

Kun oppilas kohtaa kriisin: opettajien kokemuksia kriisitilanteiden kohtaamisesta koulun arjessa

Kasvatustieteellinen tiedekunta
Luokanopettajan koulutusohjelma
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Vilma Salminen

9.2.2026
Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Vilma Salminen

Otsikko: Kun oppilas kohtaa kriisin: opettajien kokemuksia kriisitilanteiden kohtaamisesta koulun arjessa

Ohjaaja: KT, yliopistonlehtori Iina Männikkö

Sivumäärä: 60 sivua

Päivämäärä: 9.2.2026

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella opettajien kokemuksia kohdata oppilaan elämässä tapahtuvia kriisitilanteita koulussa. Tutkimuksella on tarkoitus tehdä kriisin käsittelyä aiheena näkyväksi ja saada lisää tietoa opettajien kokemuksista. Oppilaiden elämässä tapahtuvat kriisitilanteet jaettiin jo tutkimuksen teoreettisessa taustassa kolmeen yläteemaan, joita olivat yhteiskunnalliset kriisit, koulun sisäiset kriisit ja oppilaan henkilökohtaisen elämän kriisit. Kolmijakoisuuden avulla voidaan havainnollistaa eri tasoilla tapahtuvia kriisitilanteita, joihin opettajilta edellytetään erilaista osaamista ja toimintatapoja.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, johon haastateltiin kuutta (6) perusopetuksen opettajaa. Aineistonkeruussa käytettiin puolistrukturoitua yksilöhaastattelua, jotka toteutettiin etäyhteyden avulla. Aineiston käsittely toteutettiin laadullisena sisällönanalyysinä.

Opettajat kertoivat kokemuksiaan oppilaiden erilaisten kriisitilanteiden käsittelystä koulussa. Kriisitilanteet olivat vaatineet opettajilta nopeaa reagointia, uusia toimintatapoja ja vahvaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Samalla opettajan rooli kriisitilanteissa on muuttunut perinteisestä pedagogisesta opetustehtävästä emotionaalisesti oppilaan hyvinvointia kannattelevaan tukijan rooliin. Opettajat toimivat kriisitilanteissa pääasiassa intuitiivisesti oman persoonan ja henkilökohtaisen elämäkokemuksen, sekä aiemman työkokemuksen perusteella. Osa opettajista koki oppilaiden kriisitilanteiden käsittelyn erittäin kuormittavana, kun taas osa koki kriisitilanteiden olevan omaa ammatillista toimijuutta kehittäviä tilanteita. Kaikki opettajat kokivat, että olisivat kaivanneet kriisitilanteisiin enemmän tukea koulun rehtorilta, moniammatillisen yhteistyön piiristä tai koulutuksesta.

Tutkimuksen tuloksia on mahdollista hyödyntää esimerkiksi tuomalla aihetta näkyvämmäksi opettajankoulutuksessa tai tarkasteltaessa koulun kriisivalmiutta. Tässä tutkimuksessa ei otettu huomioon opettajan työpaikkaa, organisaatiota tai tarkempaa työtehtävää. Jatkotutkimuksissa mielenkiintoista olisi saada lisää yleistettävämpää tietoa esimerkiksi työtehtävien tai työpaikan vaikutuksista opettajien kokemuksiin ja valmiuksiin kohdata oppilaan kriisitilanteita.

Avainsanat: kriisitilanne, opettajan rooli, opettajan valmiudet, kriisivalmius, työn kuormittavuus, laadullinen tutkimus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Oppilaan kohtaamat kriisitilanteet	7
2.1	Mikä on kriisi?	7
2.2	Yhteiskunnalliset kriisit	8
2.3	Koulun sisäiset kriisit	10
2.4	Oppilaan henkilökohtaisen elämän kriisit	13
3	Koulun ja opettajan rooli kriisitilanteissa	15
3.1	Opettajan rooli ja pedagogiset mallit kriisinkäsittelyssä	15
3.2	Opettajan työyhteisön tuki ja kriisisuunnitelma	16
3.3	Kriisitilanteiden kuormittavuus opettajalle	18
4	Tutkimusongelmat	20
5	Menetelmä	21
5.1	Tutkimusasetelma ja tutkimusote	21
5.2	Osallistujat	21
5.3	Haastattelu menetelmänä ja haastatteluiden toteutus	22
5.4	Aineiston käsittely ja analyysi	23
5.5	Tutkimusetiikka	25
6	Tulokset	27
6.1	Oppilaiden kohtaamat kriisitilanteet	27
6.1.1	Yhteiskunnalliset kriisit	27
6.1.2	Koulun sisäiset kriisit	28
6.1.3	Oppilaan henkilökohtaisen elämän kriisit	29
6.2	Kriisitilanteiden käsittely	30
6.3	Opettajan roolit	34
6.4	Opettajien kokemus kriisitilanteiden kuormittavuudesta	35
6.4.1	Kriisitilanteiden kuormittavuus	35
6.4.2	Opettajien saama tuki kriisitilanteiden keskellä	37
6.4.3	Opettajan ammatillisen osaamisen tukeminen	39

7	Pohdinta	41
7.1	Yhteenveto päätuloksista	41
7.1.1	Kriisitilanteet ja opettajan rooli	41
7.1.2	Opettajan kokema kuormitus, työyhteisön tuki ja koulutus	44
7.2	Tutkimuksen luotettavuus	46
7.3	Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset	47
	Lähteet	49
	Liitteet	55
	Liite 1 – Haastattelukutsu	55
	Liite 2 – Tietosuojailmoitus	56
	Liite 3 - Haastattelurunko	59

1 Johdanto

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää perusopetuksen opettajien valmiuksia ja kokemuksia kohdata oppilaan elämässä tapahtuvia kriisitilanteita. Lisäksi tarkoituksena on tarkastella, mistä opettaja saa tukea kriisitilanteiden käsittelyyn, minkälaisena opettaja kokee oman roolinsa kriisitilanteissa, sekä sitä, miten kuormittavana opettaja kokee kriisien käsittelyn koulussa. Aihetta on erityisen tärkeää tutkia, jotta voimme huomioida opettajan työn erilaiset puolet ja avata keskustelua myös työhön liittyvistä henkisesti kuormittavista kokemuksista, joita ei tavallisesti ajatella liittyvän luokanopettajan työhön. Äkilliset menetykset, kriisitilanteet, katastrofit ja terroriteot ovat kasvavia huolenaiheita kouluyhteisölle (Thompson, 2004, s. 36). Tavoitteena onkin saada syvempää ymmärrystä siitä, miten opettajat voivat valmistautua muuttuvan maailman erilaisiin kriisitilanteisiin.

Kriisitilanteet voivat kouluyhteisössä ilmetä äkillisinä ja ennakoimattomina tilanteina, joissa opettajan rooli on keskeisenä osana. Opettaja joutuu tilanteissa toimimaan nopeasti tilanteen vaatimalla tavalla, huolehtimalla omasta ja oppilaiden hyvinvoinnista. Kriisitilanteet tuovat mukanaan epävarmuutta ja ennakoimattomuutta, jotka häiritsevät koulun totuttuja toimintamalleja ja sosiaalisia suhteita (Havu-Nuutinen ym., 2011, s. 20–21). Koulu ja opettaja edustavat lapselle arkipäiväisyyttä, jatkuvuutta ja turvallisuutta (Dyregrov ym., 1997, s. 79). Kriisitilanteessa nämä asiat näyttäytyvät erityisesti tärkeinä asioina lapsen tai nuoren elämässä (Dyregrov ym., 1997, s. 79). Tämän lisäksi koulun opettajien keskinäinen toiminta voi poiketa toisistaan merkittävästi, joka aiheuttaa haasteita myös opettajien toteuttamalle yhteistyölle ja päätöksenteolle (Havu-Nuutinen ym., 2011, s. 20–21).

Lähes jokaisen opettajan työuralle tulee vastaan tilanne, jossa oppilaan elämässä tapahtuu jokin kriisitilanne, henkilökohtaisessa elämässä tai kouluympäristössä (Ens & Bond 2005, s. 171–178; Holland, 1993, s. 289–297). Aiempien tutkimusten mukaan koulussa käsiteltäviä kriisitilanteita on tutkittu useista näkökulmista. Näitä tarkasteltaessa kriisitilanteita oli mahdollisuus jäsentää kolmeen eri yläteemaan; yhteiskunnalliset kriisit, koulun sisäiset kriisit ja oppilaan henkilökohtaiset kriisit. Kolmijaon avulla on mahdollista havainnollistaa laajemmin oppilaan kohtaamia kriisitilanteita, joita opettaja työssään kohtaa ja käsittelee. Näille kaikille kriisitilanteille yhteistä on se, että tilanteet vaativat opettajalta erilaisia valmiuksia ja taitoja hoitaa poikkeuksellisia tilanteita.

Ylen uutisartikkelin mukaan luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa on havaittu keskustelua siitä, millaisia valmiuksia ja kykyjä tuoreella opettajalla on kohdata äkillisiä tai arvaamattomia tilanteita tai vaaratilanteita, joita opettajaopinnoissa ei oikeastaan käsitellä (Sarajärvi & Puuri, 2024). Turvallisuuteen liittyvä keskustelu on lisääntynyt kouluissa, sillä opetusryhmien järjestelyt, inkluusio ja kasvaneet ryhmäkoot saattavat aiheuttaa erilaisten ristiriitatilanteiden kärjistymisen riskiä (Kyllönen ym., 2011, s. 28). Turvallisuuden ajattelusta ja varmistamisesta on tullut luonnollinen osa opettajan työtehtäviä, eikä sen tulisi viedä liikaa energiaa itse opetustyöstä (Kyllönen ym., 2011, s. 28). Aiempien tutkimusten mukaan väkivallan kokemukset korostuvat luokkatasoilla 1-9 ja erityisesti alakouluissa esiintyy melko yleisesti henkilökuntaan kohdistuvaa väkivaltaa (Näsi ym., 2017, s. 8). Myös yksittäisen opettajan ammatilliset valmiudet nousevat keskeiseksi, samalla kollegiaalinen luottamus ja tuki lisäävät turvallisuuden tunnetta ja rauhallisuutta koko kouluyhteisössä ja henkilöstössä, joka heijastuu huomattavasti opettajien työssä viihtymiseen, jaksamiseen ja samalla vaikuttaa oppilaiden turvallisuudentunteeseen ja kouluviihtyvyyteen (Kyllönen ym., 2011, s. 28).

Kriisin kohtaaminen ja sen käsitteleminen oppilaan kanssa vaatii opettajalta monenlaisia kykyjä kohdata erilaisia tunteita, tulkita ja hallita tilanteita, sekä myös tunnistaa kriisin vaiheita ja sen aiheuttamia seurauksia (Havu-Nuutinen ym., 2011, s. 19–20). Opettajan työssä vaaditaan yhä aiempaa enemmän vuorovaikutusosaamista ja opettajan työhön kohdistuu monenlaisia ristikkäisiä muutospaineita (Launonen ym., 2004, s. 176). Kriisin kohtaaminen muuttaa tavallista koulun arkea, totuttuja rutiineja ja opittuja toimintatapoja, jolloin kriisin hoitamisesta tulee osa opettajan työtä ja koulun arkea (Havu-Nuutinen ym., 2011, s. 19–20).

2 Oppilaan kohtaamat kriisitilanteet

2.1 Mikä on kriisi?

Sanalla kriisi voi olla hyvin erilaisia merkityksiä kontekstista ja tarkastelunäkökulmista riippuen. Kriisi voi olla esimerkiksi häiriö- tai poikkeustilanne, jonka yhteisenä nimittäjänä on jokin uhka, joka kohdistuu koulun arvoihin, etuihin tai rakenteisiin (Rikander, 2021, s. 241). Kriisi käsitteenä on lähtöisin kreikan kielestä ja sillä tarkoitetaan pysähtymistä, käännekohtaa ja tilannetta, jossa kriisin kohdanneen henkilön omat aiemmat kokemukset eivät riitä ratkaisemaan tilannetta (Opetushallitus, 2025). Kaikille kriisitapahtumille yhteistä on se, että ne uhkaavat tai vahingoittavat meitä, aiheuttavat menetystä ja asettavat kriisiä koskevat henkilöt alttiiksi erilaisille tunteille ja reaktioille (Dyregrov ym., 1997, s. 130; Havu-Nuutinen ym., 2011, s. 20). Kriisitilanteet ovat lähes aina arvaamattomia ja syvästi järkyttäviä ja ne aiheuttavat siihen osallisille vaikeita tunteita, ahdistusta ja epäluottamusta (Thompson, 2004, s. 36-38).

Oppilaitoksessa kriittinen tai surua ja pelkoa aiheuttava tilanne voi tapahtua esimerkiksi henkilön menehtyessä tai mikäli oppilaitokseen kohdistuu äärimmäinen väkivallanteko (Rikander, 2021, s. 241–242). Kriisi voi ilmetä koulussa monin erilaisin tavoin, esimerkiksi luonnonkatastrofina, yhteisön jäsenen kuolemana tai väkivaltana (Sokol ym., 2021, s. 241). Oppilaitoksissa kriisi voidaan myös määritellä äkillisenä ja odottamattomana tilanteena, joka vaikuttaa negatiivisesti ja syvästi merkittävään osaan kouluväestöä (Ozkayran ym., 2020, s. 205). Kriisi, joka kohdistuu kouluun, saattaa koskettaa suurta määrää oppilaita ja henkilökuntaa tai ne voivat rajoittua pieneen ryhmään tai yksilöön. Koulu on ympäristö, jonka tarkoituksena on edistää oppilaiden oppimista, kasvamista ja itsensä kehittämistä. Kriisin tai traumaattisen tapahtuman kokeminen kouluyhteisössä uhkaa oppilaiden mielenterveyttä ja oppimistuloksia (Sokol ym., 2021, s. 241). Traumalla tarkoitetaan tilannetta, joka vaikuttaa ihmisen keskushermostoon, aivoihin, mieleen ja kehoon pysyvästi negatiivisilla tavoilla (Alexander, 2019, s. 6). Kouluun liittyvä kriisi eroaa muista kriiseistä siksi, että koulussa tapahtuva kriisi koskee lapsia ja nuoria, joita yhteiskunta on velvollinen suojelemaan ja sen vuoksi koulut ovat yksi tärkeimmistä yhteiskunnan instituutioista, joissa koettuja kriisejä pidetään erityisen merkittävinä (Ozkayran ym., 2020, s. 206–207).

Opettaja on usein kriisitilanteessa henkilö, joka joutuu välittämään uutisen oppilaille ja käsittelemään tätä heidän kanssaan, ja toisaalta opettajan on pystyttävä tunnistamaan erilaisia kriisin merkkejä esimerkiksi koulukiusaamistapauksissa tai väkivaltatilanteissa (Havunnuutinen ym., 2011, s. 20). Opettajien mielestä ihmisten ymmärrys ja asenne psyykkistä hyvinvointia kohtaan on vuosikymmenten aikana muuttunut, eikä kriisitilanteessa olevia ihmisiä pidä hylätä tai jättää yksin, joka on otettu huomioon myös koulujärjestelmässä (Dyregrov ym., 2013, s. 129).

Tässä tutkimuksessa kriisitilanteet on jaettu teoreettisessa taustassa kolmeen eri yläteemaan, yhteiskunnallisiin kriiseihin, koulun sisäisiin kriiseihin ja oppilaan henkilökohtaisiin kriiseihin. Tutkimuksen teoreettisen taustan kolmijako on esitetty alla olevassa kuviossa 1 ja niitä avataan seuraavissa alaluvuissa.



Kuvio 1. Kriisitilanteiden kolmijakoisuus

2.2 Yhteiskunnalliset kriisit

Yhteiskunnallisilla kriiseillä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan esimerkiksi pandemioita ja sotia, jotka vaikuttavat yhteiskunnassamme ja samalla heijastuvat koulutukseen ja kouluyhteisön toimintaan, sekä yleiseen turvallisuuden tunteeseen. Yhteiskunnallinen tilanne voi olla esimerkiksi kriisitilanne, jossa vaaditaan valmiuslain (1552/2011) säännösten voimaansaattamista. Siten kyseessä on poikkeusolot, jotka todetaan valtioneuvostossa yhteistyössä tasavallan presidentin kanssa (Rikander, 2021, s. 241). Kriisitilanteiden

ensisijaisena tavoitteena tulisi olla pääuhan torjuminen, mutta samalla pitäisi huomioida tilanteen ja tehtyjen toimenpiteiden vaikutus koulun kokonaisvaltaiseen turvallisuuteen, jotta emme tarkastele yksittäisiä uhkia irrallisena kokonaiskuvasta (Peltola ym., 2024, s. 727–730).

Yhteiskunnalliset kriisit ja globaalit konfliktit, vaikuttavat lasten ja nuorten ajatuksiin ja turvallisuuden tunteeseen myös maissa, joissa tilanne ei tapahdu (Muthanna ym., 2022, s. 4). Nopea tiedonvälitys ja sosiaalinen media tuovat maailmalla tapahtuvat kriisit hyvin lähelle oppilaita (Muthanna ym., 2022, s. 4). Oppilaat kouluissa kokevat yhä useammin ahdistusta, turvattomuutta ja epävarmuutta tulevaisuuteen liittyen (Opetushallitus, 2025). Maailmalla tapahtuvat konfliktit luovat psykologisia vaikutuksia laajasti yhteiskunnassa, kouluissa keskustellaan sodasta, kriiseistä ja erilaisista turvatoimista, joiden keskellä opettajilla on valtava rooli turvallisuuden tunteen ylläpitäjänä, lasten huolien kuuntelijana ja luotettavana aikuisena (Ozkayran ym., 2020, s. 241).

Koronapandemia näkyi koulutuksessa kriisinä, joka vaati välittömiä tehostettuja tukitoimia, jonka vuoksi koulutuksen järjestäjät, rehtorit ja opettajat alkoivat etsiä nopeasti uusia ratkaisuja opetuksen uudelleenjärjestämiseen (Lerkkanen, 2021, s. 12). Koronapandemia oli globaali kriisi, johon kaikki koulut joutuivat vastaamaan. Pandemiasta toipuminen ja tulevaisuuden haasteisiin valmistautuminen vaatii koululta resilienssiä, eli kriisistä selviytymistä ja palautumista ennalleen. Koulujärjestelmän kannalta resilienssi tarkoittaa kykyä organisoida koulun toimintaa uusilla tavoilla, sekä oppimis- ja sopeutumiskykyä (Lerkkanen, 2021, s. 13). Tulevaisuuden mahdollisia yhteiskunnallisia kriisejä varten opetushenkilöstöllä olisi hyvä olla kykyä toimia proaktiivisesti, joustavasti, vastaten oppilaiden koulutuksellisiin, sosiaalisiin ja psykologisiin yksilöllisiin tarpeisiin (Lerkkanen, 2021, s. 13). Pandemiosta aiheutuvia kriisien tutkimusta varten on luotu erilaisia ohjelmia (esim. PANDEMICS ja EduRESCUE) (Lerkkanen, 2021). Näissä ohjelmissa pandemioiden vaikutuksia voidaan tutkia yhteiskunnallisesti, lainsäädännöllisesti, oppilaiden, opettajien ja rehtorien näkökulmasta (Lerkkanen, 2021).

