

Traumasensitiivinen lähestymistapa koulunkäyntiin

Amanda Suominen
Pro -gradu tutkielma
Erityispedagogiikka
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto

29.4.2025

Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Erityispedagogiikka

Tekijä: Amanda Suominen

Otsikko: Traumatietoinen lähestymistapa koulunkäyntiin

Ohjaaja: Erityispedagogiikan yliopistonlehtori Minna Saarinen

Sivumäärä: 66

Päivämäärä: 29.4.2025

Tämä pro gradu —tutkimus käsittelee trauman ilmentymistä kouluissa. Huomion kohteena on traumatisoituneiden oppilaiden ja opiskelijoiden kokemat vaikeudet, jotka manifestoituvat usein oppimisen sekä koulunkäynnin haasteina. Nämä vaikeudet pohjautuvat aivojen fysiologisiin ja rakenteellisiin muutoksiin, joita traumaattinen stressi kokijalleen aiheuttaa (Solomon & Heide, 2005). Tutkimuksen tarkoituksena onkin selvittää, kuinka koulut voivat vastata traumasta kärsivien lasten ja nuorten tarpeisiin sekä tukea heidän oikeutta kasvaa, kehittyä ja oppia.

Ongelman vastaamiseksi olen tutkinut narratiivista kirjallisuuskatsausta hyödyntäen traumatietoista lähestymistapaa, jota voidaan soveltaa niin opetuksessa kuin muussa koulun toiminnassa. Käsitteenä traumatietoisuus tarkoittaa ymmärrystä siitä, kuinka traumaattiset tapahtumat vaikuttavat yksilön elämään. Traumatietoista näkökulmaa hyödynnetään palvelujärjestelmän suunnittelussa sekä palvelujen tarjonnassa, jotta trauman kohdanneiden ihmisten haavoittuvuudet sekä tarpeet voidaan tunnistaa ja näin helpottaa hoitoon osallistumista. (Butler, ym. 2011.) Ajankohtaisuudesta ja kansainvälisestä huomiosta huolimatta ei aihetta ole juurikaan tutkittu Suomessa, saati sovellettu suomalaiseen koulujärjestelmään.

Olen tutkinut traumatietoista näkökulmaa kolmella eri tasolla, joista ensimmäinen painottuu opetukseen ja opettajan rooliin. Toinen taso kattaa koulun tason, jossa huomio kiinnittyy koulun käytäntöihin sekä sen henkilöstön toimintaan. Kolmannella tasolla tarkastelen koulua yhteiskunnallisena toimijana ja tuon ilmi koulujen ja trauman välisen yhteyden. Tämä taso osoittaa myös sen, miksi kouluilta voidaan edellyttää traumatietoinen lähestymistavan hallitsemista. Tutkimuksen tulokset perustuvat 11:een tieteelliseen artikkeliin, joita analysoimalla olen muodostanut teemoja ja luonut niistä uusia johtopäätelmiä. Tuloksilla pyrin tarjoamaan ajankohtaiseen tieteelliseen tutkimukseen perustuvaa tietoa traumasensitiivisen opetuksen ja koulun periaatteista ja käytänteistä.

Avainsanat: Traumatietoinen koulu, traumasensitiivisyys,

Pro gradu -tutkielma

Subject: Special Pedagogy

Author: Amanda Suominen

Title: Traumatietoinen lähestymistapa koulunkäyntiin

Supervisor: Lecturer of Special Education Minna Saarinen

Pages: 66

Date: 29.4.2025

This Master's research deals with the manifestation of trauma in schools. The main focus is on the difficulties faced by traumatized pupils and students, which often manifest as challenges in school performance and learning. These difficulties are based on the physiological and structural changes in the brain that traumatic stress causes to the experiencer (Solomon & Heide, 2005). The purpose of the research is to find out how schools can respond to the needs of children and young people suffering from trauma and support their right to grow and learn.

To answer the problem, I have used narrative literature review as a method to investigate trauma-informed approach, which can be applied both in teaching and in other school activities. As a concept, trauma awareness means an understanding of how traumatic events affect an individual's life. A trauma-informed perspective is used in the planning of the service system and in the provision of services, so that the vulnerabilities and needs of people who have experienced trauma can be identified and thus facilitate participation in treatment (Butler, et al. 2011.) Despite its topicality and international attention, the topic has not been studied much in Finland, let alone applied to the Finnish school system.

I have examined the trauma-sensitive perspective on three different levels, the first of which focuses on teaching and the teacher's role. The second level covers the school level, where attention is drawn to the school's practices and the activities of its personnel. On the third level, I examine the school as a social actor and reveal the connection between schools and trauma. This level also demonstrates why schools are responsible for adopting a trauma-sensitive approach. The results of this research are based on 11 scientific articles, which I have analyzed to create themes and later, my own conclusions. With the results, I aim to provide information based on scientific research about the principles and practices of trauma-sensitive teaching and school.

Key words: *Trauma-aware School, Traumasensitivity*

Sisällysluettelo

1. Johdanto	6
2. Trauma — monialainen ilmentymä	8
2.1. Trauman määrittelyä	8
2.2. Traumatisoitumisen taustalla	9
2.3. Trauman oireilu	10
2.4. Rakenteellinen dissosiaatioteoria	12
2.5. Polyvagaaliteoria — biologinen näkökulma traumaan	13
2.6. Resilienssi trauman vastavoimana	15
3. Tutkimuskysymykset	17
4. Tutkimuksen toteutus	19
4.1. Narratiivinen kirjallisuuskatsaus	19
4.2. Aineiston valintaprosessi	20
4.3. Aineiston analyysitapa	21
4.4. Tutkimuksen aineisto	23
5. Tulokset	29
5.1. Mikä on opettajan toimenkuva traumasensitiivisessä opetuksessa?	29
5.1.1 Turvallisuuden tunteen edistäminen vuorovaikutuksen kautta	29
5.1.2. Kun toimivalta ylittyy — ohjauksen merkitys	32
5.1.3 Traumasensitiivinen opetus käytännössä	34
5.2. Miten koulu voi kehittyä traumatietoiseksi?	39
5.2.1 Koulun henkilökunnan kouluttaminen	40
5.2.2 Koulun ja kodin yhteistyö	43
5.2.3 Traumatietoisen koulun käytännöt	46
5.3. Miten yhteiskunta on yhteydessä traumasensitiivisiin kouluihin?	49

5.3.1 Koulu mallintaa yhteiskuntaa	49
5.3.2 Kun koulu traumatisoi	53
6. Luotettavuus ja pohdinta	57
6.1. Luotettavuus	57
6.2. Pohdinta	58
Tutkimuksen aineisto	60
Lähteet	62

1. Johdanto

Kiinnostus traumaattisten kokemusten vaikutuksista on lisääntynyt, ja erityisesti tutkimukset lapsuuden vastoinikäymisten vaikutuksista aikuisiän henkiseen ja fyysiseen terveyteen ovat edistyneet merkittävästi viimeisten vuosikymmenien aikana. Nähtävissä on myös yleinen kehityssuunta, jossa pyrkimys edistää yksilöiden henkistä hyvinvointia on noussut keskeiseksi kansanterveyden tavoitteeksi. Tämä on pitkälti seurausta hyvinvoinnin sekä sosiaalisten ja terveydellisten tulosten välisten yhteyksien tunnistamisesta. (Hughes, Lowey, Quigg & Bellis, 2016.) Kehityssuuntaa tukee myös Lasten, nuorten ja perheiden osallisuuden koordinaatio -hanke, jonka uusimman tilannekuvaraportin mukaan nuorten mielenterveyden haasteisiin pyritään vastaamaan matalan kynnyksen terapiatoiminnalla sekä sosiaalisen osallisuuden ja arjen voimavarojen vahvistamisella. Hankesuunnitelmiin tavoitteiksi on myös sisällytetty nuorten väkivallan käytön katkaiseminen sekä turvallisten seurustelusuhteiden tukeminen. Nämä toimet pohjautuvat Lapsen oikeuksien sopimuksen 29:n artiklan edellyttämiin koulutuksen tavoitteisiin. (Honkanen, 2025.)

Trauman vaikutusten lisääntynyt tutkiminen on tarjonnut ymmärrystä siitä, kuinka traumaattinen stressi näkyy fysiologisina ja rakenteellisina muutoksina aivojen toiminnassa. Näitä muutoksia on yhdistetty esimerkiksi tunteiden säätelyyn, muistin toimintaan, oppimiseen, sosiaaliseen kehitykseen sekä moraaliseen kehitykseen. Lisäksi prosessoimattomat traumamuistot aiheuttavat usein ahdistuneisuutta sekä haitallisten selviytymisstrategioiden käyttöä. (Solomon & Heide, 2005.) Traumojen aiheuttamia muutoksia voidaan havaita niin keskushermostossa, välittäjäaineiden pitoisuuksissa kuin hormonien toiminnassakin. Varhaislapsuudessa koetut traumakokemukset nostattavat myös erityisen riskin masennukseen tai traumaperäiseen stressihäiriöön sairastumiselle aikuisiällä. (Poijula, 2018, 92.)

Tässä pro gradu —tutkimuksessa tarkastelen trauman vaikutuksia lapsen ja nuoren kehitykseen sekä sitä, miten nuo vaikutukset ilmenevät käyttäytymisessä ja toiminnassa. Pyrin tarjoamaan mahdollisimman kattavan, tutkittuun tietoon perustuvan kokonaiskuvan traumasta, jotta sen yhdistäminen koulun kontekstiin olisi mahdollisen selkeää ja perusteltua. Ensisijaisena tarkoitukseni onkin selvittää, miten trauma ilmenee lapsen ja nuoren oppimisessa sekä koulunkäynnissä. Pyrin avaamaan trauman ja erinäisten koulussa koettujen haasteiden, kuten keskittymisvaikeuksien, yhteyttä. Ongelmien määrittelyn lisäksi pyrkimyksenäni on tarjota näihin haasteisiin ratkaisuja. Keskeisenä ratkaisuna näen

”traumatietoisen linssin ”(Ghehardi, Flinn & Jauren, 2020) omaksumisen kouluissa, ja siksi tarkastelen tutkimukseni aihetta tästä näkökulmasta.

Mainitsemisen arvoista on, ettei pyrkimyksenäni ole puuttua traumojen ennaltaehkäisyyn tai hoitomenetelmiin, sillä tavoitteeni on puhtaasti pedagoginen: Pysin tarjoamaan menetelmiä traumasta kärsivien oppilaiden ja opiskelijoiden kohtaamiseen sekä tukemiseen kouluissa. Erityisenä huomion kohteena on traumasensitiivinen opetus, jonka periaatteita ja strategioita pyysin kuvailemaan sekä soveltamaan käytäntöön tutkimuskysymyksien avulla.

Traumasensitiivinen opetusmalli on kohdistettu erityisesti sellaisille opettajille ja koulun ammattilaisille, jotka työssään kohtaavat traumatisoituneita oppilaita. Toinen tavoitteeni on havainnollistaa traumatietoisen koulun tarpeita ja käytäntöjä, joita voidaan soveltaa kaikkien koulujen toimintaan. Lisäksi olen kokenut tarpeelliseksi analysoida niitä syvempiä, yhteiskuntaan ja sen rakenteisiin kytkeytyviä ongelmia ja ilmiöitä, jotka ovat muodostaneet tarpeen traumatietoisen lähestymistavan omaksumiselle kouluissa. Tähän liittyen tuon ilmi, miten koulu yhteiskunnallisena toimijana voi ehkäistä traumatisoimasta oppilaita.

Tutkimuksessani olen käyttänyt ensisijaisena terminä traumatietoisuutta, joka tarkoittaa ymmärrystä siitä, miten väkivalta ja muut traumaattiset tapahtumat ovat vaikuttaneet yksilön elämään. Tätä ymmärrystä käytetään hyödyksi esimerkiksi palvelujen tarjoamisessa ja palvelujärjestelmän suunnittelussa, jotta traumasta selvinneiden tarpeet ja haavoittuvuudet kyetään tunnistamaan sekä helpottamaan heidän osallistumista hoitoon. (Butler, Critelli & Rinfrette, 2011.) Carrelon ja Butlerin (2015) mukaan traumatietoisessa näkökulmassa huomioidaan myös ympäristön vaikutukset ihmiseen sekä myönnetään, että se ympäristö, jossa odotamme trauman kohdanneita toimimaan, on monesti ongelmallinen. Esimerkiksi lapsen epäsopivana pidetty käyttäytyminen voi johtua osin sen organisaation toiminnasta, jossa hän viettää merkittävän osan elämästään eikä niinkään hänen tunne-elämästään tai huonoista puolistaan (Cloughin, Garnerin, Pardeckin & Yuenin, 2005). Edellä avattuja traumatietoisuuden määritelmiä soveltaen pyysin analysoimaan trauman vaikutusta ihmiseen, sekä käyttämään tätä tietoa hyväksi koulun toiminnan ja opetuksen järjestämisessä sekä suunnittelussa. Käsitettä traumasensitiivisyys käytetään usein traumatietoisuuden synonyyminä (Ghehardi, Flinn & Jauren, 2020), ja siksi olen myös itse käyttänyt termiä samaisessa tarkoituksessa toiston vähentämiseksi.

2. trauma — monialainen ilmentymä

2.1. Trauman määrittelyä

Psykiatrian erikoislääkäri ja psykoanalyttikko Gustav Schulman (2004) määrittelee trauman kokemukseksi, joka on liikaa minän käsittely -ja sietokyvyille. Traumaattinen kokemus ylittää yksilön kyvyt ymmärtää ja jäsentää tapahtumaa, jonka vuoksi kokemuksen muistaminen ei ole mahdollista tavanomaisin tavoin (Schulman, 2004). Toisin sanoen, tarpeeksi voimakas ja haitallinen kokemus, jonka käsittelemiseen ei ole mahdollisuuksia, muodostuu yksilölle traumatisoivaksi kokemukseksi, traumaksi. Traumaattisen tapahtuman jälkeen kehossa ja mielessä tapahtuu perustavanlaatuisia muutoksia, ja seurauksena on usein niin voimakkaita reaktioita, että ne häiritsevät normaalia elämää (Nurmi & Schulman, 2012 & Suokas-Cunliffe, 2006). Syvälinen muutos tapahtuu esimerkiksi lapsen tavassa nähdä ja kokea itsensä sekä muut ihmiset. Myös käsitys maailmasta voi muuttua tai vastaavasti romahtaa kokonaan. Maailma ei tunnu enää turvalliselta. (Nurmi & Schulman, 2012 & Cohen, Deblinger, & Mannarino, 2021.) Trauma voidaankin ajatella eräänlaisena käännekohtana, jonka myötä yksilön elämä muuttuu peruuttamattomasti.

Trauma voi olla seurausta yksittäisestä ja akuutista traumaattisesta tapahtumasta, jossa kokija on osallisena (Nurmi & Schulman, 2013). The National Child Traumatic Stress Network on jaotellut erilaisia traumaattisia kokemuksia traumatyyppeihin sen mukaan, mikä trauman on aiheuttanut. Se on jakanut traumoja esimerkiksi varhaislapsuuden traumaan, seksuaalitraumaan, pakolaisuudesta aiheutuneeseen traumaan sekä kompleksiseen traumaan (The National Child Traumatic Stress Network, nd).

Viimeisenä mainitusta, kompleksisesta eli monimutkaisesta traumasta puhutaan, kun yksilö on altistunut pitkittyneen ajan traumaattisille tilanteille tai kokenut toistuvasti traumatisoivan tekijän (Bath, 2008 & Nurmi & Schulman, 2013). Kompleksinen trauma on erityisen haastava, sillä seuraamuksena on mielen jakautuminen kahtia: se on samanaikaisesti turtunut ja erillään oleva, mutta toisaalta se myös elää uudelleen traumaa. Trauman kokenut saattaa usein olla tietämätön kokemuksistaan, vaikka ne samanaikaisesti kertautuvat tämän mielessä ja kehossa. (Suokas-Cunliffe, 2006 & Suokas-Cunliffe & Van Der Hart, 2006.)

2.2. Traumatisoitumisen taustalla

Traumatisoituminen voi tapahtua lähes minkä tahansa uhkaavan tilanteen seurauksena (Nurmi & Schulman, 2013). Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikki potentiaalisesti traumatisoivat tilanteet muodostuisivat traumaksi. Usein tyypillistä onkin, että ihmisten reaktiot samaan traumakokemukseen eroavat toisistaan. Näin voi tapahtua esimerkiksi silloin, kun sisarukset todistavat samoja järkyttäviä tapahtumia perheen sisällä. (Cohen, Deblinger, & Mannarino, 2021.) Trauman kokemista voidaankin luonnehtia subjektiiviseksi; yksilölliset eroavaisuudet vaikuttavat vahvasti siihen, mikä on yhdelle traumatisoivaa ja toiselle ei.

Yksilöllisiä eroja voidaan havaita esimerkiksi opituissa selviytymisstrategioissa, resilienssissä sekä mahdollisuuksissa henkiseen, fyysiseen ja sosiaaliseen tukeen (Cohen, Deblinger, & Mannarino, 2021). Myös yksilön persoonallisuus sekä ikä ovat olennaisia tekijöitä trauman muodostumisessa (Nurmi & Schulman, 2013, 163). Haitallinen tai järkyttävä kokemus ei siten automaattisesti aiheuta traumatisoitumista, sillä taustalla vaikuttavat aina yksilölliset piirteet, opitut selviytymiskeinot sekä erilaiset mahdollisuudet saada tukea kokemuksen jälkeen.

Traumojen taustalla on lähes aina lapsen kokemaa kaltoinkohtelua ja pahoinpitelyä, ja ne useimmiten tapahtuvat lapsen kotona. Tällaisista, perheen sisäisistä ja lapsuuden aikana tapahtuvista haitallista kokemuksista käytetään englanninkielistä käsitettä The Adverse Childhood Experiences (ACE). Nämä haitalliset kokemukset jaetaan lapsen pahoinpitelyyn kattaen fyysisen, psyykkisen ja seksuaalisen pahoinpitelyn sekä laaja-alaisiin ongelmiin perheen sisällä. (Hughes, Lowey, Quigg & Bellis, 2016.)

Erityisesti kompleksinen traumatisoituminen on usein seurausta vanhempien pitkäkestoisesti harjoittamasta väkivallasta, seksuaalisesta hyväksikäytöstä tai laiminlyönnistä lasta kohtaan (Suokas-Cunliffe, 2004). Laiminlyöntiä voi tapahtua esimerkiksi silloin, kun lapsi jätetään liiallisesti yksin. Laiminlyönti on lapselle haitallista, koska lapset tarvitsevat aikuisen turvaavaa läsnäoloa sekä tunteiden kannattelua. Huoltajan kyvyttömyys kannatella lapsen tunteita tai hänellä esiintyvät kontrolloimattomat tunne- tai toimintapurkaukukset ovat lapsen tarpeiden täyttymisen esteenä, koska lapsi ei koe oloaan turvalliseksi. Näiden tarpeiden jäädessä tyydyttämättä alttius trauman muodostumiselle on erityinen. (Schulman, 2004.)

Myös laaja-alaiset ongelmat perheen sisällä ovat lapselle haitallisia. Dysfunktio perheessä voi johtua esimerkiksi vanhempien erosta, mielenterveysongelmista tai perheessä esiintyvistä väkivallasta, päihteiden käytöstä tai rikollisesta toiminnasta. (Hughes, Lowey, Quigg & Bellis, 2016.) Traumojen taustalla ei siten aina tarvitse olla välitöntä, lapseen kohdistuvaa vahingoittavaa toimintaa, esimerkiksi juuri väkivallan muodossa, vaan kyse voi olla huomattavasti monimutkaisemmasta ilmiöstä. Esimerkiksi perheen ulkopuolinen ympäristö, jossa lapsi kasvaa, voi olla traumatisoiva. Usein nämä vahingolliset elinympäristöt linkittyvät matalaan sosioekonomiseen asemaan ja köyhyyteen. Lapset altistuvat erityisen monille stressitekijöille juuri niissä yhteisöissä, joissa köyhyysaste on korkea (Blitz, Yull, & Clauhs, 2020). Vahingollinen elinympäristö myös lisää riskiä kokea traumaattinen tapahtuma. Esimerkiksi Butler, Critelli ja Rinfrette (2011) muistuttavat, että trauma muodostuu usein jonkun auktoriteettihahmon toiminnan seurauksena niin, että sekä huoltajat että laajempi sosiaalinen ympäristö joko hyväksyvät, jättävät huomioimatta tai kieltävät tapahtuneen.

Yksi ajankohtainen, perheen ulkopuolisista tekijöistä johtuva syy trauman muodostumiselle on kotimaasta pakeneminen. Maahanmuuttajat — erityisesti pakolaiset — kohtaavat usein pitkän muutto sekä -uudelleensijoittamisprosessin aikana monia stressitekijöitä ja traumaattisia tapahtumia. (Butler, Critelli & Rinfrette, 2011.) Pakomatka saattaa olla vaarallinen ja pitkäkestoinen sekä pitää sisällään monia menetyksiä, kuten aiemman kodin, elinympäristön sekä tuttavapiirin. Kotimaassaan useimmat pakolaiset ovat myös päätyneet traumaattisten tapahtumien keskelle todistaen tai kokien esimerkiksi väkivaltaa, kiduttamista tai sotaa. Runsaiden riskitekijöiden vuoksi onkin yleistä, että pakolaistaustaiset henkilöt kärsivät traumaattisesta stressihäiriöstä. Lisäksi lapsilla on monesti samankaltaisia kokemuksia aikuisten kanssa, ja yhdessä korkeamman alttiuden kanssa se tekee heidän mahdollisen traumatisoitumisen erityisen helpoksi. Osa lapsista lähtee pakomatalle myös yksin. (THL, 2021.)

