?

Oppilaan selviytymisen tukeminen koulussa

- Millaisia keinoja oppilaalla on selviytyä traumaattisesta kokemuksesta? Mitkä ovat oppilaan omia selviytymiskeinoja?
- Mikä on koulun eri toimijoiden ja työntekijöiden rooli trauman kokeneen oppilaan tukemisessa? Miten se käytännössä näkyy?
- Millä tavoin yksittäinen opettaja voi tukea trauman kokenutta oppilasta? Millaisia keinoja opettajalla on käytettävissä?
- Mitkä tekijät vaikeuttavat ja mitkä edistävät oppilaan selviytymisen tukemista? Mitkä keinot olet havainnut parhaimmiksi oppilaan selviytymisen tukemisessa?
- Millaista koulun ulkopuolista tukea opettamasi oppilaat ovat saaneet? /Millaista koulun ulkopuolista tukea opettamasi oppilaat tarvitsisivat/olisivat tarvinneet?

- Onko koulutuksesi tarjonnut sinulle riittävästi valmiuksia kohdata trauman kokenut oppilas? Mikäli ei, millaisin keinoin luokanopettajan peruskoulutusta tulisi kehittää?
- Onko opettajille tarjolla tietoa trauman kokeneen oppilaan selviytymisen tukemisesta? Jos on, niin missä tietoa on saatavilla?
- Jos kaipaisit koulutusta, lisätietoa, apua tai tukea trauman kokeneen oppilaan kohtaamiseen, millaista se voisi olla?
- Onko trauman kokeneen oppilaan kohtaaminen tuonut mitään myönteisiä muutoksia koulu-yhteisön toimintakulttuuriin?

Luokkatovereiden reaktiot

- Millä tavoin yksittäisen oppilaan kokema trauma vaikuttaa koko luokan toimintaan?
- Miten muut oppilaat suhtautuvat trauman kokeneeseen oppilaaseen ja tämän oireiluun?
- Millaisia ajatuksia ja tunteita opettaja havaitsee oppilaan oireilun herättävän muissa oppilaissa?
- Miten oppilaan traumaattinen kokemus vaikuttaa luokan vuorovaikutussuhteisiin ja ryhmädynamiikkaan?

Opettajan jaksaminen

- Millaisia ajatuksia oppilaan oireilu ja siihen puuttuminen herättää opettajassa?
- Millaisia tunteita oppilaan oireilu ja siihen puuttuminen herättää opettajassa?
- Mistä opettaja saa tukea oppilaan selviytymisen tukemiseen?
- Millaisia voimavaroja opettajalla on käytettävissään? Mikä auttaa opettajaa jaksamaan?
- Mikä kuormittaa opettajaa oppilaan selviytymisen tukemisessa eniten?
- Mikä merkitys kollegiaalisella tuella on opettajan jaksamiselle?
- Saako opettaja riittävästi tukea esimieheltään?
- Mikä on oppilashuollon merkitys?

Liite 2. Tiedote tutkimukseen osallistuville



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

Hyvä opettaja,

Kutsumme sinut mukaan pro gradu -tutkimukseemme, jossa selvitetään luokanopettajien ja valmistavan luokan opettajien käsityksiä ja kokemuksia trauman kokeneesta maahanmuuttajaoppilaasta sekä heidän keinojaan oppilaan selviytymisen tukemisessa. Tämän tiedotteen tarkoituksena on antaa sinulle tietoa tutkimuksesta. Osallistumalla tutkimukseen voit auttaa selvittämään, millaisia valmiuksia ja keinoja opettajilla on tällä hetkellä traumatisoituneen maahanmuuttajaoppilaan kohtaamiseen.

Miksi aiheen tutkiminen on tärkeää?