Pandemia näkyi laajoina fyysisten kontaktien rajoittamistoimenpiteinä, jotka uhkasivat ihmisten psykologista, sosiaalista ja pedagogista turvallisuutta (Peltola ym., 2024, s. 727). Oppilaiden fyysisen turvallisuuden uhka pandemian aikana oli ilmeinen, sillä koulun normaalin sosiaalisen vuorovaikutuksen puute aiheutti henkistä stressiä ja pahoinvointia, lisäksi pandemian aikana nopeat toimenpiteet sosiaalisten kontaktien estämisellä loi

ongelmallisen tilanteen ihmisten psykologiselle ja pedagogiselle turvallisuudelle (Peltola ym., 2024, 739). Pandemiasta seuranneita sosiaalisen eristämisen ja etäopetukseen siirtymisen kokemuksia voidaan luokitella jopa lasten kollektiiviseksi, universaaliksi traumaattiseksi kokemukseksi (Greiner ym., 2022, s. 7).

2.3 Koulun sisäiset kriisit

Koulun sisäisillä kriiseillä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan tilanteita, jotka syntyvät koulun sisällä tai kytkeytyvät koulun arkeen kiinteästi. Nämä tilanteet horjuttavat koulun normaalia toimintaa ja edellyttävät opettajalta tai koulun henkilökunnalta tilanteen käsittelyä. Koulun sisäiset kriisit voidaan jakaa neljään eri teemaan, joita tarkastellaan erikseen. Teemat ovat koulun turvallisuutta uhkaavat kriisit, väkivalta, kouluampumiset ja kuolemantilanteet kouluyhteisössä.

Koulun sisäiset kriisit kytkeytyvät erityisesti kouluyhteisön turvallisuuteen.

Kouluturvallisuutta uhkaavat tekijät voidaan jakaa neljään eri osa-alueeseen. Yksilön fyysiseen koskemattomuuteen viitataan fyysisen turvallisuuden käsitteellä, esimerkiksi tahallinen väkivalta, tapaturmat ja häirintä näyttäytyvät fyysisen turvallisuuden poikkeamina (Lindfors ym., 2024, kappale 2). Psykkisellä turvallisuudella tarkoitetaan yksilön omaa kokemusta turvallisuuden tunteesta, verbaalinen tai nonverbaalinen häirintä, kiusaaminen, pelottelu ja uhkailu vaarantavat yksilön psyykkistä turvallisuutta ja tunnetta siitä, olenko turvassa (Lindfors ym., 2024, kappale 2). Yksilöiden väliset suhteet, vuorovaikutus, arvot ja toimintamallit, säännöt ja yhteenkuuluvuus viittaavat sosiaaliseen turvallisuuteen (Lindfors ym., 2024, kappale 2). Koulussa sosiaalisen turvallisuuden heikkeneminen näyttäytyy toimintamallien ja normien vastaisella käytöksellä, esimerkiksi työrauhan rikkomisena (Lindfors ym., 2024, kappale 2). Opetusjärjestelyjen turvallisuus ja ohjausvuorovaikutus voidaan liittää pedagogiseen turvallisuuteen ja mikäli opetusjärjestelyt osoittautuvat puutteellisiksi tai jopa vaarallisiksi, voidaan se nähdä pedagogisen turvallisuuden uhkana (Lindfors ym., 2024, kappale 2). Jokin näistä turvallisuuden osa-alueista tai jopa kaikki saattavat vaarantua, mikäli kouluyhteisössä tapahtuu kriisitilanne. Kouluturvallisuus sekä koulun aikuisten että opiskelijoiden perusoikeus (Peltola ym., 2024, s. 730). Koulun johdolla on koulun turvallisuuden hallinnasta keskeinen vastuu, joka liittyy niin käytäntöihin, rakenteisiin ja toimenpiteisiin, jolla ylläpidetään kokonaisvaltaista turvallisuutta (Peltola ym., 2024, s. 730).

Aiemman tutkimuksen mukaan opetus- ja kasvatusalalla työskentelevät joutuvat kohtaamaan päivittäin väkivaltatilanteita, joissa väkivallan osapuolina on esimerkiksi oppilas-työntekijä tai oppilas-oppilas (Fagerström ym., 2015, s. 36). Useat tutkimukset kertovat, että kouluväkivalta on yleinen ilmiö kouluissa (Kiilakoski & Oksanen, 2011, s. 32). Opettajan ammattiroolissa ei kuitenkaan tulisi joutua kokemaan epäasiallista käytöstä tai väkivaltaa (Rikander, 2021, s. 78). Erilaiset kouluväkivallan vastaiset ohjelmat voivat auttaa estämään erilaisten väkivaltatilanteiden kärjistymisen ja samalla koulujen tulisi olla paremmin valmistautuneita tunnistamaan ja puuttumaan kiusaamisen ja väkivallan tilanteita (Kiilakoski & Oksanen, 2011, s. 38; Kyllönen & Rickman, 2011, s. 78).

Lastensuojelulain (417/2007, 25 §) perusteella kaikilla lasten ja nuorten kanssa toimivilla aikuisilla on ilmoitusvelvollisuus lastensuojeluun tai poliisille, mikäli epäilee, kuulee tai näkee lapsen kokevan väkivaltaa (Korpilahti ym. 2019, s. 41). Lapsen tärkeimpiin oikeuksiin kuuluu lapsen oikeus väkivallalta suojeluun, jonka vuoksi myös opettajan on erityisen tärkeää huolehtia ja puuttua lapseen kohdistuvaan väkivaltaan, sekä tarjota apua suojautua väkivallalta (Korpilahti ym., 2019, s. 89). Väkivallan toteuttamisen takana olevia syitä voidaan selittää biologisilla ja psykologisilla tekijöillä. Väkivaltaiseen käyttäytymiseen kuten aggressiivisuuteen, antisosiaalisuuteen ja väkivaltaisuuteen vaikuttavat tekijät ovat usein perinnöllisiä, mutta myös ympäristön, sekä lapsuuden ja nuoruuden ajan ihmissuhteisiin liittyvät kokemukset saattavat johtaa väkivaltaisiin ulostuloihin (Rikander, 2021, s. 247). Väkivallan kokemuksilla lapsuudessa ja nuoruudessa on merkittäviä ja jopa pysyviä vaikutuksia lapsen kehittymiseen aikuisuuteen asti, sillä altistuminen väkivallalle saattaa heikentää muun muassa aivojen kehittymistä (Korpilahti ym., 2019, s. 37).

Kouluampumiset ovat yksi äärimmäisistä koulun sisäisistä kriisitilanteista, joiden vaikutukset näkyvät laajasti koko kouluyhteisössä ja haastavat koulun turvallisuusrakenteita ja oppilaiden sisäistä turvallisuuden tunnetta (Huges ym., 2011, s. 403). Kouluampumiset ovat tilastollisesti erittäin harvinaisia tapahtumia, mutta tapahtuman vaikutus turvallisuuden tunteeseen voi olla dramaattinen (Oksanen ym., 2013, s. 189). Kouluampumiset ja äärimmäistä väkivaltaa sisältävät tapahtumat rikkovat koulun turvallisuuden tunteen ja jättävät pitkäaikaisia vaikutuksia koko kouluyhteisöön (Huges ym., 2011, s. 403–411). Kouluampumiset vaikuttavat oppilaiden oppimiseen, kehitykseen ja koko elämään (Brock ym., 2009, s. 32). Tällaisella kriisitilanteella on hyvin laaja sosiaalinen, psykologinen ja sosiologinen vaikutus, joka tulee ottaa huomioon tilanteen arvioinnissa (Oksanen ym., 2013, s. 190). Kriisin

jälkeisessä vaiheessa oppilaiden toipuminen edellyttää turvallisuuden tunteet palauttamista ja yksilöllisiä tukitoimia, jotka tulisi rakentaa osana koulun kriisivalmiussuunnitelmaa (Brock ym., 2009, s. 32). Koulun lisäksi koulusurmat vaikuttavat laajasti myös erilaisiin paikallisiin yhteisöihin, mutta myös valtakunnalliset vaikutukset ovat huomattavia (Oksanen ym., 2013, s. 190). Voidaankin päätellä, että koulusurmat näyttäytyvät niin koulun sisäisinä kriiseinä kuin myös yhteiskunnallisina kriisitilanteina.

Koulussa käsiteltävissä kuolemantilanteissa on paljon kyse siitä, kuka ja miten henkilö on kuollut (Dyregrov ym., 1997, s. 78–79). Esimerkiksi koulun oppilaan tai opettajan kuolema vaikuttavat vahvasti koko kouluyhteisöön, kun taas oppilaan vanhemman kuolemalla on vaikutus ainoastaan yhteen luokkaan tai oppilaaseen (Dyregrov ym., 1997, s. 78–79). Kouluikäiset nuoret ja myös koulun aikuiset kokevat kuolemantapauksen jälkeen henkistä kipua ja tuskaa, sillä odottamaton kuolema on aina järkytys, jota erityisesti ikätoverin voi olla hyvin haastavaa käsitellä (Hart & Garza, 2012, s. 301).

Mikäli luokan oppilas kuolee, saattaa myös opettajalla olla haasteita kohdata tunteitaan, surra ja kommunikoida asiasta oppilaiden kanssa (Johnson, 2020, s. 425–426). Kuolemantilanne vaatii aina tukea ja nähdäksi tulemistä yhteisössä (Johnson, 2020, s. 425–426). Aiempien tutkimusten mukaan rehtorit ja opettajat kokevat olevansa huonosti valmistautuneita käsittelemään koulun tai luokan oppilaan kuolemaa, sillä usein kuolema tulee täysin yllättäen (Jellinek & Okoli, 2012, s. 57). Puuttuva kriisinhallintaan liittyvä koulutus saattaa johtaa opettajan päätökseen olla puhumatta kuolemantilanteesta luokkahuoneessa, joka aiheuttaa haasteita suruprosessissa niin oppilaille, kuin myös opettajalla (Hart & Garza, 2012, s. 303).

Aiempien tutkimusten mukaan opettajat ovat kertoneet oppilaan kuoleman olevan jopa tuhoisaa muille oppilaille, sillä oppilaat ovat kokeneet tilanteesta järkytystä, hämmennystä ja avuttomuutta (Hart & Garza, 2012, s. 308). Tilanteen jälkeen opettajan on tarvinnut uudelleen rakentaa ja ohjata oppilaita, jotta he pystyisivät jollain tapaa jatkamaan myös akateemista tehtäväänsä (Hart & Garza, 2012, s. 308). Äkillisen kriisin tai kuolemantilanteen sattuessa rehtorilla ja opettajilla on suuri vastuu kouluyhteisöä kohtaan, joka saattaa oman surun ja menetyksen keskellä tuntua jopa ylivoimaiselta (Jellinek & Okoli, 2012, s. 57). Erityisen tärkeää surun keskellä on ymmärtää surun olevan prosessi, eikä vain yksittäinen tapahtuma (Jellinek & Okoli, 2012, s. 64–65). Useissa tapauksissa opettajat pyrkivät palaamaan liian

nopeasti normaaliin koulurutiiniin, joka saattaa tuntua oppilaista haastavalta (Jellinek & Okoli, 2012, s. 64–65).

Mikäli kouluyhteisössä on tapahtunut kuolema, saattavat myös vanhemmat olla huolissaan lapsensa reaktioista asiaan ja vanhemmat saattavat myös pelätä oman lapsensa turvallisuuden puolesta, erityisesti mikäli oppilas on menehtynyt traagisesti (Jellinek & Okoli, 2012, s. 61). Lapsen ja nuoren kuolema herättää aina voimakkaita tunteita, ja ihmiset saattavat kohdistaa koulua kohtaan ahdistusta, syyllisyyttä ja jopa vihaa (Jellinek & Okoli, 2012, s. 61).

2.4 Oppilaan henkilökohtaisen elämän kriisit

Oppilaan henkilökohtaisen elämän kriiseillä tarkoitetaan koulun ulkopuolisessa elämässä tapahtuneita kriisitilanteita, kuten esimerkiksi läheisen kuolema, vakava sairastuminen, traumaattinen tapahtuma tai vanhempien ero. Oppilaat voivat lapsuutensa ja nuoruutensa aikana kohdata useita erilaisia haastavia kokemuksia ja tilanteet saattavat olla erittäin merkityksellisiä myös oppimisen kannalta (Greiner ym., 2022, s. 2).

Ihmisen menettäessä tärkeän läheisen, käynnistyy tapahtumasta automaattisesti suru menetyksestä, jossa suru on sopeutumisprosessi, jonka myötä menetys muuttuu todelliseksi ja suhde kuolleeseen muuttuu mentaaliseksi (Poijula, 2016, s. 113). Lapselle suuri menetys elämässä on oman vanhemman kuolema, josta seuraa esimerkiksi perheenjäsenten roolien muuttuminen, oman olemassaolon horjuminen ja hidas palautuminen erilaiseen arkeen (Poijula, 2016, s. 115). Sisaruksen tai vanhemman menettäminen on lapselle tai nuorelle hyvin ahdistavaa; noin puolelle sisaruksen menettäneelle perheenjäsenelle ilmenee masennusta, ahdistusta ja kouluvaikeuksia (Hammarlund, 2010, s. 160; Greiner ym., 2022, s. 2). Lapsen reagoiminen kuoleman kokemukseen riippuu lapsen iästä, ymmärryksestä, kuoleman tavasta, vanhemman ja lapsen välisestä suhteesta ja mahdollisen toisen huoltajan omasta surusta selviytymisestä (Poijula, 2016, s. 115).

Vanhemmilla ja koululla on mahdollisuus valmistella lasta kohtaamaan kuolemantilanne, jonka kokemus on fyysinen ja psyykinen prosessi (Poijula, 2016, s. 105). Kuoleman kohtaamisessa esimerkiksi pelko, viha, epätoivo, vastustus, rakkaus ja hellyys nousevat pintaan (Poijula, 2016, s. 105). Suurin osa opettajista kokee, ettei surevaa oppilasta oteta koulussa tarpeeksi huomioon, vaikka 90 % opettajista uskoo suremisen vaikuttavan ihmisiin enemmän kuin pystymme ymmärtämään (Dyregrov ym., 2013, s. 127). Koulun on

mahdollista käsitellä kuolemaa antamalla lapsille konkreettisia vastauksia ja tietoa oppilaita askarruttaviin kysymyksiin (Poijula, 2016, s. 106). Kuolemaan liittyvää tietoa tulisi esitellä lapsille lempeällä ja rauhallisella tavalla, antamalla lapsen omille huolille ja kysymyksille tilaa (Poijula, 2016, s. 111).

Vaikka suru läheisen menettämisestä on luonnollinen ja inhimillinen kokemus, on se silti vaikea ja mahdollisesti myös traumaattinen tapahtuma (Hammarlund, 2010, s. 38–39). Opettajan ja lasten lähellä olevien aikuisten on tärkeää huomioida surureaktioiden pitkäkestoisuus (Poijula, 2016, s. 121). Lisäksi opettajan tulee huomioida lapsen tarpeet surutyötä tehdessä, sillä lapsen palatessa kouluun lapsi saattaa kokea epävarmuutta esimerkiksi siitä, miten koulukaverit ottavat hänet vastaan ja mitä he tapahtuneesta tietävät (Poijula, 2016, s. 121). Koulussa tulee myös ottaa huomioon se, ettei menetyksen kokeneella lapsella välttämättä ole mahdollista puhua kuolemasta koulun ulkopuolella, sillä kotona olevat aikuiset mahdollisesti surevat myös itse, siksi turvallisen aikuisen läsnäolo koulussa on erityisen tärkeää (Greiner ym., 2022, s. 2).

Yleisesti koettu kriisitilanne lapsen elämässä on perheen vanhempien eroaminen (Greiner ym., 2022, s. 2). Vanhempien eroaminen saattaa vaikuttaa merkittävästi oppilaan elämään, sillä mahdollinen kodin vaihtaminen ja perhesuhteiden muutos, sekä mahdolliset muut muutokset vanhempien eron jälkeen, voivat vaikuttaa oppilaan heikompaan koulumenestykseen ja tuoda oppilaalle itsesyytöksiä ja syyllisyyttä tilannetta kohtaan (Greiner ym., 2022, s. 2; Somody & Hobbs, 2008, s. 73). Opettajat ovat aiemmassa tutkimuksessa kertoneet huolensa lapsista, jolle muuttuneet perheolosuhteet tuntuvat haastavilta (Mahony & Fenton, 2021, s. 589). Koululla on suuri vaikutus, kun lapsi kohtaa suuren muutoksen elämässään, sillä lapset viettävät suuren osan ajastaan koulussa (Stolberg & Mahler, 1994, s. 147). Opettajien roolista lapsen elämässä vanhempien eron aikana on tehty vain vähän aiempaa tutkimusta, mutta on todettu, että opettajan rooli tässäkin kriisitilanteessa on toimia lapsen emotionaalisen, sosiaalisen ja akateemisen hyvinvoinnin tukijana ja edistäjänä (Mahony & Fenton, 2021, s. 589).

3 Koulun ja opettajan rooli kriisitilanteissa

3.1 Opettajan rooli ja pedagogiset mallit kriisinkäsittelyssä

Opettajan omaamat henkilökohtaiset ja sosiaaliset taidot määrittävät omien tunteiden tiedostamisen ja hallitsemisen, sekä muiden ihmisten tunteiden havaitsemisen ja kyvyn hoitaa ihmissuhteita (Virtanen. 2017, kappale 1). Tutkimuksissa opettajan tunneälyllisistä taidoista on noussut esiin keskeisiä kykyjä; erityisesti empaattisuus nousee esiin sosiaalisen tietoisuuden keskeisimpänä tunneälytaitona (Virtanen, 2017, kappale 1). Empaattisuuden lisäksi sosiaalinen kyvykkyys ja henkilösuhteiden hallinta, kyky kehittää toisia ihmisiä, konfliktienhallintataidot, sekä ryhmä- ja yhteistyötaidot nousevat keskeisiksi kompetensseiksi opettajan työssä (Virtanen, 2017, kappale 1). Aiemman tutkimuksen mukaan kaikki opettajat kokevat, että on erittäin tärkeää pystyä osoittamaan empatiaa oppilaita kohtaan ja samalla opettajat myöntävät, että tietävät aivan liian vähän siitä, miten oppilasta tulisi tukea esimerkiksi läheisen menettämisen jälkeen (Dyregrov ym., 2013, s. 128).