2.2. Trauman oireilua

Traumaoireet terminä kuvastavat niitä emotionaalisia, käytökselle ominaisia, fyysisiä ja ihmissuhteita koskevia vaikeuksia, jotka liittyvät suoraan traumaattiseen kokemukseen (Cohen, Deblinger, & Mannarino, 2021). Oireilu on siten seurausta koetusta traumasta. Traumaoireet ovat usein samankaltaisia kuin traumaperäisessä stressihäiriössä (PTSD), mutta ne sisältävät myös monia muita oireita, jotka usein liittyvät masennukseen, ahdistuneisuuteen,

päihteiden väärinkäyttöön sekä käytöshäiriöihin. (Cohen, Deblinger, & Mannarino, 2021.) Oireet voidaankin nähdä erityisen moniulotteisina, sillä ne esiintyvät usein yhdessä ja samanaikaisesti. Esimerkiksi traumakokemusten uhriksi joutuneet lapset täyttävät usein useampien eri psykiatristen häiriöiden diagnostiset kriteerit, ja heillä voi samanaikaisesti esiintyä myös muita psykologisia sekä käyttäytymiseen liittyviä haasteita (Saunders, 2003).

Suokas-Cunliffe sekä Vand Der Hart (2006) kuvailevat artikkelissaan niitä seurauksia, jotka aiheutuvat lapselle vanhempien traumatisoivan toiminnan, kuten laiminlyönnin tai hyväksikäytön, myötä. Usein seurauksena on esimerkiksi häpeän ja epätoivon tunteita, vaikeuksia viireystilan säätelyssä ja seksuaalisissa suhteissa, itsetuhoisuutta ja itsensä satuttamista sekä muutoksia minäkäsityksessä ja tietoisuudessa. (Suokas-Cunliffe & Vand Der Hart, 2006.) Traumatisoitunut menettää useimmiten myös kykynsä luottaa muihin ihmisiin sekä kokee heidän päästämisen lähelleen pelottavana. Ihmissuhteita hankaloittaa usein myös ongelmat tunteiden säätelyssä. Tavallista on, että traumatisoitunut päätyy uhriksi myös myöhemmin elämässään tai vastaavasti alkaa vahingoittamaan muita. (Suokas-Cunliffe & Vand Der Hart, 2006; Hughes, Lowey, Quigg & Bellis, 2016.)

Traumaoireet voivat nousta äkillisesti pintaan vastauksena traumamuistutuksiin, joita toisinaan kutsutaan laukaisijoiksi (eng. triggers). Nämä laukaisijat ovat sisäisiä tai ulkoisia vihjeitä, jotka muistuttavat lasta tämän kokemistaan traumaattisista tapahtumista. Ulkoisia vihjeitä voivat olla esimerkiksi tietyt ihmiset, paikat, asiat, tilanteet, äänet tai hajut. Lapsi voi yhdistää traumaan myös sisäisiä tuntemuksiaan, kuten tietynlaisia ajatuksia. Kun lapsi kohtaa muistutuksen traumasta, hän tuntee usein samanlaisia tunteita kuin silloin, kun itse traumakokemus tapahtui. Seurauksena voi olla esimerkiksi paniikki tai muunlaiset voimakkaat tunnetilat. Samalla lapsi saattaa myös reagoida aivan kuin hän kokisi trauman uudelleen, vaikka hän tällä kertaa olisikin turvassa. (Cohen, Deblinger, & Mannarino, 2021, Suokas-Cunliffe & Van der Hart, 2006.) Esimerkiksi lapsen kokema pettymyksen tunne voi aiheuttaa hänelle impulsiivisen sekä tiedostomattoman mielen lohkoutumisen, jonka seurauksena hän voi toimia väkivaltaisesti eliminoidakseen kokemansa ”traumakauhun” sekä sen aiheuttajan. Muiden ihmisille sama pettymyksen tunne voi tuntua mitäänsanomattomalle. (Schulman, 2004.)

2.4. Rakenteellinen dissosiaatioteoria

Traumatisoitumiseen liittyy usein erilaisia dissosiaation kokemuksia. Dissosiaatio voidaan määritellä eräänlaiseksi suojautumiskeinoksi, jota mieli käyttää suojautuakseen trauman aiheuttamalta ”affektimyrskylt”ä. Dissosiaatio linkittyy minuuden kestokyvyn ylitykseen, johon se toimii automaattisena reaktiona. (Schulman, 2006.) Usein erityisen voimakkaat traumakokemukset altistavat sen puhkeamisen. (Lauerma, 2002).

Tilanteissa, joissa lapsi elää pitkäjäksoisesti ahdistavassa ilmapiirissä ilman ulospääsyä, oppii hän rajaamaan tietoisuuttaan. Mahdottomuus päästä konkreettisesti pois kotona vallitsevasta tukalasta tilanteesta johtaakin siihen, että lapsi kehittää autohypnoottisia tapoja poistua kehostaan. (Suokas-Cunliffe, 2006, Suokas-Cunliffe & Vand Der Hart, 2006.) Lisäksi dissosiaation kehittymiseen vaikuttaa se, että lapsi harvoin kykenee yhdistämään traumaattiset tapahtumat osaksi elämäntarinaansa. Riittämättömän integraatiokyvyn syynä on kokemusten yhdistämisessä olennaisten aivoalueiden, kuten hippokampuksen ja prefrontaalisen aivokuoren, kypsyttömyys. (Suokas-Cunliffe & Van Der Hart, 2006.)

Dissosiaatiohäiriöllä tarkoitetaan vakavasta traumatisoitumisesta johtuvaa kroonista tilaa, joka rajoittaa yksilön psyykkistä sekä fyysistä toimintakykyä (Suokas-Cunliffe & Van Der Hart, 2006.) Häiriötä havainnollistaa rakenteellinen dissosiaatioteoria, jonka mukaan vakavan traumaattisen tapahtuman jälkeen yksilön persoona jakaantuu normaaliin osaan sekä tunneperäisiin persoonan osiin. Normaali osa jatkaa elämää tavalliseen tapaan ilman yhteyttä traumaattiseen tapahtumaan, mutta emotionaaliset osat muistavat trauman mielen ja kehon tasolla. Tämä jakaantuminen mahdollistaa esimerkiksi tilanteen, jossa lapsi saapuu kouluun ja on siellä koulupäivänsä ajan erillään kotona tapahtuneista traumaattisista asioista, ja samalla tietämätön kokemustensa olemassaolosta. (Suokas-Cunliffe, 2006.)

Persoonan lohkoutumisen myötä lapsi ei verbaalisella tasolla kykene kertomaan kokemistaan traumaattisista tapahtumista, mutta oireilee usein muilla tavoin. Esimerkiksi yhteys tunteisiin voi puuttua jopa kokonaan, aistimukset saattavat olla viallisia tai kadota siten, että traumatisoituneen kyky nähdä tai kuulla voi äkillisesti kadota. Lisäksi kivun tunteminen voi estyä, kyky liikkua, niellä tai puhua häiriintyä tai jopa kadota. (Suokas-Cunliffe, 2006.)

Lapsena opittu kyky rajata tietoisuutta on tyypillinen tapa dissosiaatiohäiriöstä kärsivälle mahdollistaa ulospääsy sietämättömältä tuntuvasta tilanteesta. Tietoisuuden rajaaminen on usein myöhemmin haitallisessa käytössä myös kotiympäristön ulkopuolella, kuten koulumaailmassa, mikä uhkaa sosiaalista kehitystä. Persoonan normaalin osan ja emotionaalisten osien vaihtuminen voi esimerkiksi aiheuttaa äkillisiä mielialan vaihteluita, jotka ovat ristiriidassa nykytilanteen kanssa. (Suokas-Cunliffe & Vand Der Hart, 2006.) Käyttäytyminen voi olla siten epäjohdonmukaista ja arvaamatonta, ja aiheuttaa haasteita sosiaalisissa suhteissa.

Usein persoonan emotionaalisten osien nousu tietoisuuteen aiheuttaa myös epätodellisen olotilan tai tunteen siitä, että joku toinen on vallannut mielen. Dissosiaation kokemukseen voi liittyä tunne siitä, että leijuu kehonsa ulkopuolella tai on muutoin irti omasta kehosta. Mahdollista on myös, ettei keho tunnu olevan osa itseä tai se ei ole lainkaan olemassa. Dissosiaatiivinen kokemus on usein hämmentävä, koska oma kokemus -ja havaintomaailma ei vaikuta heijastavan todellisuutta. Sen kuvailu voi olla myös vaikeaa. Toisinaan traumatisoitunut voi kuulla ääniä päässään, jotka liittyvät yleensä traumakokemuksiin ja niitä aiheuttaneisiin henkilöihin. (Lauerma, 2002, Suokas-Cunliffe & Vand Der Hart, 2006.)

2.5. Polyvagaaliteoria — biologinen näkökulma traumaan

Trauman biologista pohjaa voidaan tarkastella polyvagaalisen teorian avulla, jonka on kehittänyt psykologi ja neurotieteilijä Stephen W. Porges. Teoria auttaa ensisijaisesti ymmärtämään yksilön käyttäytymistä sekä elimistön toimintaa suhteessa ympäristössä esiintyviin ärsykkeisiin (Leikola, Mäkelä & Punkanen, 2016). Olennaista teoriassa on, että yksilön fysiologisen tilan nähdään olevan yhteydessä käyttäytymiseen sekä psykologiseen kokemukseen. Teoria yhdistää autonomisen hermoston ja sen evoluution emotionaaliseen ilmaisuun, tunnekokemukseen sekä ehdolliseen sosiaaliseen käyttäytymiseen. Tätä yhteyttä painottaen se pyrkii tarjoamaan selityksen korrelaatioon epänormaalin autonomisen säätelyn ja sellaisten psykiatristen häiriöiden ja käyttäytymishäiriöihin välillä, joihin liittyy ongelmia tunteiden säätelyssä sekä sosiaalisessa kanssakäymisessä. (Porges, 2009.)

Polyvagaalinen teoria perustuu evoluutioon, jossa painopiste on aivojen ja hermoston biologiassa. Porgesin (2008) mukaan hermostomme on virittynyt arvioimaan potentiaalisia riskejä käsittelemällä ympäristöstä ja sisäelimistä tulevaa aistitietoa. Aivojen

primitiivisimmällä tasolla, tunteemme ja käyttäytymisemme ohjautuvat sen mukaan, aistimme turvaa, vaaraa tai hengenvaaraa (Sanders, Thompson & Porges, 2022). Tämä turvallisuuden tai mahdollisten vaarojen hermostollinen arviointi laukaisee reflektiivisesti autonomisen hermoston tilassa muutoksia ilman tietoisuuttamme. Tätä autonomista, arvioivaa järjestelmää kutsutaan polyvagaalisessa teoriassa neuroseptioksi. Oleellista on, että se aktivoitumiseen ei tarvita tietoista suuntautumista, vaan pelkkä ulkoinen ärsyke riittää. (Porges, 2008, Leikola, Mäkelä & Punkanen, 2016.)

Teoria korostaa turvallisuuden tunteen merkitystä, joka on autonomisen hermoston perustila. Tämän perustilan nähdään tukevan yksilön terveyttä sekä mahdollistavan sosiaalisen käyttäytymisen. Turvallisuuden tunne ylläpitää esimerkiksi kehon homeostaattisia toimintoja, jotka edesauttavat ja tukevat kasvua sekä palautumista. Sosiaalisen käyttäytymisen osalta teoria painottaa, että kehomme on tunnettava olonsa turvalliseksi toisen ihmisen läheisyydessä, jotta sosiaalinen yhteys voisi ylipäättään muodostua. Lisäksi teoria ehdottaa, että turvallisuuden tunne mahdollistaa kyvyn yhteistyöhön toisten kanssa, ja näiden kahden tekijän seurauksena on pääsy niihin korkeampiin aivorakenteisiin, jotka ovat yhteydessä esimerkiksi oppimiseen, luovuuteen sekä estetiikan arvostukseen. (Porges, 2002.)

Lapsen kehityksen kannalta turvallisuuden kokemus on erityisen tärkeää. Lapsi hakee turvaa ensisijaisesti huoltajistaan, ja mikäli lapsi kokee huoltajansa turvallisenä, ohjautuvat tämän aivot olemaan vuorovaikutuksessa heidän kanssaan sekä sitoutumaan heihin. Ajan myötä sosiaalinen sitoutuminen muodostuu sosiaalisiksi yhteydeksi, ja samalla lapsi oppii myös luottamaan. Tämän positiivisen kehityksen myötä lapsi kykenee tulkitsemaan turvallisuuteen ja vaaraan liittyviä vihjeitä oikein, sekä osaa reagoida niihin sopivalla tavalla. (Sanders, Thompson & Porges, 2022.) Mikäli lapsella ei turvallisia ihmissuhteita tai hän on traumatisoitunut, vaurioituu lapsen kyky luottaa, rakastaa sekä kehittyä ja kasvaa. Samalla autonominen hermosto on traumaattisten kokemusten myötä virittäytynyt jatkuvaan puolustustilaan. Seurauksena on teorian mukaan ongelmia fyysisessä terveydessä, käyttäytymisessä sekä mielenterveydessä, ja nämä ongelmat seuraavat lasta aikuisuuteen asti. Tämä vaikuttaa negatiivisesti sekä elämänlaatuun että elinikään. (Sanders, Thompson & Porges, 2022.)

2.5. Resilienssi trauman vastavoimana

Traumaattiset kokemukset vaikuttavat ihmisiin eri tavoin. Pitkittäistutkimukset ovatkin toistuvasti raportoineet yksilöiden välisistä eroista mahdollisesti traumatisoivien tapahtumien jälkeisissä reagoititavassa. Seuraukset tällaisen, potentiaalisesti traumatisoivan tapahtuman jälkeen voidaan jakaa neljään kategoriaan: krooniseen ahdistukseen, asteittaiseen toipumiseen, viivästyneeseen ahdistuksen lisääntymiseen sekä resilienssiin. Resilienssille ominaista on suhteellisen pienet ja ohimenevät toimintahäiriöt, joilla on vain vähän tai ei ollenkaan merkittäviä vaikutuksia jokapäiväiseen toimintaan ja rutiineihin. (Bonanno, Westphal & Mancini, 2010.)

Resilienssin englanninkielinen, arkielämässä käytetty käsite resilience kuvaa sitä osuvasti: se on kykyä ponnahtaa vaikeuksista takaisin. Lisäksi resilienssi yhdistetään usein henkiseen kasvuun, toipumiseen, kehittymiseen sekä kukoistukseen (Poijula, 2018, 13-16). Se on yleisin reagoititapa traumalle altistavan kokemuksen jälkeen, joten kyseessä on suhteellisen yleinen ilmiö (Bonanno, Westphal & Mancini, 2010). Toisin sanoen, suuri osa ihmisistä toipuu suhteellisen vähäisin seurauksin sellaisesta kokemuksesta, joka potentiaalisesti voisi aiheuttaa trauman.

Resilienssiä on kansainvälisesti tutkittu tiivistyneeseen tahtiin jo vuosikymmenien ajan (Poijula, 2018, 13 & Bonanno, Westphal & Mancini, 2010). Mielenkiinnon kohteena on ollut selvittää, mitkä tekijät ovat yhteydessä resilienssiin. Vaikuttaa ainakin siltä, että resilienssi ei ole tuotosta yhdestä, hallitsevasta tekijästä, vaan kyseessä on huomattavasti monipuolisempi ilmiö. Resilientit ihmiset eroavat myös toisistaan piirteiltään, mikä osoittaa resilienssitekijöiden olevan toisistaan riippumattomia. Toisaalta joitakin resilienttejä ihmisiä yhdistää samankaltainen ominaisuus tai tekijä: kehitystutkijat ovat esimerkiksi havainneet huonoissa oloissa elävillä mutta resilienteillä lapsilla olevan sellaisia persoonallisuustekijöitä ja sosiokontekstuaalisia tekijöitä, jotka edistävät joustavuutta. (Bonanno, Westphal & Mancini, 2010).

Yksi merkittävä ilmiö resilienssistä on niin kutsuttu rokotevaikutus, jonka mukaan selviytyminen stressaavista kokemuksista tulee helpommaksi aiemman karaistumisen myötä. Kohtalaisesti vastoinkäymisiä kokeneet ihmiset nimittäin oireilevat trauman jälkeen vähemmän kuin ne, jotka ovat kokeneet vähemmän raskaita elämäntapahtumia. (Poijula, 2018, 66.) Bonanno, Westphal ja Mancini (2010) lisäävät yksittäisiin resilienssitekijöihin

esimerkiksi demografiset tekijät kuten iän ja sukupuolen, persoonalliset tekijät, traumaltistuksen tason, taloudelliset ja sosiaaliset resurssit, maailmankatsomuksen ennen traumakokemusta sekä kyvyn kokea positiivisia tunteita. Lisäksi he muistuttavat, että yksilön resilienssi voi vaihdella riippuen hänen elämäntilanteestaan sekä lähihistoriastaan. (Bonanno, Westphal & Mancini, 2010).

Resilienssiin on suhtauduttu myös epäilevästi. Aiemmin yksilöä on saatettu pitää poikkeavana tai jopa tunteettomana, mikäli trauman jälkeen hän ei ole osoittanut kokevansa ahdistusta tai muita häiriöitä toiminnassaan. Ehkäisevien resilienssi-interventioiden tehokkuutta ei ole myöskään kyetty täysin todistamaan. (Bonanno, Westphal & Mancini, 2010.) Toisaalta Poijulan (2018, 226) mukaan resilienssiä on mahdollista vahvistaa, sillä resilienssi on ominaisuudeltaan muovautuva. Lisäksi on havaittu, että positiivinen maailmankuva ennen potentiaalisesti traumatisoivaa tapahtumaa on yhteydessä traumasta paremmin palautumiseen. Yleistä asenteiden muutosta tavoittelevat interventiot voisivat siten teoriassa toimia resilienssin vahvistamisessa. (Bonanno, Westphal & Mancini, 2010.)

Resilienssin vahvistaminen kouluissa on noussut tärkeäksi kehityskohteeksi kansainvälisellä tasolla. Esimerkiksi Euroopan komissio tukee eurooppalaista Resilienssi -projektia, jonka tavoite on vahvistaa ja vakiinnuttaa resilienssiä oppimisympäristöissä. Kohderyhmänä projektissa on koulujen sekä muiden oppilaitosten opettajat ja ohjaajat, joille tarjotaan erilaisia työkaluja resilienssin vahvistamiseksi. (Resilience Project, 2019.)

3. Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on löytää ratkaisuja siihen, miten trauman kokeneita oppilaita voidaan tukea kouluympäristössä. Koska trauma kulkeutuu oppilaan mukana kouluun, ei sen olemassaoloa voida jättää huomioimatta koulun toiminnassa. Trauman aiheuttamat muutokset oppilaan psyykessä tuovat omat haasteensa oppimiseen, sosiaaliseen kanssakäymiseen sekä akateemiseen suoriutumiseen — puhumattakaan oppilaiden hyvinvoinnista.

Kokonaisvaltaisen vaikutuksen myötä koen tärkeäksi löytää sellaisia ratkaisuja, jotka edesauttavat ja tukevat oppilaan oppimista ja kasvua hyvinvoivaksi yksilöksi, jolla on toivoa myös tulevaisuudesta, huolimatta aiemmista traumaattisista kokemuksista. Toisin sanoen, pyrkimyksenäni on tarkastella oppilaiden koulunkäyntiä traumasensitiivisestä näkökulmasta, luoden edellytyksiä tukea oppilaita, joiden olemassaoloa uhkaa jatkuva muistutus traumasta.

Keskeiset opetustilanteet eli oppitunnit saavat erityistä huomiota tutkimuksessani. Suurin osa koulupäivästä sekä koulunkäynnistä perustuu oppitunteihin, ja siksi pyrin selvittämään, miten opetuksessa voidaan huomioida oppilaiden traumatausta. Opetuksesta vastuussa on opettaja, joten ensimmäinen tutkimuskysymykseni kohdistuu opettajan rooliin traumasensitiivisessä opetuksessa. Pyrin analysoimaan niitä käytäntöjä, joita traumasensitiivinen opettaja voi työssään käyttää, jotta opetuksessa huomioidaan trauman aiheuttamat vaikutukset oppilaiden toimintaan ja käyttäytymiseen.

Lisäksi tuon ilmi, miten traumasensitiivisyyttä voidaan hyödyntää opetustilanteiden ulkopuolella, eli kaikessa muussa koulun toiminnassa. Esimerkiksi välitunnit, kouluruokailut sekä muut koulupäivää rytmittävät tilanteet ovat keskeinen osa koulunkäyntiä, minkä vuoksi koen tärkeäksi pohtia traumasensitiivisyyttä myös laajemmasta näkökulmasta: koulun näkökulmasta. Tähän sisältyy myös kodin ja koulun välinen vuorovaikutus sekä kouluyhteisön ominaisuudet, jotka molemmat ovat koulun toiminnan kannalta oleellisia tekijöitä.

Viimeinen tutkimuskysymys kietoutuu koulumaailman ja yhteiskunnan suhteeseen. Se ottaa siten jälleen yhden askeleen traumasensitiivisyyden perspektiivissä kohti laajempaa näkökulmaa. Oleellista tämä on siksi, että koulut ovat osa yhteiskunnan toimintaa, ja ne pyrkivätkin tuottamaan uusia, yhteiskuntakelpoisia yksilöitä. Samalla koulut sekä mallintavat että toisaalta myös uudistavat yhteiskuntaa, mikä tekee näiden kahden toimijan välille merkittävän vuorovaikutussuhteen. Tutkimuksen aineistossa myös usein ilmenee

yhteiskunnan osallisuus traumojen tuottamisessa, ja se antaakin toisen tärkeän syyn tarkastella aihetta myös tästä näkökulmasta. Tiivistetysti voidaan sanoa, että tutkimus tarkastelee ja pyrkii löytämään ratkaisuja trauman aiheuttamiin ongelmiin kouluissa opetuksen, koulun toiminnan sekä yhteiskunnallisen näkökulman avulla. Tutkimuskysymykset olen koonnut seuraavasti:

1. Mistä koostuu opettajan työnkuva traumasensitiivisessä opetuksessa?
2. Miten koulu voi kehittyä traumatietoiseksi?
3. Miten yhteiskunta on yhteydessä traumasensitiivisiin kouluihin?

