



**TURUN  
YLIOPISTO**

# **Tyhjä pulpetti**

Opettajien kokemuksia oppilaan kuolemasta  
ja sen käsittelystä luokassa

Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma

Laatija:  
Juuli Wentin

1.6.2024

Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.



**TURUN  
YLIOPISTO**

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede, Opettajankoulutuslaitos

**Tekijä:** Juuli Wentin

**Otsikko:** Tyhjä pulpetti – Opettajien kokemuksia oppilaan kuolemasta ja sen käsittelystä luokassa

**Ohjaaja:** yliopistotutkija Tuire Palonen

**Sivumäärä:** 63 sivua

**Päivämäärä:** 1.6.2024

Oppilaan kuolema on järkyttävä tapahtuma, joka keskeyttää tavallisen kouluarjen. Opettajan rooli luokassa muuttuu kriisityöntekijäksi, kun hänen tulee käsitellä kuolemaa luokassa sekä tukea surevia oppilaita. Samaan aikaan oppilaan kuolema on myös opettajalle henkilökohtainen menetys. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa, miten opettajat ovat käsitelleet oppilaan kuolemaa luokassa sekä miten oppilaan kuolema vaikuttaa opettajaan itseensä.

Tutkimukseen osallistui 11 opettajaa, joita yhdisti kokemus oppilaan menettämisestä. Suurin osa osallistujista työskenteli alakoulussa, ja tutkimus fokuoitiin alakoulun puolelle. Aineisto kerättiin teemahaastatteluin tai vapaamuotoisin kirjoitelmin osallistujan valinnan mukaan, ja se analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Analyysin pohjalta lopullisiksi tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat 1) Millaisin tavoin opettajat käsitelivät kuolemaa luokkansa kanssa? ja 2) Miten opettajat kuvailevat kuoleman vaikuttaneen heihin?

Opettajien tavat käsitellä kuolemaa luokassa teemoiteltiin *keskusteluun ja tunteiden huomiointiin, toimintaan luokan kanssa sekä yhteistyöhön muiden aikuisten kanssa*. Näiden lisäksi omaksi teemakseen nostettiin tekijät, jotka vaikuttivat kuoleman käsittelyn määrään. Opettajien kokemukset kuoleman vaikutuksista teemoiteltiin *työhön ja opettajuuteen tai henkilökohtaiseen elämään* liittyviksi. Omaksi teemakseen nostettiin vielä elämäkokemuksen ja kuoleman ennakoitavuuden merkitys.

Opettajat käsitelivät kuolemaa luokassa monin eri tavoin, ja oppilaan menettäminen oli heille itselleen raskas kokemus. Tutkimuksen tulokset olivat suurimmaksi osaksi linjassa aiemman kansainvälisen tutkimuksen kanssa. Yhtenä merkittävimpänä tuloksena voidaan pitää opettajien raportoimaa ohjeistuksen puutetta. Koulujen kriisisuunnitelmien tulisi sisältää selkeämpää ja konkreettisempaa ohjeistusta tilanteisiin oppilaan kuoleman varalta.

**Avainsanat:** oppilaan kuolema, opettaja, suru, kuolemansuru, surun käsittely, kuoleman käsittely, kriisisuunnitelma

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Opettajan suru</b>	<b>7</b>
2.1	Surun olemuksesta	7
2.2	Järkyttävä tapahtuma ja kriisi	8
2.3	Opettajien kokemuksia oppilaan kuolemasta	10
<b>3</b>	<b>Opettaja luokan tukena</b>	<b>12</b>
3.1	Kun lapsi suree	12
3.2	Kriisisuunnitelma ja koulutus opettajan apuna	14
3.3	Oppilaan kuoleman käsittely luokassa	16
<b>4</b>	<b>Tutkimuskysymykset</b>	<b>19</b>
<b>5</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b>	<b>20</b>
5.1	Osallistujat	20
5.2	Aineistonkeruumenetelmät	22
5.2.1	Haastattelu	23
5.2.2	Kirjoitelma	24
5.3	Aineiston käsittely	25
5.4	Eettisyys	28
<b>6</b>	<b>Tulokset</b>	<b>30</b>
6.1	Opettajien tapoja käsitellä oppilaan kuolemaa luokassa	30
6.1.1	Keskustelu ja tunteet	31
6.1.2	Toiminta luokan kanssa	34
6.1.3	Yhteistyö muiden aikuisten kanssa	36
6.1.4	Kuoleman käsittelyn määrä	37
6.2	Oppilaan kuoleman vaikutus opettajaan	39
6.2.1	Työ ja opettajuus	39
6.2.2	Henkilökohtainen elämä	42
6.2.3	Muut esille nousseet merkittävät tekijät	44
6.3	Tulosten yhteenveto	46

...

<b>7</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>47</b>
7.1	Monipuolinen kuoleman käsittely	47
7.2	Raskas ja merkittävä kokemus	50
7.3	Tutkimuksen luotettavuus	51
7.4	Merkitys kasvatustieteellisen tutkimuksen kannalta	52
7.5	Lopuksi	54
	<b>Lähteet</b>	<b>56</b>
	<b>Liitteet</b>	<b>61</b>
	Liite 1. Osallistujakutsu	61
	Liite 2. Haastattelurunko	62
	Liite 3. Kirjoitelmaohje	63

# 1 Johdanto

Lapsuudenkotini varastossa on iso juliste, johon on liimattu 120 eri tavoin koristeltua pientä paperienkeliä. Jokaisen enkelin takana on yksi pienen koulun oppilas tai opettaja. Tämä enkelijuliste oli koulun yhteinen osanotto perheellemme, kun 8-vuotias isoveljeni kuoli jouluna 2001. Hän oli sairastanut leukemiaa koko ensimmäisen luokan ja pääsi käymään tavallista koulua toisen luokan syksyn ajan.

”Kysy Annelta! Miten toimi luokassa?” Keväällä 2023 kirjoitin nämä sanat muistiinpanoihini luennolla, joka käsitteli trauman kokemista ja sen vaikutuksia ihmisen, erityisesti lapsen elämässä. Anne (nimi muutettu) oli veljeni opettaja ensimmäisellä ja toisella luokalla. Tulin tuolloin ajatelleeksi veljeni kuolemaa ensimmäistä kertaa myös koulun näkökulmasta: kun veljeni kuoli, kuoli myös Annen oppilas ja monen 2.-luokkalaisen luokkatoveri. Mitä Anne oli opettajana tehnyt? Millaista oli ollut opettaa luokkaa, jonka yksi pulpetti jää tyhjäksi? Entä miltä tuntui pari vuotta myöhemmin opettaa myös minua?

Kirjassaan *Kuolema – kaikki mitä olet halunnut tietää* toimittaja Jonna Mäkelin haastattelee ihmisiä, joilla on jonkinlainen kosketus kuolemaan. Haastatellessaan kuolemansairasta Jarkkoa he listaavat yhdessä erilaisia kiertoilmauksia, joita kuolemaan liitetään: viimeinen hengenveto, nukahtaminen ikiuneen, siirtyminen ajasta ikuisuuteen. Jarkko pitää kiertoilmauksia huvittavina ja ajattelee, että kuolemasta tulisi käyttää sen oikeaa nimeä. Hän kokee, että sanan tietoinen välttäminen saa kuoleman muuttumaan isommaksi asiaksi kuin se onkaan. ”Loppujen lopuksi kuolema on aika arkinen asia”, Jarkko summaa. (Mäkelin, 2022.) Ennen kuolemaan suhtauduttiinkin varsin arkisena asiana, mutta moderni länsimainen yhteiskunta on muuttanut tapaa, jolla lähestymme kuolemaa ja miten suhtaudumme siihen. Kuolema modernin lääketieteen kehittyessä on irtaantunut arjesta, ja kuolema ja kaikki siihen liittyvä on jossain määrin eristetty tavallisesta elämästä. Sitä voidaan pitää jopa jonkinlaisena tabuna. Ennen modernia lääketiedettä suurimmalla osalla lapsista oli useampia menetyksen kokemuksia, kun tänä päivänä keskivertoalakuoluikäisellä lapsella ei todennäköisesti ole läheistä kokemusta kuolemasta ja kuolemasta. (Lawrance, 2020; Riera-Negre, Hidalgo-Andrade, Rosselló & Verger, 2024.) Luokkatoverin kuolema voi siis olla monelle ensimmäinen läheinen kosketus kuolemaan. Tämä asettaa ryhmän lähimmän aikuisen, opettajan, tärkeälle paikalle. Mitä ja miten kertoa luokalle kuolemasta? Mitä tehdä luokan kanssa, joka on juuri menettänyt luokkatoverin? Opettaja on auttamatta etulinjassa kuoleman käsittelyssä oppilaiden kanssa (Thompson, 2004).

Enkelijuliste varastossamme oli koulun osanotto perheellemme, mutta sen lisäksi se on ollut yksi tapa käsitellä veljeni kuolemaa koulussa. Jäinkin miettimään, mitä kaikkea muuta Anne tai joku toinen oppilaansa kuoleman kohdannut opettaja on mahtanut tällaisessa tilanteessa luokkansa kanssa tehdä ja millaista kaikki se on voinut olla opettajalle itselleen. Halusin tietää asiasta enemmän ja kuulla siitä juuri heiltä, jotka osaavat kertoa, miltä asiat ovat oikeasti näyttäneet ja tuntuneet.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkin opettajien kokemuksia oppilaansa kuolemasta sekä heidän käyttämiään tapoja käsitellä kuolemaa luokan kanssa. Koen tärkeäksi tehdä työni tästä aiheesta myös lisätäkseen tietoisuutta tästä puolesta opettajan työtä: tutkielman lukeminen voi olla käynnistämässä lukijan ajatusprosessia siitä, miten itse toimisi vastaavassa tilanteessa. Työn painopiste on alakoulussa osallistujien painottuessa alakoulun puolelle. Käytän tutkielmassa selkeyden vuoksi siis vain termejä lapsi, oppilas ja luokka, mutta moni tekijä on täysin sovellettavissa koskemaan myös nuorta, opiskelijaa ja opiskelijaryhmää.

Työni loppuun olen vielä koonnut osallistuneiden opettajien sanoja heille, jotka joutuvat kohtaamaan oppilaansa kuoleman.



## 2 Opettajan suru

Opettaja viettää oppilaidensa kanssa paljon aikaa ja näkee vaivaa heidän välisensä suhteen luomiseen ja ylläpitämiseen. Oppilaan kuolema koskettaaakin opettajaa varsin läheltä. (Case, Cheah & Liu, 2020.) Tässä luvussa käydään ensin läpi surun ja kriisin käsitteet, minkä jälkeen perehdytään aiempaan tutkimukseen opettajista, jotka ovat kohdanneet oppilaansa kuoleman.

### 2.1 Surun olemuksesta

Suru on yhtä aikaa uniikkia ja yksilöllistä sekä universaalialia. Yhtäältä jokainen meistä voi selittää, mitä surulla tarkoitetaan ja mitä se on, ja toisaalta se on syvästi henkilökohtainen kokemus, jota ei voi kuvailla toisen puolesta. (Lawrence, 2020, 50.) Aiemmat elämäkokemuksemme ja persoonallisuuspiirteemme vaikuttavat siihen, miten reagoimme suruun ja miten toimimme sen kanssa. Näiden lisäksi esimerkiksi sosiaalinen tukiverkosto, kulttuuri ja elämäkatsomus vaikuttavat surumme ilmaisuun. (Hirvonen, 2020.)

Surututkimuksessa käytetään eri termejä kuvaamaan surun eri ulottuvuuksia. Sanalla *grief*, suru, tarkoitetaan usein sisäistä tunnereaktiota, kun taas termillä *mourning*, sureminen, viitataan menetyksen ulospäin näkyviin käytösmalleihin. Läheisen ihmisen kuolemaa seuraavalla surulla on myös englanniksi oma termi, *bereavement*, joka voitaisiinkin suomentaa esimerkiksi kuolemansuruksi. Oma termi kuolemansurulle on paikallaan, sillä kuoleman lopullisuus tekee kuolemaa seuraavasta surusta erityistä muuhun suruun verrattuna. Surressamme menettämäämme ihmistä suremme myös menetettyä suhdetta häneen. Suru ja kiintymys voidaankin nähdä kulkevan käsi kädessä. Lähtökohtaisesti voidaan ajatella, että mitä läheisempi ihminen, sitä enemmän suremme. (Lawrence, 2020, 50–51.) Opettaja on tekemisissä oppilaidensa kanssa arjessa todella tiiviisti ja joskus jopa vuosien ajan. Ei siis ole perusteetonta olettaa, että opettaja voisi surra oppilaan kuolemaa syvästikin. Samaan aikaan ympäröivä yhteisö tai yhteiskunta voi nähdä opettajan roolin varsin kaukaisena, minkä vuoksi opettajan suru voi jäädä ilman ymmärrystä tai tunnustusta. Tätä ilmiötä kutsutaan termillä äänioikeudeton suru, (*disenfranchised grief*), jota määrittelee surun ohittaminen tai mitätöinti ympäristön toimesta tahattomasti tai tahallaan (Lawrence, 2020, 52). Suru voi joissain tapauksissa olla myös ennakoivaa (*anticipatory grief*). Mikäli kuolema on odotettavissa sairauden seurauksena, tulevaa menetystä on mahdollista sisäistää hitaasti etukäteen. (Riera-Negre ym., 2024, 2.)

Itkonen (2020) on koonnut yhteen viime vuosikymmenten surututkimusta, jossa surusta on tehty paljon erilaisia vaihemalleja ja jaotteluja. Surua on esimerkiksi lajiteltu erilaisiin kategorioihin sen mukaan, miten se näyttää ulospäin: suru voi olla aktiivista ja aggressiivista, passiivista ja masentunutta, vimmaiseen toimintaan kätkeytyä tai tukahdutettua. Tunnetuin surun vaiheteoria, Kübler-Rossin viiden vaiheen malli, jakaa suremisprosessin kieltämisen, vihan, kaupankäynnin, masennuksen ja hyväksymisen vaiheisiin, jotka voivat ilmetä myös päällekkäin tai limittäin. Surutyö on nähty myös prosessina, jolla on alku ja loppu. Nämä näkemykset ovat saaneet kritiikkiä siitä, että ne esittävät surun tietyllä tavalla etenevänä ilmiönä. Viime vuosikymmeninä surun on kuitenkin korostettu olevan luonnollinen reaktio menetyksen kokemukseen, jolle ei ole selkeitä raameja tai tiettyjä ilmenemistapoja. Se on ennen kaikkea yksilöllinen, kokonaisvaltainen kokemus, joka vaikuttaa surevaan syvästi. Itkonen vetää yhteen, että nykykäsityksen mukaan surussa nähdään olevan kaksi osaa. Ensimmäistä näistä voidaan kutsua esimerkiksi akuutiksi suruksi, krooniseksi suruksi tai surun menetysorientaatioksi. Tällöin ihminen on kiinni menetyksessä, suru on kipeää ja se vaikuttaa merkittävästi arkielämään. Toista osaa voidaan kutsua esimerkiksi sopeutumisprosessiksi tai surun toipumisorientaatioksi, jossa sureva pikkuhiljaa alkaa jatkaa arkeaan ja sopeutuu vähitellen menetyksen muuttamaan elämäänsä. Tässä kaksijakoisessa ajattelussa olennaista on, ettei eri osille tai vaiheille ole määritelty kestoja tai järjestystä: ihminen saattaa ”heilahdella” puolelta toiselle elämänsä aikana, ja sopeutuminen saattaa hyvinkin kestää koko yksilön loppuelämän ajan. (Itkonen, 2020.) Suru ja erityisesti kuolemansuru on siis ihmiseen syvästi vaikuttava kokemus, ja se voi näyttäytyä yksilön elämässä myös kriisinä.

## 2.2 Järkyttävä tapahtuma ja kriisi

Hedreniuksen ja Johanssonin (2016) mukaan *järkyttävä tapahtuma* järjittää perustavanlaatuisia arvoja, joiden rooli hyvinvoinnille ja tavalliselle elämälle on merkittävä. Tällaisessa tilanteessa uhattuna on ihmisen kokemus turvallisuudesta, koskemattomuudesta, arvokkuudesta ja ennustettavuudesta sekä luottamuksesta maailman hyvyyteen. Läheisen ihmisen kuolema on tämän määritelmän mukaan ehdottomasti järkyttävä tapahtuma yksilön elämässä. Joskus sama järkyttävä tapahtuma koskettaa useita ihmisiä samaan aikaan, ja näin on esimerkiksi juuri oppilaan kuollessa. Tapahtuman vaikutus yksilöihin voi kuitenkin vaihdella suuresti. Yhdelle sama tilanne on kriisi, toiselle traumaattinen sellainen ja kolmannelle ei kriisi ollenkaan. Olennaisinta on tapahtuman henkilökohtainen merkitys yksilölle. (Hedrenius & Johansson, 2016, 25–26.)