Mikäli koulussa on sattunut vakava kriisitilanne, tulisi myös opettajien reagoida vaikeaan tapahtumaan, joka luo turvallisuutta ja vahvistusta lapsen kokemalle tunnereaktiolle, sekä lisää samalla osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunnetta kriisitilanteen aikana (Hammarlund, 2010, s. 171). Opettajana erityisen tärkeää oppilaan kokeman kriisitilanteen jälkeen on luoda oppilaalle ympäristö, jossa keskitytään turvallisiin ja tukeviin ihmissuhteisiin (Alexander, 2019, s. 43). Lisäksi on tärkeää kannustaa vaikeissa olosuhteissa toimivia oppilaita, sillä sen avulla oppilaat voivat oppia parempaa tunteidenhallintaa ja erilaisia strategioita käsitellä omia vaikeita tunteita (Alexander, 2019, s. 43). Opettajan hyvällä vuorovaikutuksella voidaan ennakoida mahdollisia ongelmatilanteita, sekä voidaan välttää muun muassa aggressiivisten tunteiden syntymistä ja rauhoitella oppilasta (Kyllönen ym., 2011, s. 73–74).

Kun opettaja käsittelee kriisiä koulussa, on sen käsittelytavat ja opettajan käytössä olevat toimintamallit osa opettajan pedagogista toimintaa, jossa kriisinkäsittelyn perustana häntä ohjaa oma pedagoginen ajattelu (Havu-Nuutinen ym., 2011, s. 21). Koulu tai opettaja voivat ottaa käyttöön erilaisia pedagogisia malleja kriisitilanteita ennen, kriisin aikana tai sen jälkeen. Yksi tällaisista pedagogisista malleista on traumatietoinen lähestymistapa, jonka tavoitteena on luoda kriisille altistuneille nuorille käytäntöjä, jotka mahdollistaisivat

parempaa akateemista kyvykkyyttä, sekä tukisivat nuorten sosioemotionaalisia taitoja (Maynard ym., 2017).

Työssään opettaja joutuu jatkuvasti pohtimaan ja tarkastelemaan ratkaisujaan, jotka saattavat olla pitkän harkinnan tuloksia tai intuitiivisia nopeita reaktioita tilanteeseen, joista intuitiiviset reaktiot pohjautuvat usein opettajan aiempaan kokemukseen ja kokemuseräiseen tietoon (Havu-Nuutinen ym., 2011, s. 21–22). Tämän tiedon lisäksi opettajalla on myös niin sanottua hiljaista pedagogista tietoa, joka pohjautuu yksilön olemukseen, elämänhistoriaan ja henkilökohtaisiin kokemuksiin, hiljainen tieto kehittyy jatkuvasti ja näkyy opettajan suhtautumisessa oppilaisiin, tunnetaitoihin, yleisen ilmapiirin rakentamiseen ja tunneherkkyyteen (Havu-Nuutinen ym., 2011, s. 21–22). Usein kriisitilanteissa opettajan pitää käyttää omaa hiljaista tietoaan perustuen omaan kokemustietoon ja omaan henkilökohtaiseen persoonallisuuteen perustuen, opettajan sosio-emotionaalinen kompetenssi ja pedagoginen herkkyyks kehittykin opettajalle oman kasvatus- ja opetustyön lähtökohdaksi (Havu-Nuutinen ym., 2011, s. 21–22). Näiden asioiden lisäksi opettajan on hyvä tiedostaa yksittäisten oppilaiden vahvuuksia, tuen tarpeita ja tapoja reagoida vastoinkäymisiin (Kyllönen ym., 2011, s. 77).

3.2 Opettajan työyhteisön tuki ja kriisisuunnitelma

Aiempien tutkimusten tulokset kertovat, että myös opettajat tarvitsevat vahvasti tukea surun käsittelyyn esimerkiksi oppilaan kuoleman tai muun vakavan kriisitilanteen jälkeen (Hart & Garza, 2012, s. 309). Opettajan tärkeimpänä tukena kriisinkäsittelyssä ja jaksamisen edellytyksenä on työyhteisö, jonka jäsenistä opettajat hakevat tukea ja turvaa (Havu-Nuutinen, ym., 2011, s. 28). Luottamuksen rakentaminen työyhteisössä ja kouluympäristössä on erityisen tärkeää myös kriisitilanteet huomioiden, sillä yhteisöllisellä päätöksenteolla ja viestinnällä on todettu olevan positiivisia vaikutuksia koulun ja kodin yhteistyöhön, sekä mahdollisen kriisitilanteen jälkeen luottamuksen rakentamiseen ja positiiviseen tulevaisuusajatteluun (Sutherland, 2017, s. 2–8).

Kriisin on mahdollista vahingoittaa koulu yhteisöä, mikäli yhteistyö puuttuu ja luottamusta ei ole rakennettu (Sutherland, 2017, s. 10–17). Oikeanlaisella johtamisella, luottamuksella, viestinnällä ja yhteistyöllä kriisi voi muuttua myös mahdollisuudeksi oppia ja kasvaa (Sutherland, 2017, s. 10–17). Lisäksi opettajan tärkeimpänä tukena kriisinkäsittelyssä ja

jaksamisen edellytyksenä on työyhteisö, jonka jäsenistä opettajat hakevat tukea ja turvaa (Havu-Nuutinen, ym., 2011, s. 28). Opettajien mukaan kriisinkäsittelylle luo pohjan yhdessä pohdittu kriisisuunnitelma, sekä työyhteisön yhteinen tietoisuus kriisitilanteesta ja sen toimintatavoista (Havu-Nuutinen, ym., 2011, s. 28).

Kriisi asettaa koulussa lasten ja nuorten lisäksi myös henkilöstön vaativaan tilanteeseen, jossa henkilökunnan tehtävä on toimia oppilaille ja opiskelijoille auttavana ja huolehtivana aikuisena, vaikka samalla saattaa itse kokea vaikeita tunteita ja reaktioita liittyen tapahtumaan (Opetushallitus, 2025). Opettajien ja opetushenkilöstön tehtävänä on kohdata kriisitilanteessa olevat lapset ryhmässä ja yksilöinä, pyrkiä luomaan turvallinen ympäristö ymmärtämään tapahtunut tilanne ja sen vaikutukset, sekä auttaa käsittelemään tapahtunutta myös jatkossa osana koulun arkea. Rauhallisesti toimiva opetushenkilöstö luo turvallisen ilmapiirin oppilaille ja opiskelijoille, antaa tunnetukea ja ohjaa tapahtuman kohtaamista ja käsittelemistä (Opetushallitus, 2025).

Opetushallituksen (2025) mukaan osana opetussuunnitelman tekoa koulujen pitää laatia koulukohtaiset toimintamallit ja -järjestelmät, jotka ohjaavat opettajien toimintaa äkillisissä ja vaihtuvissa tilanteissa. Kriisisuunnitelmissa ja kriisitoimintamalleissa on kuvailtu kriisejä, joita koulussa voidaan kohdata, sekä kriisin käsittelyyn vaadittavia tietoja ja taitoja. (Havu-Nuutinen ym., 2011, 21). Suunnitelmassa tulisi olla ennaltaehkäiseviä strategioita sekä kerrottuna yhteistyömallit eri organisaatioiden, kuten esimerkiksi terveys- ja turvallisuusviranomaisten kanssa (Elbedour ym., 2020, s. 209). Hyvällä ja kattavalla kriisinhallinnalla koulut voivat toimia tehokkaasti ja niillä on suuri vaikutus tukea oppilaiden hyvinvointia mahdollisessa kriisitilanteessa (Elbedour ym., 2020, s. 210).

Opiskeluhoitosuunnitelman, jonka tulee kattaa esimerkiksi oppimisen, fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen terveyden edistämisen toimenpiteitä, tulisi sisältää kriisisuunnitelma, jossa äkillisten kriisien, uhkien ja vaaratilanteiden toimintatavat kuvataan selkeästi (Opetushallitus, 2025). Kriisisuunnitelma luodaan yhteistyössä viranomaisten ja hyvinvointialueen kanssa, ja se tulisi käydä läpi säännöllisesti koulun henkilökunnan kanssa, jotta jokaiselle olisi selkeää oma vastuunsa ja toimintatavat äkillisissä tilanteissa (Opetushallitus, 2025). Hyvin tehty koulun kriisisuunnitelma vahvistaa opettajien ja koulun aikuisten tilanteen hallintaa ja voi muuttaa kriisin jälkiseurauksia huomattavasti paremmiksi (Thompson, R., 2004, s. 40). Kriisisuunnitelmalla on mahdollisuus auttaa nopealla ja tehokkaalla toiminnalla, jonka avulla

traumatisoivien tapahtumien vaikutusta voidaan lieventää ja vähentää esimerkiksi tarjotun psykososiaalisen tuen avulla (Opetushallitus, 2025).

Jokaisessa toimipaikassa olisi hyvä sopia kriisiryhmästä, joka on perehtynyt äkillisten kriisien ja psykososiaalisen tuen suunnitteluun ja toteutukseen (Opetushallitus, 2025). Kriisiryhmään kuuluvien henkilöiden olisi hyvä saada perehdytystä ja koulutusta kriisien ominaisuuksiin ja niissä toimimiseen, jotta äkillinen tilanne olisi mahdollista hoitaa mahdollisimman sujuvasti (Kemppainen, 2018, s. 64). Lisäksi myös muut opettajat ja opetushenkilöstö saattavat kaivata kriisiryhmän tukea erilaisiin kriisitoimintoihin liittyvissä tehtävissä (Kemppainen, 2018, s. 64). Kriisi on harvinainen tilanne, mutta se prosessina saa aikaiseksi monenlaisia vaikutuksia; usein kriisitilanteissa vaaditaan eri toimijoiden välistä yhteistyötä, kykyä ja valmiutta toimia nopeasti tilanteessa (Kemppainen, 2018, s. 65–66). Jotta kriisistä on mahdollista selvittää mahdollisimman pienin haittavaikutuksin, vaatii se kriisijohtamista, suunnitelmallisuutta, toteutusta, harjoittelua, sekä selkeää viestintää ja toimintaprotokollan (Kemppainen, 2018, s. 66; Elbedour ym., 2020, s. 209).

Yhteiskunnallisten tilanteiden vuoksi koulun kriisisuunnitelmat eivät voi rajoittua ainoastaan fyysisiin uhkiin, vaan sen tulisi reagoida myös laajempiin yhteiskunnallisiin jännitteisiin ja kriiseihin, varautua globaaleista tapahtumista johtuviin pelkotiloihin ja ahdistukseen oppilaiden keskuudessa (Opetushallitus, 2023).

3.3 Kriisitilanteiden kuormittavuus opettajalle

Kriisin aikana inhimillinen viestintä ja johtaminen mahdollistaa opettajien työkyvyn ylläpitämistä ja emotionaalisen sekä akateemisen tuen järjestämistä oppilaille (Peltola ym., 2024, s. 738). Esimerkiksi koronapandemia näyttäytyi opettajille ja oppilaille hyvin stressaavana aikana, jolloin tarvittavan tuen varmistaminen tuli oleelliseksi osaksi kouluturvallisuuden ylläpitämisessä (Peltola ym., 2024, s. 738). Lisäksi sosiaalisen vuorovaikutuksen ja tukitoimien puuttuminen lisäsi opettajien työkuormaa ja vaikutti samalla myös vähentyneeseen kollegiaalisuuteen kriisitilanteen aikana (Peltola ym., 2024, s. 738).

Tärkeäksi työvälineeksi aiemmissa tutkimuksissa on noussut opettajan pedagoginen herkkyyks ja empatiakyky, jotta opettajan on mahdollista kuulla ja reagoida oppilaiden tarpeisiin ja toiveisiin, sekä tunnistaa oppilaiden tavat reagoida kriisitilanteeseen (Havu-Nuutinen ym.,

2011, 22–27). Opettajan tunnekuormaa lisää tunteet, jotka vievät opettajalta energiaa, sillä opettaja ei voi kaikissa tilanteissa tuoda esiin aitoja omia tunteitaan, vaan hän joutuu tukahduttamaan tunteen ja muuntamaan sen toiseksi (Virtanen, 2017, kappale 2). Opettajilla on usein tapana astua auttajan rooliin, jolloin omien rajojen tunnistaminen ja kyky kieltäytyä tehtävistä voi olla haastavaa (Virtanen, 2017, kappale 2). Sen vuoksi olisi tärkeää, että opettajalla olisi henkisesti kuormittavassa tilanteessa keskustelumahdollisuus tunnekuorman purkamiseen (Virtanen, 2017, kappale 2).

Kriisinkäsittelyssä opettajan oma persoonallisuus ja elämäkokemus on koettu tärkeäksi ohjaavaksi tekijäksi, joka vaikuttaa esimerkiksi opettajan haluun näyttää omia tunteitaan lasten kanssa ja hallita tunteitaan (Havu-Nuutinen ym., 2011, s. 28). Kriisistä selviämisen edellytyksenä on opettajan rehellinen omien tunteiden kohtaaminen ja niiden käsittely osana pedagogista toimintaa (Havu-Nuutinen ym., 2011, s. 28). Työterveyslaitoksen julkaisemassa tutkimuksessa todettiin, että opetus- ja kasvatustalouden työpaikkojen tulisi kiinnittää enemmän huomiota ja tukea työntekijään, joka on kokenut väkivaltaa (Fagerström ym., 2015, s. 36–37).

Opettajankoulutuksessa tulisi keskittyä myös oppilaiden traumaattisten kokemusten käsittelyyn, jotta tilanteet työelämässä eivät näyttäytyisi opettajalle niin kuormittavina (Greiner ym., 2022, s. 7). Tutkimuksen mukaan opettajien tulisi saada jatkokoulutustamusta erityisesti väkivaltatilanteissa toimimiseen, sekä oppilaiden ja opettajien psyykkisen hyvinvoinnin lisäämiseen (Fagerström ym., 2015, s. 36–37). Erityisesti kriisitilanne on hetki, jolloin koulutoiminnan tavoitteet poikkeavat opetussuunnitelmallisista asioista ja opettaja joutuu käyttämään omia voimavarojaan eri tavoin (Havu-Nuutinen ym., 2011, s. 22). Opettajat itse kertovat, että tarvitsevat enemmän tukea ja apua oppilaiden erilaisten ongelmien käsittelyyn luokkahuoneessa, esimerkiksi ulkopuolisia ammattilaisia tarjoamaan tilanteeseen apua ja koulun hallinnon vahvempaa roolia ja vastuuta kriisitilanteissa (Hart & Garza, 2012, s. 308–309).

4 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella opettajien kokemuksia oppilaan kohtaamista kriisitilanteista, sekä kriiseihin liittyviin toimintatapoihin ja kuormitustekijöihin opettajalle. Tämän tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä liittyen opettajan rooliin ja toiminnasta kriisitilanteiden eri vaiheissa ja tuoda esiin, minkälaisia pedagogisia, emotionaalisia ja yhteisöllisiä valmiuksia opettajilta edellytetään oppilaan henkilökohtaisessa elämässä, koulun sisäisissä tai yhteiskunnallisissa kriisitilanteissa. Tämän lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan opettajien kokemaa kuormitusta kriisitilanteessa ja pohditaan, miten opettajia olisi mahdollista tukea paremmin kohdatessaan kriisejä koulu yhteisössä. Metsämuurosen (2006, s. 119) teoksessa esitellyn Morsen taulukon mukaan tämän tutkimuskysymyksen tyyppinä on kysymys tarkoituksesta tai kokemuksen selvittäminen fenomenologisella strategialla.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia oppilaan kokemia kriisitilanteita opettajat ovat kohdanneet koulussa?
2. Miten kriisejä on käsitelty oppilaiden kanssa ja luokkatilanteissa?
3. Millainen rooli opettajalla on kriisitilanteissa?
4. Millaisena opettajat kokevat kriisitilanteiden käsittelyn koulussa?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla on tarkoitus selvittää, minkälaisia oppilaan kokemia kriisitilanteita opettajat ovat kohdanneet työelämänsä aikana. Toisella tutkimuskysymyksellä selvitetään, miten opettajien kohtaamia kriisitilanteita on käsitelty oppilaiden kanssa ja luokkatilanteissa. Kolmannella tutkimuskysymyksellä selvitetään, minkälaisena opettaja kokee oman roolinsa kriisitilanteissa ja millaisia rooleja opettajasta on mahdollista löytää kriisitilanteen aikana tai sen jälkeen. Neljännen tutkimuskysymyksen avulla selvitetään, minkälaisena opettaja on kokenut kriisitilanteiden käsittelyn koulussa.

5 Menetelmä

5.1 Tutkimusasetelma ja tutkimusote

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena eli laadullisena tapaustutkimuksena, jonka pyrkimyksenä on syventää ymmärrystä opettajien valmiuksista kohdata kriisitilanteita koulussa. Laadullisen tutkimuksen avulla ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan pyritään kuvaamaan ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään toimintaa tai antamaan tulkintoja ilmiölle (Tuomi & Sarajärvi, 2018, kappale 3.4.1). Laadullisessa tutkimuksessa ollaankin kiinnostuneita tutkittavien henkilöiden, tässä tapauksessa opettajien, kokemuksista, ajatuksista ja asian merkityksistä (Puusa ym., 2020, kappale 1). Tutkimusmetodina tutkimuksessa toimi nauhoitettu haastattelu ihmisten kokemuksista (Metsämuuronen 2006, s. 119). Laadullisen tapaustutkimuksen avulla voidaan tarkastella kriisinkäsittelyä koulussa syvällisemmin ja tutkia opettajien kokemuksia tilanteista, joita he ovat työurallaan kokeneet. Tämän vuoksi laadullisen tutkimuksen aineiston kannalta on tärkeää, että tutkittavilla olisi mahdollisimman paljon tietoa tai kokemuksia asiasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, kappale 3.4.1).

Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana toimii todellisen elämän kuvaaminen, jossa tutkittavaa kohdetta pyritään käsittelemään mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi ym., 2009, s. 161). Laadullinen tutkimus on kokonaisvaltaista tiedonhankintaa, jossa aineistoa kootaan luonnollisista tilanteista tai kertomuksista (Hirsjärvi ym., 2009, s. 164). Laadullisen aineiston keräämisessä suositaan metodeja, joissa tutkittavien ääni ja näkökulmat tulevat vahvasti esille (Hirsjärvi ym., 2009, s. 164). Tässä tutkimuksessa aineiston hankinnan metodina käytettiin puolistrukturoitua haastattelua, jonka tavoitteena oli saada näkyviin mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä mahdollisesti toistuu usein ilmiötä tarkastellessa yleisellä tasolla. Hirsjärven ym. (2009, s. 166) mukaan laadullisessa tutkimuksessa pyritään toiminnan merkityksen ymmärtämiseen, teemojen löytämiseen ja tulkintaan. Tutkimusta lähestyttiin fenomenologisen tapaustutkimuksen mukaisesti, jossa ihmisen käsitykset ja kokemukset tapahtuneesta asiasta voivat olla keskenään hyvin erilaisia (Metsämuuronen, 2006, s. 108).