Nämä tutkimuskysymykset tarjoavat perustan, johon luon vastauksia tutkimalla tarkoin valitsemaani aineistoa. Aineisto koostuu 11:stä tieteellisestä artikkelista, jotka keskittyvät traumasensitiiviseen opetukseen sekä kouluihin. Aineiston analysoinnissa käytän apuna narratiivista kirjallisuuskatsusta.

5. Tutkimuksen toteutus

5.1 Narratiivinen kirjallisuuskatsaus

Tutkielmani tutkimusmetodiksi olen valinnut kirjallisuuskatsauksen. Kirjallisuuskatsausta kuvaillaan tutkimustekniikaksi, jonka avulla voidaan tutkia aiempia tutkimuksia. Sen ideana on koota yhteen aiempia tutkimuksia, jotka luovat samalla pohjaa uusille tutkimustuloksille. (Salminen, 2011.) Kirjallisuuskatsauksen varsinaisena pyrkimyksenä onkin kirjallisuutta hyödyntäen tarjota konteksti uuden teorian kuvaamiselle, kehittelylle ja arvioimiselle tai vastaavasti löytää teoria tarkasteltavan aineiston yhdistämisestä (Baumeister & Leary, 1997). Tyypillisesti kirjallisuuskatsaus rakentaa kokonaiskuvaa tietystä ilmiöstä tai asiakokonaisuudesta (Salminen, 2011).

Päädyin tähän valintaan, sillä uskoin saavani kirjallisuuskatsauksen avulla parhaiten vastauksia tutkimuskysymyksiin. Tarkoitukseni on valottaa traumasensitiivistä lähestymistapaa kouluissa ja sen toiminnassa, mukaan lukien opetuksessa, ja luoda siitä yhtenäinen kokonaisuus. Tämän lisäksi valintaani vaikutti tutkittavan aiheen sensitiivisyys ja sen vaatima eettinen vastuu. Kirjallisuuden hyödyntäminen mahdollistaa eettisen tavan tutkia valitsemaani aihetta — traumaa koulun kontekstissa. Valitsemaani kirjallisuuskatsauksen alalajia, narratiivista kirjallisuuskatsausta, käytetäänkin yleisesti opetuksen alalla (Salminen, 2011).

Kirjallisuuskatsausta voidaan jaotella eri alalajeihin, joihin narratiivinen kirjallisuuskatsaus lukeutuu. Narratiivinen kirjallisuuskatsaus voidaan luokitella osaksi kuvailevia kirjallisuuskatsauksia. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus on niin kutsuttu yleiskatsaus, jonka aineistot ovat laaja-alaisia sekä niiden valintaan ei ole olemassa tarkkaa metodista sääntöä. Ilmiötä, jota tutkitaan, on mahdollista kuvailla kattavasti sekä luokitella sen ominaisuuksia. (Salminen, 2011.) Kirjallisuuskatsaukset palvelevatkin tieteenalaa tarjoamalla sillan laajan ja hajallaan olevan aiheen artikkelivalikoiman ja lukijan välillä, jolla ei useinkaan ole aikaa tai mahdollisuutta tutustua kaikkiin aiempiin tutkimuksiin (Baumeister & Leary, 1997). Ensisijaisena tarkoitukseni onkin rakentaa uusi kokonaisuus aiemmista tutkimustuloksista niin, että lukijalle muodostuu kokonais käsitys siitä, miten traumasensitiivisyyttä voidaan hyödyntää kouluissa. Olen keskittynyt nimenomaan tuoreisiin tutkimuksiin, sillä haluan tutkielmani avulla luoda mahdollisimman ajankohtaisen läpileikkauksen aiheeseen.

Tutkimustiedon ajankohtaistaminen onkin yksi narratiivisen kirjallisuuskatsauksen tarjoamista mahdollisuuksista (Salminen, 2011).

Aiempien tutkimustulosten jäsentelyn lisäksi pyrkimyksenäni on tuottaa uutta tietoa johtopäätelmien muodossa. Baumeister ja Leary (1997) kannustavat tutkijaa muodostamaan aineiston todisteista uusia teorioita, koska kirjallisuuskatsaus menetelmänä tarjoaa mahdollisuuden nousta ylöspäin abstraktion tasolla. Katsauksissa esitetään usein sellaisia laajoja ja teoreettisia johtopäätöksiä, joita yksittäiset empiiriset tutkimukset eivät yleensä pysty käsittelemään. Kirjallisuuskatsausten kunnianhimoisin tavoite onkin teorian kehittäminen. (Baumeister & Leary, 1997.) Uusien johtopäätelmien myötä pyrin myös tuomaan esille ongelmia, joihin traumasensitiivinen näkökulma pyrkii vastaamaan. Ongelmien tunnistaminen on osa kirjallisuuskatsauksen tavoitteita (Salminen, 2011), ja tässä tutkimuksessa tuon ilmi koulussa esiintyviä ongelmia traumasensitiivisyyden valossa.

Tutkimusmetodinä käyttämäni narratiivinen kirjallisuuskatsaus näkyy erityisesti tutkimuksen aineistoissa sekä tuloksissa. Olen esimerkiksi koonnut aineistoon ajankohtaisia ja suhteellisen uusia tutkimusartikkeleita, joita olen hyödyntänyt tutkimuskysymyksiini vastaamisessa. Ensimmäiseksi olen koonnut yhteen aineiston keskeisempiä tuloksia, jonka jälkeen olen analysoinut niitä itse ja pyrkinyt siten kehittämään aiempia teorioita. Tuloksien osalta en kuitenkaan päättynyt yhteen ja tiettyyn analyttiseen tulokseen, mikä on tyypillistä narratiiviselle kirjallisuuskatsaukselle (Salminen, 2011).

5.2 Aineiston valintaprosessi

Suurin osa tutkimuksen aineistosta on peräisin Eric -ja Psycnet -tietokannoista. Lisäksi hyödynsin Google Scholar -hakua aineiston etsinnässä. Hakusanoina toimi *trauma-informed education*, *traumasensitive education* sekä *trauma and learning*. Pyrkimyksenäni oli löytää kansainvälisiä aineistoja, jotta saisin mahdollisimman tuoretta tietoa aiheesta. Kotimaisten tai suomenkielisten aineistojen niukkuus asetti myös rajoja niiden löytämiselle, joten myös tästä syystä päätin etsiä kansainvälisiä ja englanninkielisiä artikkeleita.

Tietokantojen lisäksi hyödynsin aineiston etsinnässä lumipallo-otantaa, joka tarkoittaa sellaista aineiston etsimisen menetelmää, jossa tutkija löydettyään yhden tiedonantajan siirtyy seuraavaan sitä myöten, kun hänelle sellainen esitellään (Sarajärvi & Tuomi, 2018, 3.4).

Käytännössä hyödynsin menetelmää seuraavasti: Tutkin aineistoksi sopivan materiaalin lähdeluettelo, josta löysin muita, samaa aihepiiriä käsitteleviä tutkimusartikkeleita.

Aineiston valinnassa käytin apuna eliittiotantaa, joka perustuu tutkijan valintaan siitä, kenen tai keiden henkilöiden hän uskoo parhaiten tarjoavan tutkittavasta aiheesta tietoa (Sarajärvi & Tuomi, 2018, 3.4). Valitsin siten aineistoon ne tutkimusartikkelit, joita ovat kirjoittaneet asiantuntijat ja joiden sisältö on tutkimuksen aiheen kannalta relevanttia sekä tieteellisesti laadukasta. Laadullisessa tutkimuksessa onkin erityisen tärkeää, että henkilöt, joilta tietoa hankitaan, tietävät aiheesta kattavasti tai ovat muuten kokeneita asian suhteen (Sarajärvi & Tuomi, 2018, 3.4). Varmistin tutkimusartikkeleiden kirjoittajien asiantuntemuksen tarkastamalla heidän akateemisen pätevyyden sekä tieteenalan.

Sarajärvi ja Tuomi (2018) pitävät tutkijan pohdintaa aineiston hetero -tai homogeenisyyden valinnassa merkityksellisenä. Punnitsin myös itse tarkoin, tulisiko koko aineistoni olla suhteellisen samankaltainen tai vastaavasti sisältää keskinäisiä eroavaisuuksia. Koska narratiivisessa kirjallisuuskatsauksessa tutkijan tulisi arvostaa metodologista monimuotoisuutta (Baumeister & Leary, 1997), muodostui aineisto sekä homogeeniseksi että heterogeeniseksi — Homogeeniseksi siten, että lähes kaikki tutkimusartikkelit käsittelevät traumasensitiivisyyttä koulun kontekstissa, ja heterogeeniseksi siksi, koska artikkelien tutkimusmenetelmät erosivat toisistaan. Tämän lisäksi yhden tutkimusartikkelin perspektiivi on lähes kokonaan trauman neurobiologiassa, sillä se tarjoaa erityisen arvokasta tietoa traumasensitiivisten käytäntöjen perustelemiseksi. Koen, että aineistosta muodostui sekä riittävän monipuolinen että yhtenäinen niin, että se tarjoaa tutkittavasta aiheesta kattavan kuvan ja samanaikaisesti rajaa tutkimuksen aiheen koherentiksi kokonaisuudeksi.

5.3. Aineiston analyysitapa

Tässä kappaleessa tarkoitukseni on tarkemmin havainnollistaa tutkimusprosessia ja sekä aineiston analyysitapaa. Tämä on oleellista, jotta tutkimusta on mahdollista arvioida sekä vertailla muihin aihepiiriltään samanlaisiin tutkimuksiin. Samalla voidaan myös edesauttaa muiden, samasta aiheesta kiinnostuneiden tutkijoiden projekteja tulevaisuudessa (Braun & Clarke, 2008).

Aineisto oli minulle osittain tuttua, sillä olen aiemmin hyödyntänyt sitä kandidaatin tutkielmassani. Minulla oli siten aiempaa tietoa tutkimuksen aiheesta, ja se osaltaan edesauttoi minua löytämään sekä myöhemmin ymmärtämään aineistoa. Tästä huolimatta perehdyin

uudelleen tutuksi tullessiin aineistoihin sekä luin useita kertoja uusia, nyt tutkimukseen valittuja tutkimusartikkeleita. Aineistojen lukeminen auttoi minua löytämään niitä asioita ja ilmiöitä, joita halusin tässä tutkimuksessa analysoida. Toisin sanoen, tutkielmani on pitkälti aineistolähtöinen, sillä tutkimuskysymykset muodostuivat aineistoon perehtymisen jälkeen. Baumeister ja Leary (1997) kannustavatkin kirjallisuuskatsauksen tekijöitä pysymään avoimilla uusille ideoita empiirisiä tutkijoita pidempään. Tutkielman teoriaosuus vastaavasti antoi tutkimukselleni raamit, jotka sekä toimivat rajoina aineiston valinnassa että auttoivat minua pysymään tutkimuksen yksinkertaistetussa ja siten tärkeimmässä teemassa, traumassa. Kirjallisuuskatsausta varten on yleensä tarpeen esittää runsas ja vahvasti integroiva teoreettinen viitekehys (Baumeister ja Leary, 1997).

Aineistoon perehtymisen jälkeen aloitin aineiston koodaamisen. Löysin aineistojen sisältä erityisiä teemoja, jotka koin sekä kiinnostavina että tähän tutkimukseen sopivina. Traumasensitiivistä opetusta käsittelevissä artikkeleissa huomioni kiinnittyi opettajan rooliin, ja tulevana erityisopettajana koin tämän näkökulman mielenkiintoisena. Huomasin kuitenkin nopeasti, että yhden opettajan rooli koulussa on vähäinen, ja siksi päätin laajentaa näkökulmaa askeleen ylemmäksi — koulun tasolle. Tähän päätökseen vaikutti myös se, että tutkimuksen aineistossa ilmeni paljon sellaista tietoa, joka sovellettuna sopii paremmin yleisesti koulun toimintaan pelkän opetuksen sijasta.

Kuten Braun ja Clarke (2008) toteavat, ei ole olemassa dataa ilman sisäisiä ristiriitoja. Havaitsin myös itse saman omaa aineistoa käsitellessä. Koska näitä ristiriitoja ei teemoittelussa tulisi ohittaa tai pehmentää (Braun & Clarke, 2008), päätin jälleen laajentaa näkökulmaa seuraavassa tutkimuskysymyksessä. Kolmas ja viimeinen tutkimuskysymys käsittelee yhteiskunnan ja koulun välistä dynamiikkaa, ja on sellaisenaan seurausta havaitsemistani konflikteista aineiston sisällä. Baumeister ja Leary (1997) ehdottavat, että tutkija etsii tietoisesti päinvastaisia todisteita ja osoittaa ne tutkimuksessaan, ja tätä ohjetta noudattaen loin viimeisen kappaleen, jossa tulokset ja johtopäätelmät eroavat osittain aiempien tutkimuskysymysten vastauksista. Todisteiden kritiikki on olennainen osa kirjallisuuden arviointityötä (Baumeister ja Leary, 1997), ja koin siten vaihtoehdoisen totuuden esittämisen tärkeänä tutkielman objektiivisuuden kannalta.

Löydettyäni aineistosta kolme selkeää teemaa, aloitin niiden jakamisen pienempiin teemoihin eli alateemoihin. Tämä johtui siitä, että havaitsin yhden teeman sisällä useampia pieniä teemoja, jotka kaikki voidaan yhdistää yhteen ja samaan teemaan. Braunin ja Clarcken (2008)

mukaan on olennaista päättää, minkälaista analyysia tutkimuksessa halutaan tehdä sekä millaisia päätelmiä niistä johtaa. Löydettyäni useita pienempiä, mutta tärkeäksi kokemiani teemoja, päätin tutkimuksen avulla luoda eräänlaisen kokonaiskuvan siitä, mitä traumasensitiivisyys kouluissa tarkoittaa. Pyrin ensisijaisesti tutkimaan, miten traumasensitiivisyyttä voidaan kouluissa harjoittaa, ja mitä konkreettisia toimia voidaan tehdä, jotta trauman kokeneita oppilaita ja opiskelijoita voidaan tukea ajankohtaisen tutkimustiedon perusteella. Hyödynsin siten aineistoa suhteellisen suuressa mittakaavassa. Valintaani luoda kattava kokonaiskuva aiheesta vahvisti myös vastaavanlaisten kotimaisten tutkimusten vähäisyys.

Teemoittelun onnistuttua aloitin aineiston analysoinnin. Toisin sanoen, pyrin tulkitsemaan aineistosta löytämäni dataa sekä luomaan siitä uusia johtopäätelmiä. Avasin aineiston sisältöä ja analysoin sitä jokaisen tutkimuskysymyksen valossa. Tämän prosessin aikana koin oivalluksen hetkiä ja pyrin kirjoittamaan niitä parhaani mukaan ylös vastaten siten luomiini tutkimuskysymyksiin. Liitin analysoinnin väleihin myös katkelmia tutkimusartikkeleista, jotta aineisto tulisi objektiivisemmin esiin tutkimuksessani sekä luomiani argumentteja voitaisiin selkeämmin perustella.

5.5 Tutkimuksen aineisto

Artikkeli 1

Bringing Sanctuary to School: Assessing School Climate as a Foundation for Culturally Responsive Trauma-Informed Approaches for Urban Schools

Blitz, Yull ja Clauhs (2020) pyrkivät tutkimuksessaan arvioimaan monikulttuurisen sekä köyhän asuinalueen peruskoulun ilmapiiriä. He näkevät, että ei-valkoisten ja taloudellisesti heikommassa asemassa olevien opiskelijoiden suhteettoman negatiiviset oppimistulokset ovat ilmentymiä koulun negatiivisesta ja rodullistavasta ilmapiiristä sekä puutteellisesta reagoinnista oppilaiden traumoihin. Tutkimus toteutettiin yhdysvaltalaisen yliopiston sekä koulun yhteistyöllä, ja siihen osallistui alakoulun opettajat sekä muu henkilökunta. He vastasivat kahteen eri kyselylomakkeeseen sekä osallistuivat vapaamuotoiseen haastatteluun koskien heidän havaintojaan koulun ilmapiiristä. Tutkimuksen tuloksia käytetään traumatietoisena Sanctuary —mallin soveltamiseksi koulumaailmaan. Tarkoituksena on selvittää tulosten avulla, kuinka mallia voidaan hyödyntää kouluissa niin, että sosiaalinen

oikeudenmukaisuus toteutuisi sekä oppilaiden traumaan kiinnitettäisiin huomiota. Samanaikaisesti tutkimus pyrkii edistämään koulujen ilmapiiriä sekä koulutuksen laatua kehittämällä traumatietoista lähestymistapaa, joka ottaa huomioon myös kulttuurillisen aspektin.

Artikkeli 2

Role-Clarity and Boundaries for Trauma-Informed Teachers

Venet (2019) käsittelee artikkelissaan opettajan roolia traumasensitiivisessä opetuksessa. Eriyistä huomiota hän kiinnittää opettajan omiin rajoihin, painottaen rajojen tiedostamista ja hallintaa. Traumasensitiivisen opettajan rooli nähdään prosessina, jossa ensin määritellään oppilassuhteiden mahdollisuudet sekä tavoitteet, ja tämän jälkeen pyritään ylläpitämään määritellyt rajat, jotta tavoitteet voidaan saavuttaa. Artikkelissa korostetaan opettajien tarvetta saada aikaa oppilassuhteidensa reflektointiin, turvallisen ammatillisen ympäristön, jossa kehittyä, ohjausta tunneälykkäiltä työnjohtajilta sekä konsultaatiota mielenterveyden asiantuntijoilta, jotka ovat kontaktissa samojen oppilaiden kanssa.

Artikkeli 3

Shifting Teacher Practice in Trauma-Affected Classrooms: Practice Pedagogy Strategies Within a Trauma-Informed Positive Education Model

Brunzellin, Stokesin ja Watersin (2019) tutkimuksessa selvitettiin, kuinka ala- ja yläkoulun opettajat muuttivat opetustaan, kun he kävivät koulutuksen traumatietoista positiivisesta kasvatuksesta. Vuoden aikana 18 opettajaa suunnittelivat sekä mukauttivat TIPE-lähestymistapaa työhönsä tukeakseen opiskelijoidensa hyvinvointia sekä akateemisia tarpeita. Tavoitteena oli vahvistaa opettajien valmiuksia auttaa oppilaitaan selviytymään luokkahuonekohtaisista vastoinkäymisistä sekä vahvistamaan heidän oppimista. Opettajia haastateltiin ryhmissä, minkä lisäksi he kirjoittivat päiväkirjaa koulutuksen aikana. Tulosten mukaan opettajat, joille annettiin mahdollisuuksia aktiiviseen yhteistyöhön sekä pedagogiseen yhteissuunnitteluun traumatietoisten positiivisen kasvatuksen (TIPE) periaatteiden avulla, kokivat olevansa ammattilaisina taitavampia vastaamaan opiskelijoiden monimutkaisiin traumasta ja muista yhteisön vastoinkäymisistä johtuviin tarpeisiin.

Artikkeli 4

Trauma-Sensitive Schools and Social Justice: A Critical Analysis

Ghehardin, Flinnin ja Jaurenin (2020) kriittisessä analyysissä tarkastellaan peruskoulujen ja toisen asteen koulutuksen traumasensitiivisiä lähestymistapoja sekä niiden historiaa, malleja ja dokumentoituja tuloksia. Erityistä huomiota he kiinnittävät olemassa olevien viitekehysten aukkoihin eli traumatietoisten lähestymistapojen puutteisiin. Analyysissä argumentoidaan, kuinka traumasensitiivisiä kouluja koskevassa nykykirjallisuudessa jätetään toistuvasti pois kolme tärkeää osa-aluetta: identiteetti, politiikka ja valta sekä kumppanuus eli perheiden ja yhteisöjen suhde kouluun. Ensimmäisenä askeleena puutteiden korjaamisessa he pitävät sosiaalisen oikeudenmukaisuuden opetuksen integroimista traumasensitiivisten koulujen toimintaan.

Artikkeli 5

Professional Learning in Trauma Informed Positive Education: Moving School Communities from Trauma Affected to Trauma Aware

Brunzell ja Stokes (2019) tutkivat artikkelissaan, millaisia kokemuksia peruskoulussa muodostui, kun se osallistui systemaattiseen, ammatillista oppimisprosessia tarjoavaan traumatietoiseen koulutukseen. Tarkoituksena on selvittää ammatillista kehitystä sekä traumatietoisen koulutuksen (TIPE) vaikutuksia. Koulutus kesti yhden lukuvuoden, ja se toteutettiin useissa australialaisissa maaseudulla sijaitsevissa peruskouluissa. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan yhtä koulutukseen osallistunutta koulua. Analysoitava määrällinen aineisto koostui oppilaiden täyttämistä kyselylomakkeista sekä opettajien arvioinneista koskien oppilaiden luku- ja kirjoitustaitoa sekä matemaattista osaamista. Lisäksi analysoinnin kohteena oli koulun keskeyttäneiden oppilaiden lukumäärä. Laadullinen aineisto taas perustui koulun johdon, opettajien sekä oppilaiden haastatteluista. Sekä määrällinen että laadullinen aineisto jakautui aineistoon ennen TIPE:n käyttöönottoa ja sen jälkeen. Toisin sanoen, kyselyt sekä haastattelut toistettiin lukuvuoden alussa sekä lopussa, niin että tuloksia ennen koulutusta voitiin verrata koulutuksen jälkeisiin tuloksiin.

Datan analyysi osoitti, että lukuvuoden lopulla oppilaat kokivat tuntevansa enemmän yhteyttä kouluun sekä heidän itseluottamuksensa oppimisen suhteen kasvaneen. Tätä muutosta tuki myös koulun keskeyttäneiden oppilaiden vähentyminen: Vuoden jälkeen koulupudokkaiden määrä laski 57:stä oppilaasta seitsemään. Vastaavasti opettajat raportoivat, että he ymmärtävät

koulutuksen myötä paremmin oppilaidensa kokemuksia sekä kykenevät hallitsemaan paremmin luokkahuonetta koulutuksessa opittujen strategioiden avulla.