Kriisi voidaankin määritellä järkyttävänä tapahtumana, jossa aiemmat kokemukset ja keinot eivät riitä antamaan eväitä uuden tilanteen käsittelyyn ja psyykkiseen hallitsemiseen. Kriisiä kuvataan traumaattiseksi silloin, kun se aiheuttaa äärimmäistä psyykkistä räsitusta. (Hedrenius & Johansson, 2016, 27.) Kriisireaktio on tyypillisesti jaettu neljään vaiheeseen: shokkivaiheeseen, reaktiovaiheeseen, korjausvaiheeseen ja sopeutumisvaiheeseen. Tämä varsin tunnettu jako on luonnollisesti kaavamainen yksinkertaistus, eikä kerro absoluuttista totuutta ihmisten reagoinnista kriisitilanteessa. Eri vaiheiksi kuvatut olotilat voivat ilmetä eri järjestyksessä tai limittäin, ja joku niistä voi jäädä kokonaan pois. Siksi vaiheteoriaa ei tulekaan käyttää automaattisesti esimerkiksi kriisituen järjestämisen perustana. (Hammarlund, 2010, 99; Hedrenius & Johansson, 2016, 31.) Sen sijaan vaiheiden kuvaukset voivat auttaa ymmärtämään kriisireaktiota ja tätä kautta esimerkiksi auttaa tukemaan kriisin kohdannutta. Ensimmäisessä ”vaiheessa” ihminen saattaa mennä shokkiin, mikäli stressi ja järkytys on tarpeeksi suuri. Tällöin tapahtunutta ei pysty käsittelemään eikä sisäistämään. Reaktiovaiheessa ihminen vaiheen nimen mukaisesti reagoi tapahtuneeseen, ja reaktioita on yhtä monta erilaista kuin ihmistäkin. Korjaus- tai käsittelyvaiheessa käsitellään tapahtunutta sekä ihmisen ajatuksia ja tunteita tapahtuneesta aktiivisesti erilaisin keinoin. Sopeutumisvaiheessa kriisin voidaan nähdä ohittuneen ja jossain määrin ”jääneen taakse”. (Hammarlund, 2010, 99–103.)

Oppilaan kuolema on ennen muuta järkyttävä tapahtuma kouluyhteisön jäsenille, minkä lisäksi se voi olla kriisi joko opettajalle itselleen tai jollekin tämän oppilaista. Tällöin kriisituki saattaa olla tarpeellista. Se on yhdistelmä käytännöllistä, psykologista ja sosiaalista tukea järkyttävän tapahtuman jälkeen. Käytännöllisen tuen, kuten informaation selvittämisen tai asioiden hoitamisen, on tarkoitus luoda tunnetta siitä, että tilanne on jälleen hallinnassa. Psykologisen tuen päämäärä on edesauttaa yksilön ymmärrystä tilannetta kohtaan esimerkiksi sanoittamalla ja hyväksymällä erilaisia reaktioita kriisiin. Sosiaalinen tuki, esimerkiksi lapsen oleminen lähellä vanhempaa, pyrkii luomaan merkityksellisyyden ja kuulumisuuden tunnetta, sillä järkyttävä tapahtuma voi saada oman persoonankin järkkymään. Kriisituen kokonaisvaltaisena tarkoituksena on vahvistaa ja kasvattaa resilienssiä eli ihmisen psyykkistä kestävyyttä. Kriisitukea tulisi tarjota yksilölle hänen toipuessaan kriisistä ja sopeutuessaan uudenlaiseen tilanteeseen. (Hedrenius & Johansson 2016, 38–40.)

Kriisituki voidaan nähdä rakentuvan itse tukemisen lisäksi vielä kolmesta osasta: seurannasta, arvioinnista ja hoidosta. Kun kriisin akuutissa vaiheessa tärkeää on erityyppiset tukitoimet, on akuutin vaiheen jälkeen erittäin olennaista jäädä seuraamaan tilannetta: miten yksilöt näyttävät toipuvan kriisistä? Tällöin arvioidaan, onko jollekin kehittynyt traumaperäistä oirehdintaa ja tarvitsisiko joku enemmänkin tukea ja hoitoa asian käsittelyyn. Kun kriisitukea ja jälkiseurantaa voi

käytännön tasolla antaa ja tehdä kuka tahansa vanhemmasta opettajaan, arvioinnin ja hoidon kohdalla puhutaan nimenomaan terveyden- ja sairaanhoidon ammattilaisten toiminnasta. (Hedrenius & Johansson 2016, 41–42.) Tämä erottelu on tärkeä opettajan ollessa kriisituen antajan roolissa: hänen apunsa on rajallista, eikä hänen kuulu toimia ammattiavun korvaajana. Opettajan tuella on kuitenkin valtava merkitys vertaistuen sureville oppilaille (Lawrence, 2020; Wango & Gwiyo, 2023).

Kriisituen akuutin vaiheen perustana voidaan pitää Hobfollin viittä empirisen tuen periaatetta. Ne ovat kansainvälisten asiantuntijoiden konsensuskassa kokoamat ydinasiat, jotka tutkimuksen valossa toimivat parhaiten äärimmäistä stressiä aiheuttaneen tapahtuman jälkeen vahvistaen resilienssiä ja vähentäen painetta. Viiden periaatteen mukaan akuutin vaiheen kriisituen ensisijaisena päämääränä on luoda rauhallisuutta, turvallisuutta, yhteenkuuluvuutta, luottamusta ja toivoa. Käytännössä nämä periaatteet voivat näyttäytyä erilaisina eri tilanteissa, mutta kaiken kriisituen tulisi rakentua näiden viiden periaatteen päälle. (Hedrenius & Johansson, 2016, 46–47.) Kasvatusalan ammattilaiselle rauhallisuuden, turvallisuuden, yhteenkuuluvuuden, luottamuksen ja toivon ilmapiirin luominen on jossain määrin jokapäiväistä, joten opettajilla voidaan nähdä olevan valmiudet antaa jonkinlaista kriisitukea akuutissa vaiheessa. Kun kyseessä on oppilaan kuolema, vaikuttaa taustalla kuitenkin vahvasti myös opettajan oma kokemus oppilaan menetyksestä.

### **2.3 Opettajien kokemuksia oppilaan kuolemasta**

Lapsen kuolema koskettaa tämän perhettä, ystäviä ja muita läheisiä syvästi ja lopullisesti. Heidän lisäksi myös opettaja menettää ihmisen, joka on ollut hänen arjessaan tiiviisti. (Case ym., 2020.) Levkovich ja Duvshan (2021) haastattelivat 16 luokanopettajaa heidän kokemuksestaan oppilaan kuolemasta. Opettajat kokivat oppilaan menetyksen ja roolinsa luokan tukijoina vaikuttaneen heihin suuresti. Huolimatta heidän omasta kivustaan ja haavoittuvaisuudestaan heidän tuli kerätä voimansa, hallita tunteensa ja ohittaa vetäytymisen tarve, jotta he pystyivät välittämään uutisen eteenpäin ja tukemaan oppilaitaan. Opettajat kertoivat oppilaan poissaolon tuntuvan merkittävästi päivittäin. Suurin osa opettajista koki, että arkirutiineihin palaaminen oli tarpeellista niin oppilaiden kuin heidän itsensä tähden. Opettajat kertoivat, että vaikka arkirutiineihin paluu tapahtui varsin nopeallakin aikataululla, oppilaat pärjäsivät tavallisessa arjessa paremmin kuin he aikuiset. Suurin osa opettajista koki oppilaan kuoleman vaikuttaneen heihin myös työminän ulkopuolella, ja kuolemaa työstiin ajan kanssa. Merkittävinä taustavaikuttajina olivat aiemmat menetykset opettajan elämässä, kyseisen menetyksen aikana saatu tuki sekä suhteen syvyys kuolleeseen

oppilaaseen. Osa haastatelluista jopa jättäytyi opettajan työstä tragedian seurauksena. (Levkovich & Duvshan, 2021.) Heille oppilaan kuolema oli siis vielä suurempi kriisi kuin muille. Reaktiot järkyttäviin tapahtumiin ja suruun ovatkin yksilöllisiä, ja Papadatou, Metallinou, Hatzichristou ja Pavlidi (2002) raportoivat nimenomaan opettajien vaihtelevista reaktioista ja kokemuksista. Osa opettajista kertoi itkemisestä ja taipumuksesta eristäytyä, kun toiset alkoivat heti aktiivisesti toimimaan. Vaikka tapahtuneesta olisi kulunut aikaa, oli oman surun käsittely joillekin opettajille edelleen hankalaa. Lisäksi iso osa opettajista vältteli jossain määrin asian käsittelyä luokassa muun muassa omien ylivoimaisten tunteidensa vuoksi. (Papadatou ym., 2002.)

Casen ja kumppaneiden (2020) tutkimuksen 12 opettajan kertomuksista nousi yhdeksi tutkimuksen tulosten teemaksi opettajan kokema suru. Opettajat kuvailivat opettajan surua myös siitä näkökulmasta, miten tämä voi tunteensa näyttämällä osoittaa oppilailleen, että tunteiden näyttäminen on sallittua. Mikäli näin ei tee, voi luoda kuolemasta ja surusta epähuomiossa jopa tabua. He kokivat iän ja elämäkokemuksen asioina, joiden myötä opettaja saattaa olla valmistautuneempi oppilaan kuoleman käsittelyyn luokassa. Opettajat kertoivat lisäksi vahvoista riittämättömyyden tunteista. He kokivat, ettei heillä etukäteen ollut tietoja eikä taitoja, joita tilanteessa olisi tarvittu. (Case ym., 2020.) Hartin ja Garzan (2012) haastattelemista kahdeksasta opettajasta lähes kaikki kertoivat myös kokeneensa vastaavia riittämättömyyden ja avuttomuuden tunteita. Tutkijat raportoivat tutkimuksensa päätuloksena juuri sen, että opettajat tarvitsisivat tukea, resursseja ja suunnitelmia tällaisen asian käsittelyyn luokassa. Tutkijat olivat lisäksi jopa yllättyneitä siitä surun määrästä, josta opettajat kertoivat. Oppilaan menetys tuntui opettajien mukaan koko kouluyhteisössä. (Hart & Garza, 2012.)

Costelloe, Mintz ja Lee (2020) taas halusivat tutkia opettajia, jotka olivat olleet tukena perheenjäsenensä menettäneille oppilaille. He raportoivat yhtenä päätuloksenaan, kuinka surevan oppilaan tukeminen näyttää vaikuttavan merkittävästi opettajan jaksamiseen ja hyvinvointiin. Opettajat olivat kertoneet lisääntyneestä stressistä ja henkisestä väsymyksestä, mitkä voidaan nähdä merkkeinä myötätuntouupumuksesta. (Costelloe ym., 2020.) Mikäli jo yhden surevan oppilaan tukeminen voi olla henkisesti uuvuttavaa opettajalle, on tilanne erityisen kuormittava silloin, kun surevia oppilaita on yhden sijaan luokallinen ja kun opettaja itsekin suree kuollutta oppilasta.

### 3 Opettaja luokan tukena

Opettajalla on keskeinen rooli oppilaidensa elämässä, ja hän on todennäköisesti koulun lähin aikuinen omille oppilailleen. Opettajalla on siis olennainen rooli myös oppilaiden sopeutumisessa luokkatoverin kuolemaan, kun valmiit luottamussuhteet oppilaisiin luovat hyvän pohjan muulle tuelle ja avulle. (Lawrence, 2020; Levkovich & Duvshan, 2021; Schonfeld & Demaria, 2017.) Tässä luvussa keskitytäänkin opettajaan luokkaa tukevana aikuisena. Luvussa perehdytään ensin lapsen surun erityispiirteisiin, jotka opettajan olisi hyvä ymmärtää, sekä opettajien kokemuksiin surevien lasten tukemisesta. Sen jälkeen tarkastellaan kriisisuunnitelmaa ja koulutusta opettajan apuna. Lopuksi käydään läpi aiemman tutkimuksen ja kirjallisuuden pohjalta tapoja käsitellä luokkatoverin kuolemaa.

#### 3.1 Kun lapsi suree

Aikuisen rooli lapsen elämässä tämän tukena on luonnollisesti läsnä myös surussa. Lasten kanssa toimivat aikuiset hyötyvätkin lapsen surun ja suremisen syvemmästä ymmärtämisestä (Lawrence, 2020). Koska lapset viettävät arjestaan niin suuren osan koulussa, ei ole lainkaan samantekevää, kuinka koulun aikuiset tukevat surevaa oppilasta (Wango & Gwiyo, 2023).

Lähtökohtaisesti lapsia voidaan pitää erityisen haavoittuvina järkyttävän tapahtuman sattuessa (Hedrenius & Johansson 2016, 41). Järkyttävänä tapahtumana erityisesti kuolema keskeyttää tavallisen arjen, ja lapsille kuoleman kohtaaminen saattaa olla outo, ajatuksia herättävä ja haastava kokemus. Tämä saattaa näkyä häiritsevänä, huomiota vaativana käyttäytymisenä tai jopa aggressiona, tai toisaalta reaktio voi kääntyä kokonaan sisäänpäin saaden lapsen vetäytymään ja eristäytymään. Suru vaikuttaa ja näyttäytyy lapsissa hyvin erilaisin, jopa päinvastaisin tavoin: yksi muuttuu passiiviseksi eikä pysty keskittymään, toinen on vihainen ja levoton, kun kolmas on käytökseltään mallioppilas. Surun ilmenemisen tapoihin voi vaikuttaa esimerkiksi ikä, kehitysvaihe, läheisten tuki tai kulttuuri. Tärkeintä surevan lapsen kanssa työskennellessä on muistaa juuri se, että sureva lapsi on yksilö, joka reagoi ja käsittelee kuolemaa omalla uniikilla tavallaan. (Lawrence, 2020; Wango & Gwiyo, 2023.) Suru voi näyttäytyä lapsilla myös esimerkiksi fyysisinä oireina, kuten vatsa- tai pääkipuina, pahoinvointina, väsymyksenä tai ruokahalun muuttumisena. Lisäksi epämääräinen ahdistuneisuus, levottomuus ja yliaktiivisuus voivat olla seurausta surusta. (Thompson, 2004, 158.)

Erilaiset surun vaikutukset voivat näkyä vielä pitkänkin ajan jälkeen surun aiheuttaneesta tapahtumasta, mikä on surussa täysin normaalia (Lawrence, 2020, 140). Joskus suru kuitenkin voi muuttaa muotoaan vaikeammaksi suruksi (*complicated grief, childhood traumatic grief*). Näin voi käydä esimerkiksi silloin, jos lapsi ei saa tarvitsemaansa tukea surussaan. Mikäli surun oireet pitkittyvät, on opettajan hyvä olla yhteydessä oppilaan kotiin ja oppilashuoltoon. Opettajan on tärkeä olla valppaana ja havainnoida oppilaiden käyttäytymistä ja reaktioita. Merkkejä pitkittyneestä surusta ovat lisääntynyt ahdistuneisuus ja pelokkuus, vaikeus keskittyä, eristäytyminen, koulumenestyksen lasku tai muut ongelmat koulussa sekä masentuneisuus ja ärtyisyys. Myös muu oppilaan normaalista käytöksestä poikkeava toiminta tai merkittävä muutos oppilaassa voivat indikoida pitkittyneestä surusta. (Thompson 2004, 223–224, 226; K. Dyregrov, Endsjø, Idsøe & A. Dyregrov, 2015, 299.)

Aikuisen tulisi pyrkiä olemaan mahdollisimman luonnollinen ja oma itsensä surevaa lasta auttaessa ja lohduttaessa. Tunteet saavat näkyä eikä aikuisen tarvitse yrittää olla tietynlainen. Surevan lapsen kanssa on hyvä viettää aikaa joko puuhaillen tai jutellen, jolloin kuuntelu ja erilaisten tunteiden vastaanottaminen ovat olennaisimmassa osassa. Mahdollisimman ennustettavasti toimiminen, kysymyksiin vastaaminen ja asioiden selittäminen lohduttavat lasta ja luovat turvallisuuden tunnetta. (Thompson 2004, 167–168.) Joy ja muut (2024) halusivat selvittää, mitä surevat lapset sitten haluavat tietää kuolemasta ja surusta. Tutkimukseen osallistuneiden 5–12 vuotiaiden lasten pohdinnat heidän läheisensä kuolemasta ja sen vaikutuksesta heidän elämiinsä olivat todella monitahoisia. Lapset pohtivat paljon kuolemissa syitä ja kuolemissa prosessia yleisesti. He kysyivät kysymyksiä kuolevien ihmisten auttamisesta, kuoleman estämisen mahdollisuuksista sekä surusta, muista tunteista ja niiden käsittelystä. Eksistentiaalisia kysymyksiä, kuten elämän, kuoleman ja kärsimyksen tarkoitusta, pohdittiin myös paljon.

Oppilaan kuollessa suru ja mahdollisesti kriisi on usealle lapselle yhteinen ja yhtäaikainen, mikä luo tilanteeseen omat haasteensa. Oppilaiden aiemmat kokemukset ja muut yksilölliset tekijät luovat yhteisestä tapahtumasta jokaiselle yksilölle erilaisen. Myös oppilaiden suhteet kuolleeseen vertaiseen vaihtelevat suuresti, mikä osaltaan eriyttää oppilaiden kokemusta ja surua. Toisaalta oppilas voi sisäistää stressiä, hätää ja surua ympärillä olevista oppilaista tai koulun aikuisista ja näin ollen reagoida tilanteeseen vahvemmin kuin toisessa kontekstissa. (Schonfeld & Demaria, 2017, 218.) Oppilaat saattavat pelata asiaa myös itseensä: jos luokkatoveri kuoli sairauteen, oppilas voi alkaa pelätä oman terveytensä puolesta. Oppilas ei välttämättä näytä sitä ulospäin, mutta voi silti murehtia, mitä jos hän tai hänen läheisensä kuolevat. (Lawrence 2020, 140.)