5.2 Osallistujat

Tutkimukseen haettiin perusopetuksen opettajia, jotka ovat työssään käsitelleet oppilaan kohtaaman yhteiskunnallisen, koulun sisäisen tai henkilökohtaisen elämän kriisitilanteen tai kriisitilanteita. Tutkimuksen haastattelukutsu (liite 1) jaettiin Alakoulun aarreaitta -nimisessä

Facebook-ryhmässä, josta halukkaat haastateltavat ottivat itse yhteyttä tutkijaan. Tutkimukseen osallistuneilta edellytettiin kokemusta kriisinkäsittelystä koulussa, jolloin tutkittava kohdejoukko on valittu tarkoituksenmukaisesti ja tapauksia käsitellään ainutlaatuisina (Hirsjärvi ym., 2009, s. 164). Haastateltavia oli yhteensä kuusi (N=6). Tutkittava joukko muodostui kuudesta perusopetuksen opettajasta, joista osalla oli kokemusta erityisopetuksessa työskentelystä.

Tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista ja kaikki halukkaat haastateltavat haastateltiin tutkimusta varten heille sopivana ajankohtana. Haastateltavat olivat työskennelleet eri puolilla Suomea ja kokemukset kriisitilanteista sijoittuivat eri ajanjaksoille työuran aikana. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistona voi olla vain yhdenkin henkilön haastattelu, sillä tarkoituksena ei ole etsiä tilastollista säännönmukaisuutta, vaan tavoitteena on lisätä ymmärrystä tutkittavaa kohdetta kohtaan (Hirsjärvi ym., 2009, s. 181).

5.3 Haastattelu menetelmänä ja haastatteluiden toteutus

Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä sopii hyvin käytettäväksi, kun halutaan tulkita kysymyksiä tai täsmentää vastauksia, tutkitaan emotionaalisia asioita ja halutaan kuvaavia esimerkkejä (Metsämuuronen, 2006, s. 113). Haastattelun etuna on se, että tutkimukseen on mahdollista valita henkilöt, joilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä sekä tietoa aiheeseen liittyen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, kappale 3.1, Puusa ym., 2020, kappale 6).

Haastattelu on tiedonkeruumenetelmänä ainutlaatuinen, sillä siinä tutkittava ja tutkija ovat suorassa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, joka mahdollistaa joustavuutta aineistoa kerätessä (Hirsjärvi ym., 2022, kappale 4.1.1). Usein haastattelu valitaan aineiston hankkimisen metodiksi, kun ennalta tiedetään tutkimuksen tuottavan vastauksia monitahoisesti eri suuntiin tai kun halutaan käsitellä ja tutkia arkoja tai vaikeita aiheita (Hirsjärvi ym., 2009, s. 205–206). Haastattelussa käytettiin puolistrukturoitua haastattelua eli teemahaastattelua, joka mahdollistaa tarkentavia tai syventäviä kysymyksiä haastateltavien vastauksiin perustuen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, kappale 3.1.1). Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset pysyvät samoina kaikille tutkittaville, mutta vastauksia ei ole sidottu tiettyihin vastausvaihtoehtoihin (Hirsjärvi & Hurme, 2022, kappale 4.2.3). Puolistrukturoidun haastattelun avulla on mahdollista löytää merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymysten mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, kappale 3.1.1). Lisäksi

haastattelussa on annettava haastateltavalle mahdollisuus tuoda esille asioita mahdollisimman vapaasti, jolloin haastateltava toimii tutkimuksessa merkityksiä luovana ja aktiivisena osapuolena (Hirsjärvi & Hurme, 2022, s. 3.1).

Ennen haastattelun toteutusta haastattelurunko (liite 3) esiteltiin ja kysymystenasettelua ja järjestystä muokattiin esitestauksen perusteella. Haastattelussa tärkeää on saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta aiheesta, jolloin perusteltua on antaa haastattelukysymykset tutkittaville etukäteen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, kappale 3.1, Puusa ym., 2020, kappale 6). Haastateltavat saivat haastattelukysymykset noin viikkoa ennen haastattelua ja halutessaan tutustuivat niihin etukäteen. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina Zoom-verkkosovellusta käyttäen. Tutkimuksen kaikissa haastatteluissa päätettiin käyttää samaa verkkosovellusta, sillä se oli ajankäytöllisesti järkevämpää, kun haastateltavat olivat eri puolilta Suomea. Haastatteluja suunniteltaessa tiedostettiin verkkohaastattelun mahdolliset ongelmat liittyen verkkoyhteyden katkeamiseen tai hidastumiseen, jotka eivät kuitenkaan haitanneet haastattelujen toteutusta.

Haastattelut ja aineistonkeruu toteutettiin syys-lokakuussa 2025. Haastattelut kestivät keskimäärin 41 minuuttia, haastattelujen kesto vaihteli 28 minuutista 53 minuuttiin. Haastattelut tallennettiin Zoom-verkkosovelluksella, jotta tallennettu laadullinen aineisto on mahdollista kirjoittaa puhtaaksi eli litteroida (Hirsjärvi ym., 2009, s. 222). Puolistrukturoidun haastattelun luonteeseen kuuluu haastattelujen tallennus, jotta haastattelu etenee sujuvasti ja ilman katkoksia (Hirsjärvi & Hurme, 2022, kappale 6.3.1). Haastattelujen jälkeen tallenteet siirrettiin ja poistettiin Zoom-verkkosovelluksesta Turun yliopiston ylläpitämään tietoturvalliseen Seafile-pilvipalveluun, josta tallenteet eivät pääse ulkopuoliseen käyttöön.

5.4 Aineiston käsittely ja analyysi

Tutkimuksessa aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa haastatteluaineisto litteroitiin käyttämällä Turun yliopiston tarjoamaa tietoturvallista litterointipalvelua, jossa tietoja ei siirretä yliopiston ulkopuolisiin palveluihin. Tekstiedoston saamisen jälkeen kaikki haastatteluaineistot kuunneltiin uudelleen, jotta voitiin varmistaa tekstin oikeellisuus. Litteroidusta tekstistä poistettiin tiettyjä tunnistetietoja, jotka liittyivät esimerkiksi opettajan työpaikkaan tai organisaatioon. Aineiston litterointiin ja analyysiin alettiin heti yksittäisten

haastattelujen jälkeen. Haastateltavat nimettiin haastattelujärjestyksessä koodinimillä o1-o6 (opettaja 1-opettaja 6).

Hankittua aineistoa käsiteltiin laadullisena sisällönanalyysinä, joka usein soveltuu monenlaisiin laadullisiin tutkimuksiin, jossa tavoitteena on saada parempi ymmärrys tutkittavasta aihealueesta (Puusa ym., 2020, kappale 9). Sisällönanalyysissä pyrittiin etenemään systemaattisesti seuraavien vaiheiden mukaisesti; analyysiyksikön valinta, aineistoon tutustuminen, aineiston pelkistys, teemoittelu ja tulkinta (Puusa ym., 2020, kappale 9). Aineiston analyysiin tuleekin ryhtyä mahdollisimman pian aineiston keruun jälkeen, jolloin aineisto on tuore ja inspiroi tutkijaa (Hirsjärvi & Hurme, 2022, kappale 7).

Aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti, jotta tutkimuksesta voitaisiin saada myös uutta tietoa aiemman tutkimustiedon lisäksi. Aineistolähtöisen analyysin jälkeen saadut teemat jaoteltiin tutkimuksen teoreettisen jäsenyyksen mukaisesti. Aineiston analyysiä aloittaessa haastatteluaineisto luettiin läpi useaan otteeseen, jolla pyrittiin saamaan parempaa ymmärrystä siitä, millaisiin teemoihin tai luokkiin aineistoa voidaan alkaa ryhmittelemään (Puusa ym., 2020, kappale IV). Seuraavaksi aineiston analyysissä edettiin teemoittelemalla vastaukset erilaisiin kategorioihin (Alasuutari, 2011, s. 38). Laadullisessa analyysissä aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena, jossa ensimmäisenä pyritään havaintojen pelkistämiseen, jolloin aineistoa tarkastellaan tietystä teoreettisesta näkökulmasta ja tietyn kysymyksenasettelun kannalta olennaisesta näkökulmasta (Alasuutari, 2011, s. 38-44). Havaintojen pelkistämisen jälkeen pyritään tutkimuskysymyksen tai kysymysten ratkaisemiseen, jonka avulla voidaan päätellä tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä. (Alasuutari, 2011, 38-44).

Seuraavaksi aineisto värikoodattiin tutkimuskysymyksittäin ja koottiin erilliseen taulukkoon, jotta aineistoa oli mahdollista vertailla ja tunnistaa aineistosta toistuvia ilmiöitä. Teemoittelun avulla aineistosta oli mahdollista hahmottaa tutkimuksen kannalta keskeisiä merkityksiä, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiin. Tätä analyysin vaihetta voidaan kutsua myös merkitysten tiivistämiseksi, jossa haastateltavan esiin tuomat merkitykset muutetaan lyhyempään sanalliseen muotoon (Hirsjärvi & Hurme, 2022, kappale 7.1). Aineistosta nousevia yksittäisiä tuloksia tulisi katsella laajasta perspektiivistä ja kokonaisuus huomioon ottaen ja samalla tulee ottaa huomioon, että tutkijalla on aineistoon ja tutkittavaan asiaan aina tietty näkökulma, josta haastatteluja tulkitaan (Hirsjärvi & Hurme, 2022, kappale 7.1). Aineiston luokittelu ja

teemoittelu erilaisiin luokkiin ei kuitenkaan ole analyysin tavoite, vaan ne toimivat välivaiheina analyysin rakentamisessa (Hirsjärvi & Hurme, 2022, kappale 7.4.3). Aineiston teemoittelun jälkeen aineistosta oli mahdollista löytää tietyntyylisiä säännönmukaisuuksia ja samankaltaisuuksia haastateltavien kesken, jonka perusteella aineistosta saatiin tutkimukselle tuloksia. Tutkimuksen tulokset esitetään raportissa tutkimuskysymyksittäin, joissa on käytetty myös alkuperäisiä sitaatteja. Sitaattien tekstit ovat muutettu yleiskielisiksi lukemisen helpottamiseksi ja tunnistettavuuden poistamiseksi. Haastatteluiden analysoinnissa opettajien kokemuksia oppilaan kohtaamista kriisitilanteista jaettiin tutkimuksen teoreettisen taustan mukaisesti yläteemoihin. Osa tutkimustulosten kriisitilanteista ei voinut täysin jaotella yhteen yläteemaan, sillä niissä saattoi yhdistyä kahden eri yläteeman sisältöjä. Esimerkiksi oppilaan vakava vammautuminen näyttäytyi niin koulun sisäisenä kriisinä kuin myös oppilaan henkilökohtaisen elämän kriisinä. Nämä tilanteet on kuitenkin jaoteltu siihen yläteemaan, johon tilanne eniten opettajan mielestä heijastui. Tuloksissa käytetyt sitaatit ovat merkitty opettajien vastauksiksi esimerkiksi koodeilla o3/v4, joka ilmaisee kyseessä olevan kolmannen haastateltavan opettajan neljäs vastaus.

5.5 Tutkimusetiikka

Tutkimusta toteuttaessa tulee ottaa huomioon erityisesti haastateltavien kohtaaminen, sillä aihe on sensitiivinen ja saattaa herättää haastateltavassa tunteita. Erityisesti haastattelun kulku, tutkija-tutkittava-valtasuhde, vapaaehtoisuus ja luottamus nousevat yhä tärkeämmiksi tehdessä laadullista tutkimusta sensitiivisestä aihealueesta (Hyvärinen ym., 2017, kappale 13). Kohtaaminen, kuunteleminen ja turvallisen ympäristön luominen ovat keskeisiä, kun haastattelututkimus liittyy sensitiiviseen ja haavoittuvaan aihealueeseen (Hyvärinen ym., 2017, kappale 13).

Tutkimuksessa pyrittiin huomioimaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) tutkimuksen eettiset periaatteet ja hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteet koko tutkimuksen ajan (TENK, 2023, s. 11–14). Tutkimuksessa on pyritty varmistamaan tutkimuksen luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto tutkimuksen elinkaaren ajan (TENK, 2023, s. 12). Tutkimuksen haastateltavia lähestyttiin Facebook-ryhmän avulla ja kaikki osallistujat olivat mukana tutkimuksessa vapaaehtoisesti. Haastateltaville lähetettiin tietosuojailmoitus (liite 2) ja haastattelukysymykset (liite 3) ennen haastattelua. Tutkimuksen haastattelut tehtiin yksilöhaastatteluina Zoom-verkkopalvelua käyttäen ja nauhoituksia

säilytetään Turun yliopiston tarjoamassa Seafire-pilvipalvelussa. Haastatteluista poistettiin haastateltavan nimi ja muut tunnistetiedot litteroinnin yhteydessä, eikä tutkimuksen tuloksista ole mahdollista tunnistaa yksittäisiä vastaajia.

Tutkimuksen teossa on osoitettu arvostusta tutkittavia henkilöitä ja tieteellistä toimintaa kohtaan (TENK, 2023, s. 13). Tutkimuksen tiedonhankinnassa on käytetty tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä menetelmiä ja tutkija on ottanut huomioon muiden tutkijoiden työt viittaamalla töihin asianmukaisella tavalla (TENK, 2012, s. 6). Tutkimuksen viittauskäytänteenä käytetään systemaattisesti APA7-viittaustyyliä. Tutkimuksen hyvän tieteellisen käytännön noudattamisesta vastaa tutkija itse ja tutkija on pyrkinyt käyttämään vain tutkimuseettisesti kestäviä toimintatapoja (TENK, 2012, s. 7-8).

6 Tulokset

6.1 Oppilaiden kohtaamat kriisitilanteet

Oppilaiden kohtaamia kriisitilanteita jaettiin tutkimuksen teorian pohjalta kolmeen eri yläteemaan; yhteiskunnallisiin kriiseihin, koulun sisäisiin kriiseihin ja oppilaan henkilökohtaisessa elämässä tapahtuneisiin kriisitilanteisiin. Tutkimuksessa havaittiin, että vaikka kriisitilanteita on mahdollista jakaa kolmeen yläteemaan, voivat tilanteet olla myös osittain päällekkäisiä ja ikään kuin sekoittua toisiinsa. Esimerkiksi yhteiskunnalliset kriisit voivat näyttäytyä myös koulun sisäisenä kriisinä, eikä kriisitilanteita voi aina jaotella vain yhteen yläteemaan. Alla olevassa taulukossa 1 on esiteltyä opettajien työssään käsittelemiä oppilaan kohtaamia kriisitilanteita jaettuna yläteemoihin.

Taulukko 1. Oppilaiden kohtaamat kriisitilanteet

Yläteema	Teema
Yhteiskunnallinen kriisi	sodat Korona-pandemia kouluampuminen
Koulun sisäinen kriisi	oppilaan kuolema koulukiusaaminen ja kouluväkivalta koulun ulkopuolelta tuleva uhkaava tilanne
Oppilaan henkilökohtainen kriisi	oppilaan vammautuminen oppilaan vakava sairastuminen oppilaan läheisen kuolema vanhempien ero traumaattiset tapahtumat väkivalta

6.1.1 Yhteiskunnalliset kriisit

Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli kokemuksia yhteiskunnallisten kriisitilanteiden käsittelystä koulussa. Yhteiskunnallisten kriisien yläteemaan aineistosta nousi kolme teemaa: pandemia, sodat sekä kouluampumiset.

Opettajat mainitsivat COVID19-pandemian, joka näyttäytyi monilla opettajilla työtapojen muutoksena. Osa opettajista siirtyi pandemian aikana etäopetukseen ja sen vuoksi joutui opettelemaan uusia työtapoja. Osalle pandemia kriisinä näyttäytyi kuitenkin enemmän positiivisena asiana, sillä se mahdollisti myös opettajalle etätyömahdollisuuden ja antoi uutta motivaatiota työhön. Osa koki pandemian kuitenkin kuormittavana, sillä aiempaa kokemusta vastaavanlaisesta tilanteesta ei ollut. Eräs opettajista mainitsi ”*koronan olleen yksi iso kriisi, josta vaan piti selvitä eteenpäin ulkopuolisten ohjeiden mukaisesti*” (o3/v3).

Koronapandemian lisäksi Ukrainan sota ja muut maailmalla vallitsevat sotatilanteet olivat vaikuttaneet opettajien ja oppilaiden arkeen. Opettajat kertoivat, että sotatilanteista on herännyt oppilaita askarruttavia kysymyksiä tai oppilaat ovat muuten tuoneet sodat aiheena luokkatilanteisiin, esimerkiksi huumorin keinoin. Ukrainan sodan myötä opettajat olivat saaneet luokalleen ukrainalaisia oppilaita, joiden kanssa opettajilla tai oppilailla ei ole ollut yhteistä kieltä. Lisäksi muut maailmalla käytävät sotatilanteet ovat näkyneet opettajien arjessa esimerkiksi oppilaiden välisinä erimielisyyksinä ja jopa mielenosoituksina koulussa. Yksi opettajista kertoikin ”*Sotatilanteet ja eri maissa olevat konfliktit kyllä vaikuttavat ihan meillä täällä suomalaisessakin koulussa. Olen kuullut oppilaiden huutelevan käytävällä jotakin, että ”vitun talibaani” ja muuta vastaavaa*” (o2/v3).

Yhteiskunnallisten kriisien kokemuksista opettajat mainitsivat myös kouluampumisista. Haastatteluun osallistuneiden opettajien työurien aikana Suomessa on tapahtunut suurestikin uutisoituja kouluampumisia. Yhden opettajan kokemus lähikunnassa tapahtuneesta kouluampumisesta oli vaikuttanut monen koulupäivän sisältöihin, sillä oppilailla oli herännyt aiheesta paljon kysymyksiä ja huolta. Vaikka tilanne ei ollut tapahtunut omassa koulussa, oli se pysäyttänyt koulun tavallisen arjen.