Artikkeli 6

Student perspectives on how trauma experiences manifest in the classroom: Engaging court-involved youth in the development of a trauma-informed teaching curriculum

Westin, Dayn, Somersin ja Baronin (2014) tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, miten oikeusjärjestelmässä mukana olleiden nuorten kokemukset vaikuttavat oppimiseen sekä koulukulttuuriin. Tarkoituksena oli hyödyntää nuorten kokemuksia traumatietoisien intervention kehittämiseksi sekä kouluhyvinvoinnin parantamiseksi. Tutkimukseen osallistui 39 iältään 14 -18 vuotiasta naisopiskelijaa, joita kaikkia yhdisti traumahistoria sekä kokemukset nuorisoriikollisuudesta tai pahoinpitelystä ja laiminlyönnistä. Opiskelijat osallistuivat kohderyhmiin, joissa he kuvailivat sekä omaa että luokassa näkemäänsä ongelmallista käyttäytymistä. Kohderyhmissä keskusteltiin ongelmallisen käyttäytymisen syistä sekä pohtivat siihen ratkaisuja. Erityisesti vihan tunteet ja aggressiivinen toiminta koettiin yleisinä käytöksen muotoina, ja niiden nähtiin johtuvan ympäristötekijöistä, jotka toimivat eräänlaisina laukaisijoina aggressiivisuuden puhkeamisessa. Tutkimuksessa korostui traumatietoisien lähestymistapojen tarve kouluissa sekä nuorten näkemysten merkitys interventiomallien kehittämisessä sekä toteutuksessa.

Artikkeli 7

From Producing to Reducing Trauma: A Call for "Trauma-Informed" Research(ers) to Interrogate How Schools Harm Students

Petron ja Stanton (2021) käsittelevät tutkimusartikkelissaan koulun osallisuutta oppilaiden traumatisoitumiselle, keskittymällä sosiaaliseen ja historialliseen näkökulmaan perinteisen yksilöllisen ja biomedikaalisen lähestymistavan sijasta. He kritisoivat aiempaa kasvatuksellista tutkimusta, joka toistuvasti unohtaa traumatietoisesta lähestymistavasta keskusteltaessa koulun merkityksen oppilaiden traumojen tuottamisessa. Miten kasvatustutkimus voi antaa tietoa traumatietoisista lähestymistavoista, kun koulut sekä koulutuksellinen tutkimus ovat usein trauma tuottavia monille opiskelijoille, pohtivat he artikkelissaan. Suosituksena on, että traumatietoiseen kouluun keskittyvästä tutkimuksesta siirrytään lähestymistapaan, joka ottaa huomioon sosiohistoriallisen aspektin sekä pyrkii

vähentämään traumatisoitumista. Näin myös tutkimus koulunkäynnin ja traumojen yhteydestä olisi tehokkaampaa.

Artikkeli 8

Polyvagal Theory: A Science of Safety

Porgesin (2022) artikkeli perustuu hänen kehittämäänsä polyvagaaliseen teoriaan, jossa avainasemassa on kokemus turvallisuuden tunteesta. Porges tutkii turvallisuuden tunteen merkitystä hermoston näkökulmasta. Hänen mukaansa kokemus turvasta on kehon sisäinen fysiologinen tila, jota sääntelee autonominen hermosto ja joka sellaisenaan on ihmisen biologinen tarve. Artikkelissaan hän kuvailee, kuinka turvallisuuden tunne tukee elimistön homeostaasia eli tasapainotilaa, jolloin kasvu, kehitys sekä palautuminen mahdollistuvat. Samalla tunteet uhasta ja haavoittuvuudesta lieventyvät, mikä edesauttaa avoimuutta sekä sosiaalisuutta. Mikäli turvallisuuden kokemusta sovellettaisiin erinäisiin instituutioihin, kuten kouluihin, edistäisi se Porgesin mukaan terveyttä sekä tukisi sosiaalista käyttäytymistä. Tämän myötä myös luovuus, tehokkuus sekä hyvinvointi lisääntyisivät.

Artikkeli 9

Preparing Trauma-Sensitive Teachers: Strategies for Teacher Educators

Honsinger ja Brown (2019) käsittelevät artikkelissaan traumasensitiivisen opetuksen malleja sekä pyrkivät kuvaamaan konkreettisesti, kuinka opetusta voidaan järjestää. He tarjoavat käytännön esimerkkejä siitä, miten opettajat voivat käytännössä huomioida oppilaiden traumaattisia taustoja mahdollistamalla heille turvallisen, traumasensitiivisen oppimisympäristön. Samalla he kuvaavat traumatisoituneen lapsen mielenmaisemaa sekä kokemusmaailmaa, ja pyrkivät siten taustoittamaan traumasensitiivisen lähestymistavan merkityksellisyyttä.

Artikkeli 10

Screening for Trauma in Early Adolescence: Findings from a Diverse School District

Woodbridgen, Sumin, Thorntonin, Fabrikantin, Rouspilin, Langleyn ja Kataokan (2015) tutkimus tarkastelee traumakokemusten määrää ja traumaattisen stressin esiintyvyyttä yläkouluikäisillä oppilailla. Tutkimukseen osallistunut yläkoulu sijaitsee Yhdysvalloissa,

suuren kaupungin alueella, jossa korostuvat monikulttuurisuus sekä perheiden köyhyys. Tutkimuksessa selvitettiin, kuinka paljon traumaattisia kokemuksia ja posttraumaattisen stressin oireilua oppilailla keskimääräisesti on sekä miten sosiodemografiset muuttujat vaikuttavat tuloksiin. Tuloksista ilmenee, että etniset erot sekä sukupuoli vaikuttavat koettujen traumojen määrään sekä posttraumaattisen oireilun yleisyyteen. Lisäksi tutkimuksessa tuli ilmi, että erottaminen huoltajasta, eli useimmiten lapsen vanhemmasta, sekä fyysisen pahoinpitelyn uhka ennustivat voimakkaimmin posttraumaattisen stressin oireilua.

Artikkeli 11

Trauma and Learning Policy Initiative (TLPI): Trauma- Sensitive Schools Descriptive Study

Jonesin, Bergin ja Osherin (2018) tutkimuksen tarkoituksena on auttaa ymmärtämään, miltä muutos näyttää, kun koulut aloittavat TLPI:n (Trauma and Learning Policy Initiative) prosessin tullakseen traumasensitiiviksi. TLPI teki yhteistyötä American Institutes for Researchin (AIR) kanssa suorittaakseen kaksivuotisen kuvaavan tutkimuksen, joka kohdistui viiteen kouluun. Tutkimuksessa dokumentoidaan koulujen matkaa tämän kahden vuoden aikana käyttämällä hyödyksi esimerkiksi haastatteluja, kyselyjä sekä videomateriaalia, joissa kuvaillaan koulujen muutosta kohti traumasensitiivistä oppimisympäristöä. Kolme viidestä koulusta pysyi mukana tutkimuksessa kahden vuoden ajan, ja näissä kolmessa koulussa huomattiin positiivisia muutoksia ilmapiirissä sekä koulun kulttuurissa.

Tutkimuksessa huomiota kiinnitetään traumasensitiiviseksi kehittyvän koulun valmiuksiin, toteutuksiin, tuloksiin ja kestävyys. Valmiuksilla tarkoitetaan mahdollisia, esimerkiksi ympäristöllisiä valmiuskomponentteja, jotka tukevat opettajien kykyä käsitellä trauman vaikutuksia oppimiseen tutkimukseen osallistumisen alussa. Toteutusta tarkasteltaessa taas kysytään, onko kyselyihin perustuva prosessi hyödyllinen ja tehokas menetelmä traumasensitiivisen toimintasuunnitelman kehittämiseksi. Toteutukseen liitetään myös tulosten mitattavuuden arviointi sekä henkilöstön prioriteettien huomioiminen. Tulokset - osiossa arvioidaan toimintasuunnitelman onnistumista traumasensitiivisen koulun luomisessa, ja analysoidaan, millä tavoin onnistuminen saavutettiin. Viimeisessä osiossa eli kestävyys tarkastelussa arvioidaan niitä menestymisen tekijöitä, joita on keskeistä soveltaa käytäntöön koulun traumasensitiivisen toimintamallin ylläpitämiseksi.

5. Tulokset

5.1. Mikä on opettajan toimenkuva traumasensitiivisessä opetuksessa?

Honsingerin ja Brownin (2019) mukaan on erityisen tärkeää auttaa opettajia hyödyntämään sellaisia taitoja ja strategioita, joita tarvitaan menestyksekkääseen työskentelyyn traumasta kärsineiden opiskelijoiden kanssa. Tämän tutkimuskysymyksen myötä olen analysoinut opettajan toimenkuvaa traumasensitiivisessä opetuksessa, ja sen seurauksena koontanut erillisiksi kappaleiksi niitä tarvittavia taitoja ja strategioita, jotka aineistossa nousivat toistuvasti esiin. Löysin kolme selkeää teemaa, joita tarkastelen seuraavissa osioissa. Kappaleet, eli traumasensitiivisen opettajan toimenkuvan ydinalueet, olen jakanut seuraavasti: turvallisuuden kokemuksen mahdollistaminen, työn rajallisuuden oivaltaminen sekä traumasensitiivisten käytäntöjen soveltaminen opetuksessa.

5.1.1 Turvallisuuden tunteen edistäminen vuorovaikutuksen kautta

Turvallisuuden edistäminen korostui lähes poikkeuksetta koko aineistossa. Turvallisuuden tunteen kokemista pidetään erityisen tärkeänä oppimisen ja kehityksen kannalta, ja yhä tärkeämmäksi se muodostuu tilanteissa, joissa oppilas kärsii traumasta. Keskeiseksi kysymykseksi traumasensitiivisessä opetuksessa muodostuukin se, miten oppilaiden turvallisuuden tunnetta voidaan tukea luokkahuoneessa. Aineistossa opettajan rooli turvallisen ilmapiirin ja kokemuksen mahdollistajana nähdään merkittävänä, ja erityisesti vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä vaikuttaa pitkälti siihen, kokeeko oppilas olonsa turvalliseksi.

Porges (2022) kuvaa turvallisuuden tunnetta kehon biologisesta näkökulmasta — hänen mukaansa turvallisuuden tunne näkyy hermoston homeostaasitilana, joka ylläpitää terveyden, kasvun ja palautumisen toimintoja. Samalla mahdollistuu kontakti muihin ihmisiin ilman haavoittuvuuden tai uhan tunnetta tai tunneilmaisua. Kokemus turvasta luo siten perustan prososiaaliselle käyttäytymiselle ja yhteistyölle, sekä edistää korkeampien aivorakenteiden käyttöä. Nämä korkeammat aivorakenteet, pitäen sisällään esimerkiksi otsalohkon, ovat avainasemassa oppimisessa, luovuudessa sekä estetiikan arvostamisessa. (Porges, 2022.)

”Optimaalisen resistenssillä yksilöllä on mahdollisuudet säädellä fysiologista tilaa yhdessä turvallisen ja luotettavan toisen kanssa. Ihannetapauksessa ”toinen” henkilö heijastaa positiivisia vihjeitä autonomisesta tilastaan prosodisella äänellä, lämpimillä ja ystävällisillä kasvojen ilmeillä ja saavutettavuuden eleillä.” (A8, 8)

Vuorovaikutuksessa opettaja viestittää oman hermostonsa tilasta eleiden, ilmeiden sekä äänen tarjoamien vihjeiden myötä. Evolutiivisesta näkökulmasta sisäelinten hermosäätelyn integrointi kasvojen ja pään lihasten säätelyyn mahdollistaa sisäelinten tilan projisoinnin ihmisen äänessä ja ilmeissä. Tämän myötä autonomisten tilojen sääntelemät äänet ja ilmeet tarjoavat muille vihjeitä ympäristön turvallisuudesta. Ihmisten, joilla on sopivasti prosodinen ääni sekä lämpimät, ilmeikkäät kasvot, hermostovaikutus muuttuu usein positiiviseksi sosiaalisesti vuorovaikutukseksi, mikä edistää muissa turvallisuuden tunnetta. (Porges, 2022.)

"Jos olemme rauhallisia ja sykkeemme on hidasta ja rytmisesti vaihtelevaa, äänemme on prosodinen. Prosodiassa heijastuva äänen intonaatio on tulosta kurkunpään ja nielun lihaksia säätelevistä vagaalisista reiteistä. Kun olemme peloissamme tai vihaisia, äänemme menettää prosodian, sykkeemme on nopea ja rytmisen vaihtelu katoaa. Turvallisuuden tunteminen rauhallisessa autonomisessa tilassa tarjoaa mahdollisuuden käyttää tehokkaasti sosiaalista osallistumisjärjestelmää ja välittää turvallisuuden tunteita toiselle" (A8,13)

Tätä ilmiötä hyödyntäen opettaja voi ilmeiden ja äänen avulla edesauttaa oppilaan turvallisuuden tunteen kokemusta ja tukea näin oppilaan oppimista ja sosiaalista käyttäytymistä. Opettajan taito tulkita sekä omaa että oppilaan hermostollista tilaa on avainasemassa vuorovaikutuksessa ja turvallisuuden tunteen edistämässä. Taidon tärkeys korostuu erityisesti tunnelatautuneissa tilanteissa:

"Yhä tärkeämpää on tietoisuus aikuisen sisäisestä tunnetilasta. Kun oppilas käyttäytyy häiritsevästi tai jopa aggressiivisesti, aikuisen emotionaalinen reaktio voi saada aikaan samanlaisen reaktion. Tämä ei ole ainoastaan tehotonta, vaan se myös usein kärjistää tilannetta." (A9, 140)

Opettajan tulisikin tarkkailla oppilaita aktiivisesti niin, että hän on tietoinen oppilaidensa kehonkielestä, äänensävyistä sekä emotionaalisesta tilasta. Muutokset oppilaan tilassa voivat linkittyä puolustusreaktion aktivoitumiseen. Westin, Dayn, Somersin ja Baronin tutkimuksessa (2014) oppilaat tunnistivat "triggereikseen" esimerkiksi ei-toivotun tai odottamattoman kosketuksen sekä viittaukset oppilaiden sukulaisiin. Triggerinä voi toimia myös moni muu, hyvinkin tavanomaisilta vaikuttavat asia. Sitä, mistä kukin oppilas ärsyyntyy, on vaikeaa tietää etukäteen, mikäli oppilaan reaktiot eivät ole tiedossa. Jos opettaja havaitsee oppilaan reagoivan häneen negatiivisesti vuorovaikutustilanteessa, esimerkiksi osoittamalla vihaa tai pelkoa, tulee opettajan vastata reaktioon sopivalla tavalla. Esimerkiksi

Honsinger ja Brown (2019) suosittelevat, että opettaja pyytää anteeksi tai vastaavasti muotoilee kommenttinsa uudelleen, jotta mahdollinen väärinkäsitys tulee ratkaistuksi. Väärinymmärrystilanteissa traumasensitiivisen opettajan on toimittava sensitiivisesti, erityisesti silloin, jos oppilas kokee tulleen loukatuksi tai muuten ahdistuu vuorovaikutuksen seurauksena. (Honsinger, & Brown, 2019)

Vuorovaikutuksessa korostuu opettajan vuorovaikutustaidot. Oppilaat havaitsevat nopeasti, mikäli opettajan vuorovaikutus tai tarkoitusperät ovat epäaitoja, sekä mikäli tämä käyttäytymisellään osoittaa arvostelua. (Honsinger, & Brown, 2019) Traumatisoitunut oppilas on entistä sensitiivisempi vuorovaikutuksen tulkitsija, koska hänen hermostonsa on virittäytynyt etsimään vihjeitä turvasta tai mahdollisesta uhasta (Porges, 2022). Tämä tarjoaa lisähaasteen vuorovaikutukselle, sillä opettaja on jatkuvan tarkastelun alaisena. Opettaja voi kuitenkin omalla kehonkielellään edistää oppilaan turvallisuuden tunteen kokemusta. Esimerkiksi Brunzellin, Stokesin ja Watersin (2019) tutkimuksessa selvisi, että opettajan vartalon asennolla on vuorovaikutustilanteessa merkittävä rooli. Suhdetta oppilaaseen voi esimerkiksi vahvistaa yhteissäätelykokemuksilla, joissa opettaja asettaa itsensä oppilaan viereen niin, että hän samalla virittäytyy oppilaan tarpeisiin sekä suhtautuu häneen ehdottoman positiivisesti (Brunzell & Stokes, 2019). Käytännössä opettaja voi vuorovaikutustilanteessa asettua oppilaan tasolle fyysisesti, esimerkiksi istumalla alas, mikäli myös oppilas istuu.

”Kiinnittyminen sääntelystragiana auttoi oppilaita rauhoittumaan luotetun suhteen turvassa sekä edesauttoi heidän kehoaan rakentamaan itsesääntelyä tunnekuohun aikana.”(A3, 607)

Brunzell, Stokes ja Waters (2019) ehdottavat, että opettaja valitsee sellaisia käyttäytymismalleja, jotka edesauttavat kiintymyksen syntymistä sekä osoittavat oppilaalle, että opettaja näkee tämä positiivisen huolenpidon ja huomion arvoisena. Opettajan voi esimerkiksi tervehtiä oppilaita nimeltä joka päivä sekä osoittaa oppilaat positiivisesti tervetulleiksi (Honsinger, & Brown, 2019). Keskeistä kuitenkin on, että opettajan käyttäytymiseen ei vaikuta se, mitä luokassa on saattanut aiemmin tapahtua. Turvallisuus ja jatkuvuus ovat traumasensitiivisen opetuksen keskiössä, ja se heijastuu myös opettajan toimintaan. (Brunzell, Stokes & Waters, 2019, Honsinger, & Brown, 2019.) Tämä painottuu erityisesti tilanteissa, joissa oppilas vastustaa opettajan tarjoamaa tukea. Brunzellin, Stokesin ja Watersin (2019) tutkimuksessa opettajat kuvailivat, kuinka tuen hylkääminen voi myös merkitä oppilaan asettamaa testiä opettajan sitoutumisen aitoudesta.

5.1.2 Kun toimivalta ylittyy — ohjauksen merkitys

Opettajan rooli traumasensitiivisessä opetuksessa on tarkkaan rajattua, ja nämä rajoitukset nousevat keskeiseen asemaan aineistossa. Työn rajallisuuden ymmärtäminen sekä näiden rajojen ylläpitäminen mahdollistaa traumasensitiivisesti toimimisen. Työnkuvan määrittelyyn liittyy siten olennaisesti se, mitä jää sen ulkopuolelle. Tämä on tärkeää myös siksi, että traumasensitiiviseen opetukseen liitetään usein erilaisia väärinkäsityksiä, kuten se, että opettajan tulisi tietää oppilaidensa kokemien traumojen yksityiskohtia. Tosiasiassa opettajan ei ole tarpeellista tietää yksityiskohtaisesti oppilaan traumakokemuksia tai edes keskustella niistä oppilaan kanssa, vaikka näin useasti luullaan. (Venet, 2019.) Trauman aiheena on erityisen sensitiivinen, minkä vuoksi opettajan oman roolin tiedostaminen suojaa myös oppilaan psyykettä. Rajojen ylittäminen voi olla vahingollista, vähintäänkin haitallista:

"Selkeät rajat ja roolit auttavat oppilaita luomaan turvaa ihmissuhteissa. Jos sukellamme liian syvälle traumoihin opiskelijoiden kanssa, luomme parhaimmillaan hämmentävää dynamiikkaa. Pahimmillaan voimme estää opiskelijan paranemista tarjoamalla vääränlaista neuvontaa tai hoitoa." (A2, 3)

Oppilaiden suojaamisen lisäksi rajoilla pyritään myös ehkäisemään opettajan uupumista sekä sijaistraumatisoitumista. Viimeiseksi mainittu voi kehittyä tilanteissa, joissa yksilö todistaa trauman vaikutuksia läheisiin ihmisiin (Venet, 2019.) Työskentely traumasta kärsivien oppilaiden kanssa voi toimia riskinä sijaistraumatisoitumiselle, sillä opettaja on usein tärkeä aikuinen oppilaidensa elämässä. Opettajan tulisikin pidättäytyä kysymästä oppilaiden traumakokemuksista. Traumasta ei tulisi kysyä myöskään epäsuorasti, esimerkiksi kirjoitustehtävän muodossa tai osana tehtävänantoa (Venet, 2019).