Tutkimusta opettajien kokemuksista surevien oppilaiden tukemisesta löytyy jonkin verran. Luvussa 2.3 kerrottiin Costelloen ja kumppaneiden (2020) tutkimuksen tuloksesta, kuinka surevan oppilaan tukeminen on opettajalle henkisesti kuormittavaa. Kari Dyregrovin ja muiden (2015) haastattelemat 17 opettajaa ja viisi rehtoria korostivat, ettei heillä ole tarpeeksi tietoa surusta ja erityisesti siitä, kuinka suru vaikuttaa koulumenestykseen, keskittymiseen ja oppimiseen. Lisäksi opettajat raportoivat työn kuormittavuudesta ja liian suuresta määrästä rooliinsa kuuluvia tehtäviä, mutta samaan aikaan opettajat kuitenkin tunsivat syyllisyyttä siitä, etteivät voi tehdä enempää lasten hyväksi koulussa. Atle Dyregrovin ja kumppaneiden (2013) tutkimuksessa lähes kaikki haastatellut opettajat pitivätkin opettajan roolin rajaamista erittäin tärkeänä, vaikka he myös painottivat koulun roolia lasten elämässä myös surun aikana. Opettajat pohtivat, mitkä asiat ovat sellaisia, joita he opettajina voisivat tehdä ja milloin olisi viisasta kääntyä muiden tahojen puoleen. (A. Dyregrov, Idsøe & K. Dyregrov, 2013.) Tässä risteyksessä koulupsykologit voidaan nähdä avainasemassa. He voivat luonnollisesti tukea surevia lapsia, mutta ovat myös erinomaisessa asemassa auttaa ja tukea opettajaa tämän roolissa. Vaikka terveydenhuollon ammattilaisen apu on olennaista erityisesti vaikeutuneen surun kohdalla, voi tutun ja turvallisen opettajan tuki olla joissain tapauksissa oppilaalle tärkeämpää kuin vieraamman ammattilaisen. (A. Dyregrov ym. 2013; Schonfeld & Demaria, 2018.) Myös Reidin ja Dixonin (1999) tutkimuksen opettajat kokivat, etteivät ole hyvin valmistautuneita käsittelemään surua luokassa. He toivoivat tietoa esimerkiksi eri ikäisten lasten tukemisesta ja kuolemanjälkeisen elämän käsittelystä eri maailmankatsomuksia edustaville lapsille. He toivoivat myös konkreettisia toiveita kuten kirjallistaa lasten kanssa luettavaksi sekä vinkkejä lasten kysymyksiin vastaamiseen. Tutkimuksen mukaan opettaja on erityisessä asemassa surevan lapsen tukemisessa, mutta opettajien koulutus ei useinkaan valmista heitä siihen. (Reid & Nixon, 1999.)

### **3.2 Kriisisuunnitelma ja koulutus opettajan apuna**

Opetussuunnitelma ei ota kantaa kuolemaan juuri lainkaan, eikä näin ollen anna opettajalle ohjenuoraa kuoleman teeman käsittelyyn. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (tästä eteenpäin POPS 2014) sana ”kuolema” mainitaan itse asiassa vain kahdessa kohdassa. Vuosiluokilla 1–2 uskonnon oppiaineen sisältöalueessa ’Hyvä elämä’ on tarkoitus tarkastella ”ihmisen syntymään ja kuolemaan liittyviä elämänkysymyksiä sekä elämän kunnioittamista.” Uskontokohtaiset oppimääräkuvaukset puhuvat elämänkaareen tutustumisesta ja siihen liittyvistä perinteistä. Tämän lisäksi kuolema mainitaan katolisen uskonnon oppimääräkuvauksessa vuosiluokilla 7–9, joka listaa sisällöissään kuoleman ja muiden uskontojen

suhtautumisen kuolemaan. (POPS, 2014, 135–140, 409.) Elämäkatsomustiedon oppimääräkuvauksissa kuolemaa tai elämänkaarta ei taas mainita lainkaan minkään vuosiluokan sisällöissä. (POPS, 2014, 139–140, 253–256, 411–414.) Näiden tietojen perusteella voisitehdä johtopäätöksen, ettei ”kuolemakasvatusta” nähdä koulun tehtävänä.

Opetussuunnitelman perusteet ei lisäksi mainitse oppilaan kuolemaa millään tavoin. Luvussa 8.5 kerrotaan koulukohtaisesta oppilashuoltosuunnitelmasta, jonka tulee kuvata oppilashuollon toteuttamista, arviointia ja kehittämistä. Suunnitelman sisältö on muutoin lueteltu lyhyesti, mutta kohdan ”toiminta äkillisissä kriiseissä ja uhka- ja vaaratilanteissa” sisältö määritellään tarkemmin. Tätä osaa koulukohtaisesta oppilashuoltosuunnitelmasta voidaan kutsua myös kriisisuunnitelmaksi. Kriisisuunnitelman tulisi kuvata muun muassa työ- ja vastuunjako kriisitilanteissa, tiedottamisen ja viestinnän periaatteet, psykososiaalisen tuen ja jälkihoidon järjestäminen sekä suunnitelmaan perehdyttäminen. (POPS, 2014, 82–85.) Vielä vuoden 2004 perusteissa luetellaan tässä kohdassa erikseen muun muassa kuolemantapaukset (POPS, 2004, 25). Hakukoneesta hakusanoilla ”koulun kriisisuunnitelma” löytyy esimerkiksi Turussa sijaitsevan Hannuniitun koulun kriisisuunnitelma. Suunnitelmassa on ohjeet erikseen juuri tilanteeseen, jossa koulun oppilas on kuollut ja se sisältää muun muassa otsikot ”Ohjeita ja toimintamalleja kriisinkäsittelyyn” ja ”Luokkatoverin kuoltua voidaan lähipäivinä toimia näin”. (Komulainen & Kuusimäki, 2018.)

Vastaavanlaisia ohjeita löytyy myös Opetushallituksen verkkosivuilta, vaikka itse opetussuunnitelma ei tarkempia neuvoja aiheen käsittelyyn annakaan. Verkkosivujen aineiston tehtävänä on ”tukea koulun ja oppilaitoksen kriisisuunnitelmaan kuuluvan psykososiaalisen tuen järjestämistä äkillisissä kriiseissä.” Se muun muassa linjaa, että koulu ei ole paikka syvään tunnekäsittelyyn, vaan koulun kriisityön tulisi keskittyä reaktioiden helpottamiseen sekä selviytymisen ja pystyvyyden tunteiden vahvistamiseen. Koulun psykososiaalisen tuen yhdeksi tavoitteeksi listataan jatkuvuuden ja toivon tunteiden vahvistaminen. Verkkosivuilta löytyy yleisiä ohjeita traumaattisten tapahtumien käsittelyyn ja muutamia spesifejä esimerkkejä siitä, mitä oppilaan kuoleman jälkeen voidaan tehdä. Tätä kirjoittaessa sivuja ollaan päivittämässä. (Opetushallitus, 2024.)

Stylianou ja Zemblyas (2020) järjestivät työssäkäyville kyproslaisille opettajille koulutuksen kuolemakasvatuksesta. Opettajat raportoivat syiksi osallistua joko sen, että heillä oli kokemus menetyksen käsittelystä koulukontekstissa tai vaihtoehtoisesti ajatuksen siitä, että todennäköisesti jossain vaiheessa heidän tulee käsitellä kuolemaa ja surua oppilaidensa kanssa. Koulutuksen yksi tarkoitus oli antaa opettajille tietoa ja keinoja käsitellä kuolemaa, menetystä ja surua omassa

elämässään sekä tukea surevia oppilaita. Opettajat siis hakeutuivat lisäkoulutukseen, sillä eivät kokeneet ennestään omaavansa keinoja käsitellä kuolemaa luokassa.

Koulutuksen ja suunnitelmien tärkeys ja niiden tarve tulee esiin myös muista tutkimuksista. Greinerin, Parkin ja Goldsteinin (2022) tutkimuksessa opettajaopiskelijoista lähes puolet kertoivat, etteivät olleet saaneet minkäänlaista koulutusta kuoleman käsittelyyn ja kokivat olevansa valmistautumattomia sellaisiin tilanteisiin. Kari Dyregrovin ja kumppaneiden (2015) haastattelussa opettajia heidän valmiuksistaan kohdata oppilaiden menetystä ja surua opettajat nostavatkin esiin tarpeen struktuureille, joita käytäisiin läpi jo heidän koulutuksessaan. DeMuthin, Taggi-Pinton, Millerin ja Alderferin (2020) tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan koulutuksen ja koulun kriisisuunnitelman tulisi sisältää tietoa oppilaiden surusta ja keinoista selviytyä, lähteitä ja konkreettisia ehdotuksia opettajille asian käsittelyyn koulussa sekä neuvoja suunnitelman käyttämiseksi.

Tanskasta löytyy esimerkki valtakunnallisesti yhtenevästä ja selkeästä suunnitelmasta. Lytje (2017) kertoo kuolemansurun käsittelyn mallista, joka kattaa nykyään koko tanskalaisen koulujärjestelmän (*Danish bereavement response system*). Lähes jokaisessa tanskalaisessa koulussa on luotu tietyn pohjan mukaan suunnitelma, joka on usein käytännönläheinen ohje mahdollisiin surun käsittelyn tilanteisiin. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan suunnitelma on luonut turvallisuuden tunnetta ja saanut heidät tuntemaan itsensä itsevarmemmiksi kohdatessaan menetystä koulussa. Suunnitelma on onnistunut rohkaisemaan opettajia toimimaan vaikeissa tilanteissa. Systemi on koettu toimivaksi, mutta siinä nähdään myös olevan kehityksen varaa: kehityskohteiksi raportoitiin muun muassa surun yleistäminen, surun pitkäjänteisyyden unohtaminen ja suunnitelmien päivittäminen. Myös Kari Dyregrovin ja kumppaneiden (2015) sekä DeMuthin ja muiden (2020) tutkimuksissa opettajat ilmaisivat samankaltaisia ajatuksia. McGovernin ja Barryn (2000) tutkimuksessa opettajien yleinen asenne kuolemasta keskustelemista kohtaan oli kuitenkin positiivinen ja se koettiin tärkeäksi aiheeksi käsitellä myös koulussa. Oli opettajan suhtautuminen kuolemaan ja sen käsittelyyn koulussa mikä tahansa, oppilaan kuollessa opettaja joutuu väistämättä tilanteeseen, jossa hänen on käsiteltävä luokkatoverin kuolemaa muun luokan kanssa.

### **3.3 Oppilaan kuoleman käsittely luokassa**

”Opettajina meidän tulee olla valmiita tarjoamaan tarvittavaa emotionaalista tukea samalla tavalla kuin olemme valmiita opettamaan oppilaillemme akateemisia aineita”, kirjoittaa oppilaansa kuoleman kohdannut opettaja artikkelissaan aiheesta (Evans, 1982). Valitettavasti opettajien ja

muun koulun henkilökunnan kokemus on usein, etteivät he ole kovin valmistautuneita käsittelemään oppilaan kuolemaa (Jellinek & Okoli, 2012). Mitä oppilaan kuoltua luokassa ja luokan kanssa on siis tositalanteissa tehty?

Aiemmassa tutkimuksessa opettajien käyttämät tavat ovat olleet varsin monipuolisia. Tunteiden sanoittamista ja niiden hyväksymistä pidettiin tärkeänä. Oppilaille korostettiin jokaisen olevan oikeutettu omiin tunteisiinsa ja että niistä puhuminen voi tehdä tilanteesta helpompaa, vaikka ei vähemmän vaikeaa. Myös opettajan omien tunteiden näyttäminen tuotiin esiin. (Case ym., 2020; Evans, 1982; Hart & Garza, 2012.) Yleisestikin avoin keskustelu koettiin tärkeäksi. Opettajan tehtäväksi nähtiin pitää yllä ilmapiiriä, jossa on turvallista kysyä ja keskustella. (Hart & Garza, 2012; Evans, 1982.) Lapsia haluttiin myös osallistaa päätöksiin oppilaan tavaroista. Oppilaan pulpetti ja esimerkiksi oppilaan koulutöitä saatettiin jättää luokkaan joksikin aikaa. (Evans, 1982.)

Opettajat kertoivat kirjoittaneensa luokkansa kanssa runoja ja päiväkirjoja sekä osanottokortteja ja kirjeitä kuolleen oppilaan perheelle. Myös isompaa muistokirjaprojektia saatettiin tehdä. (Evans, 1982; Hart & Garza, 2012.) Konkreettisen muistokirjan lisäksi oppilasta pyrittiin muistelemaan arjen keskellä positiivisilla ja merkityksellisillä tavoilla (Levkovich & Duvshan, 2021). Yhteisöllistä, suuremman kouluyhteisön toimintaa oli esimerkiksi oppilaan nimikkopuun istuttaminen tai urheilukilpailujen järjestäminen oppilaan muistolle. (Hart & Garza, 2012; Levkovich & Duvshan, 2021). Hautajaisiin osallistuttiin mahdollisuuksien mukaan (Evans, 1982; Levkovich & Duvshan, 2021).

Koulussa työskentelyn fokusta saatettiin siirtää oppiaineista aiheen käsittelyyn. Tuen tarjoamisen rinnalla arkirutiineja ja niihin palaamista pidettiin tärkeänä. (Evans, 1982; Levkovich & Duvshan, 2021; Case ym. 2020.) Näiden tasapainottelussa oppilaan- ja luokantuntemus nähtiin opettajan etuna: hän osasi nähdä erityisellä tavalla, mitä luokka tai yksilöt voisivat mahdollisesti tarvita. Oppilashuollon ammattilaisten ja esimerkiksi seurakunnantyöntekijöiden tukea oppilaille korostettiin. (Case ym. 2020.)

Aihetta käsittelevät oppaat luettelevat paljon samoja tapoja, joita opettajat ovat kertoneet käyttäneensä. Lisäksi ne korostavat, kuinka surua kannattaa lähestyä nimenomaan yhteisenä ja jaettuna asiana. Lasten on tärkeä saada huomata, etteivät he ole yksin surunsa kanssa, vaan myös muilla on samanlaisia ajatuksia tai tunteita. Oppaat myös esittävät, kuinka isommassa mittakaavassa lapsen kohtaama suru tai kriisi voidaan nähdä myös mahdollisuutena kasvattaa ja opettaa surusta ja menetyksestä. (Lawrence, 2020; Thompson, 2004.) Opettajalla on esimerkiksi mahdollisuus normalisoida kuolemaa ja surua osana tavallista elämää. Mikäli oppilas kuolee sairauden

seurauksena, on mahdollista, että kuolemaan voidaan valmistautua jo etukäteen. Kuolema ei tapahtuessaan ole välttämättä yhtä järkyttävä, kun luokkatoverit ovat tienneet siitä ja ovat ehkä saaneet sanoa hyvästit. Vastaavissa tapauksissa on tärkeää keskustella myös oppilaiden mahdollisista peloista sairastamiseen liittyen. (Jellinek & Okoli, 2012, 64; Riera-Negre ym., 2024, 2.)

## 4 Tutkimuskysymykset

Opettajien valmiuksia käsitellä surua ja kuoleman teemaa yleisesti koulussa ilman oppilaan kuoleman kontekstia on tutkittu kansainvälisesti paljonkin (esim. Costelloe ym., 2020; A. Dyregrov ym., 2013; K. Dyregrov ym., 2015; Reid & Nixon, 1999). Myös Lapin ja Jyväskylän yliopistojen tutkimushankkeeseen *Lasten ja nuorten suru perhe- ja läheissuhteissa* (2019–2025) sisältyy tutkimusta muun muassa opettajien näkemyksistä surevan lapsen tukemisesta. Vähemmän tutkittu aihe kansainvälisesti on opettajien omat kokemukset oppilaan kuolemasta (esim. Case ym., 2020; Hart & Garza, 2012; Levkovich & Duvshan, 2021), ja suomalaiselta tutkimuskentältä vastaavia tutkimuksia ei vielä löydy.

Oppilaan kuolema on opettajan ja koulun normaalin arjen pysäyttävä kokemus, jonka kohtaa vuosittain merkittävä määrä opettajia: esimerkiksi vuonna 2022 Suomessa kuoli 144 5–19-vuotiasta (Tilastokeskus). Koska suru ja kriisi koetaan yksilöllisesti, oppilaan menettäminen voi kuitenkin näyttäytyä opettajien elämässä eri tavoin. Yhteistä kaikille oppilaan kuoleman kohdanneille on se, että heidän on kohdattava luokkatoverinsa menettäneet oppilaat ja jollain tavalla käsiteltävä asiaa heidän kanssaan. Tämä tutkimus pyrkii vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1) Millaisin tavoin opettajat käsittelevät kuolemaa luokassa?
- 2) Miten opettajat kuvailevat kuoleman vaikuttaneen heihin?

## 5 Tutkimuksen toteutus

Sensitiivisestä tutkimusaiheesta voidaan puhua esimerkiksi silloin, kun tutkimuksen kohteena olevat aiheet ja kokemukset ovat jollain tapaa ”haavoittaneet” osallistujaa. Tällaisia aiheita ovat esimerkiksi suru ja kuolema. (Kallinen, Pirskanen & Rautio, 2018, 15–16.) Toisaalta sensitiivisyys on aina läsnä, kun tarkoituksena on tutkia syvästi henkilökohtaisia kokemuksia (Luomanen & Nikander, 2017). Opettajien kokemukset oppilaansa kuolemasta voidaan siis nähdä sensitiivisenä tutkimusasetelmana sekä kuoleman ja surun teemojen että kokemusten henkilökohtaisuuden näkökulmasta. Tällaisen aiheen käsittelyyn sopii laadullinen fenomenologinen tutkimusote sen ihmis- ja kokemuskeskeisyyden vuoksi. Laadullinen tutkimus on kiinnostunut yksittäisistä tapauksista sekä yksilöiden kokemuksista ja näkökulmista. Nimenomaan näitä yksilöllisiä kokemuksia pidetään ymmärryksen lähtökohtana, ja näistä kokemuksista tutkija vetää yhteen tulkinnan ilmiöstä. Tähän kokemuksellisuuteen perustuu erityisesti fenomenologinen tutkimusote: fenomenologia yrittää ymmärtää tutkimuksen kohteena olevan henkilön maailmaa tämän kokemusten kautta. (Huhtinen & Tuominen, 2020.)