6.1.2 Koulun sisäiset kriisit

Koulun sisäisinä kriiseinä aineistosta nousi esiin erityisesti väkivaltatilanteet ja kiusaaminen, sekä kokemukset oppilaan kuolemasta tai vakavasta vammautumisesta. Opettajat kertoivat tilanteista, joissa oppilaan tai huoltajan käyttämä fyysinen väkivalta kohdistui joko opettajaan itseensä tai muihin oppilaisiin. Yksi opettajista kertoi luokassaan olevan oppilaiden välisiä tai opettajaan kohdistuvia väkivaltatilanteita useita kertoja viikossa. Muut opettajat mainitsivat väkivaltatilanteiden olevan harvinaisia, vaikkakin niitä on työssä satunnaisesti joutunut

kohtaamaan. Opettajilla oli myös kokemuksia tilanteista, joissa koulun tietyt tilat ovat olleet eristettynä, sillä toinen opettaja tai opettajat ovat hoitaneet siellä vakavaa väkivaltatilannetta. Lisäksi osalla opettajista oli kokemuksia tilanteista, joissa vakavat kiusaamistilanteet ja opettajaan kohdistunut ahdistelu tai väkivalta oli näyttäytynyt koulun sisäisenä kriisinä.

Väkivaltatilanteita on kyllä valitettavan usein. On se enemmän olettamus kuin poikkeus, että joka päivä tulee väkivaltaisista ulostuloja. Ei ne kohdistu oppilaita kohtaan oikeastaan lainkaan, vaan nimenomaan aikuisiin. Miten se kriisi siinä ilmenee, on, että se huoli on niistä oppilaista, että miten huonosti he voivat.
(o4/v4)

Opettajat kertoivat kiusaamistilanteiden olleen ajoittain kriisitilanteita, sillä tilanteet ovat saattaneet kestää pitkään tai ne ovat vaatineet opettajalta tai esimerkiksi moniammatillisen yhteistyön piiriltä lisää apua tilanteen helpottamiseksi. Lisäksi aineistosta esiin nousi tilanteita, joissa opettaja on joutunut kohtaamaan luokan kanssa yhden oppilaan vakavaa vammautumista, sairastumista tai luokan oppilaan kuolemaa. Nämä kertomukset olivat jääneet opettajille mieleen työuran suurimpina ja vaikeimpina kohtaaminaan kriisitilanteina. Tilanteet ovat näkyneet koulun sisäisinä, että oppilaan henkilökohtaisen elämän kriisitilanteina. Yksi opettajista kertoi ryhmän oppilaan menehtymisestä, joka oli koko ryhmälle ja opettajalle valtavan suuri kriisitilanne. Voidaan todeta, että lapsen tai nuoren kuoleman tai vakavan vammautumisen tilanteet ovat näkyneet opettajien työssä vahvasti.

Kun yksi meidän luokan oppilas jäi auton alle viikonloppuna, eikä tiedetty koko viikonlopun tai alkuvuikon aikana, että jääkö hän henkiin. Hän vammautui sitten tosi vakavasti. Se oli uran ensimmäinen iso kriisitilanne. (o1/v2)

6.1.3 Oppilaan henkilökohtaisen elämän kriisit

Oppilaan henkilökohtaisen elämän kriisit näkyivät erittäin vahvasti opettajien vastauksissa erilaisista kohtaamistaan kriisitilanteista. Oppilaan henkilökohtaisen elämän kriiseihin lukeutui esimerkiksi oppilaan läheisen kuolema, traumaattiset kokemukset, perheväkivalta, mielenterveyden haasteet, seksuaalinen hyväksikäyttö, oppilaan vakava sairastuminen tai loukkaantuminen, sekä vanhempien ero.

Osa oppilaan henkilökohtaisen elämän kriiseistä näyttäytyi samalla myös koulun sisäisinä kriiseinä. Oppilaan vammautumisen, vakavan sairastumisen tai kuoleman lisäksi erilaiset oppilaiden henkilökohtaisessa elämässä tapahtuneet kriisitilanteet olivat jääneet hyvin

vahvasti opettajien mieleen. Myös oppilaiden vanhempien erot näkyivät opettajille haastavina tilanteina. Opettajat kertoivat, miten moninaisissa ympäristöissä eläminen heijastuu usein koulussa jaksamiseen tai esimerkiksi oppilaan kaveritaitoihin.

Nämä eroperheethän on tosi tosi vaikeita, on pyydetty erillisiä vanhempaintapaamisia, oppimiskeskusteluja ja muita. Huoltajat eivät pysty tulemaan saman pöydän ääreen. Kyllä se tietysti näkyy lapsessakin, että ei ole sellaisia ongelmanratkaisutaitoja kehittynt. (o1/v5)

6.2 Kriisitilanteiden käsittely

Opettajien kokemuksista kriisitilanteiden käsittelystä löytyi toisistaan eriäviä ja samankaltaisia kokemuksia. Kriisitilanteita on käsitelty oppilaiden kanssa eri tavoin. Yhteiskunnalliset kriisit ja koulun sisäiset kriisit ovat näkyneet enemmän koko ryhmän kanssa käsiteltävinä asioina, kun taas oppilaan henkilökohtaisessa elämässä tapahtuneet kriisit on usein pitänyt käsitellä kriisin kohdanneen oppilaan kanssa kahdestaan, huoltajien yhteistyön avulla.

Yhteiskunnalliset kriisit ovat vaatineet opettajalta nopeita suunnitelmien muutoksia, jolloin opettajan on pitänyt kohdistaa ajatukset kokonaisvaltaisesti tukemaan oppilaiden hyvinvointia ja turvallisuuden tunnetta. Esimerkiksi toisessa koulussa tapahtunut kouluampuminen aiheutti koko luokan oppilaissa pelkoa ja huolta, jota luokassa oli pitänyt käsitellä. Toisessa koulussa tapahtuneen kouluampumisen jälkeisen päivän opettaja suunnitteli kokonaan tapahtuneen käsittelyn ympärille, jotta oppilaat saivat tuoda esiin omia ajatuksiaan, tunteitaan ja kysymyksiään. Opettaja kertoi päättäneensä, että hän haluaa käsitellä asian kunnolla ajan kanssa, vaikka osassa saman koulun luokista asiaa ei käsitelty yhteisesti juuri ollenkaan. Vaikka kouluampuminen ei ollut tapahtunut omassa koulussa, herätti se paljon huolta ja kysymyksiä oppilaissa. Moni opettajista kertoi oppilaissa heränneen huolta siitä, voisiko vastaava ampuminen tapahtua omassa koulussa ja miten siltä voisi suojautua.

Haastatteluissa opettajat kertoivat siitä, millaista pandemian aikana työskentely oli ja miten kuormittavana osa opettajista tilannetta piti. Osa koki pandemian ajan helpotukseksi sen, että ohjeet tulivat ylemmältä taholta eikä tilanteeseen voinut itse vaikuttaa. Osa opettajista kertoi,

miten lapset käsittelivät asiaa välitunneilla esimerkiksi leikeissä, peleissä ja huumorin keinoin.

Ukrainan sota on vaatinut opettajilta uusia toimintatapoja, kun luokkaan on tullut sotatilannetta pakoon lähteneitä oppilaita. Erilaisten tukitoimien toteuttaminen ukrainalaisille oppilaille on tuntunut opettajille haastavalta, sillä yhteistä kieltä ei ole löytynyt. Opettajat ovat kokeneet tilanteet haastaviksi, sillä he olisivat halunneet antaa enemmän tukea ja huomiota luokan uusille oppilaille. Myös muun luokan kanssa on pitänyt käsitellä sotatilannetta yhteisesti ja pohtia, miten luoda luokan kanssa turvallinen oppimisympäristö uusille oppilaille. Lisäksi opettajat ovat kokeneet maailman konfliktitilanteiden ajoittain herättävän pelkoa ja epävarmuutta oppilaissa.

Koulun sisäisissä kriisitilanteissa opettajan on täytynyt löytää nopeita toimintatapoja tilanteen käsittelyyn. Opettajan kokemuksessa oppilaan kuolemasta, hän joutui hoitamaan asiaa yksin, eikä saanut tilanteeseen kriisiapua esimerkiksi moniammatillisen yhteistyön piiristä tai esihenkilöltään. Opettaja kertoi tilanteen olleen niin järkyttävä, ettei hän tilanteessa osannut itsekään vaatia apua muilta. Opettaja joutui laittamaan tilanteessa omat tunteensa sivuun ja toimimaan tukena muille oppilaille. Tilanne on jäänyt opettajalle mieleen traumaattisena kokemuksena. Oppilaan vakava vammautuminen, sairastuminen tai kuoleman käsittely on vaatinut opettajalta paljon suunnittelutyötä, omien tunteiden käsittelyä ja tukea työyhteisöltä.

Opettajana pyrin jatkamaan sitä oppilaiden arkea ja tuomaan sitä sellaista arjen turvaa. Se on ehkä ainut mitä voin opettajana tehdä, että se heidän struktuuri pysyisi jollain tapaa yllä. Mutta sitten kriisitilanteissa mun täytyy myös opettajana huomioida, että jos sieltä nousee jotakin asioita, niin mä pystyn myös kuuntelemaan ja ohjaamaan eteenpäin sellaisille tahoille, jotka pystyvät sitten auttamaan ja tukemaan näissä kriiseissä. (o2/8)

Kouluväkivaltaan liittyvät tilanteet näyttäytyivät monelle opettajalle kriisitilanteina, joita opettajan on pitänyt hoitaa. Väkivaltatilanteet ovat usein näkyneet koulukiusaamisena, joissa on ollut myös aggressiivisia ulostuloja toista oppilasta tai opettajaa kohtaan. Opettajat ovat joutuneet oppilaan fyysiseen rajoittamiseen ja kiinnipitotilanteisiin, mikäli oppilas on toiminut vaaraksi muille oppilaille tai itselleen. Väkivaltaisten ulostulojen jälkeen opettajat ovat usein käyneet oppilaiden kanssa pitkiäkin keskusteluja siitä, miten tulevaisuudessa tilanteita voisi estää ja millaisia ratkaisuja tilanteeseen voisi yhdessä etsiä. Yksi opettajista kertoi, miten

raskaita väkivaltatilanteet ovat opettajalle ja oppilaalle itselleen. Hän korosti, miten tärkeää on hoitaa tilanteen ”jälkipyykki” hyvin, sillä harvoin koulupäivää on mahdollista jatkaa tavanomaisesti aiemman suunnitelman mukaan.

Se, että käydään läpi ja keskustellaan siitä asiasta vaikka tunnin ajan sen sijaan, että oppilas harjoittelee jotain matikan tehtäviä, on mun mielestä tärkeämpää, jos se tarkoittaisi sitä, että hän voisi tulevaisuudessa oppia vaikka tunteiden käsittelyä, tunteiden hallintaa ja vihanhallintaa. (o4/v7)

Oppilaan henkilökohtaisessa elämässä tapahtuneet kriisitilanteet ovat näkyneet vahvasti myös opettajan työssä. Opettajat ovat toimineet tilanteissa aktiivisesti yhteistyössä oppilaan huoltajan tai huoltajien kanssa, sillä tilanteet ovat liittyneet vahvasti oppilaan elämään koulussa ja koulun ulkopuolella. Opettajat kokivat, että oppilaan vanhemmilla on usein tarve kertoa yksityiskohtaisiakin tietoja oppilaan tai perheen tilanteista, vaikka tapahtunut kriisi ei välttämättä vaikuttaisi oppilaan koulunkäyntiin tai perinteisesti ajateltaviin kuuluvan opettajan tietouteen. Yksi opettajista oli tuntenut erittäin ristiriitaisia tunteita, kun vanhemmat olivat halunneet jakaa yksityiskohtaisia tietoja oppilaan henkilökohtaisen elämän vakavasta kriisitilanteesta.

Opettajat kertoivat, miten haastavaa on itse joutua käsittelemään hyvin sensitiivistä ja vaikeaa aihetta samalla toimien lapsen tukena traumaattisen kokemuksen jälkeen. Tapahtuneen kriisitilanteen jälkeen opettajan on täytynyt olla ”herkällä korvalla” oppilaan suhteen ja huomata mahdollisia hälytysmerkkejä, kuten suuria muutoksia käyttäytymisessä tai kaverisuhteissa. Yksi opettajista kertoi, miten omia toimintatapoja esimerkiksi halaamisen tai muun fyysisen koskettamisen kanssa on pitänyt tarkastella ja pohtia, kun luokan oppilaalla on ollut traumaattinen kokemus hyväksikäytön uhrina. Voidaan todeta, että oppilaan henkilökohtaisessa elämässä tapahtuneet kriisitilanteet vaikuttavat vahvasti myös opettajan työhön ja oppilaan kanssa toimimiseen.

Oppilaan vakavassa sairastumisessa tai vammautumisessa opettajat ovat olleet myös aktiivisesti yhteydessä oppilaan vanhempien kanssa. Oppilaan vakavassa vammautumisessa opettaja pyysi apua tilanteeseen koulun kriisityöryhmältä, jotka antoivat niin opettajalle kuin oppilaalle apua tilanteen käsittelyyn. Monissa tilanteissa opettajat ovat muuttuneesta

tilanteesta johtuen joutuneet ottamaan käyttöön uusia apuvälineitä ja harjoittelemaan uudenlaista arkea oppilaan tukena.

Lapsen kanssa tehdään nykyään tiettyjä asioita arjessa eri tavalla. Hänen ei tarvitse jaksaa tai pystyä kaikkeen niin paljoa kuin muut. Niitä tilanteita mun kuuluu opettajana tiedostaa ja ymmärrys häntä kohtaan on lisääntynyt. Pitkin päivää kyselen häneltä, että miten hän jaksaa ja autan apuvälineiden kanssa. Tapaamisessa äidin kanssa saatiin molemmat purkaa niitä tunteita, mitä tähän liittyy. (o6/v5)

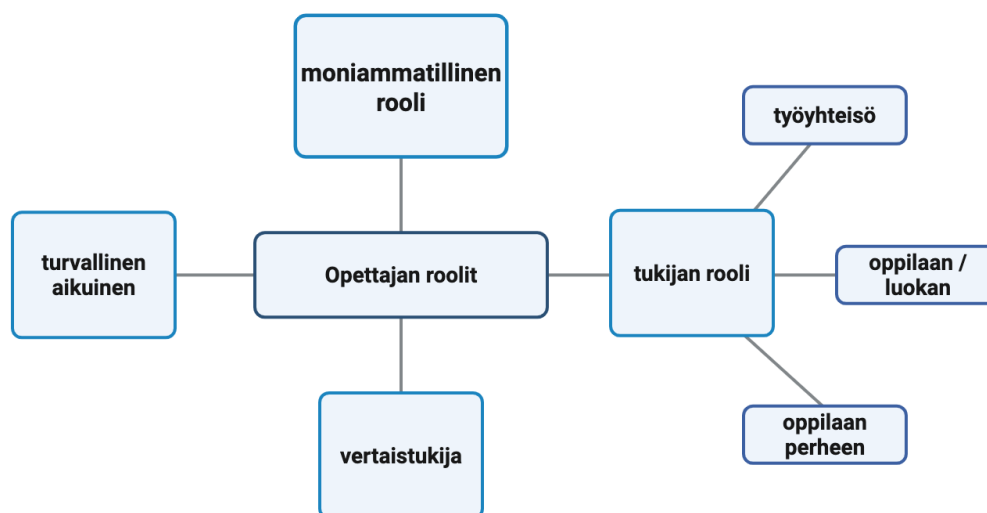
Opettaja on usein luokan tai koulun ainut henkilö, joka on ollut tietoinen oppilaan kohtaamasta henkilökohtaisen elämän kriisitilanteesta. Usein tilanteita ei ole avattu muiden oppilaiden kanssa, sillä tilanteet ovat hyvin henkilökohtaisia ja yksityisiä perheen asioita. Esimerkiksi oppilaan huoltajan kuolema on vaatinut paljon aiheen käsittelyä opettajalta oppilaan kanssa kahden kesken. Lähiomaisen menettäminen on näkynyt oppilaissa itkuisuutena, suruna ja tunteenpurkauksina. Opettajat ovat tarjonneet muun muassa oppilaille aikaa keskustella opettajan kanssa ja antaneet rauhallisen tilan oppilaan käyttöön.

Erityisesti opettajien on pitänyt huomioida tilanteita, joissa muut oppilaat ovat esittäneet yksityisiä kysymyksiä toisten oppilaiden kokemista kriisitilanteista, sekä toimia sensitiivisesti esimerkiksi juhlapyyhiä edeltävinä aikoina. Monissa tilanteissa oppilaan elämässä tapahtuneen kriisin vuoksi tietyt juhlapyyhät ovat aiheuttaneet paljon ahdistusta oppilaassa. Näissä tilanteissa opettajat ovat joutuneet suunnittelemaan edeltävät päivät tai tietyt oppitunnit niin, ettei oppilaalle koidu asiasta lisää tunnekuormaa. Lisäksi yhdellä haastateltavalla opettajalla oli kokemus luokasta, jossa usealla oppilaalla on samanaikaisesti ollut henkilökohtaisessa elämässä tapahtunut kriisitilanne, joita opettaja on joutunut huomioimaan. Hän kertoi käsitelleensä oppilaiden kriisitilanteita yleisellä tasolla ryhmän kesken, joka on vaikuttanut luokassa positiivisen ilmapiiriin kasvamiseen, vertaisten oppilaiden kannustamiseen ja auttamiseen, kun oppilaat ovat tiedostaneet luokkakavereiden haastavat elämäntilanteet.

Oppilaalle on tärkeä antaa se tila, että hei sä voit nyt jäädä tänne luokkaan. Sä voit olla tässä niin kauan aikaa kun tarvii, tulet luokkaan sitten, kun susta tuntuu siltä. Ja kysy, että haluatko sä olla tässä yksin vai kaverin kanssa. Opettajan on tärkeää uskaltaa suoraan mennä tilanteeseen helpottamaan sitä pahaa oloa, puhua suoraan eikä kaunistella tilannetta. (o1/v10)

6.3 Opettajan roolit

Opettajan rooli kriisitilanteissa näyttäytyy tutkimuksen mukaan kokonaisvaltaisen tuen antamisena oppilaalle, koko luokalle ja myös usein oppilaan tai oppilaiden vanhemmille. Monet opettajista mainitsivat sen, miten opettajan täytyy työssään omata monenlaisia rooleja. Alla olevassa kuviossa 2 on havainnollistettuna erilaisia tutkimuksessa nousseita keskeisiä opettajan rooleja.



Kuvio 2. Keskeisiä opettajan työssä esiintyviä rooleja.

Yksi opettaja kertoi vertauskuvallisesti, että usein opettajan työssä täytyy toimia samanaikaisesti psykologina, poliisina ja sairaanhoitajana. Erilaisten kriisitilanteiden aikaan opettajan rooli koulu yhteisössä muuttuu perinteisestä pedagogisesta opetustehtävästä enemmän moniammatilliseen rooliin ja emotionaalisesti vaativaankin työtehtävään. Usein opettaja toimii samanaikaisesti yhden yksittäisen oppilaan tukena, samalla tunnustellen koko ryhmän ilmapiiriä ja viestimällä huoltajille tilanteesta.