Woodbridge ym. (2015) huomauttavat, ettei traumasensitiivisessä opetuksessa huomio ole niinkään siinä, mitä oppilaalle on tapahtunut vaan siinä, kuinka oppilas ja hänen tukijoukkonsa käsittelevät tapahtumien seurauksia. Yksi keskeinen osa traumasta selviytymisessä onkin oppilaan uudelleen integroiminen yhteisöön sekä kestävien suhteiden muodostaminen sellaisten ihmisten kanssa, jotka ovat kiinnostuneita lapsen hyvinvoinnista (Venet, 2019). Integroiminen nähdään erityisesti opettajan vastualueena, ja se voi käytännössä tarkoittaa koulun sisäisiin sekä myös ulkopuolisiin toimijoihin tutustumista sekä kontaktien muodostamista. (Venet, 2019.) Tämä pitää sisällään esimerkiksi koulun henkilökunnan kanssa tehtävän yhteistyön. Yhteistyö, jonka tavoitteena on oppilaiden

tarpeisiin vastaaminen, on keskeistä oppilaiden integroimiseksi koulun yhteisöön sekä vahvan tukijoukon muodostamiseksi:

”Kasvattajien kokoontuminen yhteen johdonmukaisten lähestymistapojen kehittämiseksi ratkaisuna opiskelijoiden tarpeisiin oli yhteydessä myös yhteisöllisyyden luomiseen koulussa. ”(A11, 61)

”Tämä ammatillinen oppiminen TIPE:ssä sekä sen jälkeinen toteutus on kehittänyt kollektiivisesti opettajien tehokkuutta tässä koulussa. Johtajat ja opettajat uskoivat, että yhdessä työskentelemällä he voisivat vaikuttaa opiskelijoidensa akateemisiin tuloksiin ja hyvinvointiin, jopa niiden, jotka ovat kaikkein heikoimmassa asemassa. ”(A5, 10)

Tutustuminen koulun ulkopuolisiin toimijoihin sisältää esimerkiksi kunnallisen puolen asiantuntijoiden, kuten sosiaalityöntekijöiden sekä psykologien kanssa tehtävän yhteistyön. Myös kolmannen sektorin palvelut sekä hankkeet ovat osa koulun ulkopuolisia toimijoita. Venet (2019) korostaakin, kuinka opettajan tulisi nähdä roolinsa ensisijaisesti näiden yhteyksien edistäjänä:

”Olellainen osa traumasta paranemista on integroituminen uudelleen yhteisöön sekä vahvojen, kestävien suhteiden luominen lapsen hyvinvoinnista välittävien ihmisten kanssa. Traumasta kärsivät lapset tarvitsevat tukea kehittääkseen yhteyksiä ikätovereihinsa, mielenterveyspalvelujen tarjoajiin, roolimalleihin ja mentoreihin sekä perheisiinsä ja hoitajiinsa. Opettajat voivat osallistua näiden yhteyksien edistämiseen. ”(A2, 5)

Oppilaan trauma ei automaattisesti ole opettajan tunnistettavissa. Vaikka osa akateemisista, sosiaalisista sekä käyttäytymiseen liittyvistä indikaattoreista viittaisikin potentiaaliseen traumataustaan, ei opettaja siitä huolimatta voi varmasti tietää, onko oppilas kohdannut trauman (Honsinger & Brown, 2019). Woodbridgen ym. (2015) mukaan traumatisoituneita opiskelijoita harvoin edes tunnistetaan systemaattisten ja tarkkojen seulontamenetelmien avulla, eivätkä he yleensä saa tarvitsemiaan mielenterveyspalveluja tai erityisopetusta. Myös Honsinger, & Brown (2019) huomauttavat, kuinka koulujen yhteys mielenterveyspalveluihin ei ole tarpeeksi vahva huolimatta siitä, että koulut toimivat opiskelijoille usein pääporttina kyseisiin palveluihin. Nämä haasteet koulun ja mielenterveyspalvelujen välillä tuovat opettajan roolin entistä tärkeämmäksi, sillä opettaja voi toiminnallaan vaikuttaa oppilaan tuen saamiseen tai vähintäänkin tuen hakemiseen.

Mikäli opettajalla on epäily oppilaan potentiaalisesta traumasta, tulisi opettajan ohjata oppilas sellaiselle asiantuntijalle, jonka työnkuvaan asia kuuluu. Ohjauksen tulisi tapahtua sensitiivisesti, erityisesti tilanteissa, joissa oppilas avautuu itse kokemuksistaan tai vaikeuksistaan opettajalle (Venet, 2019). Yhteys mielenterveyspalvelujen välillä ei kuitenkaan ole aina optimaalinen, minkä vuoksi traumasensitiivinen opettaja voi tarjota tukea opetusstrategioiden avulla tiettyihin, matalan tason haasteisiin. Tällaisia haasteita ovat esimerkiksi oppilaan vaikeudet itsesäätelyn kanssa, ongelmat sosiaalisissa suhteissa muiden oppilaiden kanssa sekä vihan ja surun tunteet. (Venet, 2019.) Myös Brunzellin, Stokesin ja Watersin (2019) kuvaileman Trauma-Informed Positive Education -mallin (TIPE) mukaan traumatietoisien opettajan tulisi keskittyä oppilaidensa itsesäätelykykyjen parantamiseen, tukea oppilaan kykyä luoda vahvoja vertais- ja opettajasuhteita sekä lisätä oppilaan psykologisia resursseja hyvinvoinnin edistämiseksi (Brunzell, Stokes & Waters, 2019).

5.1.3 Traumasensitiivinen opetus käytännössä

Traumasensitiivinen opetus voi olla merkittävä tekijä traumasta selviytymisessä. Tämän lisäksi se tukee myös niiden oppilaiden kehitystä ja oppimista, joilla ei ole traumaa. (Honsinger, & Brown, 2019.) Seuraavaksi perehdyn tarkemmin kolmeen traumasensitiivisen opetuksen tavoitteeseen sekä niiden käytäntöön soveltamiseen.

Traumasensitiivisessä opetuksessa korostuu toistuvasti kolme teemaa, joita olen jakanut erillisiin osioihin alaotsikoiden selkeyttämistä. Nämä teemat eli traumasensitiivisen opetuksen tavoitteet ovat itsesäätelyn ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen sekä psykologisten voimavarojen lisääminen. Konkreettisemmalla tasolla tämä tarkoittaa itsesäätelytaitojen opettamista sekä vuorovaikutusta, joka perustuu oppilaiden vahvuuksien löytämiseen. Myös luotettavat ihmissuhteet, organisointi sekä järjestelmällisyys osana turvallista oppimisympäristöä ovat traumasensitiivisessä opetuksessa merkityksellisiä. (Brunzell, Stokes & Waters, 2019, Honsinger, & Brown, 2019.)

Itsesäätely

Brunzellin, Stokesin ja Watersin (2019) tutkimuksessa soveltaman TIPE —mallin mukaan tulisi opettajan ensin keskittyä oppilaidensa itsesäätelykyvyn kehittämiseen. Itsesäätelykyvyn kehittäminen on keskeistä, jotta trauman kokenut oppilas oppisi lieventämään omaa räjähdysherkkyyttään. Itsesäätelyä ja oppilailta vaadittavia odotuksia tulisi opettaa

eksplisiittisesti sekä seurata ja vahvistaa taitojen kehittymistä positiivisella tavalla (Honsinger & Brown, 2019).

Itsesäätelyä voidaan tukea auttamalla oppilasta ensin oivaltamaan, kuinka stressi vaikuttaa hänen kehoonsa ja aivoihinsa, ja tämän jälkeen harjoittelemalla erilaisia toimintatapoja stressivasteen lieventämiseksi. (Brunzell, Stokes & Waters, 2019 2019; Brunzell & Stokes, 2019) Brunzellin sekä Stokesin (2019) tutkimuksen opettajat käyttivät stressin lieventämisessä hyödyksi esimerkiksi mindfulnessia ja erilaisia hengitystekniikoita. Mindfulnessia sekä hengitystekniikoita voidaan harjoitella yhdessä oppilaiden kanssa niin, että oppilaita opastetaan, kuinka he voivat rauhoittaa mieltään ja kehoaan tekniikoita hyödyntämällä. Luokassa voidaan esimerkiksi järjestää mindfulness -hetki, johon kaikki oppilaat voivat osallistua opettajan opastamana.

Mikäli oppilaan itsesäätely epäonnistuu, voi opettaja hyödyntää erilaisia kiinnitysstrategioita säätelyn onnistumiseksi. Strategiat pitävät sisällään esimerkiksi oppilaan ohjaamisen kehon asentoa hyödyntämällä, jolloin opettaja käyttää apunaan kiinnittäviä liikkeitä (eng. attachment movements). Liikkeet tukevat yhteissäätelyä ja rauhoittavat oppilasta.

”Attachment as a regulatory strategy helped de-escalate students in the safety of a trusted relationship while assisting their body to build self-regulation in times of emotional arousal.”
(A3, 607)

Muita strategioita ovat rauhallisen äänen, ja erityisesti prosodian käyttäminen. (Brunzell, Stokes & Waters, 2019.) Itsesäätelyn haasteet ilmenevät usein samanaikaisesti auditiivisen prosessoinnin vaikeuksien kanssa, mikä linkittää yhteen käyttäytymisen, autonomisen tilan sekä kuuntelemisen. Tämä neurofysiologinen yhteys tarjoaa mahdollisuuden säädellä autonomista tilaa akustisen stimulaation avulla. Yhteyden voi havaita esimerkiksi silloin, kun vanhempi rauhoittaa lastaan prosodisella äänellä. Myös tunnetussa Still Face -tutkimuksessa huomattiin, kuinka sosiaalisen häiriön jälkeen lapsi rauhoittui ja tämän syke madaltui sitä tehokkaammin mitä prosodisempaa ääntä lapsen huoltaja käytti. (Porges, 2022.)

Säätelyä voidaan tukea myös siirtämällä oppilas rauhallisempaan paikkaan, tarjoamalla oppilaalle vaihtoehtoja tai mallintamalla stressivälineiden käyttöä (Honsinger, & Brown, 2019). Oppimisympäristön tulisi tarjota myös mahdollisuuksia tilasta poistumiselle. Erilaiset rauhoittumiselle tarkoitetut tilat ovat keskeisiä, jotta oppilas voi siirtyä turvalliseksi

kokemaansa paikkaan. Tällaisina turvallisina paikkoina voivat toimia esimerkiksi meditaatiohuoneet sekä rauhoittumisnurkat. Myös mahdollisuus tauon pitämiselle on keskeistä. (Honsinger, & Brown, 2019.) Mikäli siirtyminen turvallisiksi koettuun paikkaan ei ole mahdollista, voi hermosto siirtyä toimintakyvyttömään tilaan. (Porges, 2022.)

”Kun mobilisaatio ei onnistu siirtämään yksilöä turvalliseen kontekstiin, on olemassa mahdollisuus, että hermosto siirtyy immobilisoituun tilaan. Immobilisaatio ydistettynä pelkoon voi johtaa kuoleman teeskentelyyn, pyörtymiseen, dissosiaatioon, vetäytymiseen, tarkoituksen menettämiseen, sosiaaliseen eristäytymiseen, epätoivoon ja masennukseen.”
(A8, 8)

Säätelyn onnistuttua opettajan on mahdollista samaistua oppilaaseen sekä identifioida ja hyväksyä tämän kokemat tunteet. Lopuksi voidaan siirtyä ongelmanratkaisuun tai tilanteen analysoimiseen yhdessä oppilaan kanssa. Oppilaan kanssa voi esimerkiksi pohtia, mikä tilanteessa meni hyvin sekä mitä mahdollisia muutoksia tai suunnitelmia olisi hyvä tehdä tulevaisuuden tilanteita varten. (Honsinger, & Brown, 2019.) Itsesäätelykyvyn kehittymisen kannalta tärkeää on, että oppilas voi hakea tukea opettajalta tuntemusten noustessa pintaan. Oppilaan kanssa voi esimerkiksi sopia, miten tilanteissa toimitaan vastedes niin, että oppilas saa tarvitsemaansa tukea.

Sosiaaliset suhteet

Itsesäätelykyvyn kanssa osittain samanaikaisena tavoitteena on edistää oppilaiden vuorovaikutustaitoja (Blitz, Yull & Clauhs 2020). Ghehardi, Flinn ja Jauren (2020) huomauttavat, että kouluissa vallitsevat vertaistuen ja yhteistyön periaatteet viittaavat siihen, että traumasensitiivisissä kouluissa tulisi kiinnittää erityistä huomiota oppilaiden välisten yhteyksien rakentamiseen. Vuorovaikutustaitojen kehittämisen ja sosiaalisten suhteiden tukeminen on keskeistä, koska trauman kokeneilla oppilailla ilmenee usein haasteita sosiaalisissa ja emotionaalisissa taidoissa. Haasteiden vuoksi positiivisen suhteen ja yhteyden luominen trauman kohdanneen oppilaan kanssa voi olla vaikeaa. (Ghehardi, Flinn & Jauren, 2020)

Traumatisoituneelle lapselle on usein muodostunut negatiivinen käsitys itsestään, muista ihmisistä sekä maailmasta. Tämä negatiivinen käsitys voi kääntyä epäsovinnaisiin tapoihin tehdä koulutöitä sekä työskennellä muiden kanssa. (Honsinger, & Brown, 2019.) Trauman

myötä heikentynyt kyky luoda kiintymyksellisiä suhteita ei myöskään tarjoa oppilaalle tukea, jota hän stressaavina hetkinä tarvitsisi (Brunzell & Stokes, 2019). Sosiaalisten suhteiden tukemisen tarkoituksena on siten myös auttaa oppilasta hakemaan tukea ihmissuhteistaan sekä luottamaan muihin.

"Voimme olettaa, että traumasta kärsivien opiskelijoiden on vaikea tunnistaa ja kunnioittaa erilaisten aikuisten roolia elämässään. Jos tiedämme, että näillä opiskelijoilla on vaikeuksia asettaa ja ylläpitää terveitä rajoja, opettajien on entistäkin tärkeämpää kehittää ja viestiä roolin selkeydestä. Aikuisina meidän vastuullamme on luoda, ylläpitää, opettaa ja mallintaa, kuinka terveet rajat toimivat opiskelija- opettajasuhteessa. "(A2, 5)

Trauman kohdanneet lapset tarvitsevat elämässään aikuisia mallintamaan ja opettamaan, kuinka olla suhteessa ikätovereidensa ja aikuisten kanssa (Venet, 2019). West, Day, Somers ja Baron (2014) muistuttavat, kuinka koulu saattaa olla oppilaille ainut paikka, jossa heillä on mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa sellaisten roolimallien kanssa, jotka voivat opettaa heitä kehittämään positiivisia ihmissuhdetaitoja. Trauman kokeneet lapset kamppailevat ihmissuhteissa erityisesti rajojen tunnistamisen sekä säilyttämisen kanssa. Tähän syynä on usein se, että lapsi ei ole saanut mallia kanssakäymisen rajoista. Lapsen rajoja on voitu rikkoa esimerkiksi fyysisen väkivallan seurauksena. Opettaja voi kuitenkin opettaa traumasta kärsivää oppilasta, kuinka tämä voi tunnistaa rajoja sekä ylläpitää niitä. Opettamisen tulisi tapahtua selkeästi ja myötätuntoisesti. (Venet, 2019.)

Ensisijaisen tärkeää on, että opettajalla itsellään on sosiaalisia taitoja, jotta hän kykenee opettamaan näitä taitoja oppilaille. Esimerkiksi Westin, Dayn, Somersin ja Baronin (2014) tutkimuksessa oppilaat toivoivat, että opettajat välttäisivät potentiaalisesti nöyryyttävää, sarkastista tai muuten loukkaavaa kommunikaatiota oppilaiden kanssa, erityisesti muiden oppilaiden edessä. Vastaavasti Honsinger ja Brown (2019) kehottavat opettajaa keskustelemaan ongelmista tai nousseista huolista oppilaan kanssa yksityisesti, ei yleisesti, esimerkiksi luokassa muiden kuullen. Opettajien epäsopeva kommunikointi oppilaiden kanssa on kuitenkin ilmiönä todellinen, minkä vuoksi opettajan on oltava sensitiivinen erityisesti traumasta kärsivien oppilaiden kanssa kommunikoidessa. Traumatisoitunut oppilas saattaa nähdä uhkaa siellä, missä muut eivät, koska hänen autonominen tilansa on usein virittäytynyt uhkien havaitsemiseen (Porges, 2022; Blitz, ym. 2020). Lisäksi oppilaat usein raportoivat, että vastatessaan vuorovaikutukseen opettajan tai vertaisten kanssa, he kokevat vahvoja tunteita (West, Day, Somers & Baron, 2014).

Sosiaalisten taitojen opetuksessa opettajan on myös kiinnitettävä huomioita oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen. Luokkatoverin mieliala sekä käyttäytyminen vaikuttavat myös muiden oppilaiden käyttäytymiseen, usein negatiivisesti (West ym. 2014). Westin, Dayn, Somersin ja Baronin (2014) tutkimuksen oppilaat tunnistivat vertaistensa kielteisen vaikutuksen koulutukselliseen hyvinvointiinsa, ja toivoivat käytäntöjä, jotka ehkäisisivät muiden oppilaiden epätoivottua käyttäytymistä:

"Tämän otoksen opiskelijat ymmärsivät kielteisen vaikutuksen, joka ikätovereilla voi olla heidän koulutukselliseen hyvinvointiinsa, ja suosittelivat käytäntöjä, jotka estävät tämäntyyppistä käyttäytymistä." (A6, 63)

Oppilaat halusivat myös tuntea itsensä arvostetuksi ja kunnioitetuksi muiden oppilaiden sekä opettajien silmissä, ja samanaikaisesti tuntea olevansa turvassa luokkatovereidensa häiritsevältä käytökseltä (West, Day, Somers & Baron, 2014). Traumasensitiivisen opettajan on ensisijaisesti varmistettava, että oppilaat kokevat oppimisympäristön turvalliseksi. Lisäksi opettajan tulisi asettaa rajoja oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen sekä opettaa, kuinka oppilaiden tulisi kohdella toisiaan. Ihmissuhteita voidaan harjoitella esimerkiksi ryhmätyöskentelyn avulla, jossa oppilaat voivat suoraan tarkastella, mitä terveeseen ihmissuhteeseen kuuluu (Venet, 2019).

Vahvuudet

Trauman kokeneilla lapsilla on usein negatiivinen käsitys itsestään (Honsinger, & Brown, 2019), ja tämän vuoksi traumasensitiivisessä opetuksessa tulisi kiinnittää erityistä huomiota oppilaan vahvuuksiin. Vahvuuksiin ja muihin positiivisiin ominaisuuksiin keskittyminen kytkeytyy myös resilienssin vahvistamiseen, joka on TIPE —mallin kolmas strategia (Brunzell, Stokes & Waters, 2019). Brunzell, Stokes ja Waters (2019) kuvailevat traumatietoista opetusta vahvuuksien ja heikkouksien näkökulmasta niin, että huomiota kohdennetaan oppilaan voimavaroihin sekä kehityksellisiin vaikeuksiin ja puutteisiin. Voimavarojen tunnistaminen on siten yhtä keskeistä vaikeuksien ja ongelmien selvittämisen kanssa.

Brunzellan ja Stokesin tutkimuksen (2019) opettajat kertoivat, kuinka oppilaat käyttäytyivät paremmin luokassa, kun he huomasivat, että heidän vahvuuksiaan tunnistettiin opettajien toimesta. Koska oppilaat havaitsivat tarkasti opettajan vuorovaikutuksen ja tarkoituksien mahdollisen epäaitouden (Honsinger, & Brown, 2019), on opettajien oltava

tarkoituksenmukaisia vahvuuksien tukemisessa. Jotta myönteinen sekä ehdoton suhtautuminen oppilaaseen tulisi luonnostaan, opettaja tulisi pyrkiä ankkuroimaan oppilaan positiivisesti ajattelutapaansa (Brunzell & Stokes, 2019).

Porges (2022) korostaa, kuinka positiivisiin kokemuksiin liittyvien myönteisten muistojen visualisointi mahdollistaa positiivisten tunteiden kokemisen sekä aktiivisesti estää uhkaan reagoimisen. Opettaja voi esimerkiksi muistella aiempia, miellyttäviä hetkiä oppilaan kanssa, jotta positiiviset tunteet saisivat lisää tilaa ja oppilaaseen myönteisesti suhtautuminen helpottuisi. Muistojen visualisointi voi lisäksi edesauttaa oppilaan ankkuroimista positiivisesti omiin ajatustapoihin, mikä heijastuu välttämättömästi myös vuorovaikutukseen.

Oppilaiden vahvuuksia ja voimavaroja voidaan tunnistaa ja osoittaa nähdyksi eri tavoilla. Oppilaan käytöksen sekä toiminnan positiivinen tunnistaminen, palkitseminen sekä loogisten seurausten käyttäminen ovat esimerkkejä positiivisesta suhtautumisesta (Honsinger, & Brown, 2019). Opettaja voi esimerkiksi kehua oppilaan toimintaa tai selittää, miksi tietynlainen toiminta on väärin, ja mitä seurauksia siitä tulee. Rangaistuksia ei kuitenkaan tulisi käyttää, sillä se ei auta kehittämään tarvittavia taitoja. Lisäksi opettajan tulisi olettaa oppilaiden tarkoituksena olevan myönteisiä, sillä heiltä puuttuu usein tarvittavia taitoja ja sen vuoksi he myös kokevat vaikeuksia. Oppilas voi esimerkiksi kokea kotitehtävien tekemisen kotona haastavaksi, ja sen vuoksi jättää ne tekemättä toisin kuin miltä se ensisijaisesti opettajan näkökulmasta näyttäytyy. (Honsinger, & Brown, 2019.)

5.2 Miten koulu voi kehittyä traumatietoiseksi?

Seuraavaksi analysoin, kuinka traumatietoisuutta voidaan kehittää koulun tasolla. Koulunlaajuisesti traumasensitiiviset lähestymistavat viittaavat koulun sisäisiin käytäntöihin sekä menetelmiin, joilla pyritään edistämään kaikkien oppilaiden resilienssiä. Toisena keskeisenä pyrkimyksenä on kohdentaa erityistä tukea jo trauman kohdanneille oppilaille. (Gherardi, ym. 2020.) Nämä koulunlaajuiset käytännöt ja menetelmät ovat tärkeitä, koska traumasensitiivinen opetus on sidoksissa luokkahuoneiden toimintaan, eikä se siten yksin riitä tukemaan trauman kohdanneita oppilaita. Lisäksi traumatietoista lähestymistapaa tulisi soveltaa koko koulun toiminnassa, sillä toksista stressiä kokevat lapset tuovat mukanaan kouluun emotionaalisen taakkansa, ja kun näitä lapsia on koulussa useita, vaikuttaa se koulussa vallitsevaan ilmapiiriin (Blitz, Yull & Clauhs 2020).

5.2.1 Koulun henkilökunnan kouluttaminen

"On tärkeää kehittää tietoisuutta ja ymmärrystä trauman vaikutuksista lasten elämään ennen kuin voimme alkaa toteuttaa tehokkaita strategioita lasten tukemiseen luokkahuoneissa." (A9, 144)

Ymmärrys trauman aiheuttamista muutoksista aivoihin tarjoaa erityisesti opettajille sellaista tietoa, jota he tarvitsevat mukauttaakseen opetusstrategioitaan vastaamaan oppilaiden tarpeisiin (Blitz, Yull & Clauhs, 2020). Ensimmäisenä askeleena kohti traumatietoista koulua voidaankin pitää opettajien kouluttamista. Honsinger ja Brown (2019) pitävät keskeisenä, että opettajien kouluttajat auttaisivat tulevia opettajia ymmärtämään, kuinka tärkeää on olla traumatietoinen opetustyössä. Tämän lisäksi opettajille tulisi tarjota strategioita, joita noudattamalla he voivat toimia traumasensitiivisesti ammatissaan (Honsinger, & Brown, 2019).