Näillä lähtökohdilla kerätty ja analysoitu aineisto koostuu kertomushaastattelun piirteitä sisältävistä teemahaastatteluista sekä apukysymysten avulla kirjoitetuista vapaamuotoisista teemakirjoitelmista. Analyysimenetelmänä on käytetty aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, joka korostaa jälleen osallistujien kokemusta sekä heidän tärkeinä pitämiään asioita. Tutkimus on sekä kartoittava että kuvaileva: se kartoittaa, millaisin eri tavoin opettajat ovat käsitelleet oppilaan kuolemaan luokan tai ryhmän kanssa, minkä lisäksi sen tarkoitus on kuvailla ja kuvata opettajien kokemusta ja sen eri ulottuvuuksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2016, 138).

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen toteutus mahdollisimman tarkasti. Ensin käydään läpi tutkimuksen osallistujat ja esitellään aineistonkeruumenetelmät. Tämän jälkeen perehdytään aineiston analyysiin sekä pohditaan tutkimusta eettisestä näkökulmasta.

### 5.1 Osallistujat

Tutkimukseen osallistui 11 opettajaa, joita yhdisti kokemus oppilaan kuoleman kohtaamisesta. Aiheen sensitiivisyyden ja harvinaisuuden vuoksi ei rajattu muita kohderyhmää määrittäviä tekijöitä, kuten luokka-astetta tai työkokemusta. Yksikään osallistujista ei opettanut erityisopetuksen puolella, jossa opettajat kohtaavat oppilaiden kuolemaa useammin kuin yleisopetuksessa (Munson & Hunt, 2005). Tämä toimi toisaalta tässä tutkimuksessa hyvin, sillä se

yhdistää vastaajajoukkoa, eikä tutkimuksessa tarvitse ottaa huomioon yleis- ja erityisopetuksen eroja. Osallistujat olivat kuitenkin muilta taustatiedoiltaan varsin kirjava joukko. (Yksi opettajista oli joutunut kohtaamaan oppilaan kuoleman kahdesti, minkä vuoksi kuoleman taustatekijöissä opettajia näyttää olevan 12.) Kuolemantapauksen sattuessa yhdeksän heistä työskenteli alakoulussa, yksi yläkoulussa ja yksi toisella asteella. Työkokemuksen määrässä ennen tragediaa oli hajontaa: kahdella opettajalla oli kokemusta alle vuosi, kolmella opettajalla 5–10 vuotta, neljällä opettajalla 15–20 vuotta ja kahdella yli 20 vuotta. Yhden opettajan työkokemusta ei epähuomiossa kysytty. Osallistujien iästä tapahtuneen aikana ei myöskään epähuomiossa kysytty. Tapahtuneesta kulunut aika vaihteli jonkin verran: viiden opettajan kohdalla oppilas oli kuollut alle viisi vuotta sitten, kolmen kohdalla 5–10 vuotta sitten ja neljän kohdalla 20–30 vuotta sitten. Oppilaan kuolema oli ennakoitavissa viidessä tapauksessa. Taustatekijät on lueteltu taulukossa 1.

Taulukko 1. Taustatekijöiden jakautuminen osallistujien kohtaamissa kuolemissa.

Koska yksi opettajista oli kohdannut oppilaan kuoleman kahdesti, on taulukossa n=12.

<b>Taustatekijä</b>	<b>Opettajien jakautuminen</b>	
Luokka-aste, jolla työskenteli oppilaan kuollessa	alakoulu	10
	yläkoulu	1
	toinen aste	1
Työkokemuksen määrä ennen kuolemaa (vuosia) <i>(yhdestä puuttuu tieto: n=11)</i>	alle 1	2
	5–10	3
	15–20	4
	yli 20	2
Kuolemasta on aikaa (vuosia)	<i>alle 5</i>	5
	<i>5–10</i>	4
	<i>20–30</i>	3
Kuolema oli ennakoitavissa	<i>kyllä</i>	5
	<i>ei</i>	7

Osallistujat löytyivät joko sosiaalisen median ryhmästä tai oman kontaktin avulla. Sosiaalisen median kautta saadut osallistujat vastasivat osallistumiskutsuun (liite 1), joka jaettiin aktiivisessa Facebook-ryhmässä Alakoulun aarreaitta. Kyseisessä ryhmässä on yli 44 000 jäsentä, ja siellä jaetaan ideoita, kysellään neuvoja ja silloin tällöin etsitään osallistujia opinnäytetöihin. Tämän suuremman ryhmän lisäksi osallistujakutsu jaettiin erääseen suljettuun opettajien Facebook-

ryhmään, jossa opettajia pyydettiin jakamaan kutsua tuntemilleen kohderyhmän opettajille. Yksi osallistujista pyydettiin mukaan henkilökohtaisesti.

Osallistujien sopiva lukumäärä on varsin tilanteesta riippuvainen, ja esimerkiksi juuri sensitiivinen aihe vaikuttaa tarvittavan aineiston kokoon: tässä tapauksessa oli selvää alusta alkaen, että aiheen harvinaisuus ja sensitiivinen luonne voivat rajoittaa osallistujien määrää. Koska tässä tutkimuksessa fokus ei ole erilaisten opettajien vertailussa, vaan analyysin kohteena ovat opettajien ajatukset ja kokemukset, on maltillisempikin otoskoko toimiva. (Hyvärinen, 2017a, 34–36; Kallinen ym., 2018, 35–36.)

## 5.2 Aineistonkeruumenetelmät

Loka-marraskuussa 2023 kerätty aineisto koostuu yhdeksästä (9) haastattelusta ja kahdesta (2) vapaamuotoisesta kirjoitelmasta (n=11). Osallistumiskutsussa annettiin mahdollisuus joko osallistua haastatteluun tai kirjoittaa kokemuksistaan, millä pyrittiin madaltamaan osallistumisen kynnyistä aiheen ollessa sensitiivinen ja henkilökohtainen. Osallistumiskutsussa kerrottiin lisäksi opinnäytetyön aiheesta ja syistä sen valitsemisen taustalla. Toin ilmi muun muassa oman veljeni kuoleman, sillä uskoin sen saattavan madaltaa kynnyistä osallistua. Lisäksi siinä kerrottiin tutkimuseettisesti tärkeistä seikoista, kuten henkilötietojen keräämisestä ja anonymiteetistä. Aiheen arkaluontoisuuden ja sensitiivisyyden vuoksi kutsun loppuun lisättiin vielä seuraava lause: *Pyrin muutenkin kaikin tavoin valitsemaan eettisesti kestävän tavan tarkastella tätä vaikeaa asiaa.*

Haastattelut kestivät 56 minuutista 101 minuuttiin ja litteroituina niiden sanamäärät olivat noin 1600 ja 3800 sanan välillä. Kahden kirjoitelman sanamäärät olivat 460 ja 2600. Eri menetelmin kerätyt vastaukset erosivat toisistaan varsin vähän. Haastattelurungon ja kirjoitusohjeen teemat valikoituivat sen hetkisen tutkimuskysymysten perusteella, jotka olivat seuraavat: 1) *Miten opettaja on toiminut luokassa ja luokkansa kanssa kuoleman jälkeen ja miksi?*, 2) *Millaista tukea ja apua opettaja sai?* ja 3) *Miten opettaja kuvailee oppilaan kuoleman vaikutuksia itseensä niin tapahtumana aikana kuin näin jälkikäteen reflektoituna?* Suurin kiinnostuksen kohde oli opettajan tavoissa käsitellä kuolemaa luokassa, mutta koska oppilaan kuoleman voidaan olettaa vaikuttavan opettajaan myös henkilökohtaisella tasolla, haluttiin myös tämä aspekti huomioida. Alla esitellään tarkemmin kaksi käytettyä aineistonkeruumenetelmää.

### 5.2.1 Haastattelu

Tehdyt haastattelut (9) ovat teemahaastatteluita, joissa osassa on piirteitä kertomushaastattelusta (liite 2). Aiheen herkkyyden vuoksi haastattelutilanteesta haluttiin tehdä mahdollisimman mukava ja luonteva osallistujille, ja haastattelun alussa annettiin vaihtoehtoja sen kulkuun: osallistuja voisi joko kertoa omasta kokemuksestaan vapaasti ja vastata lopuksi täydentäviin kysymyksiin, tai haastattelu voisi edetä etukäteen valmistellun haastattelurungon mukaan. Kuusi osallistujaa valitsi ensimmäisen ja kolme toisen vaihtoehdon.

Haastattelut toteutettiin yhtä lukuun ottamatta etäyhteyksin. Jokaisen haastattelun alussa käytiin läpi tutkimuksen käytänteet henkilötietojen, tunnistettavuuden ja nauhoittamisen suhteen. Samalla kerrottiin myös mahdollisuudesta vetäytyä osallistumisesta milloin tahansa ja kuinka tarkoitus ei ole kerätä oikeita tai vääriä vastauksia. Osallistujille korostettiin, että he saavat kertoa juuri sen verran, mikä tuntuu heistä mukavalta. Tutkimuksen aiheen valinnasta kerrottiin lyhyesti, minkä uskottiin lisäävän luottamusta ja madaltavan kynnystä jutella aiheesta entisestään.

Mikäli osallistuja valitsi kertoa asiasta ensin itse, jakautui haastattelu kertomushaastattelulle tyypillisesti kahteen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa osallistuja kertoi vapaasti kokemuksestaan aloittaen sieltä mistä halusi ja edeten asioissa omassa tahdissaan. Toisessa vaiheessa kysyttiin ensin tarkentavia ja täydentäviä kysymyksiä osallistujan kertomuksesta. (Hyvärinen, 2017b, 186–187.) Tämän jälkeen palattiin vielä haastattelurunkoon ja teemoihin, joista osallistuja ei ollut itse vielä puhunut. Näin varmistuttiin siitä, että saatiin myös kaikkien tutkimuskysymyksen kannalta merkityksellistä tietoa. (Puusa, 2020a, 113.)

Teemahaastattelu ja kerronnallisempi haastattelu soveltuvat molemmat hyvin henkilökohtaisten kokemusten kartoittamiseen, sillä ne ovat varsin vapaamuotoisia ja joustavia haastattelun lajeja. Tämä toimii hyvin herkän aiheen äärellä: osallistujien tavat vastata ja kertoa voivat vaihdella paljonkin, jolloin on hyvä, että haastattelutilanne saa elää. Avoimeen haastatteluun verrattuna vastaamista pystytään kuitenkin rajaamaan: teemahaastattelussa haastattelua ohjaa etukäteen valitut keskeiset teemat ja kertomushaastattelussa osallistujan kerronta voidaan kohdentaa tietyn kokemuksen äärelle. Teemahaastattelussa on toisaalta otettava huomioon, että jokin valittu teema ei välttämättä olekaan osallistujan näkökulmasta tärkeä. Voi myös olla osallistujalle olennaisia aiheita, joita teemahaastattelun teemat eivät käsittele lainkaan. Kertomushaastattelun etuna onkin juuri se, ettei tutkija automaattisesti ohjaa osallistujan ajattelua tiettyyn muottiin. (Puusa, 2020a, 112; Hyvärinen, 2017a, 21–22; Hyvärinen, 2017b.)

Yksi osallistujista pyysi saada kysymykset itselleen etukäteen. Tämä voidaan nähdä joskus jopa optimaalisena: se voi varmistaa mahdollisimman monipuolisen haastattelun ja suuren määrän tietoa, kun haastateltava on voinut pohtia asioita etukäteen. Toisaalta se voi rajata tai suunnata ajatuksia myös epätoivotusti: haastateltava saattaa jättää kertomatta jotain vain siksi, ettei sitä kysytty. (Puusa, 2020a, 107.) Tässä tapauksessa tärkeintä oli, että haastateltavilla olisi mahdollisimman luottavainen olo osallistua haastatteluun, joten osallistujan toive toteutettiin. Kysymysten saaminen etukäteen ei vaikuttanut itse haastattelutilanteeseen tai saatuihin tuloksiin siten, että ne eroaisivat merkittävästi muista haastatteluista.

### 5.2.2 Kirjoitelma

Kaksi opettajaa toivoi osallistumistavaksi kirjoittamisen. Heille lähetettiin sähköpostiin kirjoitelmaohje, joka oli tiivistys haastattelurungon teemoista sisältäen muutamia esimerkkikysymyksiä kustakin teemasta (liite 3). Ensimmäinen suoritettu haastattelu käytiin läpi ohjaajan kanssa (Hyvärinen, 2017a, 37), minkä perusteella olennaisimmat kysymykset valittiin ohjeeseen. Lisäksi kirjoitelmaohjeen alussa korostettiin haastattelutilanteita mukaillen sitä, että osallistuja saa kirjoittaa aiheesta sen verran ja sillä tavoin kuin itse haluaa, ja että myös annettujen esimerkkiteemojen ulkopuolelta saa kirjoittaa. Sähköpostiviestissä korostettiin myös sitä, kuinka tutkimuksen tarkoituksena ei ole etsiä oikeita tai väärä vastauksia, vaan kuulla juuri osallistujien kokemuksista sellaisina kuin ne ovat.

Kirjoitelma vaihtoehtoisena osallistumistapana haastattelun rinnalla on perusteltu. Kirjoitelmia on käytetty ennenkin herkkien aiheiden tutkimisessa, ja kirjoitelman hiomisen mahdollisuus voidaan nähdä eettisesti hyödyllisenä: osallistujan on helppo karsia tekstistä pois tunnistettavuuteen liittyvät yksityiskohdat tai liian henkilökohtaiset ja arat asiat. Haastattelun ollessa varsin intensiivinen vuorovaikutustilanne saatetaan vaikean aiheen käsittely kokea miellyttävämmäksi kirjoitelman kautta. Kun kirjoitelmaohje sisältää esimerkinäkökulmia tai alateemoja, sitä voidaan kutsua teemakirjoittamiseksi viitaten teemahaastatteluun. Silloin kirjoitelma onkin kuin haastattelun kirjallinen vastaus, minkä vuoksi se toimii hyvin samassa aineistossa teemahaastatteluvastausten kanssa. Lisäksi kirjoitelma mahdollistaa myös kiireisempien kohderyhmäläisten osallistumisen sen ollessa täysin vapaa ajasta ja paikasta. (Pöysä, 2021.) Tässä tutkimuksessa kirjoitelman valinneet osallistajat valitsivatkin sen nimenomaan ajallisista syistä.

### 5.3 Aineiston käsittely

Aineistolle tehtiin aineistolähtöinen sisällönanalyysi, josta saatetaan käyttää vaihtoehtoisena nimityksenä teemoittelua (Vuori, 2021). Lopullisia tuloksia kutsutaankin teemoiksi. Ensin haastattelut litteroitiin, jonka aikana ne anonymisoitiin. Nimiä, paikkakuntia tai muita tarkempia yksityiskohtia ei kirjoitettu litterointitiedostoon lainkaan. Useampi opettaja esimerkiksi koki luontevimmaksi puhua kuolleesta oppilaasta tämän oikealla etunimellä, ja litteroidessa oppilaan nimen kohdalle kirjoitettiin ainoastaan kirjain X. Haastattelut nimettiin koodein H1–H9. Sisällönanalyysille ominaisesti tuotettu sisältö litteroitiin tarkasti sanasta sanaan jättäen esimerkiksi tauot tai äänensävyjen muutokset merkitsemättä (Ruusuvuori & Nikander, 2017, 430). Haastatteluäänitteet poistettiin litterointien valmistuttua. Kirjoitelmista poistettiin kaikki tunnistetiedot ensimmäisen lukukerran jälkeen samalla tyylillä kuin haastattelujen litteroinnissa. Kirjoitelmat nimettiin koodein K1 ja K2.

Aineiston litteroinnin ja muun analyysin välillä kului kuukausi, minkä vuoksi litteroitua aineistoa katseltiin ainakin jossain määrin tuorein silmin. Analyysi aloitettiin lukemalla aineisto läpi ja koodaamalla se ohjaajan neuvon mukaisesti samalla kolmeen hyödyllisyyskategoriaan: tekstistä alleviivattiin erivärein tutkimuksen kannalta olennainen tieto, mahdollisesti olennainen tieto ja aiheeseen liittymätön tieto. Olennaisuuden ajatusta ohjasi tutkimuksen silloinen otsikko, ”opettajien kokemuksia oppilaan kuolemasta”, ja olennaiseen ryhmään sisällytettiin kaikki, mikä koettiin voitavan yhdistää tämän ison teeman alle (Vuori, 2021). Tutkimuksessa käytettiin lopulta tässä vaiheessa olennaiseksi merkittyä osaa aineistosta, joka kattoi siitä suurimman osan.