Opettajat kokivat, että työhön liittyikin vahvasti perheelle osoitettava tuki, erityisesti kriisitilanteissa. Yksi opettajista kertoi, miten oppilaan vakavan sairastumisen keskellä oppilaan huoltaja ja opettaja saivat molemmat toisistaan vertaistukea ja keskusteluapua, kun tilanne tuntui jopa lohduttomalta. Voidaankin havaita, että opettaja voi toimia myös vertaistukijan roolissa oppilaan vanhemmille. Oppilaan vanhempien erotilanteissa opettajat ovat joutuneet toimimaan oppilaan asioiden hoitamisen välikätenä. Monet opettajista kokivat

joutuvansa tekemään ylimääräistä työtä oppilaiden asioiden hoitamiseksi eronneiden vanhempien vuoksi, sillä vanhemmille on pitänyt järjestää esimerkiksi erillisiä vanhempaintapaamisia ja oppimiskeskusteluja. Opettajat kokivat, että monissa kodin ja koulun välisissä tilaisuuksissa opettaja on joutunut toimimaan sovittelijan roolissa, jotta lapsen asioista olisi mahdollista keskustella yhteisymmärryksessä.

Opettajan tulisi edustaa oppilaille turvallisen aikuisen mallia, joka pystyy tunnistamaan kriisin erilaisia vaikutuksia oppimiseen ja oppilaan käyttäytymiseen ja ohjaamaan oppilasta tarvittaessa myös muun tuen piiriin. Yhteiskunnallisen tai koulun sisäisen kriisin tapahtuessa opettajan tulee kuitenkin samalla ylläpitää opetustehtävän jatkuvuutta ja mahdollistaa kriisin yhteisen käsittelyn. Kaikkien näiden roolien samanaikainen toteuttaminen vaatii opettajalta tilannetajua, emotionaalisia taitoja ja kykyä toimia kriisitilanteen ja mahdollisen epävarmuuden keskellä. Kriisin keskellä opettajan toiminta vaikuttaa paljon siihen, miten oppilas tai oppilaat, huoltajat ja koulu yhteisö pystyvät kriisinkäsittelyyn ja palautumaan kriisistä. Opettajat kertoivat oman persoonansa ja työkokemuksen vaikuttavan suuresti kriisitilanteessa toimimiseen.

Kyllä semmoinen oma persoona, että enemmän rauhoittuu niissä tilanteissa, kuin että lähtisi jotenkin keulimaan. Jotenkin silloin yrittää vetää kehon ihan fyysisestikin matalaksi ja rauhoittua ja samalla myös oman mielen. Tietysti kun tässä on noin 40 vuotta työuraa takana, niin kai sekin tekee tehtävänsä, ettei siinä nyt ole kiire mihinkään. (o5/v8)

6.4 Opettajien kokemus kriisitilanteiden kuormittavuudesta

6.4.1 Kriisitilanteiden kuormittavuus

Opettajat kokivat kriisitilanteiden kuormittavuuden hyvin eri tavoin. Osa opettajista kertoi yhteiskunnallisten kriisien olleen erityisen kuormittavia, sillä kriisit ovat tällöin koskettaneet samalla myös opettajan omaa henkilökohtaista elämää ja aiheuttaneet opettajille lisää työkuormaa. Yhteiskunnalliset kriisitilanteet ovat usein laittaneet opettajat pohtimaan omaa ja oppilaiden turvallisuutta koulussa. Monet opettajista kokivat koronapandemian ajan kuormittavana, sillä opettaja joutui samanaikaisesti käsittelemään omia huolia ja epävarmuutta uudessa tilanteessa, joka lisäsi opettajan kokemaa emotionaalista kuormaa.

Toiset opettajat taas kokivat oppilaan henkilökohtaisen elämän kriisit, esimerkiksi oppilaan kokemat traumaattiset tapahtumat tai oppilaan läheisen kuoleman erittäin raskaaksi käsitellä. Opettaja on saattanut tuntea tilanteissa itsensä voimattomaksi, epätoivoiseksi ja ammattitaidottomaksi, jos tilanteeseen ei ole ollut saatavilla muuta ulkopuolista apua tai apu on ollut hidasta. Yksi opettajista kuitenkin kertoi kokevansa kriisitilanteet omassa opettajantyössään vahvuusalueekseen, sillä hän koki toimivansa paineen alla ja kriisitilanteen hetkellä tehokkaimmin.

Opettajat kertoivat, kuinka kriisitilanteiden aikana omaa työkuormaa on pitänyt pyrkiä rajoittamaan eri tavoin. Opettajien on pitänyt kriisitilanteen tapahtuessa jättää pedagoginen suunnittelutyö huomattavasti pienemmälle, sillä kriisitilanne on vaatinut toisenlaista ajatustyötä ja suunnittelua. Kriisitilanteet ovat usein vaatineet aikaa myös työajan ulkopuolelta. Monilla opettajilla oli kokemus oppilaan henkilökohtaisen elämän kriisitilanteesta, jossa opettaja on saanut ilmoituksen esimerkiksi myöhään illalla tai viikonlopun aikana. Monet opettajista kuvailivat ristiriitaa työn ja henkilökohtaisen elämän välillä, kun kriisi on ulottunut työajan ulkopuolelle ja vaatinut muun työn ohessa asian henkilökohtaista käsittelyä.

Opettajat korostavat vapaa-ajan tärkeyttä työssä jaksamiseen myös kriisin aikana. Monesti kriisitilanteiden käsittely jatkuu myös vapaa-ajalla suunnittelun, ajatusten ja esimerkiksi omalta perheeltä saadun tuen parissa. Monet opettajat kertoivat, että kriisitilanne voi hämärtää työn ja vapaa-ajan rajat ja saattaa jopa johtaa uupumukseen, joten he kertoivat tietoisista ratkaisuisista suojata omaa henkilökohtaista elämää ja vapaa-aikaa. Opettajien kertomusten perusteella voidaan ajatella, että vapaa-ajan suojeleminen on yksi tärkeä osa kriisivalmiutta ja ammatillista kestävää toimijuutta.

Yritän oppilaiden kriisitilanteiden tai niistä johtuvien oireilujen aikana olla tekemättä mitään työhön liittyvää kotona. Muistan, että nuorempana usein soiteltiin ja puhuttiin näistä tilanteista iltaisinkin, mutta nykyään ei jaksa miettiä näitä enää kotona. Saatan ihan aamulla katsoa, että ai mitäs tähän ollaan aiemmin suunniteltu, kun on ollut ihan pakko suojata itseänsä. Silloin usein myös lähdän saman tien, kun viimeinen tunti päättyy, vaikka muuten teen kyllä vähän liiankin paljon töihin liittyviä asioita vapaa-ajalla. (o1/v12)

Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli takanaan eri määrä työvuosia, joka saattoi myös vaikuttaa kokemuksiin kriisitilanteiden kuormittavuudesta. Opettajat kertoivat, miten kokemuksen karttuminen työvuosien edetessä vaikuttaa kriisitilanteen käsittelyyn ja kuormittavuuteen. Esimerkiksi yksi opettajista kertoi, ettei olisi voinut toimia työssään montaa vuosikymmentä, mikäli kriisitilanteet tuntuisivat kuormittavilta. Kahdella opettajalla, jotka olivat toimineet luokanopettajina alle viisi vuotta, olivat kokeneet kriisitilanteet hyvin kuormittavana. Opettajat, joilla oli kokemusta oppilaiden väkivaltatilanteista, kokivat nämä tilanteet usein merkittävästi kuormittavaksi sekä henkisesti että fyysisesti.

Jos saat lyönnin kyynänpäästä kasvoihin, tai pahimmassa tapauksessa se on ehkä potku tai lyönti ilman että pystyt varautumaan siihen, niin siinä on valtava adrenaliinin määrä kropassa vielä illallakin. Kyllä se sitten myös kuormittaa paljon. Ja ehkä henkisesti se, kun näkee sitä huonoa oloa paljon, niin se tuntuu välillä tarttuvan myös itseen. Onneksi meillä on hirveän hyvä työyhteisö, niin siellä reflektoidaan ja käydään tilanteita läpi. Ilman sitä työyhteisön tukea, niin me oltaisiin kyllä kaikki ihan kusessa. (o4/v11)

Kriisitilanteet ovat kuitenkin usein muistuttaneet opettajia myös oman työnsä tärkeydestä, sillä kriisitilanteen aikana oppilas tai oppilaat usein vaativat turvallisen aikuisen läsnäoloa. Aineiston perusteella voidaan todeta, että opettajat ovat kriisitilanteiden jälkeen kokeneet vahvaa työn merkityksellisyyden tunnetta, sillä oma läsnäolo tilanteessa on vaikuttanut vahvasti lapsen turvallisuuden tunteeseen ja kriisitilanteesta selviämiseen. Opettajat kertoivat, miten koulun sisäisten tai oppilaan henkilökohtaisen elämän kriisitilanteiden käsittely on samalla antanut varmuutta omaan opettajuuteen ja pakottanut laittamaan tilanteen itselleen oikeaan perspektiiviin, sillä kaikkea ei voi kantaa omilla harteillaan.

6.4.2 Opettajien saama tuki kriisitilanteiden keskellä

Kriisitilanteiden kuormittavuuteen on vaikuttanut opettajan oman tuen saaminen tilanteissa, esimerkiksi moniammatilliselta yhteistyöltä, kollegoilta tai rehtorilta. Osa opettajista oli kokenut jäävänsä tilanteiden kanssa myös täysin yksin. Useissa vastauksissa esiin nousi esihenkilön puutteellinen tuki opettajia kohtaan kriisitilanteiden aikana tai niiden jälkeen. Opettajat kertoivat saavansa tukea työpaikallaan omilta kollegoiltaan, toiselta yhteisopettajalta tai työparilta. Opettajat kuitenkin kertoivat, että hyvän esihenkilön tuella olisi tärkeä rooli kriisitilanteissa. Kriisitilanteen aikana myös opettaja itse on joutunut käsittelemään

tapahtunutta, eikä ole osannut tilanteen keskellä itse pyytää tarvitsemaansa apua. Opettajat kuitenkin kertoivat, miten he ovat oppineet tilanteita läpikäydessään yhä paremmin itse vaatimaan apua ja tukea tilanteisiin. Monilla opettajista on työyhteisössään viikoittain opettajien yhteinen palaveri, jossa käydään läpi myös erilaisiin kriisitilanteisiin liittyviä asioita. Opettajat kertoivat saavansa yhteisestä keskustelusta vertaistukea, uusia näkökulmia ja apua tilanteiden käsittelyyn ja hoitamiseen.

Korostaisin kyllä sitä, miten iso rooli esihenkilöllä näissä tilanteissa on tukea myös opettajaa. Kriisitilanteissa usein opettaja on myös jonkinlaisessa shokissa. Nykyään saisin varmaan kaiken tuen ja avun ja osaisin herkemmin myös itse vaatia sitä. (o2/12)

Osa opettajista oli joutunut myös itse hakemaan apua tilanteen käsittelyyn ulkopuoliselta ammattilaiselta, kuten työpsykologilta. Oppilaan henkilökohtaisessa elämässä tapahtuneet kriisitilanteet tai oppilaan jatkuvat väkivaltaiset ulostulot ovat johtaneet opettajan avuntarpeeseen, sillä oma työssäjaksaminen tai tilanteesta itselle nousevat vaikeat tunteet ovat tuntuneet liian raskailta. Opettajat korostivat oma-aloitteisuuden merkitystä kriisitilanteiden käsittelyssä niin omasta, kuin kriisitilanteesta olevan oppilaan puolesta. Opettajat kertoivat soittelleensa esimerkiksi eri psykologeille ja lääkäreille oman ammatillisen osaamisen vahvistamiseksi. Lisäksi oma-aloitteisuus näkyy siinä, miten opettaja on itse saanut tukea esimerkiksi työyhteisöltä tai omalta esihenkilöltään. Oma-aloitteisuutta korostettiin myös siinä, miten opettajat suunnittelivat etukäteen aihetta käsitteleviä oppitunteja, keskusteluja vanhempien kanssa, tuen hakemisessa ja tilanteiden käsittelyssä oppilaan kanssa. Opettaja koki näillä asioilla pystyvänsä tukemaan ja turvaamaan oppilaan hyvinvointia, vaikka koulun puolesta tuleva tuki tai yhteinen ohjeistus olisi ollut puutteellista.

Haastateltavien mukaan kriisitilanteissa toimiminen tapahtui usein täysin intuitiivisesti, mutta koulun kriisisuunnitelma koettiin silti tärkeäksi. Osalle kriisisuunnitelma on toiminut työkaluna ja ohjenuorana. Kaikilla opettajilla tiedossa olevaa koulun kriisisuunnitelmaa ei ollut. Kuitenkin opettajat kertoivat oman kriisiosaamisen tulevan heiltä enemmän sisäsyntyisesti, omien sosioemotionaalisten taitojen ohjaamana, kun kriisisuunnitelman perusteella. Opettajien mukaan monissa kriisitilanteissa kriisisuunnitelmaa ei ole käytetty, vaikka suunnitelma olisi ollut. Keskeistä kaikkien opettajien mielestä kriisitilanteissa on tietää

työyhteisössä selkeästi, mistä tilanteeseen saa apua, miten eri tehtävät jakautuvat ja miten tilannetta tulee käsitellä kriisin aikana tai sen jälkeen.

Yhteiskunnallisissa kriiseissä opettajat ovat jääneet usein kaipaamaan tarkempia ohjeistuksia esimerkiksi kaupungilta tai valtiolta. Esimerkiksi kouluampumisten jälkeen opettajat eivät ole saaneet tilanteen käsittelyyn yhteistä ohjeistusta, vaan opettajan vastuulla on ollut pohtia, miten asiaa tulee käsitellä tai onko käsittelylle tarvetta. Yksi opettajista kertoi, että kaipaisi opetuslalle enemmän sosiaali- ja terveysalallakin käytettyä ”debriefingiä” eli johdettua tilanteiden jälkipuintia työyhteisölle. Johdettu keskustelu voisi luoda opettajille hetken, jossa tapahtuneita asioita voitaisiin käsitellä turvallisesti ja ohjatusti. Sen avulla opettajat voisivat tunnistaa ja vähentää omaa työkuormitusta, tunnistaa tilanteista heränneitä tunteita ja reaktioita. Jälkipuinnin avulla opettajat voisivat saada tilanteisiin kollegiaalista tukea ja samalla tukea omaan ammatilliseen kehittymiseen. Ohjatun jälkipuinnin avulla opettajat pystyisivät vahvistamaan omaa valmiuttaan toimia kriisitilanteissa ja vahvistamaan omia toimintatapoja kriisitilanteiden keskellä. Näin tilanteiden käsittely ei jäisi ainoastaan opettajan omalle vastuulle.

Ehkä se oma kriisisuunnitelma on se, että hankkii itselle apua tai tukea ja jonkun kuuntelijan. Välillä se on esihenkilö tai sitten joku asiasta tietävämpi ihminen tai jotain, että saa purkaa sen tilanteen pois. Jos oma pää ei riitä, niin se täytyy saada sanotettua jollekin ja käytyä läpi. (o5/v13)

6.4.3 Opettajan ammatillisen osaamisen tukeminen

Kenelläkään tutkimuksen opettajista ei ollut kokemusta kriisitilanteiden käsittelystä opettajankoulutuksen aikana. Suurin osa opettajista oli sitä mieltä, että opettajankoulutuksessa tulisi ehdottomasti käydä läpi erilaisia tilannekuvauksia kriisitilanteista, esimerkiksi demonstroimalla tilanteita yhteisesti ja pohtia niihin ratkaisuja. Opettajat kokivat, että opiskelun tai uran alkuvaiheilla olisi tärkeää tiedostaa mahdollisuudet erilaisiin kriisitilanteisiin ja samalla valmistaa opettajia kohtaamaan erilaisia perheitä ja opetustyön ulkopuolisia työtehtäviä. Useat opettajat kertoivat, miten olisivat kaivanneet jo opiskeluvaiheessa tietoa ja tukea oppilaiden huoltajien kanssa toimimiseen. Monet opettajista kokivat, että vastavalmistuneet opettajat joutuvat työelämään ilman riittävää tietoa mahdollisista työssä eteen tulevista kriisitilanteista. Tämän seurauksena ensimmäiset työvuodet voivat olla todella kuormittavia, sillä selkeitä toimintamalleja ei ole vielä syntynyt.

Kriisiosaamisen puute nähtiin heikentävän opettajien ja oppilaiden turvallisuuden tunnetta, joka korostaa tarvetta tuoda kriisitilanteiden käsittely osaksi opettajankoulutusta.

Opettajankoulutuksessa voitaisiin valmistaa meitä tietoisiksi siitä, että tällaisia kaikkia tapahtuu. Oppilaan tai vanhemman kuolemat ovat harvinaisia, mutta nekin kuuluu asiaan. Työssä on paljon sellaista opetustyön ulkopuolista hommaa, joka häiritsee työntekoa ja jota ei osannut opiskeluaikana ajatella. (o6/v14)

Yksi opettajista kertoi, miten kriisitilanteiden käsittely on usein haastavaa erityisesti oppilaan huoltajien kanssa, eikä siihen ole saatavilla tukea. Toinen opettajista kertoi työuran aikana olleensa MAPA-koulutuksessa, jossa harjoitellaan turvallisia toimintatapoja haasteellisen käytöksen ennaltaehkäisyyn ja hallintaan. Hän toivoi tämän kaltaisten koulutusten yleistymistä, sillä lisäkouluttautuminen esimerkiksi oppilaan väkivaltaisiin ulostuloihin parantaa omaa ammatillista osaamista ja lisää yleistä turvallisuutta koulussa.

Opettajat kuitenkin mainitsivat siitä, että kriisisuunnitelmat, kriisitilanteiden käsittely ja turvallisuusohjeistukset ovat koulukohtaisia, joten niihin tulisi panostaa eniten työpaikalla. Opettajat kokivat tärkeäksi tiedot siitä, mitkä tahot kuuluvat moniammatillisen yhteistyön piiriin ja miten heitä erilaisissa tilanteissa voi hyödyntää. Voidaan todeta, että opettajat olisivat kaivanneet kriisitilanteista tietämystä ja asian käsittelyä jo opettajankoulutuksesta.