Oppilaiden traumasta johtuvan käyttäytymisen ymmärtämiseksi on keskeistä katsoa tilannetta heidän näkökulmasta. Ulkoisen käyttäytymisen vastustamisen sijasta kouluissa tulisikin vallita oppilaiden ymmärtämisen kulttuuri, ja tämän mahdollistamiseksi opetushenkilöstön tulisi saada koulutusta traumasta. (West, Day, Somers & Baron, 2014.) Oppilaiden ymmärtäminen ja heidän tarpeisiinsa vastaaminen siirtää huomion ongelmien ratkaisemiseen sekä luo oikeudenmukaisempia oppimisympäristöjä (Honsinger & Brown, 2019).

"Oppilaiden ymmärtäminen ja heidän tarpeisiin vastaaminen voi tarjota oikeudenmukaisempia oppimisympäristöjä ja keskittyä ratkaisuihin rangaistuksen sijaan." (A9, 143)

Mikäli kouluissa ei kyetä tulkitsemaan oppilaiden käyttäytymistä heidän näkökulmastaan, tulkitaan epätoivottu käyttäytyminen usein tottelemattomuutena. Tämä vastaavasti vaikuttaa siihen, miten koulun aikuiset näkevät oppilaat sekä kuinka vuorovaikutus heidän välillä rakentuu. (West, Day, Somers & Baron, 2014.) Esimerkiksi tilanteissa, joissa oppilas käyttäytyy häiritsevästi tai aggressiivisesti, on koulun ammattilaisten osattava vastata haastavaan käyttäytymiseen. Vuorovaikutus, jossa aikuinen reagoi voimakkaalla tunteella oppilaan aggressiivisuuteen, saa usein aikaan samanlaisen reaktion opiskelijassa. Tämä on omiaan kärjistämään tilannetta entuudestaan. (Honsinger & Brown, 2019). Parhaimmillaan oppilaan näkökulman ymmärtäminen tarjoaakin mahdollisuuden vastata oppilaan

käyttäytymiseen oppilasta rauhoittavalla tavalla sekä rakentaa toimivan vuorovaikutuksen mahdollisuutta.

"Vaikka he kokivat ilmeistä myötätuntoa ja huolenpitoa oppilaitaan kohtaan oli myös selvää, että useat koulun henkilökunnan jäsenistä eivät tunteneet olevansa valmiita vastaamaan oppilaidensa vastoinkäymisiin. "(A1, 17)

"Turhautuminen kurinpitokäytäntöihin näkyi selvästi tuloksissamme. Koska henkilöstöllä ei ollut koulutusta tai tietoa toteuttamiskelpoisista vaihtoehtoista prososiaalisen käyttäytymisen edistämiseksi, he vaativat kovempia rangaistuksia opiskelijoille. "(A1, 20)

Oleellista on, että koulun henkilökunta jakaa ymmärryksen trauman vaikutuksista oppimiseen sekä tarpeesta koko koulun kattavaan traumasensitiiviseen lähestymistapaan (Jones, Berg & Osher 2018). Koulun henkilökuntaa tulisi opastaa soveltamaan oppimaansa tietoa koulun strategioihin, jotka pyrkivät takaamaan oppilaille johdonmukaisen ja ennakoitavissa olevan oppimisympäristön (Brunzell & Stokes, 2019). Johdonmukaisuus ja turvallisuus ovat traumatietoisien koulutuskäytännön kulmakiviä (Honsinger, & Brown, 2019), ja siksi erityisen tärkeitä traumatietoisien koulun luomisessa. Koulun ammattilaisia tulisi kouluttaa trauman vaikutuksista, ja auttaa heitä hyödyntämään oppimaansa käytännön työssään niin, että koulussa tapahtuva toiminta on oppilaille turvallista sekä selkeää.

Jonesin, Bergin ja Osherin tutkimuksessa (2018) koulun henkilökunnalle esiteltiin muun muassa trauman yleisyyttä, sen vaikutuksia aivoihin sekä sitä, miten altistuminen traumaattiselle kokemukselle voi näyttäytyä oppilaiden käyttäytymisessä, ihmissuhteissa ja akateemisessa suoriutumisessa. Lisäksi henkilökunnalle esiteltiin traumasensitiivisten oppimisympäristöjen muodostamisen perustaa sekä traumasensitiivisen koulun tunnusmerkkejä. (Jones, Berg & Osher 2018.)

Honsingerin ja Brownin (2019) tukema traumatietoinen SAMHSA (2014) —malli pitää sisällään neljä ydinasiaa: (1) Ymmärrys trauman laajasta vaikutuksesta sekä siitä toipumisesta, (2) Traumasta johtuvien merkkien ja oireiden tunnistaminen oppilaissa, perheissä, henkilökunnassa sekä muissa kouluun liittyvissä henkilöissä (3) Vastaaminen sisäistämällä ymmärrys traumasta käytäntöihin, strategioihin ja menettelyihin ja (4) uudelleen traumatisoitumisen vastustaminen. Mallia voitaisiin opettaa opettajien lisäksi myös kaikille muille koulun ammattilaisille, jotta traumatietoisuus muodostuisi koko koulun

lähestymistavaksi ja oppilaiden tarpeisiin vastaaminen olisi tehokkaampaa. Oppilaiden tarpeisiin vastaaminen tulisikin olla kaikille koulun ammattilaisille yhteistä työtä. (Honsinger, & Brown, 2019.)

SAMSHA:n ensimmäinen strategia, ymmärrys traumasta, on monesta syystä keskeinen: Niillä kasvattajilla ja opettajilla, joilla on ymmärrystä trauman seurauksista, on myös parempi käsitys lasten sopimattoman käytöksen taustalla olevista syistä. He kykenevät ymmärtämään oppilasta paremmin sen sijaan, että tulkitsevat tämän toiminnan tahallisenä väärinkäytöksenä, johon tulisi vastata ankarammilla seurauksilla. (Honsinger & Brown, 2019.) Vastaavasti Porges (2022) korostaa, kuinka autonomisen tilan merkityksen tunnustaminen auttaa luopumaan siitä virheellisestä oletuksesta, jonka mukaan käyttäytyminen olisi usein tahallista ja palkkioiden sekä rangaistuksen säätelemää.

Oppilaan häiritsevään käyttäytymiseen vastataan usein rangaistuksilla tai erilaisten seuraamusten langettamisella. Perinteisesti käytettyjä menetelmiä ovat esimerkiksi etuoikeuksien menettäminen, muutosten tekeminen käyttäytymistä seuraaviin kaavioihin, luokasta poistaminen, kotiin soittaminen sekä koulusta erottaminen. (Honsinger ja Brown, 2019.) Menetelmien yleisyydestä huolimatta ne ovat ristiriidassa traumatietoisen koulun periaatteiden kanssa. Rankaiseminen linkittyy erityisesti SAMSHA —mallin neljänteen strategiaan eli uudelleen traumatisoitumisen vastustamiseen, sillä rangaistusten käytön on todettu lisäävän uudelleen traumatisoitumisen riskiä (Blitz, Yull & Clauhs 2020).

"Monet olivat sitä mieltä, että koulun nykyiset kurinpitokäytännöt ovat riittämättömiä ja epäjohdonmukaisia, ja halusivat selkeämpiä rangaistuksia oppilaiden sääntörikkomuksista." (A1, 18)

Blitz'n, Yullin ja Clauhsin (2020) tutkimuksessa kävi ilmi, että koulun työntekijät halusivat oppilailleen kovempia rangaistuksia, mikäli heillä ei ollut koulutusta tai tietoa muista, prososiaalisista käyttäytymistä edistävistä käytänteistä. Rangaistusten on kuitenkin havaittu vain edistävän negatiivisia seurauksia, erityisesti heikossa taloudellisessa asemassa oleville opiskelijoille sekä värillisille opiskelijoille (Blitz, Yull & Clauhs 2020).

"Jos opiskelija on muu kuin valkoihoinen tai sosiaaliselta asemaltaan syrjäytynyt, voi hänen käyttäytyminen heijastaa vastustusta sortoa kohtaan, joka ei ole vielä löytänyt tehokkaampaa

ilmaisua. Kurinpidolliset vastaukset, jotka jättävät huomiotta rakenteellisen eriarvoisuuden merkityksen uhkaavat pahentaa sortoa. ” (A1, 20)

West, Day, Somers ja Baron (2014) myös huomauttavat, että mikäli opettajien käyttää erilaisia valtaan perustuvia tekniikoita, kuten rankaisemista, voivat oppilaat kapinoida entisestään pyrkiessään ottaa vallan takaisin. Tämä saattaa vaikuttaa oppilaan akateemiseen suoriutumiseen (West, Day, Somers & Baron, 2014). Useiden negatiivisten vaikutusten vuoksi traumatietoisien koulun tulisi ensisijaisesti luopua rankaisemisesta, ja koulun ammattilaisia kouluttaa vaihtoehtoisia tavoista vastata oppilaan epätoivottuun käyttäytymiseen.

”Kyselypohjaisen prosessin käyttöönotto toi ajatteluun muutoksia, jotka johtivat näkyivät myös käytännössä. Esimerkiksi keskustelu kurinpidosta ja opiskelijoiden tuesta vaihtui vuoden aikana käyttäytymisen hallinnasta ja rankaisemisesta opiskelijoiden auttamiseksi kehittämään sosiaalisia taitoja sekä itsesäätelykykyä. ”(A11, 9)

Jonesin, Bergin & Osherin tutkimuksessa (2018) dialogi kurista ja oppilaan tuesta siirtyi lukuvuoden aikana käyttäytymisen kontrolloinnista sekä rankaisemisesta kohti oppilaiden itsesäätelyn ja sosiaalisten taitojen tukemista. Tämä toi mukanaan positiivisen muutoksen kurinpitoon sekä lisäsi paljon tukea tarvitsevien oppilaiden auttamista. Tutkimuksessa käy ilmi, että koulun ammattilaisten ajatusmaailmassa tapahtuneet muutokset toivat myös konkreettisia muutoksia kouluissa. (Jones, Berg & Osher 2018.) Kouluttamisella voidaankin parhaimmillaan tuoda positiivisia muutoksia koulun käytäntöihin ja toimintatapoihin, kun henkilökunta on tietoinen trauman vaikutuksista oppilaiden toimintaan.

5.2.2 Koulun ja kodin yhteistyö

Traumasensitiivisen toiminta kouluissa edellyttää toimivaa suhdetta koulun ja kotien välillä. Koulun ja kotien toimivan suhteen kannalta keskeistä on näiden välillä tapahtuva kommunikaatio. Koulun henkilökunta, mukaan lukien kaikki, jotka ovat yhteydessä oppilaiden huoltajiin, on avainasemassa kommunikaation onnistumisen kannalta. Koteihin yhteydessä olevien ammattilaisten tulisi kiinnittää erityistä huomiota omiin asenteisiin, mahdollisiin ennakkoluuloihin sekä näkemyksiin, sillä ne vaikuttavat koulun ja kotien yhteistyön toimivuuteen. Työntekijöiden asenteet ja ennakkoluulot muodostavat heille mielikuvia oppilaiden perheistä, mikä vastaavasti välittyy puheessa, eleissä sekä

kehonkielessä. Oppilaiden huoltajat sekä perheenjäsenet tulkitsevat näitä merkkejä sekä muodostavat omia johtopäätöksiä havainnoistaan. Mikäli tulkinta kodin puolelta on negatiivinen, hankaloittaa se yhteistyötä, sillä koulun ja huoltajien kiristyneet välit saattavat aiheuttaa epäluottamusta, turhautuneisuutta sekä vihaa. Tästä voi syntyä kierre, jossa välit huonontuvat entisestään. (Blitz, Yull & Clauhs, 2020).

Tilanne on erityisen sensitiivinen, mikäli oppilaan perheen elinolot ovat jo valmiiksi vaikeat. Esimerkiksi köyhyys, vanhempien päihde tai -mielenterveysongelmat sekä ongelmallinen asuinalue voivat laskea perheiden elämänlaatua. Tämä saattaa vaikuttaa myös koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön, sillä molemminpuoliset ennakkoluulot ja asenteet voivat herkemmin näyttäytyä kommunikaatiossa. Esimerkiksi Blitz Yull ja Clauhs (2020) havaitsivat, että opettajien asenteet oppilaiden vanhempia kohtaan olivat tuomitsevia. Opettajat eivät myöskään tehneet yhteistyötä perheiden kanssa oppilaiden kouluhaasteiden selvittämiseksi. Tämä saattaa pohjautua siihen, että samaiseen tutkimukseen osallistuneet koulujen henkilökuntien jäsenet uskoivat, että köyhyys on yhteydessä huonoon vanhemmuuteen. He pitivät köyhyyttä ja huonoa vanhemmuutta myös keskeisinä tekijöinä oppilaiden huonoon käyttäytymiseen. (Blitz, Yull & Clauhs 2020.)

"Vaikka vastaajat ilmaisivat vilpittöntä myötätuntoa köyhyydessä eläviä oppilaita kohtaan, heidän asenteensa vanhempia kohtaan olivat tuomitsevia, ja he harvoin tekivät yhteistyötä perheen tai yhteisön jäsenten kanssa kouluhaasteiden ratkaisemiseksi. "(A1, 23)

Mikäli koulun henkilökunnalla esiintyy vastaavanlaisia, negatiivisesti värittyneitä ajatusmalleja oppilaiden perheistä, välittyy se helposti myös huoltajille. Tämä koulun puolelta näyttäytyvä tuomitseva ja syyllistävä asenne ei aja tarvittavaa yhteistyötä eteenpäin — päinvastoin, se voi vastaavasti synnyttää ennakkoluuloja koulua kohtaan. Venetin (2019) mukaan perheet saattavat esimerkiksi pitää kouluja instituutiona, joka ei ole perheistä kiinnostunut. Huoltajat voivat myös kehottaa lapsiaan olemaan paljastamatta tietoja heidän elämästä koulun ulkopuolella (Blitz, Yull & Clauhs 2020), mikä tukee ennakkoluuloa koulun piittaamattomuudesta heitä kohtaan. Toisaalta tähän voi myös vaikuttaa perheiden ja oppilaiden huoli siitä, että tietojen käsittely kouluissa johtaisi lastensuojeluilmoitusten tekemiseen (Blitz, Yull & Clauhs 2020)

"Opettajat ja kouluavustajat viittasivat usein vanhempien olevan varautuneita sekä kehottavan myös oppilaita olemaan paljastamatta tietoja kotielämästään." (A1, 17)

"Eräs toinen opettaja oletti, että vanhemmat ja oppilaat ovat huolissaan siitä, että tietojen paljastaminen johtaisi lastensuojeluilmoitukseen: "Vanhemmat ovat hyvin yksityisiä ja vartioituja ja oppilaat tietävät prosessin; he ajattelevat 'älä kerro opettajalle huonoja asioita tai he soittavat CPS-puhelun' "(A1, 17)

Miten koulut voivat hyödyntää traumatietoisuutta yhteistyön parantamiseksi? Ensinnäkin on huomattava, että traumatisoivat kokemukset siirtyvät todennäköisemmin sukupolvelta toiselle yhdessä toksisen stressin ja epäterveellisten selviytymiskeinojen kanssa (Honsinger & Brown, 2019). Vanhemmat ja muut perheenjäsenet voivat siten kamppailla samojen, trauman aiheuttamien vaikutusten kanssa. Vuorovaikutuksessa oppilaan perheenjäsenten kanssa opettajat käyttäisivät samaa lähestymistapaa, jota he käyttävät oppilaiden kanssa.

"Vastoinkäymisiä kohtaavat perheet voivat pitää kouluja välinpitämättöminä instituutioina tai he voivat kamppailla koulun sitoutumisen kanssa samalla kun he pyrkivät vastaamaan muihin tarpeisiin. Opettajat voivat olla aktiivisesti yhteydessä huoltajiin ja luoda välittäviä suhteita, jotka inhimillistävät koulun kuvaa. Samalla tavalla kuin opiskelijoiden kanssa, opettajat voivat suositella tukea myös perheenjäsenille." (A2, 7)

Myös Honsingerin ja Brownin (2019) käyttämässä SAMSHA —mallissa (2014) neuvotaan tunnistamaan traumasta johtuvia merkkejä perheissä sekä soveltamaan traumatietoista ymmärrystä koulun strategioihin ja käytäntöihin. Koulun ammattilaisten tulisi siten katsoa myös perheiden kanssa toimiessaan läpi "traumasensitiivisen linssin" (Ghehardi, Flinn & Jauren, 2020) Venet (2019) ehdottaa, että opettajat pyrkisivät muodostamaan yhteyden oppilaidensa huoltajien kanssa sekä kehittämään välittävän suhteen heidän kanssaan. Yhteyden luominen perheiden kanssa voisi edesauttaa luottamuksen syntymistä, jos perheet huomaavat koulun olevan kiinnostunut heistä sekä heidän hyvinvoinnistaan. Lisäksi kouluista voisi välittyä inhimillisempi kuva perheille (Venet, 2019).

Ghehardi, Flinn ja Jauren (2020) esittävät, että koulu toimisi enemmän perheiden ja yhteisöjen tukena sen sijaan, että huomio kohdennettaisiin vain oppilaiden ja opettajien välisiin suhteisiin. Varteenotettavaa olisi huomioida oppilaiden ja yhteisön voima sekä osallistaa heitä mukaan toimintaan. Tämä voisi lieventää traumojen negatiivisia vaikutuksia sekä edistää resilienssiä. (Ghehardi, Flinn & Jauren, 2020) Yhdessä tutkimuksista havaittiin seuraavaa koulun ja vanhempien välisen kommunikoinnin edistymisestä:

"C-koulun henkilökunta ilmoitti parantuneesta kommunikaatiosta henkilökunnan ja vanhempien välillä, mistä on osoituksena lisääntynyt yhteydenpito perheiden ja koulun välillä (esim. henkilökunta tavoittaa enemmän vanhempia), parantuneet vastausprosentit henkilöstön puheluihin ja sähköpostiviesteihin sekä parempien ongelmien ratkaisuun näiden kahden välillä (vähemmän asioita viedään opiskelijoiden dekaanille)." (A11, 94)

Erityisen olennaista yhteistyön toimivuuden sekä traumatietoisen koulun luomisen kannalta on, että koulun ammattilaiset tarkastelevat omia, kenties vääristyneitä ajatusmalleja sekä pyrkivät soveltamaan traumatietoista linssiä myös vuorovaikutuksessa perheiden kanssa. Mikäli yksilöllä ei ole selkeitä menetelmiä moniulotteisten ongelmien ymmärtämiseksi sekä niihin vastaamiseksi, on usein ensimmäisenä reaktiona hylätä ne, jotka vaikuttavat edustavan ongelmaa. Tämä näkyi Blitz'n, Yull in ja Clauhsin tutkimuksessa (2020) esimerkiksi siten, että opettajat ajattelivat, etteivät perheet arvosta koulutusta, ja siksi myöskään lapset eivät opi arvostamaan sitä.

"Monet koulun henkilökunnasta uskoivat, että köyhyys liittyi huonoon vanhemmuuteen ja että nämä molemmat tekijät olivat merkittäviä syitä oppilaiden häiritsevään käytökseen. Opiskelijoiden kodit koettiin kurittomina, ja tuntui, etteivät vanhemmat opeta lapsia kunnioittamaan koulutusta ja opettajia." (A1, 18)

6.2.3 Traumatietoisen koulun käytännöt

Turvallisuuden kokemuksen luominen painottuu lähes poikkeuksetta traumatietoisten koulujen tavoitteissa, ja sen mahdollistaminen voidaan nähdä ensisijaisen tärkeänä traumatietoisten käytäntöjen kehittämisessä. Esimerkiksi Porges (2022) pitää keskeisenä ymmärrystä turvallisuuden merkityksestä. Hänen mukaansa turvallisuus sisällytettynä yhteiskunnallisiin instituutioihin, kuten kouluihin, edistää terveyttä ja sosiaalisuutta sekä lisää tuottavuutta, luovuutta ja hyvinvoinnin tunnetta. Turvallisuuden tunteen kokeminen on ihmisille tarve, joka vaikuttaa kokonaisvaltaisesti niin terveyteen kuin kognitiivisiin prosesseihin, käyttäytymiseen sekä sosiaalisiin suhteisiin. Yhteiskunnalliset instituutiot perustuvat yhteistyöhön ja luottamukseen, minkä vuoksi turvallisuuden tunne voidaan nähdä keskeisenä tekijänä näiden instituutioiden toiminnassa. (Porges, 2022.)

Myös Venet (2019) peräänkuuluttaa koulun vastuuta olla turvallinen paikka sen oppilaille. Jones, Berg ja Osher (2018) korostavat, kuinka kasvattajien tulisi ymmärtää, miten turvallinen ja kannustava ilmapiiri luodaan sekä ylläpidetään. Heidän mukaansa turvallisuuden kokemusta pitäisi tukea niin fyysisestä, sosiaalisesta, emotionaalista kuin akateemisesta näkökulmasta. Turvallinen ja kannustava ilmapiiri kouluissa linkittyy positiivisiin oppimistuloksiin, ja kasvattajien olisikin tärkeää ymmärtää, miten luoda ja ylläpitää turvallista ilmapiiriä kouluissa (Jones, Berg & Osher, 2018).

Koulun tulisi tunnistaa oppilaiden tarpeet laaja-alaisesti niin, että huomioon otetaan esimerkiksi fyysinen ja emotionaalinen hyvinvointi, akateeminen kompetenssi, sosiaaliset suhteet sekä itsesääätely. Koulun henkilöstön tulisi myös ennakoida oppilaiden vaihtuvia tarpeita sekä ja sopeutua niihin. (Jones, Berg & Osher 2018) Tätä vastoin Westin, Dayn, Somersin ja Baronin (2014) tutkimuksessa havaittiin, etteivät traumasta kärsivät opiskelijat koe kouluympäristön vastaavan heidän yksilöllisiin tarpeisiinsa.