Aineistolle tehdyn analyysin fokus on asioissa, aiheissa ja teemoissa, joista aineisto kertoo, eikä siis yksittäisessä opettajassa ja siinä, mitä juuri hän sanoi ja miksi (Vuori, 2021). Analyysiyksikkönä oli yksi asiakokonaisuus opettajien puheesta. Tämä saattoi olla muutaman sanan lause tai useamman virkkeen kokonaisuus. Analyysiyksiköitä poimittiin toiseen tiedostoon samalla pelkistäen ne eli tiivistäen niiden keskeisen sisällön (Puusa, 2020b, 152). Mikäli opettaja kertoi jotain toiminnastaan luokassa, merkittiin pelkistettyyn ilmaukseen myös luokka-aste. Tätä tietoa ei lopulta hyödynnetty, sillä luokka-asteita ei vertaitu keskenään. Kun kaikki analyysiyksiköt oli pelkistetty, palattiin alkuperäisiin litterointeihin ja kirjoitelmiin uudelleen muutaman päivän kuluttua. Näin varmistuttiin siitä, että oltiin edelleen samaa mieltä aiempien analyysiyksiköiden valintojen suhteen. Samalla pelkistetyt ilmaukset tarkistettiin varmistaen, että niihin oli kirjoitettu osallistujan ajatuksen ydin lisäämättä mitään tai poistamatta olennaista. Osaa pelkistetyistä ilmauksista hiottiin vielä tässä vaiheessa.

Tämän jälkeen pelkistettyjä ilmauksia alettiin siirtää ja jaotella Excel-tiedostoon. Pelkistettyjä ilmauksia oli lopulta yhteensä 364. Samanlaiset tai samasta asiasta kertovat ilmaukset jaoteltiin yhteen sarakkeeseen, ja ilmausten kertyessä sarakkeelle annettiin jokin kuvaava nimi (Vuori, 2021; Puusa, 2020b, 153). Osa näistä alkuperäisistä nimistä päätyi myös lopullisiin tuloksiin, kuten esimerkiksi alateemat *suru*, *lähentynyt luokka* ja *elämäkokemuksen merkitys*. Sarakkeita siirreltiin toistensa viereen niiden ollessa jollain tapaa samasta aiheesta ja niille annettiin samoja värikoodeja. Näin alustavat yläteemat alkoivat syntyä (Juhila, 2021; Puusa, 2020b, 153). Analyysi oli yhdistelmä kahta sisällönanalyysin tekemisen tapaa: toisaalta siinä kuvattiin aineiston ilmeisiä sisältöjä ja toisaalta tulkittiin myös piilevää sisältöä (Vuori, 2021). Kun opettaja esimerkiksi kertoi tehneensä luokkansa kanssa kortteja kuolleelle oppilaalle, yhdistettiin se kuvailevan otsikon ”kirjeet ja kortit” alle. Kun opettaja kertoi itkeneensä paljon niin koulussa kuin kotona, tulkittiin opettajan olleen surullinen, jolloin tämä yhdistettiin suru-otsikon alle.

Jotta runsasta aineistoa olisi helpompi käsitellä, jaettiin näitä sarakeperheitä omille välilehdilleen sen mukaan, mihin vielä suurempaan kokonaisuuteen ne liittyivät. Välilehtiä ei haluttu luoda haastattelurungon teemoille heti alussa, jotta ne eivät olisi ohjanneet analyysiä liiaksi tässä vaiheessa (Juhila, 2021). Aineisto pyrittiin ryhmittelemään niihin uomiin, mihin se tuntui luontevasti asettuvan. Yksinkertaisuudessaan aineisto pilkottiin ensin todella pieniin osiin, joita lähdettiin yhdistämään suuremmiksi ja suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Aineisto alkoi pikkuhiljaa hahmottumaan kaksitasoiseksi: opettajat kertoivat joko luokasta ja luokan tapahtumista tai kuvailivat omia tunteitaan ja ajatuksiaan. Lopullinen fokus päätettiin keskittää kuoleman käsittelyyn luokassa ja kuoleman vaikutuksiin opettajassa, sillä nämä teemat olivat edustettuna suurin piirtein tasaväkisesti, niistä oli kattavasti tuloksia ja ne liittyivät alustavaan tutkimusintressiin. Näiden teemojen mukaan muodostettiin lopulliset tutkimuskysymykset (Vuori, 2021). Teemoittelun esimerkki analyysiyksiköstä yläteeman tasolle on taulukossa 2.

Valitun rajauksen vuoksi osa aineistosta jää käyttämättä. Pois jäi muun muassa yksi alkuperäiseen tutkimuskysymykseen vastannut teema nimeltä opettajien saama tuki ja muut auttaneet tekijät. Tämän pois jättämistä puolsi se, että Salla-Kaisa Vuoriston (2016) oppilaan kuolemaa käsittelevässä pro gradussa fokus oli juuri opettajien voimavaroissa, selviytymiskeinoissa ja opettajan saamassa tuessa. Tuntui siis toisaalta luontevalta keskittyä tässä tutkimuksessa muihin teemoihin.

Taulukko 2. Esimerkki teemoittelusta.

<b>Analyysiyksikkö</b>	<b>Pelkistetty ilmaus</b>	<b>Alateema</b>	<b>Yläteema</b>
<i>"Semmosta perspektiiviä tuli kyllä elämään kertaheitolla, että mikä täällä on niinkun olennaista, nimenomaan. Ja se ylipäättäänsä se kohtaaminen ja läsnäolo ja semmonen." H5</i>	Kokemus toi perspektiiviä siihen, mikä on oikeasti tärkeää: kohtaaminen ja läsnäolo.	Perspektiivi	Henkilökohtainen elämä
<i>"Kyl se kuolema aina, niin siinä se mussa aina eniten tuntuu, et ne omat murheet saa järkevämmät mittasuhteet. Joku verrattain pieni asia kun sitä pyörittelee paljon, niin saa isomman arvon tai tuntuu isommalta kun mitä se sit kuitenkaan on." H9</i>	Kuolema toi omiin murheisiin järkevämmät mittasuhteet.	Perspektiivi	Henkilökohtainen elämä
<i>"Se että kun ei täs nyt muu auta. Mun on nyt vaan klaarattava tämä, puskettava eteenpäin, vaikka itellekin on vaikeeta." H4</i> <i>"Helposti sellasessa tilanteessa unohtaa sen oman, että kun itelläkin on vaikeeta, niin iskee päälle se tietty rooli, että mun on nyt hoidettava tää." H4</i>	Vaikeassa tilanteessa sivuuttaa ja unohtaa omat tunteensa, kun kokee, että on vain pakko pärjätä.	Selviytymistila	Työ ja opettajuus
<i>"Että kun mä toimin siinä ehkä omassa semmosessa selviytymismoodissa, niin mä en edes tajunnu sanoa et hei, on paha olla, auttakaa mua, olkaa enemmän tukena." H1</i>	Toimi "selviytymismoodissa", eikä ymmärtänyt pyytää itse enemmän apua ja tukea.	Selviytymistila	Työ ja opettajuus

Ala- ja yläteemojen muodostus ja muokkaus jatkui vielä tulosten kirjoitusvaiheessa. Erityisesti alateemojen yhdistelyä ja uudelleen nimeämistä tapahtui tässä vaiheessa, sillä niitä syntyi lopulta valtava määrä Excel-tiedostoon. Kirjoittaessa tuloksia auki saatettiin huomata, miten jokin asia jäikin muista irralliseksi ja sopikin paremmin eri teeman alle. Analyysissä pyrittiin luomaan ylä- ja alateemoja, jotka kattaisivat alleen mahdollisimman paljon aineistosta selkeästi ja tiiviisti (Vuori, 2021). Lopullinen tulosten synteesi syntyiikin teemoittelun aukikirjoitusvaiheessa (Puusa, 2020b, 154–155). Koko analyysiprosessi mukaillee perinteisen kvalitatiivisen analyysin spiraalimaisuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2016, 224).

## 5.4 Eettisyys

Sensitiivisen aiheen äärellä tutkimuksen eettisyyden merkitys korostuu. Lähtökohtaisesti jo aihevalintaa tulee pohtia tarkasti. Tutkimuseettinen neuvottelukunta on laatinut vuonna 2019 ohjeen, joka määrittelee ihmistä koskevan tutkimuksen tärkeimmät eettiset periaatteet. Jossain tapauksissa tutkijan on haettava neuvottelukunnalta lausunto ennen tutkimuksen aloittamista, ja yksi tähän velvoittava tutkimusasetelma liittyy mahdollisen henkisen haitan aiheuttamiseen. Ohje määrittelee yhdeksi esimerkiksi tästä traumaattisten tapahtumien tutkimisen, ja sen mukaan tutkimustilanne saa sisältää ”samankaltaista henkistä räsitystä ja samankaltaisia tunteita kuin tavanomaisessa arkielämässä esiintyy”. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019.) Vaikka oppilaan kuolema ei kuulu ”tavanomaisen arkielämän henkisen räsityksen” piiriin, on asian muistelu ja siitä keskustelu vapaaehtoisesti eri asia. Kokemuksen läpikäyminen uudelleen on henkisesti raskasta, mutta tämän ollessa osallistujan oma valinta se ei mitään todennäköisemmin ylitä osallistujan omaa sieto- ja kantokykyä. Osallistujan harkitessa osallistumisestaan hän miettii itse, onko aihe hänelle liian sensitiivinen, ja tässä tapauksessa osallistujan omaan arvioon tulee luottaa (Kallinen ym., 2018, 19). Voidaan olettaa, että mikäli aiheesta puhuminen tai siitä kirjoittaminen olisi liian hankalaa, ei yksilö lähtökohtaisesti osallistuisi tällaiseen tutkimukseen. Osallistuminen voi toimia jopa jonkinlaisena terapeutisena tai voimaannuttavana kokemuksena (Kallinen ym. 2018, 156; Pöysä, 2021). Osallistujien täysi vapaaehtoisuus ja oma-aloitteisuus on olennaista niin tutkimusprosessin alkaessa kuin sen keskelläkin. Haastatteluissa osallistujille tehtiin selväksi, että he saavat missä vaiheessa tahansa perua osallistumisensa näin halutessaan tai voivat kieltäytyä vastaamasta johonkin tiettyyn kysymykseen.

Kun puhutaan haastattelun eettisyydestä, ei voida olla puhumatta myös ihmisen kunnioittavasta kohtaamisesta. Tämä on olennaista haastattelussa kuin haastattelussa, mutta erityisesti henkilökohtaisten ja herkkien aiheiden äärellä sen merkitystä ei voi alleviivata liikaa. Eettisen haastattelijan tehtävä on olla empaattinen ja rauhallinen kuuntelija, joka luo luottamuksellisen tilan herkkien asioiden läpikäymiselle. (Hyvärinen, 2017a, 33.) Haastattelut muistuttivat virallisen ja jäykän haastattelutilanteen sijaan enemmänkin kahden ihmisen kohtaavaa keskustelua, jossa toisella on puhujan ja toisella kuuntelijan rooli. Myös siihen oli valmistauduttu, että haastatteluissa saattaa nousta tunteita pintaan (Kallinen ym. 2018, 142). Muutamassa haastattelussa osallistujat herkistyivät, ja tilanteisiin reagoitiin myötätuntoisesti ja tilaa antaen. Tilanteissa saatettiin myös esimerkiksi kysyä, haluaako osallistuja pitää lyhyen tauon. Nämä tilanteet koettiin jossain määrin osoituksina siitä, että haastatteluun oli onnistuttu luomaan turvalliset puitteet, joissa osallistujat pystyivät näyttämään tunteensa.

Eettisyyden ydintä on lisäksi tietenkin osallistujien anonymiteetti (Hyvärinen, 2017a, 32). Tämä korostuu erityisesti tässä tutkimuksessa, sillä osallistajat kertovat sensitiivisistä asioista, jotka eivät liity ainoastaan heihin itseensä vaan myös heidän oppilaisiinsa ja mahdollisesti näiden vanhempiin. Vaikka osallistujien näkökulma ja päähuomio on heidän omassa toiminnassaan ja omissa kokemuksissaan, on varsin luonnollista, että tapahtumissa mukana olleet ihmiset nousevat osallistujan kerronnassa toistuvasti esiin. Haastatteluaineisto on anonymisoitu jo litterointivaiheessa ja kirjoitelma-aineisto ensimmäisen lukukerran jälkeen. Opettajan, kuolleen oppilaan ja koulun tunnistetiedot on häivytetty ja korvattu tarpeen vaatiessa erilaisin koodein. Tuloksissa käytetyissä aineistolainauksissa osallistajat on niin ikään merkitty eri koodein, minkä lisäksi lainauksen sisältöä on saatettu tarkoituksellisesti lyhentää hiukan esimerkiksi luokka-asteen tunnistettavuuden häivyttämiseksi. Kuolleen oppilaan ja muiden tapahtumissa mukana olleiden anonymiteetin säilymiseksi kaikki nimet on korvattu lainauksissa kirjaimella X ja joistain lainauksista on saatettu jättää pois yksityiskohtia yksityisyyden täydelliseksi varmistamiseksi.

## 6 Tulokset

Tulokset esitellään tutkimuskysymyksittäin omilla alaluvuissaan. Luku 6.1 kertoo, millaisin tavoin opettajat käsittelivät kuolemaa luokassa. Luku 6.2 taas vastaa kysymykseen, miten opettajat kuvailevat kuoleman vaikuttaneen heihin. Kunkin alateeman perään on merkitty osallistujakoodit sen mukaan, keiden vastauksia kyseinen teema sisältää. Tulosten lomassa on teemoittelulle ominaisesti paljon haastattelusitaatteja, joiden tarkoitus on havainnollistaa teemoittelun pohjaa (Juhila, 2021) ja tuoda opettajien oma ääni kuuluviin aineiston analyttisen käsittelyn vierelle.

### 6.1 Opettajien tapoja käsitellä oppilaan kuolemaa luokassa

Opettajat käsittelivät kuolemaa luokan kanssa monin eri tavoin. Opettajien kuvailemat tavat jaettiin neljään yläteemaan, jotka jakautuvat useampiin alateemoihin. Teemat on lueteltu taulukossa 3. Tässä luvussa käydään teemat yksityiskohtaisesti läpi havainnollistaen niitä useilla aineistolainauksilla.

Taulukko 3. Ensimmäisen tutkimuskysymykseen vastaavat yläteemat ja alateemat.

<b>Yläteema</b>	<b>Alateemat</b>
Keskustelu ja tunteiden huomiointi	Keskustelu oppilaasta Keskustelu kuolemasta Keskustelun rehellisyys Keskustelun jatkuminen Tunteiden huomiointi
Toiminta luokan kanssa	Kirjoittaminen Musiikki, kuvallinen ilmaisu ja lukeminen Rituaalit Konkretia luokassa
Yhteistyö muiden aikuisten kanssa	Yhteistyö luokassa Yhteistyö kotien kanssa
Kuoleman käsittelyn määrä	Arjen ja surun tasapaino Oppilaan vanhempien ajatukset

### 6.1.1 Keskustelu ja tunteet

Keskustelemisesta ja tunteiden ilmaisemisesta kerrottiin jokaisessa haastattelussa ja usein toistuvasti. Opettajat kertoivat puhuneensa ryhmän kanssa tapahtuman jälkeen paljon, ja tunteiden kerrottiin olleen näkyvillä vielä pitkään kuoleman jälkeen. Keskustelun ja tunteiden yläteema voidaan jakaa alateemoihin *keskustelu oppilaasta, keskustelu kuolemasta, keskustelun rehellisyys, keskustelun jatkuminen ja tunteiden huomiointi*.

Osa opettajista kertoi, kuinka kuolleesta oppilaasta juteltiin ja kuinka häntä varta vasten muisteltiin (H1, H2, H8, K1). Kirjoitettuja kortteja ja kirjeitä, joissa oli muisteltu oppilasta ja yhteisiä muistoja, saatettiin lukea luokassa ääneen. Oppilas saattoi tulla puheeksi esimerkiksi laulusta, jonka muut tiesivät olleen tämän suosikki. Eräs opettaja kertoi ohjanneensa puhetta siihen suuntaan, että surun keskellä he alkoivat yhdessä muistella kaikkea hyvää.

Pidettiin muistelutunti, jolla muisteltiin oppilasta, kaikki sai kertoa kivoja muistoja, oli ihana. H8

Mä muistan, että oppilaat hakeutu sinne [suruvälkille], et ne halus. Et oppilaille oli valtava tarve puhua ja muistella kaikkia juttuja. -- Muistan, että se painostava, painava, karkea, loputon suru alkokin jotenkin muuttua semmoseen, että saatettiin nauraa, että hän oli aina tämmöstä, että muistattekste kun se teki tätä. Se näkökulma rupes pikkuhiljaa muuttuu. Mut se ehkä vaati sen, että mä osasin ehkä ohjeistaa sen asian siirtymään. H1

X oli sanonut, että älkää olko surullisia hänen takia, että olkaa iloisia kun ootte elossa. Siitä tuli [kuoleman jälkeen] semmonen meidän mantra melkein, että ”hei X:n takia nyt”. H2

Keskustelut liittyivät myös kuolemaan (H2, H5, H7, K1). Kun opettajat olivat kertoneet oppilaan kuolemasta oppilaille, oli se joissain tapauksissa herättänyt keskustelua kuoleman ympäriltä. Myös muita ammattilaisia oli käynyt puhumassa aiheesta. Opettajat kertoivat oppilaiden kysyneen kysymyksiä esimerkiksi omasta kuolevaisuudesta, kuoleman seuraamuksista tai sairaudesta tapauksissa, jossa oppilas oli kuollut sairauden seurauksena. Oppilaat olivat myös kertoneet itse omista kokemuksistaan kuolemasta.