Kriisit kuuluvat väistämättä jokaisen ihmisen elämään, mikä tekee aiheesta jatkuvasti ajankohtaisen. Koska suuri osa ihmisistä kohtaa traumaattisen kriisin elämänsä aikana, on hyvin todennäköistä, että myös opettaja kohtaa uransa aikana traumaattisen kriisin kokeneen lapsen tai nuoren. Tämän vuoksi opettajan olisi tärkeää tuntea traumaattisen tapahtuman aiheuttamat tyypilliset stressireaktiot ja erilaiset reagoitavat. Tämä helpottaa opettajaa avuntarpeen tunnistamisessa sekä auttaa tätä tukemaan ja ymmärtämään oppilastaan.

Euroopan pakolaiskriisi ja turvapaikanhakijoiden määrän räjähdysmäinen kasvu Suomessa syksyllä 2015 näkyy myös suomalaisissa kouluissa runsaampana maahanmuuttajaoppilaiden määränä. Koska useat turvapaikanhakijat tulevat levottomista olosuhteista, heillä voi olla traumaattisia ja rankkoja kokemuksia käsiteltävänä. Oman haasteensa aiheuttaa lisäksi samanaikaisesti meneillään oleva kotoutumisprosessi, jonka maahanmuuttaja voi kokea eräänlaisena kriisinä. Etenkin valmistavan luokan opettajalta, joka opettaa kotoutumisprosessinsa alussa olevia

maahanmuuttajia, vaaditaan erityistä herkkyyttä tunnistaa oppilaassaan erilaisia stressireaktioita sekä mahdollisen avuntarpeen. Kun oppilas saavuttaa riittävän kielitaidon, siirretään tämä perusopetukseen ikäänsä ja taitojaan vastaavalle luokalle, joko yleisopetukseen tai erityisluokalle, jossa hän saa tarvittaessa tehostettua tukea opiskeluunsa. Maahanmuuttajaoppilaan siirtyminen valmistavalta luokalta yleisopetukseen asettaa luokanopettajalle uudenlaisen haasteen. Luokanopettaja tarvitsee tässä tilanteessa kykyä ja herkkyyttä havaita oppilaan mahdolliset tuentarpeet sekä koulussa että sen ulkopuolella. Traumaperäinen stressihäiriö saattaa puhjeta joissakin tapauksista vasta myöhemmin, jopa kymmenien vuosien kuluttua, jonka vuoksi myös yleisopetuksen luokanopettajilla tulee olla valmiuksia tunnistaa traumaperäiset stressireaktiot ja erilaiset reagoitavat.

Tutkimus opettajien näkökulmasta on tärkeää, sillä trauman kokeneen oppilaan kohtaamista koulussa on tutkittu Suomessa vähän. Tämän vuoksi pidimme tärkeänä etsiä tietoa aiheesta ja selvittää sitä, millaisia keinoja opettajilla on tällä hetkellä traumatisoituneen oppilaan kohtaamiseen.

Mitä tutkimuksessa tehdään?

Tutkimuksessa selvitetään sekä luokanopettajien että valmistavan luokan opettajien käsityksiä ja kokemuksia trauman kokeneen maahanmuuttajaoppilaan tukemisesta sekä heidän keinojaan oppilaan selviytymisen tukemisessa.

Tutkimuksen perimmäinen tarkoitus on selvittää sitä, kaipaisivatko opettajat lisää tietoa ja taitoja traumatisoituneen oppilaan tukemiseen, sillä ainakin nykymuotoisessa luokanopettajakoulutuksessa lasten ja nuorten mielenterveyteen liittyviä asioita ja psyykkisten oireiden varhaista tunnistamista käsitellään vain vähän.

Tutkimuksen toteuttavat Oulun yliopiston kasvatustieteiden opiskelijat Janina Murto ja Juliaana Lääkkölä. Pro gradu -tutkimuksen ohjaajina toimivat sosiologian professori Vesa Puuronen sekä tohtorikoulutettava Henna Huttu Oulun yliopistosta. Tutkimus toteutetaan opettajille suunnattuna teemahaastatteluna, jossa käsitellään heidän käsityksiään ja kokemuksiaan trauman kokeneen maahanmuuttajaoppilaan kohtaamisesta ja tukemisesta. Teemahaastattelut tallennetaan sanelunauhurin avulla. Tutkimuksessa mukana olevien tunnistettavuus häivytetään kaikesta tutkimusmateriaalista.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Vaikka annat kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta, voit peruuttaa suostumuksesi missä vaiheessa tahansa.