Oppilaat voivat reagoida eri tavoilla samoihin ympäristössä esiintyviin vihjeisiin ja haasteisiin riippuen heidän autonomisesta tilastaan. Myös saman oppilaan reaktio tutun ympäristön ärsykkeeseen voi vaihdella sen mukaan, millaisessa tilassa hänen autonominen hermostonsa on. (Porges, 2022.) Oppilaiden erilaiset reagoitavat sekä niiden vaihtelevuus korostavat tarvetta sensitiiviselle tuelle, jossa oppilaita ja heidän tarpeitaan lähestytään yksilöllisesti ja tilannetta arvioiden.

Usein traumasta kärsivän oppilaan hermosto on poikkeuksellisen virittäytynyt, sillä epävakaa ympäristössä elävä lapsi on tottunut havaitsemaan uhkia joka puolella (Blitz, Yull & Clauhs, 2020). Tällaista traumaattista stressiä kokevan oppilaan huomaaminen on tärkeää, ja esimerkiksi Woodbridge ym. (2015) painottavat tarvetta koulussa tapahtuvalle seulonalle, jossa rutiininomaisesti pyritään tunnistamaan ja tarjoamaan traumatietoista tukea ja interventioita traumaattisesta stressistä kärsiville oppilaille. Tuen tarjoamisessa tulisi ottaa huomioon lisäksi kulttuurilliset seikat (Woodbridge, ym. 2015), sillä myös ne vaikuttavat oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin.

"Tuloksemme osoittavat, että tarve koulukohtaiseen interventioon on syvä ja laaja, koska traumakokemuksia ja niihin liittyvää ahdistusta on paljon teini-ikäisten opiskelijoiden keskuudessa." (A10, 102)

Myös West, Day, Somers ja Baron (2014) sekä Jones, Berg & Osher (2018) korostavat koulun sisäistä tukea oppilaiden traumasta selviämisen tukemisessa sekä tarvittavien palvelujen integroimista kouluihin. Erityisopettajan lisäksi koulunkäynnin ohjaajat, sosiaalityöntekijät sekä psykologit voivat edistää oppilaiden selviytymistä erilaisista trauman aiheuttamista stressitekijöistä. Kaikille oppilaille tarjottavan universaalien tuen lisäksi tulisi huomioida niiden oppilaiden tarpeet, jotka tarvitsevat intensiivisempää tukea, esimerkiksi juuri yksilöllisen tai kohdennetun intervention muodossa. Interventiot voidaan kohdentaa tukemaan muun muuassa akateemisiin, sosiaalisemotionaalisiin tai mielenterveyteen liittyviin tarpeisiin. (West, Day, Somers & Baron, 2014).

Monitasoista palveluntarjontaa, joka perustuu erilaisille interventiotasolle puoltavat myös Honsinger ja Brown (2019). Jonesin, Bergin ja Osherin (2018) mukaan käynnissä on useita aloitteita, jotka johtavat tietä kehittäessään järjestelmätasoihin perustuvaa lähestymistapaa trauman hoitoon kouluissa. Kulmakivenä lähestymistavassa on riskien varhainen tunnistaminen ja ennaltaehkäisevä toiminta, jotta ongelmien pahentumista voitaisiin ehkäistä. (Honsinger & Brown, 2019). Westin, Dayn, Somersin ja Baronin (2014) tutkimukseen osallistuneet opiskelijat pitivät kokemaansa traumatietoista interventioita myönteisenä sekä tunnistivat jatkuvan tarpeen erityisesti emotionaaliseksi tuelle kouluissa:

"Oppilaiden vastaus MR-tutkimukseen oli myönteinen ja heijasti heidän kokemusta emotionaalisen tuen tärkeydestä koulussa ja tällaisten resurssien jatkuvasta tarpeesta."

(A6,62)

Yksilöllisten tarpeiden huomioimisen lisäksi koulujen tulisi tarjota kaikille oppilaille yleistä tukea. Tämä on tärkeää juurikin traumasta selviytymisen näkökulmasta, sillä opettajan on mahdotonta sanoa varmaksi, ketkä oppilaista ovat kokeneet trauman. (Honsinger, & Brown, 2019.) Traumasensitiivisyys on hyödyllinen myös kaikille oppilaille huolimatta siitä, ovatko he kohdanneet järkyttäviä kokemuksia elämässään (Jones, Berg & Osher 2018). Yleistä tukea voidaan edistää esimerkiksi oppimisympäristöä muokkaamalla. Ympäristön muokkaamisella tuetaan erityisesti oppilaiden (itse)säätelykykyä. Pulpettien järjestämisellä ja vaihtoehtoisten istumapaikkojen hyödyntämisellä, väreillä, kasveilla ja musiikilla voidaan vaikuttaa suuresti siihen, millaisena kouluympäristö näyttäytyy. (Honsinger, & Brown, 2019.)

Traumatietoinen lähestymistapa korostaa poikkeuksetta rutiinien merkitystä, erityisesti turvallisuuden kokemuksen kannalta. Brunzellan ja Stokesin (2019) mukaan koulun

henkilökunta voi tukea oppilaiden itsesääätelyä kohdistamalla kehon sensorinen integraatio rytmitettyihin rutiineihin koko koulupäivän ajaksi. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että koulun ammattilaiset järjestävät johdonmukaisella tavalla kokoontumiset luokkahuoneissa ja siirtymärutiinit oppituntien väleillä sekä tarjoavat säännöllisesti mahdollisuuden rytmiseen fyysiseen liikkumiseen (Brunzell & Stokes, 2019). Tämän lisäksi päivän aikataulun sekä tunnin aloitusrutiinien tulisi olla selkeästi esillä luokkahuoneen edessä. Lisäksi opettajat voivat verbaalisesti kertoa oppilaille koulun turvallisuuskäytännöistä sekä siitä, kuinka koulun aikuiset hoitavat mahdollisesti uhkaavat tilanteet (Honsinger, & Brown, 2019).

6.3. Miten yhteiskunta on yhteydessä traumasensitiivisiin kouluihin?

Kolmannen ja viimeisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on selvittää, mikä on yhteiskunnan rooli traumasensitiivisten koulujen kehittämisessä. Pyrin ensin tarkastelemaan kriittisesti yhteiskunnan ja koulun välistä vuorovaikutussuhdetta sekä valaisemaan, miten yhteiskunta edelleen vaikuttaa koulujen toimintaan. Lähestyn aihetta traumatietoisesti, eli pyrin sovittamaan yhteiskunnan vaikutusta kouluihin traumojen näkökulmasta. Tämän jälkeen analysoin koulun osuutta yhteiskunnallisena instituutiona oppilaiden traumatisoitumiseen.

6.3.2 Koulu mallintaa yhteiskuntaa

Luokkakohtainen opetus ei tapahdu eristyksissä; se tapahtuu koulun ilmapiirin sisällä, ja koulu elää yhteisön ja yhteiskunnan kontekstissa. ”(A1, 20)

Traumatietoiset käytännöt pyrkivät takaamaan trauman kokeneille oppilaille turvallisen oppimisympäristön sekä kehittämään taitoja, joiden avulla he voivat selviytyä trauman aiheuttamista haasteista. Traumasensitiivinen toiminta kouluissa ei kuitenkaan kykene yksin vastaamaan traumataustaisten lasten ja nuorten tarpeisiin. Venet (2019) painottaa, kuinka traumasensitiivisten käytäntöjen toteutumista ei voida jättää opettajien sekä muiden koulun työntekijöiden vastuulle niin, että samanaikaisesti huomiotta jätetään kaikki ne systeemiset tekijät, jotka toimivat lasten traumatisoitumisen taustalla. Koulun toiminta sijoittuu aina yhteisön sekä yhteiskunnan kontekstiin (Blitz, Yull & Clauhs 2020), minkä vuoksi niiden roolia ei sovi sivuuttaa, kun tarkastelun kohteena on kouluissa havaittava ilmiö.

Porgesin (2022) mukaan oppilaitokset ovat sivistäneet meidät hyväksymään filosofi Rene Descartesin näkemyksen ihmisenä olemisesta, jonka mukaan ajattelu on olemuksemme ydin:

”Ajattelen, siis olen”. Näkemys on johtanut kulttuuriseen odotukseen, jonka mukaan rationaalinen mieli määrittelee meidät, kun taas tunteet vääristävät tätä odotusta ja siksi niitä on rajoitettava. (Porges, 2022.)

”Oppilaitoksissamme meidät on kasvatettu hyväksymään filosofi Rene Descartesin keksimä sana ”Ajattelen, siis olen” (cogito, ergo sum) (Descartes, 1986). Tämä näkemys on johtanut kulttuuriseen odotukseen siitä, että rationaalinen mieli määrittelee meidät, kun taas tunteet vääristävät tätä odotusta, ja siksi niitä on rajoitettava.” (A8, 5)

Rationaalisen mielen painotus on nähtävissä myös koulujen toiminnassa. Esimerkiksi oppiaineet perustuvat päivitettyyn, teoreettiseen tietoon, joiden oppimisessa painotetaan kognitiivisia taitojen merkitystä — tarkkaavaisuutta, keskittymistä sekä kielellisiä prosesseja. Rationaalisen mielen toimintaa myös arvioidaan jatkuvasti erilaisten kokeiden ja testien muodossa. Samanaikaisesti tunteita pyritään rajoittamaan kouluissa vastaamalla niihin usein kurinpidollisilla toimilla. Esimerkiksi sopimattomina tai liiallisina pidettyjä tunneilmaisua, kuten ärtymyksen ilmaisua tai voimakasta naurua seuraa usein moitteita koulun henkilökunnan puolelta.

Porges (2022) näkee myös nykyaikaisen, valloilla olevan maailmankuvamme kognitiiviskeskeisenä, joka on sopusoinnussa Rene Descartesin ajatusten kanssa. Esimerkiksi mieli ja keho ovat molemmissa näkemyksissä erotettu toisistaan, ja tämän erottelun voi Porgesin mukaan havaita monissa mielenterveydellisissä hoitomalleissa. Hän myös huomauttaa, että Descartesin näkemyksessä autonominen hermosto ei häiritse kognitiivista toimintaa, sillä rationaalista ajattelua pidetään henkisen prosessoinnin erikoistapauksena. (Porges, 2022.)

”Mielen ja kehon erottaminen, jota usein kutsutaan kartesiolaiseksi dualismiksi, on ollut sopusoinnussa nykyajan kognitiiviskeskeisen maailmankuvamme kanssa. Tämä näkyy aivojen ja kehon erottelussa, joka hallitsee monia lääketieteellisiä ja mielenterveydellisiä hoitomalleja.” (A8, 5)

”Siten Descartesin kannattama rationaalinen ajattelu olisi henkisen prosessoinnin erikoistapaus, jossa autonominen hermosto ei häiritse kognitiivista toimintaa.” (A8, 5)

Vastaavasti Petrone & Stanton (2021) korostavat, kuinka tämänhetkinen ymmärrys traumaista on juurtunut länsimaisen psykologian ja biologian paradigmoihin. Lisäksi he kritisoivat länsimaalaista ja biomedikaalista käsitystä traumasta sekä positivistista lähestymistapaa traumojen mittaamiseen ja analysointiin. (Petrone & Stanton, 2021). Se, millaisen linssin läpi trauma ymmärretään, on avainasemassa siinä, miten traumaa pyritään hoitamaan. Tämän linssi muodostuu usein sen myötä, minkälainen maailmankuva yhteiskunnassamme vallitsee sekä millaisia tutkimusparadigmoja käytämme tieteellisissä tutkimuksissa:

”Trauman ymmärtäminen yksilöllisenä biologisena ja/tai psykologisena kokemuksena – mitä Golden (2020) kutsuu ’yksinkertaistetuksi biolääketieteelliseksi malliksi – ’suosii tiettyjä tutkimusmenetelmiä ja -näkömää, jotka perustuvat väitettyyn objektiivisuuteen eivätkä ota juurikaan huomioon sorron järjestelmiä ja rakenteita (esim. koulut, rasismi, homofobia), tutkijan asemaa tai tiettyjen tutkimusten lähestymistapaa.” (A7, 538)

”Tarkemmin sanottuna biolääketieteen näkemys traumasta ei ota riittävästi huomioon laajempia sosiokulttuurisia tekijöitä, joiden tiedetään myötävaikuttavan ja/tai aiheuttavan traumaa.” (A7, 538)

Yhteiskunnalliset ilmiöt heijastuvat usein kouluihin ja voidaankin todeta, että koulu mallintaa sitä ympäröivää yhteiskuntaa. Vähemmistöjen olemassaolo on yksi tällainen ilmiö, joka näkyy niin kouluissa kuin yhteiskunnassa. Petrone ja Stanton (2021) korostavat, kuinka vallitsevat länsimaiset lähestymistavat koituvat erityisesti vähemmistöön kuuluvien nuorten sekä yhteisöjen kohtaloksi. Lähestymistavat ovat heidän mukaansa pahentaneet vähemmistöjen traumoja. Tämän lisäksi huomiotta ovat jääneet historialliset traumat koulunkäynnissä, sillä tämänhetkisten näkemysten mukaisesti trauma paikannetaan yksilöön, tämän omaan mieleen ja kehoon. (Petrone & Stanton, 2021.)

”Ilman näitä kahta seikkaa – historiallista traumaa ja koulun roolia trauman tuottajina joillekin opiskelijoille – traumatietoisien koulutuksen tutkimus rajoittuu edelleen sellaisten keskeisten tekijöiden löytämiseen, jotka edistävät joidenkin opiskelijoiden jatkuvaa syrjäytymistä. Koulut voivat myös näin jättää huomiotta ne mekanismit, jotka aiheuttavat oppilaille systeemistä haittaa.” (A7, 539)

Sorto ja traumat ovat yhä juurtuneita yhteiskunnallisiin rakenteisiin, (Blitz, Yull & Clauhs 2020 & Ghehardi, Flinn & Jauren, 2020) ja siten manifestoituvat myös koulujen toiminnoissa.

Systeemiset tekijät, jotka Petronen ja Stantonin (2021) mukaan aiheuttavat kouluissa traumaa, sisältävät esimerkiksi institutionalisoidun rasismien, luokkasyrjinnän sekä homofobian. Nämä traumaa synnyttävät tekijät ovat upotettu niin opetussuunnitelmiin, koulun käytäntöihin kuin valtion asettamiin arviointeihin. Ne ovat myös osa koulujen historiallista sorron perintöä. (Petrone & Stanton, 2021.)

"Näkymättömäksi tai mahdottomaksi tässä kehyksessä on tehty se, että (1) oppilaat voivat olla selviytymistilassa kouluissa koulujen takia ja että (2) koulut voivat luoda turvallisen ympäristön noudattamalla tiettyjä vuorovaikutustyyliä käsittelemättä kuitenkaan syvempiä systeemisiä, traumaa tuottavia asioita, kuten institutionalisoitua rasismia, luokittelua ja homofobiaa, jotka ovat sisällytetty koulun oppimissuunnitelmaan, käytäntöihin, valtion määrittelemiä arviointeihin sekä koulunkäyntiin liittyvään historiallisen sorron perintöön." (A7, 540)

"Koulujen henkilökunta ei myöskään puhunut avoimesti siitä, kuinka sorto vaikuttaa syrjäytyneiden ryhmien jäseniin. Vaikka kyselyssä suoraan kysyttynä henkilöstö ilmoitti huomanneensa opiskelijoiden rodun ja kulttuurin, oli myös selvää, etteivät he ymmärtäneet rodullisen sorron roolia perheiden ja yhteisöjen haasteissa. Näin ollen vaikka he voivat tunnistaa, että opiskelijalla on ruskea iho, he hylkäsivät rodun tärkeänä tekijänä opiskelijoiden kokemuksessa." (A1, 20)

Esimerkiksi nykyisessä tutkimuskirjallisuudessa sosiodemografiset ominaisuudet sekä tutkimuspaikka aiheuttavat suurta vaihtelua nuorten trauman esiintyvyyden arvioissa. Lisäksi eroavaisuuksia esiintyy mielenterveyspalveluiden -ja tukien saatavuudessa ja käytössä asuinalueiden välillä. (Woodbridge ym. 2015.) Usein vahingolliset elinympäristöt linkittyvät matalaan sosioekonomiseen asemaan ja köyhyteen. Lapset altistuvat erityisen monille stressitekijöille niissä yhteisöissä, joissa köyhyysaste on korkea (Blitz, Yull, & Clauhs, 2020.)

Woodbridgen ym. tutkimuksessa (2015) myös havaittiin, että afroamerikkalaisilla, latinalaisamerikkalaisilla sekä amerikkalaista alkuperää olevilla opiskelijoilla esiintyi enemmän traumoja kuin valkoihoisilla ja aasialaisilla opiskelijoilla. Blitz, Yull ja Clauhs (2020) korostavatkin, kuinka sosiaaliset rakenteet osana yhteiskuntajärjestelmää tuottavat rasismia:

”Sorto ja etuoikeudet ovat rakenteellisesti juurtuneita ja vaikuttavat kaikkiin. Sorron ja etuoikeuksien dynamiikka perustuu rodun sosiaalisiin rakenteisiin, ja rasismi manifestoituu näiden systeemien seurauksena.” (A1,20)

6.3.3 Kun koulu traumatisoi

Kuten aiemmasta osasta käy ilmi, on koulu yhteiskunnan toimijana osallinen lasten ja nuorten traumojen muodostumiseen. Gerardin Flinnin ja Jaurenin (2020) mukaan koulut toimivat jopa itse traumojen lähteinä. Myös Petrone ja Stanton (2021) korostavat, kuinka oppilaat voivat olla jatkuvassa selviytymistilassa kouluissa juuri koulujen takia. Usein traumatietoiset mallit eivät kuitenkaan tunnista tätä ongelmaa tai vastaa siihen, ja mallit voivatkin siten traumojen lieventämisen sijasta myötävaikuttaa niiden olemassaoloon (Ghehardi, Flinn & Jauren, 2020; Petrone & Stanton, 2021). Haasteena onkin, miten traumasensitiiviset koulut voivat ratkaista tämän systemaattisen ongelman sekä muuttaa toimintaansa, jotta kouluissa tapahtuva traumatisoitumista voidaan ehkäistä ja lieventää.

Petrone ja Stanton (2021) korostavat traumakokemuksen moniselitteisyyttä sekä sitä, kuinka trauma sijaitsee lukemattomien sosiohistoriallisten tekijöiden sisällä. He pitävät mahdollisena, että koulut kykenevät luomaan oppilailleen turvallisen ympäristön, mikäli ne eivät osallistu traumaa tuottaviin asioihin, kuten institutionalisoituun rasismiin sekä luokkasyrjintään. On esimerkiksi havaittu, että stigmatisoitua kieltä tai erilaista englannin variaatiota puhuvat opiskelijat eivät ole kouluissa saaneet hyväksyntää osakseen. (Petrone & Stanton, 2021.)

”Asemoimalla sekä traumat että koulut näillä tavoilla, traumatietoinen lähestymistapa poistaa kaiken vastuun, joka koululla voi olla oppilaiden vahingoittamisessa. Samanaikaisesti trauman syy sijoitetaan koulujen ulkopuolelle ja turvapaikka traumalta koulujen sisälle.” (A7,540)

Vastaavasti Ghehardi, Flinn ja Jauren (2020) pitävät tärkeänä, että traumasensitiiviset koulut keskittyvät purkamaan niitä rakenteita, jotka ovat historian aikana traumatisoineet oppilaita kouluissa. Traumoja on voinut aiheuttaa esimerkiksi erilaiset rankaisukäytännöt sekä kurinpidolliset toimet. Rakenteiden purkaminen olisi keskeinen askel kohti avoimuutta ja luottamusta (Ghehardi, Flinn & Jauren, 2020).

Traumatisoivien käytäntöjen poistamisen lisäksi tärkeää olisi, että koulut toimisivat aktiivisesti systeemisistä epäoikeudenmukaisuuksia vastaan. Tavallisesti traumasensitiivisessä

malleissa huomio on traumatietoisien linssin omaksumisessa, mutta kuvaus siitä, kuinka mainittu linssi muuttaa koulujen menettelytapoja sekä käytäntöjä puuttuu (Ghehardi, Flinn & Jauren, 2020). Tällä hetkellä traumojen ymmärrys ja hoitaminen painottuu myös yksilöiden hoitamiseen, ja sen myötä systeemistä epäoikeudenmukaisuutta, joka aiheuttaa traumaa monille lapsille ja nuorille, ei tarvitse nimetä tai käsitellä:

"Toisin sanoen, keskittyminen ACE:n kehikseen säilyttää huomion yksittäisten traumojen paikallistamisessa sekä niistä huolehtimisessa ilman tarvetta nimetä tai käsitellä systeemisii epäoikeudenmukaisuuksia, jotka aiheuttavat traumoja monille lapsille ja nuorille." (A7, 539).

Koulujen aktiivinen ja konkreettinen toiminta traumatisoitumisen ehkäisemiseksi on oleellista, jotta traumatietoisuus ei jää vain traumasensitiivisen linssin adoptoimiseen sekä epäoikeudenmukaisuuden hyväksymiseen. Jones, Berg ja Osher (2018) painottavat kasvattajien ja opettajien asiantuntemuksen hyödyntämistä sekä koulujen omaa ratkaisukykyä haasteisiin vastaamiseksi. Tässä mielessä traumatietoisuuden kannalta hyödyllistä voisi olla se, että koulut luottavat työntekijöidensä asiantuntemukseen sekä pyrkivät keksimään luovia ratkaisuja havaittuihin ongelmiin sen sijaan, että se ottaisi mallia muiden yhteiskunnallisten instituutioiden toiminnasta.