Niillä oli kauheesti niitä kysymyksiä. Ne kysyi kuolemaan liittyviä monenlaisia asioita. Siellä oli hyviä kysymyksiä, kuten että mihin X meni, ja mitä tapahtuu, kun ihminen kuolee. H2

Puhuttiin just siinä kuinka yleensä ne mummut ja papat kuolee, kun kaikki kuolee joskus. Ja että on tosi harvinaista, että lapset kuolee. Ja sit joku tiesi just, että jonkun vauva oli kuollu vattaan ja tämmösiä. Ja että miks sitten näin voi käydä, että tulee joku parantumaton sairaus. Kyllä tosi sellai avoimesti pyrittiin tästä puhumaan ja lapsille selittää niistä asioista. H7

Oppilaat rupes kauheesti siinä muistelemaan heidän lähipiiristään kaikkia kuolemia. Eläinten kuolemia, ja mummojen pappojen, joittenkin tuttujen. Tuli kaikki semmoset kuolemat mieleen. He halus hirveesti kertoo niitä siinä. Sit me kuunneltiin, kun he kertovat. H5

Nää oppilaat sitten kertoi, jotka oli käyneet [ruumiinvalvojisissa]. Sanoi vaan, että X näytti ihan nukelta, että ei se ollut pelottava, kun toiset sano, että miten sie uskalsit, eikö se ollut pelottavaa. H2

Keskusteluissa pidettiin tärkeänä rehellisyyttä (H2, H3, H5, H7, H8, K1). Opettajat pitivät tärkeänä puhua oikeilla termeillä ja sanoilla kiertoilmausten sijaan. Eräs opettaja kertoi oppilaiden alkaneen pelätä nukkumista, koska luokkakaverin oli kerrottu ”kuolleen rauhallisesti nukkuessaan”. Toinen opettaja pohti, että oppilaat ymmärtävät mahdollisesti äkkinäistä tilannetta paremmin, kun tiedot kuolemasta on kerrottu rehellisesti ja todenmukaisesti: koska hän ei ollut alkuvaiheessa saanut kertoa tarkempia tietoja kuolemasta, oppilaat olivat alkaneet arvailla ja spekuloida asiaa. Myös yleistä rehellisyyttä ja suoruutta kuoleman teeman äärellä korostettiin.

Kriisisuunnitelmassa luki, että täytyy käyttää oikeita sanoja eikä ”mennyt pois”. H8

Annoin heidän kysellä ja oli tosi tärkeä mun mielestä, että niihin vastas rehellisesti niihin kysymyksiin eikä niinkun ympäröyryesti. Tarkotan, että jos vaikka tuli semmonen kysymys, että kuoleeko X, niin mulle sanottiin sieltä sairaalasta ja sairaalakoulusta, että mun pitää vastata niihin rehellisesti. Että mä en saa sanoa ”toivottavasti ei” tai mitään sellasta, vaan mun vaan pitää sanoa että valitettavasti kyllä. Ku lapsillakin on semmonen mieli, että pitää olla rehellinen näissä. H5

Halusin kertoa [kaikki] tapahtumat pääpiirteittäin, koska tapahtuman äkkinäisyys varmasti ihmetytti. -- X:n tilantessa oli hyvää se, että sain kertoa kaiken lapsille heti. Tieto helpotti. K1

Varmaan oman kokemuksen, isän kuoleman, perusteella halusin tuoda lapsille sen todellisuuden, että elämä on hyvin haavoittuvaa ja arvaamatonta. Että ei voida tietää etukäteen, miten pitkä se elämä on. -- Se on hyvä tuoda lapsellekin esille, että me ei olla täällä ikuisesti. H3

Keskustelun jatkumisen toi esiin useampi opettaja (H1, H5, H7, H8, K1). Opettajat kertoivat, kuinka kuollut oppilas pysyi luokan puheissa mukana vielä pitkäänkin kuoleman jälkeen. Lisäksi

tuotiin esiin, miten opettaja itse otti asian tietoisesti puheeksi pitkin kouluvuotta. Oppilasta tai tapahtunutta ei haluttu vahingossakaan unohtaa eikä sivuuttaa.

Kyllähän sitä asiaa käsiteltiin puheissa läpi vuoden, vielä seuraavanakin vuonna. [Molempina keväinä] viimeisinä päivinä tuotiin hänet siihen, niihin muistoihin. H1

Ja vieläkin, siis tietysti, pitkin vuotta, silleen hymyssä suin kerrottu, että mitä X olis sanonu tässä tilanteessa tai muisteltu joulun alla, että X aina sitä ja tätä, X:llä oli aina pitkä semmonen tonttulakki päässä joulukuussa. Ei unohettu, tai yritin että tää ei oo tämmönen, että nyt tästä ei enää puhuta vaan otin aina puheeks, ja sit se X sieltä aina nousi esille. H5

X mainittiin usein eikä häntä siten vaiettu pois. -- X oli edelleen puheissa myös kevätjuhlassa. K1

Kriisisuunnitelmassa oli, että on tärkeä pitää muistelutunteja myöhemminkin ja palata asiaan, välillä kysyin, että onko X ollut mielessä. H8

Olin valppaana sillai et jos jollain on jotain mielen päällä niin sit siitä puhuttiin. H7

Tärkeä teema opettajien puheissa oli myös tunteiden huomiointi (K1, H1, H2, H4, H7, H8). Opettajat sanoittivat, kuinka tunteiden näyttäminen on sallittua, minkä lisäksi he validoivat oppilaille erilaisia tunnereaktioita kuolemaan. Lisäksi opettajat näyttivät tietoisesti myös omia tunteitaan oppilaille kuitenkin heitä kuormittamatta. Tunteiden ja niistä keskustelun kerrottiin olleen pinnalla koko vuoden.

Meillä itkettiin ihan hirveesti. Se saatto tulla missä tilanteessa tahansa. Sitten me sovittiin, että kun rupee itkettään, niin saa itkee. H2

Kerrottiin, kuinka kaikki tunteet on sallittuja, toisten reaktio on itku ja toisista ei ehkä tunnu miltään, voi olla turta olo. H8

Kerroin myös, että välillä voi tulla kiukkuinen olo tai vaikka kummat ja surullisetkin asiat naurattaa. Isoja asioita ei aina voi ymmärtää eikä osaa käsitellä. K1

Että jos mulla ois itku tullu, niin itku tulee. Oppilaidenkin on hyvä nähdä se, että opettajakin voi surra ja voi tulla tunteita pintaan. H4

Tajusin, että mulla on mahdollisuus opettaa tunnetaitoja näille lapsille sillä, että opettaja on inhimillinen ja muakin itkettää, että tää on mullekin tosi surullinen juttu, että näitä tunteita saa näyttää. H1

Sen mä muistan, että kyllä mä yritin pitää itteni sillai kasassa just, että sain näyttää että oon surullinen, mutta että en kuitenkaan kaada sitä surua niitten lasten niskaan. H7

## 6.1.2 Toiminta luokan kanssa

Keskustelun rinnalla opettajat kertoivat konkreettisesta toiminnasta. Toiminnan yläteema jakautuu toiminnan luonteen mukaan neljään alateemaan: *kirjoittaminen; musiikki, kuvallinen ilmaisu ja lukeminen; rituaalit sekä konkretia luokassa*. Yksittäisiä mainintoja saivat lisäksi halaaminen ja suruvälitunnit.

Kirjoittamista tehtiin monessa luokassa (H1, H2, H3, H5, H6, K1). Kuolleelle oppilaalle kirjoitettiin kirjeitä, joita saatettiin myös lukea luokassa ääneen. Oppilaan vanhemmille ja perheelle tehtiin kortteja. Muutama opettajista kokosi lisäksi muistokirjaa, johon oppilaat saivat kirjoittaa tai kertoa muistoja ja piirtää kuvia.

Ja sit X:n pulpettiin sai laittaa millon tahansa, et jos halus jotakin X:lle sanoo tai jotenkin vielä X:lle halua jollain lailla kertoo, niin X:n pulpettiin sai laittaa niitä viestejä. Ja sanoin että mä en lue niitä enkä lukenukkaa, et nää on semmosia teidän ja X:n välisiä. H5

Me tehtiin se addressin kortti, siellä oli siis lasten piirtämänä jotain, se laitettiin se lasten paperi sinne aikuisten addressin väliin. -- Jotenkin me panostettiin siihen ja haluttiin yhdessä sitten sitä vielä [tehdä]. H3

Jokainen sai halutessaan tehdä kortin X:lle. Kiittivät kaveruudesta, kertoilivat niissä millainen X oli ja mitä hänestä jää muistoksi. Ja mitä mukavia juttuja olivat tehneet yhdessä. K1

Ruvettiin kokoon semmosta kirjaa minkä sitten annoin hänen vanhemmille. Me muisteltiin X:ta ja mä kirjottelin sit asioita ylös ja nekin mä kokosin siihen kirjaan. H5

Musiikki, kuvallinen ilmaisu ja lukeminen mainittiin myös useampaan kertaan (H1, H2, H3, H5, H6, K1). Musiikki oli läsnä joko musiikin kuunteluna tai laulamisena. Piirtämistä tai maalaamista tehtiin kortteihin ja kirjeisiin, mutta myös omana toimintanaan. Osa opettajista antoi normaalia enemmän aikaa itsenäiselle lukemiselle tai luki itse aihetta käsitteleviä kirjoja luokalle, ja eräs luokka halusi omistaa lukutavoitteen oppilaan muistolle.

Otimme aikaa muun puuhan lomassa lukemiselle, taiteilulle ja musiikin kuuntelulle. K1

[Sitä X:n sairauttakin] ne jotkut piirsi. Joku sano että nyt minä haluan repii tän. Ja sanoin että saatte tehdä niille ihan mitä haluutte. Ja ne sitten ihan tuhos ja repi ja paisko niitä töitä lattiaan. Sekin oli osattain hauskaa ja nauratti, että kuka minkäkin kokosiks rypisteli sen. Sekin oli jollain tavalla vähän sellasta vahinkoterapiaa. H2

Jokainen sai muistella, piirtää kuvaa, sai valita että onko oma yhteinen muisto X:n kanssa, vai onko se kuva jostain mistä X tykkäs. H5

Oon musiikkiin erikoistunut niin musiikkini on [tässä] aivan loistava ... Musiikki on kyl semmonen tunteiden... tai se menee niin syvälle tunteisiin. H2

Rituaalien alateemaan sisältyy maininnat kynttilän sytyttämisestä, hautajaisista, haudalla käynnistä ja koulun muistotilaisuudesta. (H1, H2, H3, H4, H5, H7, K1). Opettajat kertoivat sytyttäneensä luokkansa kanssa kynttilän oppilaan kuvan viereen tai tämän pulpetille. Osa kertoi osallistuneensa hautajaisiin oppilaidensa kanssa, ja joissain tapauksissa luokka oli myös osa siunaustilaisuutta. Eräs opettaja kertoi osallistuneensa hautajaisiin rehtorin kanssa, mutta laskeneensa luokan yhteisen kukan ja adressin yhdessä muutamien hautajaisiin perheidensä kanssa osallistuneiden oppilaiden kanssa. Yksi opettaja kertoo luokan valinneen yhdessä yhden luokan maskotin, joka laitettaisiin oppilaan viereen arkkuun. Vaikka hautajaisiin ei olisi osallistuttu, saatettiin haudalla silti käydä luokan kanssa. Haudalla käynnistä tuli eräälle luokalle joka joulun perinne. Kouluissa saatettiin myös järjestää muistotilaisuuksia vanhempien toiveita kunnioittaen.

Jokainen perhe päätti itse [tulevatko hautajaisiin]. Ja vanhemmat olivat myös tervetulleita. X:n äiti pyysi ilmottamaan, että koska siunataan ja missä on ja kaikki olimme tervetulleita. Sitten ilmoitin sen koteihin ja kodit teki sen päätöksen. Mun mielestä siellä oli kaikki, osa vanhempiensa kanssa ja osa meidän koulun aikuisten kanssa. -- Laulettiin sitten arkun vierellä laulu. Sitten oli aivan ihana muistotilaisuus, semmonen lasten näkönen. H7

Melkein koko luokka oli paikalla. Arkulle oli toivottu värikkäitä gerberoita ja kun tuli meidän vuoromme, jokainen käveli omansa kanssa arkun ympärille. Laskimme kukat yhdessä. Kuulimme, että luokkakavereiden kortit oli laitettu myös arkkuun. K1

Järjestin tosi kauniin muistotilaisuuden [kouluun]. Oisko rehtori sanonu siinä jotain, ja sitten mä olin bukannu semmosen ammattimuusikon laulamaan. Ja sit mä puhuin. Olisinko mä lukenut ehkä... et oppilaat oli saanu kirjottaa asioita hänestä. Sit se päätty yhteiseen hiljaiseen hetkeen. H1

Ehkä se kaikkein ihanin juttu oli se, että me tehtiin keväällä luokkaretki kaupunkiin, jonne X oli haudattu. Vietiin kukkia ja kynttilöitä, ja ne vei jotain enkeleitä, jotain mitä kukakin halus viedä sinne, melkein jokainen vei jotain. -- Se oli jotenkin sellanen hirveen parantava reissu. Tottahan me sielläkin haudalla itkeskeltiin. Se oli jotenkin sellainen päätte... tai siis eihän se sitä suremista lopettanut, mutta oli kuitenkin sille surutyölle arvokas loppu. H2

Yritin ite kertoa asian sillä lailla että nyt on tilanne tämä ja nyt muistellaan häntä ja siksi tässä nyt palaa tämä kynttilä. Että se on semmonen tapakin, että pistetään kynttilä palamaan. H4

Konkretian alateema sisältää opettajien maininnat oppilaan pulpetista ja tämän tavaroista sekä oppilaan kuvasta luokassa (H1, H3, H4, H5, H6, H7, K1). Vaikka oppilas onkin kuollut, tämän

läsnäolo luokassa näkyy edelleen esimerkiksi tyhjässä pulpetissa. Siksi myös se, mitä konkreettisille merkeille oppilaasta tehdään, voidaan nähdä osaksi kuolemaa käsittelevää toimintaa. Osa opettajista kertoo säilyttäneensä oppilaan pulpetin luokassa vielä kuoleman jälkeenkin. Ajat vaihtelivat muutamista viikoista koko lukuvuoteen. Eräs opettaja kertoo, ettei luokan muut oppilaat halunneet pulpettia pois, ja toinen kuvailee, ettei sen pois vieminen tuntunut oikealta. Oppilaan muut tavarat kuten kuvataidetyöt saatettiin kerätä yhteisesti luokan kanssa. Myös oppilaan kuva luokassa mainitaan useamman kerran: se laitettiin kehyksiin esimerkiksi oppilaan pulpetille. Useampi opettaja kertoo kuvan olleen esillä pitkään.

Se [pulpetti] oli kumminkin siinä luokassa, ei sitä haluttu heti pois. H3

Ja se X:n paikka täällä luokassa, oppilaat ei halunnut sitä pois, enkä mä ottanut sitä pois, se oli koko lukuvuoden se valkoinen liina ja se kuva [pulpetilla] siinä luokassa. Ja musta se on tärkeä, että jos on tollanen paikka että sitä ei kukaan opettaja ota [pois] vaan sit se otetaan yhdessä pois. H5

X:n kuva oli esillä pitkään, halusin kuitenkin että asiaa ei pyyhitä, lakasta mihinkään pöydän alle, et se ei ollut mikään tabu et siitä ei ois saanut puhua tai mitään muuta. H7

Meillä on tää kuva kuitenkin luokassa vielä. Nyt meillä [on] uusia oppilaitakin tullut X:n kuoleman jälkeen kolme, hekin tietää. H5

### 6.1.3 Yhteistyö muiden aikuisten kanssa

Yhteistyö muiden aikuisten kanssa voidaan jakaa *yhteistyöhön luokassa* ja *yhteistyöhön kotien kanssa*. Yhteistyö kotien kanssa voidaan vielä jakaa kuolleen oppilaan huoltajiin sekä muihin huoltajiin.

Useat opettajat kertoivat tehneensä yhteistyötä luokassa muiden aikuisten kanssa (H2, H5, H6, K1, K2). Koulun ulkopuolisista aikuisista luokassa mainittiin seurakunnan työntekijät, sairaalan psykologi sekä kriisityöntekijät. He kävivät juttelemassa kuoleman jälkeen oppilaille ja vastailivat mahdollisiin kysymyksiin. Koulun omista työntekijöistä luokassa oli kertomassa uutista opettajan kanssa psykologi, kuraattori, erityisopettaja ja kielenopettaja. Yksi opettajista piti äärimmäisen tärkeänä sitä, että luokkaan tulevat aikuiset tunsivat oppilaat entuudestaan. Keskustelumahdollisuuksia myös järjestettiin: koulukuraattorille oli mahdollista mennä juttelemaan kahden kesken tai seurakunnan työntekijän kanssa sai jutella tämän ollessa koulussa muutamia päiviä ”apuopettajana”.