Tuntuu, että jatkuvasti on jokin yhteiskunnallinen kriisi käynnissä, halusi tai ei. Lapset ja nuoret on nykyään tosi mediatietoisia, ne seuraavat uutisia ja somea ja tietävät maailmalla tapahtuvista asioista. Joten kyllä ehdottomasti näihin asioihin tarvitsi enemmän perehtyä jo koulutuksessa. (o3/v14)

7 Pohdinta

7.1 Yhteenveto päätuloksista

7.1.1 Kriisitilanteet ja opettajan rooli

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että opettajat joutuvat erityisesti pitkän työuransa aikana kohtaamaan monenlaisia kriisitilanteita, joka on linjassa myös aiempien tutkimusten kanssa (Ens & Bond 2005, s. 171–178; Holland, 1993, s. 289–297). Opettajat joutuvat kriisitilanteen aikana toimimaan monenlaisissa rooleissa, vahvasti oppilaan tai oppilaiden hyvinvointia tukevana ja turvallisena aikuisena. Tutkimuksessa havaittavia rooleja oli muun muassa opettaja tukijana ja sovittelijana, moniammatillinen rooli, opettaja oppilaan perheen tukijana ja vertaistukena. Opettajalle usein myös jaetaan enemmän asioita, mitä opettajan ammattiin tavallisesti ajatellaan kuuluvan.

Kriisitilanteissa opettajan tulee tehdä nopeitakin päätöksiä, jotka opettaja määrittelee oman pedagogisen osaamisen ja persoonan kautta. Kriisi asettaakin koulun henkilöstön erittäin vaativaan tilanteeseen, sillä samalla opettaja voi itse kokea haastavia tunteita ja reaktioita (Opetushallitus, 2025; Virtanen, 2017, kappale 2). Kriisitilanteessa opettajan omien rajojen tunnistaminen saattaa olla välillä haasteellista (Virtanen, 2017, kappale 2).

Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli kokemus oppilaan elämässä tapahtuneen yhteiskunnallisen kriisin käsittelystä, joko pandemian, kouluampumisen tai maailmalla tapahtuneen sotatilanteen näkökulmasta. Tämä vahvistaa aiempien tutkimusten tuloksia siitä, että nykypäivän nopea tiedonvälitys ja sosiaalinen media tuovat maailmalla tapahtuneet kriisit erittäin lähelle oppilaita (Muthanna ym., 2022, s. 4). Tilanteiden keskellä opettajan rooli on ylläpitää oppilaiden turvallisuuden tunnetta, kuunnella oppilaiden huolia ja toimia luotettavana aikuisena (Ozkayran ym., 2020, s. 241).

Tutkimus tukee väitettä siitä, että opettajien tulisi reagoida myös maailmalla tapahtuviin kriisitilanteisiin, sillä opettajat kokevat kriisitilanteiden olevan kasvussa (Thompson, 2004, s. 36). Opettajat nostivat esiin myös kokemuksia muualla Suomessa tapahtuneista kouluampumisista, jotka olivat vaikuttaneet merkittävästi seuraavien koulupäivien kulkuun ja opettajan suunnittelutyöhön. Voidaan havaita, että kriisitilanne voi vaikuttaa merkittävästi

myös oppilaisiin, vaikka kriisi ei kohdistuisi suoraan omaan kouluun tai elinympäristöön. Tämä korostaa koulun ja opettajan merkitystä turvallisen ilmapiirin ylläpitäjänä myös silloin, kun kriisitilanne ei suoraan kosketa koulu yhteisöä.

Monet opettajista olivat joutuneet kokemaan oppilaiden välistä tai oppilaan aikuiseen kohdistamaa väkivaltaa. Tämän ja aiempien tutkimusten mukaan voidaan todeta, että useat opettajat joutuvat kohtaamaan jopa päivittäin väkivaltaisia tilanteita (Fagerström ym., 2015, s. 36). Opettajista yhdellä oli kokemus jatkuvasta väkivallan uhasta luokassaan. Aiemman tutkimuksen mukaan erityisesti alakouluissa henkilökuntaan kohdistuva väkivalta on melko yleistä, vaikka opettajan työssä ei tulisi joutua hyväksymään väkivaltaa (Näsi ym., 2017, s. 8; Rikander., 2021, s. 248).

Oppilaan kuolema on pysäyttävä ja järkyttävä tilanne muulle luokalle ja myös opettajalle. Myös aiemman tutkimuksen mukaan luokan oppilaan kuolema saattaa olla muille luokan oppilaille musertavaa, jonka jälkeen opettajan täytyy toimia tukena järkyttyneille ja hämmentyneille oppilaille (Hart & Garza, 2012, s. 308). Opettaja koki tilanteessa selviytyvänsä, mutta koki haastavana kohdata surevia oppilaita ja huolehtia omasta hyvinvoinnistaan tilanteen keskellä. Aiemman tutkimuksen perusteella opettajat ja rehtorit kokevatkin olevansa huonosti valmistautuneita käsittelemään oppilaan kuolemaa (Jellinek & Okoli, 2012, s. 57). Lisäksi oppilaan vakava vammautuminen tai sairastuminen oli tuntunut opettajasta pysäyttävältä ja vaikuttanut vakavasti oppilaan koulunkäyntiin ja myös muihin luokan oppilaisiin. Näissä tilanteissa opettajat ovat joutuneet harjoittelemaan uusia toimintatapoja oppilaan kanssa, jonka sairaus tai vamma on vaatinut erityisiä toimenpiteitä koulussa.

Yhtenä tutkimuksen tuloksena havaittiin kriisitilanteiden sekoittuvan toisiinsa. Vaikka kriisitilanteet jaettiin kolmeen yläteemaan, ei niitä ole mahdollista täysin erottaa toisistaan. Kriisitilanteet ilmiönä asettuvat ikään kuin eri tasoille, jolloin ne esiintyvät usein limittäisinä ja sekoittuneina toisiinsa. Tätä havainnollistetaan alla olevassa kuviossa 3. Tutkimuksessa esimerkiksi koulun sisäiset kriisit saattoivat välillä linkittyä tai sekoittua vahvasti oppilaan henkilökohtaisen elämän kriiseihin, kuten oppilaan sairastuminen, vammautuminen tai väkivaltainen käytös. Tämän ja aiemman tutkimuksen perusteella voidaankin todeta, että oppilaat voivat joutua kokemaan lapsuuden ja nuoruuden aikana erilaisia haastavia

kokemuksia, jotka usein näkyvät myös koulussa ja ovat merkityksellisiä myös oppimisen kannalta (Greiner ym., 2022, s. 2).



Kuvio 3. Tutkimuksessa havaitut oppilaan elämän kriisitilanteet ja niiden sekoittuvuus toisiinsa.

Lapselle vaikea menetys on oman vanhemman kuolema, jonka jälkeen usein lapselle ilmenee masennuksen ja ahdistuksen oireita ja myös kouluvaikeuksia (Poijula, 2016, s. 115; Hammarlund 2010, s. 160; Greiner ym., 2022, s. 2). Opettajat olivat joutuneet pohtimaan paljon oppilaan elämässä tapahtuneita kriisitilanteita, joita perinteisesti ei ajateltaisi opettajan työhön kuuluvaksi. Opettajat kokivat nämä tilanteet usein kuormittaviksi ja käyttivät näiden asioiden käsittelyyn paljon työaika ja myös omaa vapaa-aikaansa. Opettajan on tärkeää tiedostaa oppilaan tuen tarpeita ja tapaa reagoida vastoinkäymisiin, jonka vuoksi opettajan on merkityksellistä tietää myös koulun ulkopuolella tapahtuvista asioista ja kriiseistä (Kyllönen ym., 2011, s. 77). Osa opettajista kertoi kuitenkin siitä, että he joutuvat välillä rajoittamaan vanhempien halukkuutta kertoa yksityiskohtaisia tietoja, jotka eivät varsinaisesti kuulu

opettajan tietoon, jotta opettaja pystyisi hallitsemaan omaa työn kuormitustaan paremmin. Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että kodin ja koulun välinen yhteistyö saattaa olla opettajalle kuormittavaa, mutta hyvä vuorovaikutusyhteistyö näyttäytyy myös palkitsevana (Kyllönen ym., 2011, s. 78).

7.1.2 Opettajan kokema kuormitus, työyhteisön tuki ja koulutus

Tutkimuksessa haluttiin tietää myös opettajien kokemasta kuormituksesta kriisitilanteiden aikaan tai sen jälkeen. Kaikki opettajat kertoivat tarvitsevansa tukea kriisitilanteiden käsittelyyn, vaikka kokemukset tilanteiden kuormittavuudesta erosivat huomattavasti toisistaan. Opettajat kokivat kriisitilanteiden kuormittavuuden hyvin eri tavoin, josta voidaan päätellä kriisitilanteen olevan henkilökohtainen kokemus, joka koetaan erilaisena luonteesta ja persoonasta riippuen. Kriisitilanteen ei voida todeta olevan yksiselitteisesti kuormittava kokemus, vaan se voi samalla antaa opettajalle lisää voimavaroja ja tukea opettajan ammatillista osaamista ja toimivuutta.

Opettajan työssä kuormittavien tilanteiden käsittelyyn olisi mahdollista hyödyntää johdettuja purkukeskusteluja ja moniammatillista tukea. Osalla opettajista kuitenkin oli jo käytössään omia selviytymiskeinoja ja vahva kollegiaalinen tukiverkosto, jonka ansiosta kriisitilanteet eivät tuntuneet liian kuormittavilta. Kuitenkin voidaan todeta, että opetusala vaatisi systemaattisempaa jälkihoitoa kriisitilanteiden käsittelyyn, jotta voitaisiin tukea opettajien työhyvinvointia ja työssä jaksamista. Myös aiemman tutkimuksen mukaan opetus- ja kasvatustalouden työpaikkojen tulisi huomioida paremmin esimerkiksi väkivaltaa kokeneita opettajia ja oppilaiden traumaattisten kokemusten käsittelyä, jonka avulla voitaisiin vähentää työn kuormitustekijöitä (Fagerström ym., 2015, s. 36–37; Greiner ym., 2022, s. 7).

Suuri vaihtelu kriisitilanteiden käsittelyn kuormittavuudesta korostaa sitä, miten yksilölliset erot, kuten henkilökohtaiset voimavarat, työyhteisön tuki ja opettajan omat aiemmat kokemukset vaikuttavat siihen, miten opettaja kohtaa ja käsittelee kriisitilanteen. Opettajat kertoivat toimivansa kriisitilanteissa oman intuition, persoonan ja omien henkilökohtaisten kykyjen mukaan, vaikka apuna olisi koulun yhteinen kriisisuunnitelma. Myös aiemman tutkimuksen mukaisesti opettaja käsittelee kriisiä omien pedagogisten kykyjen ja ajattelun mukaisesti, sekä omaan henkilökohtaiseen elämäkokemuksen ja persoonallisuuteen perustuen (Havu-Nuutinen ym., 2011, s. 21–22). Oppilaiden kanssa kriisiä tulisi käsitellä avoimesti ja rehellisesti, antaen asian kognitiiviseen käsittelyyn aikaa, kun samalla aikuisen tulisi pyrkiä

toimimaan oppilaan apuna tunteidenkäsittelyssä ja pitämään huolta oppilaan oikeuksista kriisin keskellä (Hammarlund C-O, 2010, s. 167). Myös tämä tutkimus tuki ajatusta siitä, että kriisin kohtaaminen ja käsitteleminen vaatii erityisesti opettajalta monenlaisia kykyjä kohdata tunteita, hallita tilanteita ja tunnistaa kriisin etenemisen vaiheita ja sen seurauksia (Havu-Nuutinen ym., 2011, s. 19–20).

Opettajat toivoivat, että kriisitilanteita käsiteltäisiin enemmän työyhteisöissä. Opettajat ovatkin aiemmin kertoneet tarvitsevansa enemmän tukea ja apua oppilaiden ongelmien ja esimerkiksi surun käsittelyyn (Hart & Garza, 2012, s. 308–309). Opettajat kaipasivat erityisesti kriisitilanteisiin tukea koulun rehtorilta. Osa opettajista koki saavansa tukea kollegoilta ja työyhteisöltä, mutta olisivat kaivanneet kriisitilanteiden aikana enemmän tukea koulun rehtorilta ja johdolta. Erityisesti ne opettajat, jotka joutuvat kokemaan väkivaltaa työpäiviensä aikana tai käsittelevät oppilaan henkilökohtaisessa elämässä tapahtunutta kriisitilannetta, kokivat kaipaavansa enemmän konkreettista tukea tilanteen aikana ja se jälkeen.

Työyhteisön yhtenäisen linjan puuttuminen kriisitilanteissa saattaa johtaa puhumattomuuteen ja oppilaiden epätasa-arvoiseen kohteluun eri luokissa, kun osa opettajista päättää olla käsittelemättä tapahtunutta omassa luokassa. Tätä tukee myös aiempi tutkimustieto, jossa on todettu opettajilta puuttuvan kriisinhallinnan osaamisen vaikuttavan usein päätökseen olla puhumatta kriisitilanteista luokassa (Hart & Garza, 2012, s. 303). Samalla toisista opettajista eriävä toiminta aiheuttaa haasteita myös opettajien väliselle yhteistyölle ja päätöksenteolle (Havu-Nuutinen ym., 2011, s. 20–21).

Opettajat olisivat kaivanneet opettajankoulutuksesta tukea, keinoja ja konkreettisia esimerkkejä tilanteiden käsittelylle. Opettajat kokivat myös tärkeäksi lisätä tietämystä siitä, millaisia kriisitilanteita uran aikana on mahdollista joutua käsittelemään. Opettajista kenelläkään ei ollut kokemusta asian käsittelystä opettajankoulutuksesta. Myös aiemmassa uutisoinnissa on havaittu, ettei opettajakoulutuksessa käsitellä äkillisiä tai arvaamattomia tilanteita, joka on herättänyt keskustelua myös luokanopettajaopiskelijoiden kesken (Sarajärvi & Puuri, 2024).

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli tarkastella ja tehdä näkyvämmäksi opettajien kokemuksia oppilaiden kohtaamien kriisitilanteiden käsittelystä koulussa. Tutkimuksen osallistujiksi haluttiin opettajia, jotka ovat kokeneet työssään kriisitilanteen tai -tilanteita. Tutkimukseen osallistui suhteellisen pieni joukko, kuusi (N=6) opettajaa, jotka kaikki olivat käsitelleet oppilaan elämässä tapahtuneita kriisitilanteita oman työuransa aikana. Etenkin laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu on erityisen tärkeää (Tuomi & Sarajärvi, 2018, kappale 7.2).

Tutkimuksessa ei otettu huomioon opettajien työpaikkoja tai organisaatioita ja onkin todettava, että erilaisissa yksiköissä toimivat opettajat kokevat erilaisia kriisitilanteita. Esimerkiksi väkivaltatilanteiden esiintyminen saattaa näyttäytyä hyvin erilaisena riippuen organisaatiosta tai työpaikasta. Lisäksi tutkimuksessa haluttiin suojata opettajien ja oppilaiden yksityisyyttä jättämällä pois yksityiskohtaisia tietoja opettajien kertomista kriisitilanteista. Tällaisessa tapaustutkimuksessa on kuitenkin huomioitava, että kertomusten työstäminen osallistujien suojelemiseksi saattaa vaikuttaa ainutlaatuisiin kertomuksiin ja sitä kautta myös tutkimuksen tuloksiin ja läpinäkyvyyteen lukijalle (Cohen ym., 2018, kappale 19.6).

Tutkimuksen aineiston luotettavuutta voi heikentää se, että opettajille annettiin haastatteluissa erilaisia esimerkkejä liittyen kriisitilanteisiin, joka on voinut ohjata haastateltavan vastauksia. Tällä haluttiin kuitenkin avata opettajalle esimerkkejä siitä, millaisia tilanteita tutkimuksessa luokitellaan yhteiskunnallisiin, koulun sisäisiin tai oppilaan henkilökohtaisiin kriisitilanteisiin. Aineiston hankintaan pyrittiin toteuttamaan hyvä ja laadukas haastattelurunko, joka parantaa tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme, 2022, kappale 8.1). Haastatteluissa pyrittiin huomioimaan mahdolliset tulkintavirheet käyttämällä arkikieltä haastattelukysymysten asettelussa ja avaamaan mahdollisesti väärin ymmärrettävät termit haastateltavalle (Puusa ym., 2020, kappale 6). Opettajien henkilökohtainen osallistuminen ja halu kertoa omista kokemuksista syvästi lisäävät tutkimuksen luotettavuutta (Cohen ym., 2018, kappale 14.3). Luotettavuutta tarkastellessa on hyvä huomioida, että tutkija haastatteli kaikki haastateltavat yksilöhaastatteluina, joissa haastattelun tulos on aina seuraus haastattelijan ja haastateltavan yhteisestä toiminnasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, kappale 6.3; Hirsjärvi & Hurme, 2022, kappale 8.2.2).

Haastatteluaineiston analyysissä pyrittiin tuomaan esiin tutkittavien ajatusmaailmaa ja tuomaan esiin aiheeseen liittyviä yksityiskohtia (Hirsjärvi & Hurme, 2022, kappale 8.2.2). Aineiston analyysiin alettiin heti haastatteluiden valmistuttua, joka auttoi aineiston sisällön tarkastelussa. Kuitenkin aikataulu tutkimuksessa oli tiukka ja aineistoa olisi voinut tarkastella useammista näkökulmista. Laadullisen tutkimuksen analyysiin ei ole yhtä oikeaa tapaa analysoida tai esittää saatua tietoa, sillä laadullinen aineisto on usein hyvin tulkinnanvaraista (Cohen ym., 2018, kappale 32.1). Aineiston teemoittelun ja systemaattisen analyysin avulla tutkimuksessa pyrittiin saamaan tuloksia, joita tutkijan oma näkökulma ei ohjaa liikaa. Vaikka tutkimuksen tarkoituksena ei ole luoda yleistettävää tietoa, voi näiden yksittäisten tapausten avulla lisätä ymmärrystä osana suurempaa kokonaisuutta, jolla tutkija ja lukija voi ymmärtää ilmiötä ja yhdistää omia kokemuksia tutkimuksen tuloksiin (Cohen ym., 2018, kappale 19.4).

Tuomen ja Sarajärven (2018, kappale 7.2) mukaan tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella myös pohtimalla tutkimukseen käytettyä kirjallisuutta ja sen relevanttiutta, joka pyrittiin ottamaan huomioon tutkimuksen teoriapohjassa. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella myös tutkimuksen aikataulu huomioiden (Tuomi & Sarajärvi, 2018, kappale 6.3). Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu on osa hyvää tieteellistä käytäntöä (Puusa ym., 2020, kappale 11). Luotettavuudella viitataan esimerkiksi siihen, ettei tutkimustulokset riipu satunnaisista tai tutkimuksen kannalta epäolennaisista tekijöistä (Puusa ym., 2020, kappale 11). Lisäksi tutkimuksessa tuodaan esiin perusteita, joiden avulla luotettavuutta on mahdollista arvioida (Puusa ym., 2020, kappale 11).