"On tärkeää hyödyntää opettajien asiantuntemusta ja pohtia, miten koulut voivat itse tarttua haasteisiinsa ja keksiä omia ratkaisujaan." (A11, 9)

Yksi konkreettinen askel trauman ehkäisyssä ja parantamisessa on yhteisöllisyyden vahvistaminen. Petrone ja Stanton (2021) tuovat ilmi, että yhteisöllisyyteen keskittyminen voi luoda mahdollisuuksia traumasta selviytymiseen sekä akateemiseen menestymiseen. Apukeinoja voitaisiin löytää paikallisten yhteisöjen osaamisesta ja käytänteistä. Esimerkiksi systeemisestä sorrosta kärsineet ja marginaalissa olevat nuoret tuovat kouluihin perheisiinsä sekä kulttuuriyhteisöihinsä juurtuneita tietoja, taitoja sekä verkostoja, joilla he ovat vastustaneet sorron muotoja. (Petrone & Stanton, 2021.) Gerardi, Flinn ja Jauren (2020) ehdottavat konkreettisenä toimenä oppilaiden välisten suhteiden sekä perheiden ja yhteisöjen tukemista koulun puolelta. Aktiviteetit, joilla koulun ja yhteisön yhteyttä pyritään edistämään olisivat erityisen tärkeitä. Traumatietoisien koulujen tulisi sisäistää näkemys, etteivät traumat siirry vain perheistä kouluhin, vaan kyse on huomattavasti laajemmasta, yhteiskunnan rakenteisiin kytkeytyvästä ongelmasta. (Ghehardi, Flinn & Jauren, 2020)

"Kulttuuriin vastaavien käytäntöjen sisällyttäminen traumatietoiseen lähestymistapaan voi luoda ilmapiirin, joka edistää aktiivisesti kasvua ja joustavuutta kaikille kouluyhteisön jäsenille." (A1, 25)

Toinen konkreettinen askel koskee koulututkimusta ja sen käytäntöjä. Se ei välttämättä ole välittömästi kosketuksissa koulujen arkipäiväisen toiminnan kanssa, mutta se on oleellinen tekijä trauman ehkäisyssä ja parantamisessa. Petronen ja Stantonin (2021) mukaan koulujen tutkimuksessa tulisi huomioida käsite historiallisesta traumasta sekä kiinnittää jatkuvaa huomiota, kuinka koulun rakenteet sekä itse koulutustutkimus voivat toimia vastoin traumatietoisuuden tavoitteita:

"Suosittelemme koulutustutkimusta, joka pyrkii ymmärtämään trauman ja koulunkäynnin risteyksiä, kiinnittämään jatkuvaa huomiota trauman historiallisiin käsitteisiin sekä siihen, kuinka koulurakenteet - ja itse koulutustutkimus - voivat itse asiassa toimia vastoin traumatietoisten lähestymistapojen tavoitteita." (A7,539)

"Sidosryhmien on pohdittava luovemmin, miten ilmapiirin ja kulttuurin muutosta voidaan parhaiten mitata. Perinteisempien muuttujien käyttö (esim. läsnäolo, kurinpidolliset toimet) ei välttämättä kerro täysin koulun tapahtumista. Nämä muuttujat saattavat myös rajoittaa kouluttajien kykyä löytää luovempia ratkaisuja. Siksi kouluilmapiirin ja -kulttuurin tutkimuksessa voidaan hyötyä laadullisemmista muuttujista, kuten henkilöstön arvojen ja ajattelutapojen muutoksista, ihmissuhteiden parannuksista ja henkilöstön käyttäytymisen muutosten korostamisesta." (A11, 9)

Traumatietoista tutkimusta ohjaavat ulkopuoliset asiantuntijat sekä biolääketieteellisen näkökulman hyödyntäminen parhaina tapoina tutkia ja ymmärtää traumaa sekä sen vaikutusta opetukseen ja oppimiseen voi olla ongelmallista, esimerkiksi norsunluutorni -ilmiön muodossa. (Petronen & Stanton, 2021.) Myös Jones, Berg ja Osher (2018) peräänkuuluttavat luovempien tutkimusmenetelmien käyttöä. Perinteiset muuttujat, kuten läsnäolo -tai oppilastiedot välttämättä kerro täysin siitä, mitä kouluissa todella tapahtuu. Siksi he painottavat laadullisten muuttujien käyttöönottoa erityisesti silloin, kun tarkoituksena on mitata koulun ilmapiirin -tai kulttuurin muutosta. (Jones, Berg & Osher 2018.)

Traumatutkimuksessa olennaista olisi ottaa huomioon opiskelijoiden asiantuntemus sekä kuulla heidän ajatuksiaan (Petronen & Stanton, 2021).

”Sen sijaan, että katsomme yhteisön jäseniä ja opiskelijoita ongelmallisina aiheina objektiivisessa tutkimuksessa, mitä tapahtuu, jos asetamme heidät asiantuntijoiksi historiallisen ja kompleksisen trauman kohtaamisessa ja selviytymisessä?” (A7, 542)

”Tämän analyysin avulla tunnistetut teemat viittaavat siihen, että oppilaat ymmärtävät oman herkkyytensä sille, miten heidän aikaisemmat kokemukset ovat vaikuttaneet luokkahuoneeseen ja kouluympäristöön. He ovat hyvin tietoisia omasta ja ikätovereidensa käyttäytymisestä ja heillä on konkreettisia ideoita ratkaisujen luomisesta.” (A6, 62)

6 Luotettavuus ja pohdinta

6.1. Luotettavuus

Tässä pro gradu -tutkimuksessa olen tieteellisiä artikkeleita tutkimalla koonnut moniulotteisen kokonaiskuvan traumatietoisesta koulusta. Aluksi jaoin opettajan roolin traumasensitiivisessä opetuksessa kolmeen keskeiseen osa-alueeseen, joita analysoin tarkemmin aineistoa hyödyntäen. Seuraavaksi tarkastelin traumatietoisesta koulun periaatteita ja tavoitteita sekä sitä, miten koulu voi toimia traumasensitiivisesti. Viimeiseksi laajensin näkökulmaa yhteiskunnalliselle tasolle, jotta traumatietoisesta lähestymistavan tarpeellisuus sekä toisaalta myös ongelmallisuus voidaan ottaa huomioon. Tällä tavoin pyrin myös vahvistamaan tutkimuksen objektiivisuutta ja tulosten osittaista ristiriitaisuutta sekä tuomaan ilmi, miksi traumatietoisuus on nostattanut kansainvälistä suosiota koulumaailmassa.

Tutkimukseni aineisto sisältää 11 tieteellistä artikkelia, jotka ovat englanninkielisiä sekä kansainvälisiä. Aineiston valintaan vaikutti se tosiasia, että traumasensitiivistä opetusta tai koulua käsitteleviä, suomenkielisiä tai suomalaisia tieteellisiä julkaisuja on rajoitettu määrä. Pyrkimyksenäni oli myös hyödyntää mahdollisimman tuoreita ja laadukkaita tutkimusartikkeleita, ja koin ulkomaisten artikkelien tarjoavan paremmat edellytykset tähän pyrkimykseen. On kuitenkin todettava, että ulkomaalaisten aineistojen käyttö tuo mukanaan omat haasteensa; esimerkiksi kielen kääntäminen ei takaa sitä, että alkuperäisellä kielellä ilmaistu seikka voidaan kääntää täydellisesti toiselle kielelle. Olenkin pyrkinyt ensisijaisesti tuomaan alkuperäisen kielen sisällön ja tarkoitusperän muuttumattomana suomeksi niin tarkasti kuin mahdollista.

Ulkomaisten julkaisujen hyödyntämisessä tieteellisiin tarkoituksiin on myös huomioitava se tosiseikka, että maakohtaiset erot saattavat vaikuttaa julkaisujen sisältöön ja erityisesti tuloksiin. Tämä tarkoittaa sitä, että tämän tutkimuksen tuloksia ei voida suoraan rinnastaa suomalaiseen koulujärjestelmään ja yhteiskuntaan. Aineistossa on esimerkiksi tutkimuksia Yhdysvalloissa tai Australiassa sijaitsevista kouluista, ja nämä maat eroavat kulttuuriltaan sekä yhteiskuntajärjestelmältään merkittävästi Suomesta. Lisäksi maiden koulujärjestelmät eroavat suuresti Suomen koulujärjestelmästä. Toisaalta myös yhteneväisyyksiä löytyy, ja esimerkiksi Yhdysvalloissa esiintyvää rasismia ja systeemistä sortoa löytyy myös suomalaisesta yhteiskunnasta. Lisäksi aineisto koostuu länsimaisista julkaisuista, ja siten sitä voi tietysti osin soveltaa myös Suomeen, joka lasketaan kuuluvaksi länsimaihin.

Tutkielman eettisyyden vuoksi minun on muistutettava, että trauman ilmentyminen on aina yksilöllistä, ja siten myös traumaan vastaamiseen ei ole yhtä oikeaa kaavaa. Se, mikä yhdellä toimii ei takaa sitä, että myös toinen hyötyisi siitä - trauman käsittelyssä on aina otettava huomioon yksilölliset eroavaisuudet sekä trauman moninaisuus. Olen kuitenkin pyrkinyt tutkielmallani tarjoamaan tieteellisesti perusteltuja, pedagogisia keinoja, joita traumatietoisessa opetuksessa ja koulun toiminnassa voidaan soveltaa. Ennen kaikkea tarkoitukseni on tuoda traumatietoiselle lähestymistavalle näkyvyyttä.

6.2. Pohdinta

Olen tuonut tutkimuksessani esiin trauman monet vaikutukset lapsen ja nuoren koulunkäyntiin. Trauman aiheuttamat laaja-alaiset sekä haastavat ongelmat eivät piiloudu koulupäivien ajaksi, vaan ne seuraavat kantajaansa kouluun. Siellä ongelmat häiritsevät kasvavan ihmisen oikeutta oppia, tunkea turvaa ja luoda sosiaalisia suhteita. Siksi olen kokenut tärkeäksi valottaa trauman ilmentymistä sekä ennen kaikkea sitä, miten trauman aiheuttamiin haasteisiin voidaan kouluissa vastata. Olen analysoinut kuinka yksittäinen opettaja, koulun henkilökunta sekä koulu yhteiskunnallisena toimijana voi tarjota tukea trauman kokeneille lapsille ja nuorille. Traumaan vastaamisen lisäksi olen sisällyttänyt tutkimukseeni erilaisia keinoja, joilla voidaan ehkäistä koulussa tapahtuvaa traumatisoitumista sekä uudelleen traumatisoitumisen riskiä.

Traumatietoiset lähestymistavat kouluissa tulevat yhä olennaisimmiksi vallitsevien olosuhteiden myötä: Kouluterveyskyselyiden mukaan lapset sekä nuoret kokevat seksuaalista häirintää entistä enemmän, erityisesti silloin, kun he kuuluvat vähemmistöön. (THL, 2022). Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen teettämän raportin (2023) mukaan myöskään yhdenvertaisuus ei tällä hetkellä toteudu nuorten palveluissa. Palveluihin pääseminen esteenä voi olla esimerkiksi perheen tai nuoren tietämättömyys siitä, millaista tukea tilanne vaatii tai mistä tukea voi saada. Trauman kohdanneiden lasten ja nuorten jääminen ilman oikea-aikaista tukea kokemiinsa mielenterveydellisiin ongelmiin tai heidän putoaminen täysin palvelujärjestelmän ulkopuolelle altistaa vakavampien mielenterveys- ja päihdeongelmien kehittymiselle, joiden sidosta aiempiin traumaattisiin kokemuksiin ei välttämättä enää havaita. Samainen tilanne koskee myös usein pakolaistaustaisia lapsia. (THL, 2023).

Tutkimuksessani en ole huomionnut yleistä resurssien riittämättömyyttä ja rajallisuutta, joka usein kouluissa vallitsee. Kuten Jones, Berg ja Osher (2018) havaitsivat tutkimuksessaan, ei

edes hyvin kehitetty aloite tai prosessi riittä korvaamaan resurssien puutetta tai rajoitettua aikaa. Haluan kuitenkin itse uskoa, että resurssivajeesta huolimatta jotakin voidaan aina kehittää ja ennen kaikkea, jokainen voi aina kehittyä. Siten jätän toiveikkuutta tulevaisuuteen ja siihen, että trauman kohdanneet lapset ja nuoret saisivat tarvitsemaansa ja ansaitsemaansa tukea ja apua myös koulujen saralta. Ensisijainen ja yksinkertainen ensiaskel olisi kuitenkin mitä todennäköisemmin se, että koulut tunnistaisivat oman roolinsa trauman aiheuttajina ja työskentelisivät aktiivisesti niissä tapahtuvan traumatisoitumisen ehkäisemiseksi.

Tutkimuksen aineisto

Blitz, L., Yull, D., Clauhs, M. (2016). Bringing Sanctuary to School: Assessing School Climate as a Foundation for Culturally Responsive Trauma-Informed Approaches for Urban Schools. *Urban Education*, Vol. 55 (1), 95–124.

Venet, A.S. (2019). Role-Clarity and Boundaries for Trauma-Informed Teachers. *Educational Considerations*, Vol. 44 (2).

Brunzell, T., Stokes, H. & Waters, L. (2019). Shifting Teacher Practice in Trauma-Affected Classrooms: Practice Pedagogy Strategies Within a Trauma-Informed Positive Education. *School Mental Health*, Vol. 11, 600–614.

Ghehardi, A., Flinn, R., Jaure, V. (2020). Trauma-Sensitive Schools and Social Justice: A Critical Analysis. *The Urban Review*, Vol. 52, 482-504.

Brunzell, T., Stokes, H. (2019). Professional Learning in Trauma Informed Positive Education: Moving School Communities from Trauma Affected to Trauma Aware. *School Leadership Review*, Vol. 14(2), Article 6.

Honsinger, C, Brown, M. (2019). Preparing Trauma-Sensitive Teachers: Strategies for Teacher Educators. *Teacher Educators' Journal*, Vol. 12, 129-152

Jones, W., Berg J., Osher, D. (2018) Trauma and Learning Policy Initiative (TLPI): Trauma-Sensitive Schools Descriptive Study. Final Report. American Institutes for Research.

Petronel, R., Stanton, C. (2021). From Producing to Reducing Trauma: A Call for “Trauma-Informed” Research(ers) to Interrogate How Schools Harm Students. *Educational Researcher*, Vol. 50 (8), 537-545.

Porges, S. (2022) Polyvagal Theory: A Science of Safety. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, Vol. 16.

West, S., Day, A., Somers, C., Baroni, B. (2014). Student perspectives on how trauma experiences manifest in the classroom: Engaging court-involved youth in the development of a trauma-informed teaching curriculum. *Children and Youth Services Review*, Vol. 38, 58–65.

Woodbridge, M., W. Sumi, C., Thornton, S., Fabrikant, N., Rouspil, K., Langley, A., Kataoka, S. (2015). Screening for Trauma in Early Adolescence: Findings from a Diverse School District. *School Mental Health*, Vol. 8, 89-105.

Lähteet

Baumeister, R., Leary, M. (1997). Writing Narrative Literature Reviews. *Review of General Psychology*, Vol. 1, No. 3, 311-320.

Bath, H. (2008). The Three Pillars of Trauma-Informed Care. *Reclaiming children and youth*, Vol. 17 (3).

Blitz, L., Yull, D., Clauhs, M. (2016). Bringing Sanctuary to School: Assessing School Climate as a Foundation for Culturally Responsive Trauma-Informed Approaches for Urban Schools. *Urban Education*, Vol. 55 (1), 95–124.

Bonanno, G., Westphal, M. & Mancini, A. (2010). Resilience to Loss and Potential Trauma. *Annual Review of Clinical Psychology*, Vol. 7 (1), 511-535.

Braun, V, Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, Vol. 3 (2), 77-101.

Brunzell, T., Stokes, H. (2019). Professional Learning in Trauma Informed Positive Education: Moving School Communities from Trauma Affected to Trauma Aware. *School Leadership Review*, Vol. 14 (2), Article 6.

Brunzell, T., Stokes, H. & Waters, L. (2019). Shifting Teacher Practice in Trauma-Affected Classrooms: Practice Pedagogy Strategies Within a Trauma-Informed Positive Education. *School Mental Health*, Vol. 11, 600–614.

Butler, L., Critelli, F., Rinfrette, E. (2011). Trauma-Informed Care and Mental Health. *Directions in Psychiatry*, Vol. 31, 197-210.

Carello J., Butler, L. (2015). Practicing What We Teach: Trauma-Informed Educational Practice, *Journal of Teaching in Social Work*, Vol. 35 (3), 262-278.

Clough, P., Garner, P., Pardeck J.T., Yuen, F. (2005). Handbook of Emotional & Behavioural Difficulties. *SAGE Publications Ltd.*

Cohen, J., Deblinger, E., Mannarino, A. (2021). Behandlingen av trauma och traumatisk sorg hos barn och ungdomar.

Ghehardi, A., Flinn, R., Jaure, V. (2020). Trauma-Sensitive Schools and Social Justice: A Critical Analysis. *The Urban Review*, Vol. 52, 482-504.

Heide, K., Solomon, E. (2005). The Biology of Trauma: Implications for Treatment. *Journal of Interpersonal Violence*, Vol. 20 (1), 51-60.

Honkanen, K. (2025). ESR+-valtakunnalliset hankkeet lapsen oikeuksien edistäjinä. *Opetushallitus. Tilannekuvaraportti 3/2025.*

Honsinger, C, Brown, M. (2019). Preparing Trauma-Sensitive Teachers: Strategies for Teacher Educators. *Teacher Educators' Journal*, Vol. 12, 129-152

Hughes, K., Lowey, H., Quigg, Z & Bellis, M. (2016). Relationships between adverse childhood experiences and adult mental well-being: Results from an English national household survey. *BMC Public Health*, Vol. 16, 222.

Huikko, E., Peltola, K., Aalto-Setälä, T. (2023) Lasten ja nuorten mielenterveystyön vaikuttavuuden lisääminen: Kansallisen lapsistrategian toimenpiteen 13 loppuraportti. *Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.*

Jones, W., Berg J., Osher, D. (2018) Trauma and Learning Policy Initiative (TLPI): Trauma- Sensitive Schools Descriptive Study. Final Report. *American Institutes for Research.*

Lauerma, H. (2002). Dissosiaatiohäiriöt ja niiden hoito. *Lääketieteellinen aikakausikirja Duodecim*. Vol. 118 (21), 2199-2205.

Leikola, A., Mäkelä, J., Punkanen, M. (2016). Polyvagaalinen teoria ja emotionaalinen trauma. *Lääketieteellinen aikakausikirja Duodecim*, 132 (1), 51-55.

The National Child Traumatic Stress Network. Saatavilla [https://www.nctsn.org/ what-is-child-trauma/trauma-types](https://www.nctsn.org/what-is-child-trauma/trauma-types). Luettu 2.3.2025

McConnico, N., Boynton-Jarret, R., Bailey, C., Nandi, M. (2016). A Framework for Trauma-Sensitive Schools. Infusing Trauma-Informed Practices into Early Early Childhood Education Systems. *Zero to three Journal*, Vol. 36 (5), 36-46.

Perfect, M., Turley, M., Carlson, J. (2016). School-Related Outcomes of Traumatic Event Exposure and Traumatic Stress Symptoms in Students: A Systematic Review of Research from 1990 to 2015. *School Mental Health*, Vol. 8, 7–43.

Petronel, R., Stanton, C. (2021). From Producing to Reducing Trauma: A Call for “Trauma-Informed” Research(ers) to Interrogate How Schools Harm Students. *Educational Researcher*, Vol. 50 (8), 537-545.

Pojjula, S. (2018). Resilienssi. Muutosten kohtaamisen taito. *Kirjapaja*.

Porges, S. (2022) Polyvagal Theory: A Science of Safety. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, Vol. 16.

Resilience Project EU. (2019). Saatavilla <http://www.resilience-project.eu/index.php?id=2&L=10.html>. Luettu 10.11.2024

Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. *Vaasan yliopiston julkaisuja*. Opetusjulkaisuja, 62.

Sanders, B. (2003). Understanding Children Exposed to Violence. Toward an Integration of Overlapping Fields. *Journal of Interpersonal Violence*, Vol. 18 (4), 356-376.

Sanders, M., Thompson G., Porges, S. (2022). Polyvagal Theory and the Developing Child: Systems of Care for Strengthening Kids, Families, and Communities. *Tantor Audio*.

Schulman, G. (2004). Väkiältä ja sietämättömien tunteiden kierrätys. *Suomen lääkärilehti*, 3/2004, Vsk 59.

Suokas-Cunliffe, A. (2006). Lapsuuden kompleksisen traumatisoitumisen seuraukset aikuisuudessa. *Lääketiede*, 6/2006, Vsk 21.

Suokas-Cunliffe, A., Van Der Hart, O. (2006). Dissosiaatiohäiriö - varhaisen, jatkuvan traumatisoitumisen pitkäaikaisseuraamus. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*, 122(16), 2001-7.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2022). Turvapaikanhakijoiden ja pakolaisten mielenterveys. Saatavilla: <https://thl.fi/fi/web/maahanmuutto-ja-kulttuurinen-moninaisuus/maahanmuutto-ja-hyvinvointi/maahanmuuttajien-mielenterveys/turvapaikanhakijoiden-ja-pakolaisten-mielenterveys>.

Tuomi, J., Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu painos. *Kustannusosakeyhtiö Tammi*, Helsinki.

Venet, A.S. (2019). Role-Clarity and Boundaries for Trauma-Informed Teachers. *Educational Considerations*, 44 (2).

West, S., Day, A., Somers, C., Baroni, B. (2014). Student perspectives on how trauma experiences manifest in the classroom: Engaging court-involved youth in the development of a trauma-informed teaching curriculum. *Children and Youth Services Review*, Vol. 38, 58–65.

Woodbridge, M., W. Sumi, C., Thornton, S., Fabrikant, N., Rouspil, K., Langley, A., Kataoka, S. (2015). Screening for Trauma in Early Adolescence: Findings from a Diverse School District. *School Mental Health*, Vol. 8, 89-105.

<https://link.springer.com/article/10.1007/s12310-015-9169-5>

https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/pits.22610?casa_token=CezaPX--zhIAAAAA%3AvddCBEj619RogCOLKKDIPKN7IYvyk9k9SFyvRO2S7MBJENeOFPw5Ie4lDy6wtCKaVAaxFvsm9v5MkE

<https://www.zerotothree.org/wp-content/uploads/2022/06/Vol-36-No-5-Chronic-Stress-and-Complex-Trauma.pdf#page=36>