Tässä minulla oli apuna koulukuraattori, jolle sai mennä juttelemaan missä hetkessä hyvänsä. K2

Pyysin papin puhumaan, mietin että ketä voin pyytää. Seurakuntaan soitin ja kerroin, että meidän luokasta on kuollut lapsi. H2

Silloin siinä oli se toinen aikuinen mun kans koko ajan, mikä oli tosi hyvä juttu. Mun oppilaiden maailman ihanin kieltenopettaja, joka tuns nää lapset. Et sekini on musta hyvä et siinä on joku aikuinen, joka heidät tuntee, et ei vaan joku aikuinen pystymättästä. H6

Jokainen opettajista luonnollisesti informoi huoltajia tapahtuneesta, mutta muutamat opettajista kertoivat kattavammasta yhteistyöstä kotien kanssa (H2, H5, H6, K1). Osa informoi aina erikseen, milloin ja mitä aiheesta oli koulussa keskusteltu. Muutama sanoitti mahdollisia tunteita ja reagoititapoja myös koteihin. Joissain tapauksissa opettajat olivat tiiviimmin yhteyksissä tiettyjen oppilaiden huoltajien kanssa näiden reagoimissa kuolemaan muita vahvemmin. Kaksi opettajista kertoi kuoleman tapahtuneen hiukan ennen arviointikeskustelua, ja he kokivat hyväksi saada keskustella asiasta henkilökohtaisesti jokaisen perheen kanssa.

Ohjeistin: Olkaa lähellä ja kuunnelkaa. Ei tarvitse tietää vastauksia. Saa itkeä ja ihmetellä. Joku lapsista ei varmasti halua puhua asiasta ollenkaan, joku saattaa olla kiukkuinen. Joku voi laittaa asian vitsiksi. Sekini on selviytymiskeino tässä hämmennyksessä ja järkytyksessä. K1

Sit mä vastasin koteihinkin, selitin ja kerroin kaikille vanhemmille kaikki mitä me ollaan tehty, ja aina joka kerran jälkeen, kun oli kertonut asiasta tai kuolemasta niin mä aina laitoin kotiinkin että mitä olin sanonu ja mitä täällä on [tehty]. H5

#### 6.1.4 Kuoleman käsittelyn määrä

Opettajien kerronnasta erotettiin vielä erikseen kaksi tekijää, jotka vaikuttivat opettajien valintoihin kuoleman käsittelyn määrästä: *kuolleen oppilaan vanhempien toiveet sekä tasapainoilu arjen ja surun välillä.*

Opettajat olivat luonnollisesti paljon tekemisissä kuolleen oppilaan vanhempien kanssa. Useampi opettaja kertoi sopineensa oppilaan vanhempien kanssa, mitä ja miten tapahtuneesta kerrottiin ja miten asiaa käsiteltiin. Opettajat pitivät todella tärkeänä toimia vanhempien ehdoilla ja heidän toiveitaan ja ajatuksiaan kunnioittaen (H3, H5, H7, H9, K1).

Me kysyttiin, että haluaako he suruliputusta tai tilaisuutta [kouluun], ja he sanoivat, että eivät toivois. Mietittiin, että se on kohteliasta tarjota ja kysyä. Kun ei voi tietää mitä perhe haluaa. Mut tottakai perheen ehdoilla, et ihan miten he haluaa. H5

Mehän juteltiin oppilaan vanhempien kanssa puhelimesta, että miten toimitaan. -- Että näin me vanhempien kanssa se [sovittiin]. Et niitä kunnioittaen pitäiskin toimia ja mikä heidän se ajatus on siitä, kuinka paljon kerrotaan. H3

Niin voi olla tosi tärkeä se open rooli sinne kodin suuntaan. -- Et miten he aattelee, et mitä he haluaa et kuolemasta kerrotaan muulle ryhmälle tai mitä ollaan kertomassa. H9

Se [lupa kertoa] ehkä tietyllä tavalla helpotti sit myös sitä. ettei munkaan täällä tarvinnut salata mitään, että asiat oli niinkun ne oli ja niistä puhuttiin avoimesti ja sai kertoa avoimesti, ei tarvinnu yrittää olla kertomatta jotain asiaa. H7

Opettajien puheessa vilkkui myös arjen jatkumisen ja surun käsittelyn välillä tasapainottelu. (H1, H2, H4, H7, H9, K1, K2). Muutama opettaja mainitsi, kuinka oli tietoisesti siirtänyt muut tavoitteet hetkeksi syrjään. Opettajat sanoittivat ajatusta siitä, kuinka tärkeä surun äärelle pysähtyminen tarvitsee rinnalleen tavallista arkea. Yksi opettaja korosti, kuinka jokainen ryhmä ja yksilö on erilainen, minkä vuoksi opettajan täytyy tunnustella tilannetta ja toimia sen mukaan.

X:n kuoleman jälkeen mie päätin, että jos meillä nyt menee tähän vaikka kaks viikkoa että puhutaan vaan tästä niin se on sitte ok, et siinä vaiheessa ei mitään opsia ajateltu. Kyllä sitä hartaasti tehtiin sitä [suremista], mutta eihän sitäkään loputtomasti jaksa tietenkään. Eikä tarvi tai voikaan. H2

Olin päättänyt, että kyseiseltä päivältä otetaan kaikki oppimiseen liittyvät tavoitteet pois ja keskityn huomioimaan jokaisen oppilaan tunteet yksilöllisesti. Koulupäivän aikana jokainen sai tehdä sitä, mikä siinä hetkessä tuntui hyvältä, piirtää, värittää, laskea matematiikkaa tms. K2

Asiasta puhutaan, ja lapset saa kysellä jos on kyselemistä, mutta sitte, elämä jatkuu, niin se vaan on mentävä. H4

Sitä surun puhumista auki ja sen asian äärelle pysähtymistä niin kauan kun se vaatii. Ei sitte tietysti vatvomista, et sit kun se suru on käsitelty ja ne surun vaiheet on käsitelty niin sit pitää tarttua kiinni normaalielämään, koska arki hoitaa, arki kantaa ja arki vie eteenpäin myöskin surussa, mut jotenkin sille kuolemalle ja sen jälkeiselle ajalle annetaan aikaa. H1

Auttaa sitä ryhmää siinä surussa, samalla pitää kiinni jalkoja maassa, et siitä huolimatta vaikka X on kuollu niin on tärkeä et joku... et käydään syömässä ja arki jatkuu ja yritetään nukkua. Niin että surulle löytyy aikaa ja tilaa, mutta että samalla elämä myös jatkuu. Ryhmästä ja yksilöstä riippuen, et kumpaa pitää enemmän painottaa. Aattelen sitte et koulu jatkuu samalla kun elämäkin jatkuu, niin se voi olla parhaimmillaan jopa kuntouttavaa tai arkeen kiinnostävää. Tilanteen mukasta toimintaa pitäis siinä pyrkiä hakemaan, et mitä ryhmä ja mitä yksilöt, mitä ne tarvis. H9

## 6.2 Oppilaan kuoleman vaikutus opettajaan

Opettajat kertoivat oppilaan kuoleman vaikuttaneen heihin itseensä, heidän työhönsä ja elämäänsä monella tavalla. Kuoleman koetut vaikutukset on jaettu kahteen yläteemaan, jotka jakautuvat vielä neljään alateemaan. Lisäksi omaksi yläteemaksi nostettiin muut esille nousseet merkittävät asiat. Teemat on esitelty taulukossa 4, ja tässä luvussa ne käydään yksityiskohtaisesti läpi. Aiemman luvun tavoin teemoja havainnollistetaan runsain aineistolainauksin.

Taulukko 4. Toisen tutkimuskysymykseen vastaavat yläteemat ja alateemat.

Yläteema	Alateemat
Työ ja opettajuus	Selviytymistila Ohjeistuksen puute ja lisätyöt Lähentynyt luokka Oman opettajuuden muutos
Henkilökohtainen elämä	Suru Raskas kokemus Perspektiivi Osaksi elämää
Muut esille nousseet merkittävät tekijät	Elämäkokemuksen merkitys Ennakoitavuuden merkitys

### 6.2.1 Työ ja opettajuus

Oppilaan kuolema vaikuttaa opettajan käytännön työhön luonnollisesti siten, että hänen on käsiteltävä asiaa luokkatoverin menettäneen ryhmän kanssa (ks. luku 6.1). Tämä ensimmäinen yläteema pitääkin sisällään muut oppilaan kuoleman vaikutukset opettajan työhön ja opettajuuteen. Yläteema jakautuu neljään alateemaan, joita ovat *selviytymistila*, *ohjeistuksen puute ja lisätyöt*, *lähentynyt luokka* sekä *opettajuuden muutos*.

Iso osa opettajista kuvaili kokemusta, jota voisi kutsua selviytymistilaksi (H1, H2, H4, H5, H6, H8, K1). Tätä kokemusta määrittelee ajatus siitä, että vaikka oppilaan kuolema olisi opettajan elämässä jonkinlainen kriisi, on hänen siitä huolimatta jatkettava töitä ja oltava tukena muille oppilaille. Opettajat kuvailivat olotilaa muun muassa sanonnoilla ”robottina toimiminen”, ”katastrofi- tai selviytymismoodi” ja ”sumussa meneminen”. He kertoivat, kuinka ”juna vaan menee eteenpäin” ja

kuinka ”ei auta, on vain klaarattava tämä ja puskeuttava eteenpäin”. Tällöin omat tarpeet saatetaan tietoisesti tai tiedostamatta laittaa sivuun toisten tarpeiden tieltä.

Et se miten piti siinä sit nousta ja koota itseni. -- Että kun mä toimin siinä ehkä omassa semmosessa selviytymismoodissa, niin mä en edes tajunnu sanoa et hei, on paha olla, auttakaa mua, olkaa enemmän tukena. H1

Näin jälkikäteen kun ajattelee, niin menin vaan jotenkin sumussa. Sillon vaan suoritti sitä hommaa, mut kun jälkikäteen miettii, niin olihan se todella raskas syksy. H5

Se että kun ei täs nyt muu auta. Mun on nyt vaan klaarattava tämä, puskeuttava eteenpäin, vaikka itellekin on vaikeeta. -- Helposti sellasessa tilanteessa unohtaa sen oman, että kun itelläkin on vaikeeta, niin iskee päälle se tietty rooli, että mun on nyt hoidettava tää. H4

Mä eka meinasin että mä jään kotiin, että en mee töihin, mut sit aattelin et ne oppilaat tarttee mua. Et pistin heidän edun oman edun [edelle]. Et aattelin et jos heille nyt tulis joku sijainen tai joku niin siitä ei tulis mitään. -- Niin kuin sanoin niin koin että oli tärkeetä et menin ite, vaikka olin aivan rikki, mut silti. H6

Ohjeistuksen puute oli toistuva aihe opettajien kertomuksissa (H1, H2, H3, H4, H6, H7, H9, K2). Osa opettajista kertoo, ettei heillä ollut minkäänlaisia valmiita ohjeita tilanteeseen. Osa taas puhui suunnitelmista, joiden anti ei lopulta ollut varsin suuri tai konkreettinen. Vain yksi opettaja viittaa useamman kerran toimineensa kriisisuunnitelman konkreettisten ohjeiden mukaan. Mikäli ohjeistusta tilanteessa toimimiseen ei ole tai se ei ole selkeää ja konkreettista, kuluu opettajalla huomattavasti aikaa hänen miettiessään ja suunnitellessaan toimintatapoja uudessa ja vaikeassa tilanteessa. Muutama opettajista toi lisäksi esiin muut konkreettiset lisätyöt (H1, H5, H6, K1). Opettajat kertovat, miten olivat ”jatkuvasti yhteydessä jonnekin” ja käyttivät asioiden hoitamiseen paljon omaa aikaa. Yksi opettaja kertoo työtä olleen valtavasti, mutta kokee sen kuuluneen asiaan.

On enemmän kuvattu se mitenkä tää, et kuka tekee ja mitä tekee, ja kenen vastuulla on mikäkin asia. Onhan se kovin yleisellä tasolla. -- Et on toki tärkeetä, että ne askeleet on olemassa mut joku tällänen pidempi jänteinen suunnitelma, et miten sitte toimitaan. Ehkä se ei oo pelastussuunnitelman paikka, mikä se oikee paikka oiskaan, kyl aattelen et se jeesais et ois käsikirjaa siihen suuntaan, et miten sitä porukkaa ja itseä... et miten sitä surua vois tai kannattas käsitellä. H9

Et sillon kun mä olin sen tilanteen edessä niin huomasin, että tosi vähän on mitään sellasta kättä pidempää tarjolla, että miten tälläsessä tilanteessa toimitaan. H6

Että jokuhan toimii sen oman järjen mukaan siinä tilantees ja silloin varsinkin, kun ei ollu mitään ohjeistusta mistään, niin se että voisinko mä vielä jotain, mitä mun kannattais tai pitäis. Ja kun itekin oli nuori sillon, niin just siinä tilanteessa ois kaivannu sellasta apua. H4

[Koululla] oli selkeä suunnitelma, johon olin tutustunut tarkkaan etukäteen, koska oli ollut aikaa ja tietoa tulevasta. H8

Monesti illallakin piti puhelimesta just puhua, ihan käytännön [juttuja], pohtia näitä, että miten me nyt seuraavana päivänä hoidetaan, että vei aika ison osan siitä vapaa-ajasta, mikä on tottakai, niinku kuuluu siihen asiaan, en mitenkään silloin ajatellu tai kyseenalastanu, jotenkin aattelin vaan että tää nyt pitää vaan tehdä. -- Eihän mua millään lailla haitannu mitkään niinkun ylityöt tai mitkään mitä tästä asiasta tuli tottakai valtavasti, mutta ei yhtään haitannut. Niin tärkeä juttu ja tärkeä X. H5

Moni opettaja kertoi, kuinka kokemus oli lähentänyt heitä ja luokkaa (H1, H2, H3, H5, H6, K1).

Opettajat kokivat, että luokasta ja oppilaista tuli heille itselleen läheisempiä. Toisaalta koettiin, että myös oppilaiden keskinäinen yhteys oli tiiviimpi.

Kevätjuhlan jälkeen yhteisessä piirissämme oli melkoisen tiivis tunnelma. Olimme kokeneet yhdessä sellaista, mitä moni ei tuon ikäisenä koe. -- Minua ja tuota kyseistä luokkaa yhdistävät nämä isot kokemukset. K1

Ehkä jollainlailla tämmönen yhteinen kokemus entisestään lähensi meidän suhdetta. Me ollaan koettu yhdessä tämmönen, kyllä se tietyllä lailla muutti, vaikka kyllä aina ollut ihan hyvät välit oppilaitten kanssa, ei siinä mitään, mutta jotenkin tuntuu, että ollaan vielä läheisempiä. H5

Se kyllä myös yhdisti mua sen porukan kanssa. -- Jos jotain hienoo siinä, niin... veikkaan, että se tulee aina meitä yhdistämään. H6

Kyllähän se semmonen... siitä luokasta tuli kauheen tiivis. Älyttömän hyvä henki oli. Oikeestaan kaikki semmonen turha hälinä ja tiuskiminen, riidat ja semmoset jäi pois, kun aina joku kuule muistutti hirmufiksusti siellä että kannattaako tämmöstä nyt. -- Jotenkin siitä tuli semmonen [itselle] läheinen siitä luokasta. H2

Ja no se tietysti oli merkillepantavaa, et sellasetkin oppilaat jotka... et miten paljon suru voi tuoda yhteen ihmisiä. Niin, se suru yhdisti. -- Se sai aikaan paljon sellasta kaunista yhteisöllistä hyvää. H1

Opettajat kertoivat myös millä tavoin oppilaan kuolema on muuttanut heidän opettajuuttaan (H1, H2, H3, H4, H5, H6, K1). Muutama opettaja nosti esiin sen, että kyky käsitellä vaikeita asioita on lisääntynyt, ja he uskoivat osaavansa jatkossa toimia kriisitilanteissa. Myös esimerkiksi kuolemaa uskaltaa käsitellä oppilaiden kanssa realistisemmin. Lisäksi osa opettajista koki tapahtuneen muuttaneen heidän suhtautumistaan oppilaisiin ja näiden vanhempiin: kokemus vahvasti ajatuksia siitä, miten jokainen oppilas on arvokas ja miten heidät ja heidän vanhempansa tulisi kohdata tämä ajatus mielessä pitäen. Opettajan rooli kohtaajana ja huomiojana korostui.

Varmaan lisänny kyvykkyyttä käsitellä vaikeita asioita, vaikeita tunteita. H1

Ja ehkä tämmösessä kun käsitellään lasten kanssa kuolemaa, pyhäinpäivä on tulossa ja näin, niin et semmonen todenmukaisuus siinäkin et ei ne pelkäästään ne vanhat ihmiset kuole, että joskus voi käydä ikävästi, että joku nuorempikin voi kuolla, lapsikin voi kuolla. Et sillai on ehkä vaikuttanu, että ehkä uskaltaa olla vielä enemmän reaalisti ja sillai pysyä siinä elämän raakuudessa, että näin se on ja näin voi käydä, ja siihen on joku syy. Ja tää että se on harvinaista. H7

Ehkä [on näkynyt myöhemmin] siinä, että miten niitä lapsia kohtaa. Ja miten vanhempia kohtaa. Miten tavallaan niitä asioita käsittelee lasten kaas, jos on jotain ikävääki, ja miten vanhempien kans. Ja miten jotenkin haluaa aina sitä positiivisuutta. H4

Niin se että miten arvokas se on se lapsi, ja miten arvokas jokainen lapsi on jokaiselle vanhemmalle. Et ehkä se siinä tuli. Että kun välillä aattelee että voi olkaa hiljaa, kun se lauma tavallaan rasittaa ja siitä lähtee ääntä ja ei tottele ja muuta. Mut niinkun se että tuo laps, ihan jokainen noista, on vanhemmilleen se kaikkien tärkein asia maailmassa. Että silleen niitä pitää kohdella niitä lapsia. H2

Ehkä se just, että mihin kiinnittää huomiota täällä. Tai oon mä aina tykänny, että keskustellaan paljon ja että kohtaan kaikki, mutta jotenkin että vielä enemmän just semmosta, et se on todella tärkeätä, se kaikkien kohtaaminen. Oon aina ajatellut niin mutta korostuu vielä jotkut asiat sen jälkeen. H5

## 6.2.2 Henkilökohtainen elämä

Oppilaan kuolema vaikutti opettajiin luonnollisesti myös töiden ulkopuolella. Opettaja tekee työtä omalla persoonallaan ja tutustuu oppilaisiinsa henkilökohtaisesti, joten ei ole ihme, että oppilaan kuolema vaikuttaa myös opettajaan itseensä. Tämä yläteema jakautuu neljään alateemaan, joita ovat *suru, raskas kokemus, perspektiivi sekä osaksi elämää*.