7.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksen perusteella voidaan havaita, että opettajan rooli oppilaan kohtaamisissa kriisitilanteissa on jopa korvaamaton. Opettajan valmiudet kriisitilanteiden kohtaamiseen rakentuu niin opettajan omista pedagogisista persoonallisuustekijöistä, pedagogisesta osaamisesta, emotionaalisista taidoista ja opettajan itse saamastaan tuesta. Jatkossa aiheetta olisi mielenkiintoista tutkia tarkastelemalla, miten opettajan työpaikka, organisaatio, työnkuva tai työuran pituus vaikuttavat kriisitilanteiden käsittelyyn ja esimerkiksi kuormitustekijöihin. Lisäksi tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kriisitilanteita kolmijakoisesti jaettuna kriisitilanteet yhteiskunnallisiin, koulun sisäisiin ja oppilaan henkilökohtaisen elämän kriiseihin, joten näihin eri yläteemoihin voitaisiin jatkotutkimuksessa paneutua yhä tarkemmin.

Opettajat nostivat haastatteluissa esiin sen, miten maailmalla tapahtuvat kriisitilanteet näkyvät vahvasti myös kouluympäristössä, jonka vuoksi opettajan tulee pystyä avaamaan erilaisia tilanteita lapsentasoisesti. Jatkotutkimusehdotuksena voidaan ajatella esimerkiksi yhteiskunnallisten kriisien vaikutusta opettajan työnkuvaan ja työkuormitukseen. Tämän tutkimuksen aiheesta on mahdollista toteuttaa myös määrällinen tutkimus, jonka avulla on mahdollista saada enemmän yleistettävää tietoa opettajan kohtaamista kriisitilanteista ja siitä, millaisia tietoja ja taitoja opettajat kokevat tarvitsevänsä kriisitilanteiden hoitamiseen. Lisäksi olisi tärkeää kuulla ajatuksia kriisitilanteista myös niiltä opettajilta, joiden kohdalle vastaavanlaisia tilanteita ei työurallaan ole vielä tullut.

Tätä tutkimusta on mahdollista hyödyntää monipuolisesti kouluyhteisön arjen kehittämisessä, sillä tutkimus tarjoaa tietoa opettajien kokemuksista kohdata oppilaan elämässä tapahtuneita kriisitilanteita. Tutkimuksen pohjalta voidaan tarkastella, miten työyhteisössä voidaan vahvistaa koulun ja opettajien kriisivalmiutta ja kehittää ennakoivia toimintatapoja. Lisäksi tutkimusta voidaan hyödyntää opettajankoulutuksessa, jotta oppilaan kriisitilanteiden kohtaaminen tulisi näkyvämmäksi myös opettajaopiskelijoille ja heidän ymmärrystään aiheesta voitaisiin vahvistaa. Kokonaisvaltaisesti tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä ja tuoda aihetta esille kasvatusalalla, jotta opettajat eivät joutuisi toimimaan kriisitilanteissa yksin, vaan saisivat tarvitsemaansa tukea ja koulutusta aiheeseen liittyen.

Lähteet

- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). Vastapaino.
- Alexander, J. (2019). *Building trauma-sensitive schools : your guide to creating safe, supportive learning environments for all students* (1st ed.). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Brock, S. E., Nickerson, A. B., Reeves, M. A., Jimerson, S. R., Lieberman, R. A., & Feinberg, T. A. (2009). School crisis prevention and intervention: The PREPaRE model (2nd ed.). National Association of School Psychologists.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (Eighth edition). Routledge.
- Dyregrov, A., Dyregrov, K., & Idsoe, T. (2013). Teachers' perceptions of their role facing children in grief. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(2), 125–134. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.754165>
- Dyregrov, A., Raundalen, M., & Villa, S. (1997). *Sureva lapsi ja koulu*. Vastapaino.
- Elbedour, S., Alsubie, F., Al'Uqdah, S. N., & Bawalsah, J. A. (2020). School Crisis Management Planning. *Children & Schools*, 42(4), 208–215. <https://doi.org/10.1093/cs/cdaa021>
- Ens, C., & Bond, J. B. (2005). Death anxiety and personal growth in adolescents experiencing the death of a grandparent. *Death Studies*, 29(2), 171–178. <https://doi.org/10.1080/07481180590906192>
- Fagerström, V., Länsikallio, R. & Sipponen, J. (2015). Stop väkivallalle kouluissa ja päiväkodeissa: Väkivaltatilanteiden ilmoitus- ja käsittelylomakkeiden kehittäminen. Työterveyslaitos.

- Greiner, C. M., Park, J., & Goldstein, S. E. (2022). Teacher trainees' experiences with and beliefs about responding to students' challenging life events. *Teaching and Teacher Education, 111*, Article 103603. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103603>
- Hammarlund, C.-O., Toivanen, R. & Sironen, N. (2010). *Kriisikeskustelu : kriisituki, jälkipuinti, stressin ja konfliktien käsittely* (2. päivitetty laitos / päivitykset suomentanut Nana Sironen.). Tietosanoma.
- Hart, L., & Garza, Y. (2012). Teachers Perceptions of Effects of a Student's Death: A Phenomenological Study. *Omega: Journal of Death and Dying, 66*(4), 301–311. <https://doi.org/10.2190/OM.66.4.b>
- Havu-Nuutinen, S., Karppinen, N. & Päivinen, A. (2011). Kriisinkäsittely opettajan pedagogisena toimintana. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja, 42*(1), 19–30
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu : teemahaastattelun teoria ja käytäntö* ([2. painos]). Gaudeamus. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-345-812-3>
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. & Sinivuori, E. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15., uudistettu painos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Holland, J. (1993). Child bereavement in Humberside primary schools. *Educational Research (Windsor), 35*(3), 289–297. <https://doi.org/10.1080/0013188930350309>
- Hughes, M., Brymer, M., Chiu, W. T., et al. (2011). Posttraumatic stress among students after the shootings at Virginia Tech. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 3*(4), 403–411. <https://doi.org/10.1037/a0024565>
- Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvuori, J., & Aho, A. L. (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.

- Jellinek, M. S., & Okoli, U. D. (2012). When a Student Dies: Organizing the School's Response. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 21(1), 57–67. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2011.08.008>
- Johnson, W. (2020). When a student dies. *Communication Education*, 69(4), 423–430. <https://doi.org/10.1080/03634523.2020.1803377>
- Kemppainen, M. (2018). Riskien tunnistamisella kohti turvallista työympäristöä. Teoksessa S. Martikainen (toim.), *Turvallinen, väkivallaton koulu ja päiväkoti*. Laurea Julkaisut.
- Kiilakoski, T., & Oksanen, A. (2011). Cultural and peer influences on homicidal violence: A Finnish perspective. *New Directions for Youth Development*, 2011(129), 31–42. <https://doi.org/10.1002/yd.385>
- Korpilahti, U., Kettunen, H., Nuotio, E., Jokela, S., Nummi, V. & Lillsunde, P. (2019). Väkivallaton lapsuus: toimenpidesuunnitelma lapsiin kohdistuvan väkivallan ehkäisystä 2020-2025. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2019:27.
- Kyllönen, T. & Rickman, A. (2011). *Henkilöturvallisuus koulussa : vaarallisen käytöksen ennakointi ja hallinta*. PS-kustannus.
- Launonen, L., Pulkkinen, L. & Launonen, E. (2004). *Koulu kasvuyhteisönä : kohti uutta toimintakulttuuria*. PS-kustannus.
- Lerikkanen, M.-K. (2021). *Kriisinkestävä koulu*. *Tiedepolitiikka*, 46(4), 12–15. <https://journal.fi/tiedepolitiikka/article/view/113838> Luettu 17.3.2025
- Lindfors, E., Luukka, E., Kokki, J. & Saarivirta, T. (2024). *Turvallinen koulu : Tutkittuja työkaluja ja toimintamalleja*. Santalahti-kustannus.
- Luomanen, J. & Nikander, P. (2017). Haavoittuvat haastateltavat? Teoksessa Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvoori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 287–296). Vastapaino.

- Mahony, B., & Fenton, J. (2021). *Teachers supporting young children experiencing parental separation and divorce: A strengths approach*. *Irish Educational Studies*, 40(4).
- Maynard, B. R., Farina, A., & Dell, N. A. (2017). PROTOCOL: Effects of trauma-informed approaches in schools. *Campbell Systematic Review*, 13(1), 1–32. <https://doi.org/10.1002/CL2.177>
- Metsämuuronen, J., Virtanen, J., Rantala, T., Remes, L., Benkö, S. S., Luoma, P., Karjalainen, T. P., Reinikainen, K., & International Methelp, kustantaja. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. International Methelp.
- Muthanna, A., Almahfali, M., & Haider, A. S. (2022). The interaction of war impacts on education: Experiences of school teachers and leaders. *International Journal of Educational Development*, 90, 102589.
- Näsi, M. J., Virtanen, M. M., & Tanskanen, M. A. (2017). Oppilaitosten turvallisuustutkimus 2016. (Katsauksia; No. 20/2017). Helsingin yliopisto, kriminologian ja oikeuspolitiikan instituutti.
- Oksanen, A., Nurmi, J., Vuori, M., & Räsänen, P. (2013). *Jokela: The social roots of a school shooting tragedy in Finland*. In N. Böckler, T. Seeger, P. Sitzer, & W. Heitmeyer (Eds.), *School shootings* (pp.441-476). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5526-4_20
- Opetushallitus. (21.5.2025) *Kriiseihin varautuminen ja toiminta äkillisessä kriisitilanteessa*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kriiseihin-varautuminen-ja-toiminta-akillisessa-kriisitilanteessa>
- Ozkayran, S. E., Yetis Abali, A., & Abali, A. (2020). The Opinions of Teachers on Crisis Management in Guidance Services. *Education Process: International Journal*, 9(4), 205–220. <https://doi.org/10.22521/edupij.2020.94.2>

Peltola, J.-P., Lindfors, E., & Luukka, E.

(2024). Exploring crisis management measures taken by school leaders at the unpredictable crisis – case COVID-19. *Journal of Educational Change*, 25(4), 727–743. <https://doi.org/10.1007/s10833-024-09516-x>

Pojjula, S. (2016). *Lapsi ja kriisi : selviytymisen tukeminen*. Kirjapaja.

Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-345-616-7>

Rikander, H. (2021). *Oppilaitosturvallisuus* (1. painos.). Edita Publishing Oy.

Sarajärvi, R., & Puuri, E. (2024). ”Opettajankoulutus ei tarjoa valmiuksia ääritilanteiden kohtaamiseen, ja se huolettaa opiskelijoita” Yle Uutiset, 5.4.2024. <https://yle.fi/a/74-20082332> (Viitattu 17.4.2025)

Sokol, R. L., Heinze, J., Doan, J., Normand, M., Grodzinski, A., Pomerantz, N., Scott, B. A., Gaswirth, M., & Zimmerman, M. (2021). Crisis Interventions in Schools: A Systematic Review. *Journal of School Violence*, 20(2), 241–260. <https://doi.org/10.1080/15388220.2021.1879098>

Somody, C., & Hobbs, M. (2008). Paper Bag Books: A Creative Intervention with Elementary School Children Experiencing High-Conflict Parental Divorce. *Journal of Creativity in Mental Health*, 2(3), 71–87. https://doi.org/10.1300/J456v02n03_07

Stolberg, A. L., & Mahler, J. (1994). Enhancing Treatment Gains in a School-Based Intervention for Children of Divorce Through Skill Training, Parental Involvement, and Transfer Procedures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(1), 147–156. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.62.1.147>

Sutherland, I. E. (2017). Learning and growing: trust, leadership, and response to crisis. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 2-17. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2015-0097>

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023). Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

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

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2012). Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Thompson, R. (2004). *Crisis intervention and crisis management : strategies that work in schools and communities* (1st ed.). Brunner-

Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203485798>

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

laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-04-0011-8>

Virtanen, M. (2017). *Kuusi askelta tunnetaitajaksi : Emotionaalisen osaamisen*

kehittämismalli opettajalle. PS-kustannus. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-451-807-9>

Liitteet

Liite 1 – Haastattelukutsu

Millainen on opettajan rooli, kun lapsi kohtaa kriisin?

Teen kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaa Turun yliopistossa liittyen opettajien kokemuksiin ja valmiuksiin käsitellä kriisitilanteita. Tavoitteena on syventää ymmärrystä opettajan kohtaamista kriisitilanteista, sekä löytää keinoja parantaa opettajan valmiuksia kohdata kriisitilanteita työuransa aikana.

Etsin haastatteluihin opettajia, jotka ovat kohdanneet työurallaan koulun sisäisiä, yhteiskunnallisia tai oppilaan elämässä tapahtuneita kriisitilanteita. Tällaisia tilanteita voi olla esimerkiksi koulun sisäiset väkivaltatilanteet tai kuoleman ja surun kokemukset.

Tutkielman aineisto kerätään haastatteluilla, jonka kesto on noin 45-60min. Haastattelut voidaan toteuttaa etä- tai lähihaastatteluna, sinulle sopivana ajankohtana. Kaikki haastatteluaineistot käsitellään luottamuksellisesti ja niitä käytetään ainoastaan tutkimustarkoituksiin. Tutkimuksen toteutuksessa varmistetaan, ettei yksittäisiä vastaajia voida tunnistaa.

Mikäli kiinnostuit tutkimuksesta ja osallistua haastateltavaksi, voit olla yhteydessä sähköpostitse tai viestillä:

Ystävällisin terveisin,

Vilma Salminen

Liite 2 – Tietosuojailmoitus

Tietosuojailmoitus

Tiedote tutkittaville koskien tutkimusta ”Opettajien kokemukset ja valmiudet käsitellä kriisitilanteita koulussa”

Rekisterin nimi	Opettajien kokemukset ja valmiudet käsitellä kriisitilanteita koulussa
Rekisterinpitäjä	Vilma Salminen Turun yliopisto Kasvatustieteiden tiedekunta Opettajankoulutuslaitos
Tietosuojavastaavan yhteystiedot	Vilma Salminen
Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	<p>Teen Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajan tutkinnossa suoritettavaa pro gradu – tutkielmaa.</p> <p>Tutkimuksessa tutkin opettajien kokemuksia ja valmiuksia kohdata ja käsitellä erilaisia kriisitilanteita koulussa.</p> <p>Tutkimus toteutetaan laadullisena tutkimuksena, jonka aineisto kerätään haastatteluista. Haastatteluissa kysytään opettajien työvuosista, sekä kokemuksista ja valmiuksista kohdata kriisitilanteita.</p> <p>Tutkimuksen osallistujilta kerätään vain välttämättömiä ja tutkimuksen kannalta olennaisia henkilötietoja.</p> <p>Haastattelutilanteet videoidaan ja tallennetaan aineiston käsittelyä varten.</p> <p>Henkilötietoja käytetään kuvaamaan tutkimukseen osallistujajoukkoa sekä haastatteluajan sopimista sekä jaettavaa Zoom-etähaastattelulinkkiä varten.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on</p> <p>x Käsittely tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)</p>

	<p>X Rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)</p> <p>Käsittely perustuu yliopistolain (558/2007) 2§:ssä asetettuun yliopiston tehtävään ja sen toteuttamisen yleisen edun nimissä.</p>
Käsiteltävät henkilötietoryhmät	<p>Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja:</p> <p>Nimi, sähköpostiosoite, tallennettu Zoom-haastattelu, työvuodet opettajana ja kokemukset oppilaan kohtaamista kriisitilanteista</p>
Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät	<p>Tietoja ei siirretä tai luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle. Henkilötietoja käsittelee ainoastaan tutkija Vilma Salminen</p>
Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	<p>Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle</p>
Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	<p>Haastattelunauhoitteista kirjoitetaan tekstitiedostot ja nauhoitteet tuhoetaan. Samalla tutkimusaineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot. Tietoja säilytetään enintään 1.5.2026 saakka, jonka jälkeen aineisto hävitetään tietoturvallisesti.</p>
Rekisteröidyn oikeudet	<p>Tietosuoja-asetus mahdollistaa tutkittaville useiden eri oikeuksien kohdistamisen rekisterinpitäjään. Tällaisia oikeuksia ovat muun muassa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oikeus saada pääsy tietoihin (Artikla 15) • Oikeus tietojen oikaisemiseen (Artikla 16) • Oikeus tietojen poistamiseen (Artikla 17) • Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (Artikla 18) • Oikeus siirtää tiedot järjestelmästä (Artikla 20) • Vastustamisoikeus (Artikla 21) <p>Tutkittava voi vedota kyseisiin oikeuksiin milloin tahansa tutkimuksen aikana. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti. Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti. Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.</p>
Tiedot siitä, mistä henkilötiedot ovat saatu	<p>Tiedot kerätään suoraan tutkimukseen osallistuneilta haastattelutilanteen yhteydessä. Vastaajan oman yhteydenoton perusteella saatua sähköpostiosoitetta</p>

	käytetään haastatteluajan sopimiseen. Vastaaminen perustuu vapaaehtoisuuteen.
Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen

Liite 3 - Haastattelurunko

Haastattelurunko

1. Kauanko olet työskennellyt opettajana ja millainen on opetustaustasi?
2. Minkälaisia kriisitilanteita olet kohdannut opettajan työssä?
3. Yhteiskunnalliset kriisit (esimerkiksi pandemia, sodat, terrori-iskut) - miten nämä ovat näkyneet koulun arjessa ja opettajan työssä?
4. Millaisia koulun sisäisiä kriisejä (esimerkiksi väkivaltatilanteet, oppilaan tai henkilökunnan menehtyminen, kiusaaminen) olet kokenut opettajan työssä?
 - 4.1. Miten koulun sisäiset kriisit ovat näkyneet koulun arjessa?
5. Millaisia oppilaan henkilökohtaisessa elämässä tapahtuneita kriisejä (esimerkiksi ero, sairastumiset, menetykset) olet kohdannut opettajan työssä?
 - 5.1. Miten oppilaan henkilökohtaisessa elämässä on tapahtuneet kriisit ovat näkyneet koulun arjessa ja opettajan työssä?
6. Miten kriisitilanteita on käsitelty kriisin kohdanneen oppilaan kanssa?
7. Miten kriisitilannetta on käsitelty muiden oppilaiden tai koko luokan kanssa?
8. Miten koit omat valmiutesi tai kykysi toimia kriisitilanteessa?
9. Mitkä tilanteet ovat olleet erityisen haastavia käsitellä?
10. Miten toimit tukena oppilaille kriisitilanteen aikana tai kriisitilanteen jälkeen?

11. Oletko kokenut kriisitilanteiden kuormittavan sinua opettajana? Millä tavoin?
12. Minkälaista tukea sait kriisitilanteiden käsittelyyn?
13. Oliko käytössäsi koulun kriisisuunnitelmaa?
14. Miten kriisitilanteiden käsittelyä tulisi mielestäsi huomioida opettajankoulutuksessa?
15. Onko vielä jotakin, jota olisit halunnut kertoa tai lisätä aiheeseen liittyen?