Mitä tutkimusaineistolla tehdään?

Tutkimusaineistoja analysoidaan ja niistä kirjoitetaan pro gradu -tutkielman raportti. Kaikki osallistujien tunnistetiedot häivytetään osallistujien henkilöllisyyden suojaamiseksi, ja raportin kirjoittamisessa huolehditaan, ettei osallistujia voi tunnistaa. Kaikessa tutkimusmateriaalin käytössä noudatetaan erityistä huolellisuutta, kuten myös sen säilytyksessä. Aineistoa käsittelee vain tutkijat. Materiaalia saatetaan esittää tutkimuksen ohjaajalle tai pro gradun tekemiseen liittyvän graduseminaarin opiskelijoille ja ohjaajille, mutta sitä ei esitetä muille ulkopuolisille.

Tutkimuksen päätyttyä puhtaaksikirjoitetut tekstimateriaalit ja aineistoon kerätty muu kirjoitettu materiaali, mistä yksittäisiä henkilöitä ei voi tunnistaa, säilytetään tutkimukseen osallistuvien suostumuksella mahdollista saman tutkijan myöhempää tutkimuskäyttöä varten. Kaikki alkuperäinen äänimateriaali tuhoetaan viiden vuoden kuluessa tutkimusprojektin päättymisestä.

Toivomme, että tulet mukaan jakamaan oman näkemyksesi trauman kokeneen maahanmuuttajaoppilaan kohtaamisessa ja tukemisessa. Keskustelemme mielellämme tutkimukseen liittyvistä kysymyksistä missä tahansa tutkimuksen vaiheessa.

Ystävällisin terveisin,

Janina Murto

Email: janina.murto@student.oulu.fi

Juliaana Lääkkölä

Email: roosa.laakkola@student.oulu.fi

Liite 3. Suostumusasiakirja



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

Suostumusasiakirja

”Opettajien käsityksiä ja kokemuksia trauman kokeneen maahanmuuttajaoppilaan tukemisesta” Pro gradu -tutkimukseen

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen, jossa selvitetään opettajien käsityksiä ja kokemuksia trauman kokeneesta maahanmuuttajaoppilaasta sekä heidän keinojaan oppilaan selviytymisen tukemisessa. Tutkimusaineisto tuotetaan nauhoittamalla ääntä tutkimushenkilöitä haastateltaessa.

Olen lukenut tutkimusta koskevan tiedotteen sekä saanut mahdollisuuden esittää tarkentavia kysymyksiä ja keskustella niistä. Lisäksi olen saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta, siihen osallistumisesta ja oikeuksistani.

Tiedän, että osallistuminen on vapaaehtoista ja minulla on oikeus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta nyt tai myöhemmin. Jos osallistuminen tutkimukseen keskeytyy, minulla on oikeus kieltää aiemmin kerätyn aineiston käyttö. Tiedän, että minusta kerättyjä tietoja käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta ulkopuolisille. Tutkimuksesta raportoidaan siten, ettei henkilöllisyyteni voi paljastua.

Alkuperäiset äänitallenteet hävitetään viisi vuotta tutkimusprojektin päätyttyä. Tunnistetiedontonta tutkimusaineistoa voidaan säilyttää ja käyttää tämän tutkimuksen jälkeen tutkijan muihin aihetta koskeviin tutkimuksiin.

Minä _____

(etu- ja sukunimi)

osallistun pro gradu-tutkimukseen opettajien käsityksistä ja kokemuksista trauman kokeneen maahanmuuttajaoppilaan tukemisessa. Annan samalla luvan, että minusta saa tallentaa äänimateriaalia.

B. Suostun myös siihen, että tunnistetiedottomia tekstitietoja voidaan säilyttää ja käyttää tutkimuksen päätyttyä saman tutkijan mahdollista tulevaa tutkimusta varten.

Kyllä_____ Ei_____

Allekirjoitus: _____

Nimenselvennys: _____