Luonnollisesti suru oli tunne, jota opettajat kuvailivat usein (H1, H2, H3, H4, H5, H6, K1). Vaikka asia koettiin erilaiseksi kuin lähiomaisen kuolema, oli suru oppilaasta silti suuri. Moni opettaja mainitsi itkemisen useasti muun kerronnan lomassa. Suru vaikutti vapaa-aikaan ollen paljon mielessä, ja surutyötä tehtiin paljon. Muutama opettaja kertoi tiiviistä suhteesta oppilaaseen, minkä vuoksi menetys tuntui erityisen kipeältä. Yksi opettajista myös kertoi kokeneensa, että tämän surua vähäteltiin kollegoiden toimesta.

[Suru] vaikutti vapaa-aikaan. Meni omat ajatukset kyllä siinä ensimmäisten viikkojen aikana hyvin pitkälti sen surun ympärillä. H1

Surua koimme koko luokka, kukin omalla tavallamme ja tasoillamme, yhdessä ja erikseen. K1

Mutta kyllähän mie monet kerrat itkin työkavereille. -- Se auttaa kun näkee että elämä jatkuu ja siitä vaan jotenkin selviää. Vaikkei se suru tietenkää... sehän on ikusesti se ikävä ja suru ja joku semmonen kipu. H2

Muutenkin se surukin, surutyö. Kun kuitenkin kyse oli mullekin tosi tärkeestä, rakkaasta ihmisestä. Olin kuitenkin ehtinyt sen... hirmutiiviisti häntä täällä koulussa päivittäin näkee ja on monta tuntia tekemisissä. Ja tuntuu, että X oli vielä semmonen että se aina hakeutu juttelemaan minun kanssa, oli kehittynyt semmonen suhde meille, ihan läheinen. Niin sit se surutyö itellänikin, itkin kotona. Edelleen tekee sitä surutyötä vieläkin. H5

Ja kyllä mäkin sain mun kollegoilta palautetta, että mitä, miksä itket, ethän sä sitä enää [lopuksi] opettanut. Se tuntu tosi pahalta. Että mä olin kuitenkin viis vuotta sitä opettanu, se oli ollu pitkään mun elämässä. Tietysti jokainen saa suhtautua työhönsä just sillä intensiteetillä mitä haluaa mutta se tuntu jotenkin tosi tosi pahalta. H6

Kaiken kaikkiaan oppilaan kuolema oli opettajille varsin raskas kokemus monesta näkökulmasta (H1, H2, H4, H5, H6, H9, K1, K2). Opettajat kokivat tilanteen vaikuttaneen omaan jaksamiseen ja kehon reagoineen stressiin. Suurempi uupumus saattoi tulla myös viiveellä etenkin, jos työ oli ollut muiltakin osin haastavaa. Oppilaan kuolemaa kuvailtiin sanoilla ”kriisi”, ”tiukka paikka”, ”pysäyttävä” ja ”traumaattinen”.

Mutta kyllä se sillä lailla näin opettajan näkökulmasta, niin on opettajallekin traumaattinen. Ja täs tapaukses mulle vielä traumaattisempi kun sille luokkayhteisölle, kun se luokkayhteisö oli niin paljon vähemmän tekemisissä kun minä. Ja kun tutustu vanhempiin niin se kävi sillä lailla henkilökohtaisemmaksi itelle. -- Tavallaa se että tollanen oppilaan kuolema on opettajallekin kriisi. Et mitä pitempään on ollu, niin sitä isompi kriisi. H4

Koska se oli niin hurjaa aikaa, minäkin olin varmaan aika raskas työkaveri ja perheenjäsen ja vaikka mitä. Se oli niin kova juttu. H2

Järki käsitteli ja järjesteli koulussa. Kotona tuli väsy ja itku. -- Kotiin tullessa olin noina päivinä aivan poikki. Minä lähinnä lepäsin ja hengittelin. K1

Jälkikäteen mielti, niin olihan se todella raskas syksy. Ihan todella raskas ja oli kyllä ite tosi väsyny ja nuupahtanu. Ja jotenkin tuntu että kaikki ylimääräinen tässä työssä, ei kyllä jaksanu mitään extrahienoja juttuja suunnitella. H5

Jälkeen päin ajateltuna kroppani reagoi varmasti tähän koko tilanteeseen ja sain flunssan. K2

Luulen että tähän liittyy niin paljon sellasta tunnetaakkaa, etten ihan edes muista miten se on menny. H1

Jotkut opettajat toivat esiin sen, miten tapahtunut muutti jollain tavalla heidän perspektiiviään (H2, H5, H9, K1). Elämän hauraus, arvaamattomuus ja arvokkuus korostuivat ja muut asiat elämässä saivat erilaisen mittakaavan.

Että joku hetki on sinänsä ainutlaatuinen, ei voi ikinä tietää mitä tulee tapahtumaan välttämättä toisena päivänä, mikä varmaan monikin sanoo jos on ollut kuoleman tapaus, että tajuu sen elämän rajallisuuden. -- Semmosta perspektiiviä tuli kyllä elämään kertaheitolla, että mikä täällä on niinkun olennaista, nimenomaan. Ja se ylipäättänsä se kohtaaminen ja läsnäolo ja semmonen. H5

Jotenkin se, että moni asia mitä miettii tai pohtii tai puntaroi, niin ei se sitte kuoleman kohdalla [merkitse], joka on kuitenkin niin pysyvää, niin jos on joku asia, joka on vaikeeta tai hankalaa tai ei nyt tunnu niin kivalta niin itseasiassa kyllä sen kanssa tulee sit kuitenkin toimeen. Kyl se kuolema aina, niin siinä se mussa aina eniten tuntuu, et ne omat murheet saa järkevämmät mittasuhteet. Joku verrattain pieni asia, kun sitä pyörittelee paljon, niin saa isomman arvon tai tuntuu isommalta kun mitä se sit kuitenkaan on. -- Kyllähän siinä omat murheet saa omanlaisen mittakaavan. H9

Lisäksi opettajat kertoivat, että oppilas tai kokemus ovat jollain tavalla jääneet osaksi heitä tai heidän elämäänsä (H1, H2, H3, H4, H5, H6, K1). Parilla opettajalla oli oppilaan kuva luokassaan vielä vuosienkin jälkeen tapahtuneesta. Asian kuvaillaan jääneen sydämeen tai tunnemuistiin ja oppilaan kuvaillaan kulkevan edelleen opettajan mukana. Oppilas saattaa tulla edelleen mieleen kuoleman vuosipäivän lähestyessä tai esimerkiksi tietystä musiikista. Yksi opettaja kertoo kokemuksen vaikuttaneen hänen koko elämäänsä.

Ja sit mulla on edelleen kuva hänestä mun luokan seinällä. Oon kokenu sen sillai itelle tärkeeks, että muistaa... ei sillai että haluis tietosesti velloa missään, mutta mulla on myös yks enkelioppilas. H6

X jotenkin on kulkenut mun mukana tässä pitkin matkaa. Miettiny sitä. -- Kyllä niinkun ajattelen, että se on ollut tälläsenä elämäkokemuksena merkittävä. Että ei voi sanoa että se on hyvä kokemus, mutta semmonen että se on paljon herättänyt miettimään ja on ajatellut aiheita. H3

Mutta on vaikuttanu sillä tavalla, että on tunnemuistiin jäänyt tää jälki. -- Varmaan vuositasolla aina muistaa jossakin kohtaa varsinkin, kun tulee se kuoleman vuosipäivä niin tulee pintaan ne muistot. H1

Muistelen X:ää ja Y:tä aika usein. Tai he tulevat mieleen jostain musiikista, kuvasta... Mietin missä he nykyään olisivat. Millaisiksi olisivat kasvaneet. K1

### 6.2.3 Muut esille nousseet merkittävät tekijät

*Opettajan elämäkokemus ja kuoleman ennakoitavuus* koettiin tekijöiksi, jotka vaikuttivat jollain tavoin oppilaan kuoleman kohtaamiseen ja sen käsittelyyn. Opettajat kertoivat aiemman elämäkokemuksen vaikuttaneen asian prosessointiin (H1, H3, H4, H6, H7, H8, H9). He kokivat, että elämäkokemus auttoi valitsemaan vaikeissa hetkissä oikeita sanoja ja koettu kuolemansuru

auttoi surusta keskustelemisessä. Yksi opettaja kertoi, kuinka nuorena opettajana kaipasi tilanteessa eri tavoin apua ja toinen pohti, että tilanne olisi ollut hänelle nuoremmalla iällä todennäköisesti vaikeampi. Eräs opettajista pohti, että työyhteisön tuki voisi kompensoida elämäkokemuksen tuomaa apua. Omat kokemukset saatettiin myös kokea tilannetta hankaloittavina, kun oppilaan kuolema tuli niiden vuoksi erityisen lähelle.

Niin sekin jo, kuten sanoin alussa, että se tilanne olisi ollut varmaan aika toinen että jos minulla ei olisi ollut omaa surukokemusta ollenkaan taustalla. Koska se vaan on vaatinu sen tietyn prosessin ja prosessoinnin että mikäs se mun suhteeni kuolemaan on ja kuinka todellinen asia se onkaan elämässä. H3

Kun on 47-vuotias niin huomaa, että on eri suhtautuminen kuin parikymppisenä, että silloin tilanne olisi ollut varmaan vaikeampi. (koodia ei näytetä)

Ja tuntuu että mitä nuorempi opettaja niin sitä ehkä... voi olla että ”mitä mä teen”. -- Ja kun itekin oli nuori silloin, niin just siinä tilanteessa ois kaivannu sellasta apua. Nyt tavallaan on sitä elämän tuomaa kokemusta ja kaikenmoista kriisiä, että sillälaila oman pään sisällä käsitteleekin jo asioita erilailla. H4

Tottakai sit kun aatellaan, että kun olin lapsena menettäny niitä ikäisiäni, niin kun aikuisena näkee sen kun laps kuolee niin vähän se vielä erityisesti koskettaa. H7

Toisaalta just tiesin, että näistä asioista pitää puhua. Myös tietysti huonossa mielessä. Jos mulla ei olisi ollut sitä aiempaa asiaa siinä triggeröimässä, niin se ois ehkä sillai auttanut. En olisi ehkä ollut niin... siihen niin liitty se oma muisto siitä [aiemmasta kokemuksesta]. H6

Lisäksi kuoleman ennakoitavuus vaikutti kokemukseen olennaisesti niin opettajan työn kuin henkilökohtaisen kokemuksen näkökulmasta (H1, H4, H5, H7, H8, K2). Yksi opettajista kuvaili, kuinka oppilaan kuolema oli osaltaan juuri sen ennakoimattomuuden vuoksi niin järkyttävä kokemus. Kun kuoleman tiedettiin olevan tulossa, opettaja pystyi valmistautumaan kuoleman käsittelyyn etukäteen ja sitä pystyttiin mahdollisuuksien mukaan käsittelemään luokassa jo ennen varsinaista kuolemaa. Eräs opettaja kertoi oppilaiden ottaneen uutisen kuolemasta varsin ”hyvin”, sillä he olivat tienneet siitä etukäteen, ja toinen opettaja pohti, että sairauden konkreettinen näkeminen luokkatoverissa saattoi auttaa ymmärtämään luokkatoverin kuolemaa paremmin. Opettajien näkemykset oppilaille etukäteen kertomisesta kuitenkin erosivat: yksi mainitsi nimenomaan sen, että halusi valmistella oppilaita kuolemaan, kun taas toinen sanoi, ettei ”missään nimessä” kertonut oppilaille saapuvasta kuolemasta.

Käytännössä hän meni ennakkovaroituksesta. Mikä teki ehkä siitä kuolemasta vielä, tietyllä tavalla vielä järkyttävämmän, kun ei voinut millään tavalla työstää aikaisemmin. H1

Nyt melkein vuosi tapahtuneesta ajatukseni ovat jo melko neutraalit ja uskon, että tilanteeseen vaikuttaa se, että surutyötä teki jo koko oppilaan sairastamisen ajan. K2

X joutu aika pian sitten saattohoitoon. Ja sitte mulle tuli jo semmonen että apua, että ei hyvänen aika, että mun on pakko valmistella nää mun oppilaat tähän mitä tulee tapahtumaan. Vaan kaks X:n kavereista meidän luokalta tiesi. Ja mulle itelle tuli semmonen paniikki, että ei tää voi mennä silleen, että sit kun X kuolee niin se tulee puskista niille oppilaille. H5

Ehkä kun he oli siihen tietyllä tavalla just valmistautuneita koska se sairaus niin konkreettisesti näkyi siinä oppilaassa ja koska siitä oli puhuttu, että näin tulee käymään. H7

### 6.3 Tulosten yhteenveto

Opettajat käsitelivät kuolemaa luokan kanssa monipuolisesti. Opettajien tavat asian käsittelemiseksi jaettiin *keskusteluun ja tunteiden huomiointiin, toimintaan luokan kanssa sekä yhteistyöhön muiden aikuisten kanssa*. Neljäs yläteema muodostui opettajien pohdinnoista siitä, miten paljon kuolemaa tulisi luokassa käsitellä. Keskustelun ja tunteiden huomioinnin teema jakautui keskusteluun oppilaasta ja kuolemasta, keskustelun rehellisyyteen ja jatkumiseen sekä tunteiden monipuoliseen huomiointiin. Toiminta jaettiin kirjoittamiseen ja muuhun luovaan toimintaan, yhteisöllisiin rituaaleihin sekä oppilaan konkreettisiin tavaroihin luokassa. Yhteistyötä tehtiin luokassa eri ammattilaisten kanssa sekä oppilaiden huoltajien kanssa. Kuoleman käsittelyn määrään vaikuttivat kuolleen oppilaan vanhempien toiveet ja toisaalta opettajien halu tasapainottaa surun käsittelyä arjen jatkumisella.

Opettajat kertoivat oppilaan kuoleman vaikuttaneen heihin itseensä, heidän työhönsä ja elämäänsä eri tavoin. Kuoleman koetut vaikutukset on jaettu kahteen yläteemaan: *työhön ja opettajuuteen* sekä *henkilökohtaiseen elämään*. Lisäksi omaksi yläteemakseen niputettiin opettajien ajatukset aiemman elämänkokemuksen ja kuoleman ennakoitavuuden merkityksestä kuoleman kohtaamisessa ja käsittelyssä. Vaikutuksia työhön ja opettajuuteen olivat koettu selviytymistila, ohjeistuksen puute ja lisätyöt, lähentynyt suhde luokkaan sekä oman opettajuuden muutos. Vaikutuksia henkilökohtaiseen elämään olivat suru oppilaasta, kokemuksen raskaus kokonaisuudessaan, perspektiivin muutos sekä oppilaan ja tapahtuman tuleminen osaksi elämää.

## 7 Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa ja jäsentää tapoja, joilla oppilaan kuoleman kohdanneet opettajat käsittelivät kuolemaa luokkansa kanssa sekä miten opettajat kuvailivat oppilaan kuoleman vaikuttaneen heihin. Ensimmäisissä alaluvuissa käyn läpi tutkimuksen tulokset peilaten niitä kirjallisuuteen ja aiempaan tutkimukseen, ja niiden jälkeen siirryn tarkastelemaan tutkimuksen luotettavuutta. Lopuksi esitän ehdotuksia jatkotutkimuksen aiheiksi sekä pohdin tutkimukseni merkitystä kasvatustieteelliselle tutkimuskentälle.

### 7.1 Monipuolinen kuoleman käsittely

Opettajat käsittelivät oppilaan kuolemaa luokan kanssa lukuisin eri tavoin. Kuoleman käsittelyn neljä teemaa olivat 1) keskustelu ja tunteiden huomiointi, 2) toiminta luokan kanssa, 3) yhteistyö muiden aikuisten kanssa sekä 4) kuoleman käsittelyn määrä. Opettajat olivat käyttäneet paljon samoja pedagogisia ratkaisuja toistensa kanssa, minkä lisäksi tulokset vahvistivat pääosin aikaisempia tutkimuksia.

Keskustelu ja tunteiden huomiointi nousi esiin jokaisen opettajan kerronnassa, ja myös Hartin ja Garzan (2012) tutkimuksen opettajat puhuivat eniten juuri näistä teemoista kuoleman käsittelyssä. Opettajat kertoivat jutulleensa luokkansa kanssa esimerkiksi oppilaasta itsestään: he ottivat erikseen aikaa muistellakseen oppilasta ja toisaalta tämä saattoi tulla puheeksi kouluarjen keskellä spontaanisti. Myös Levkovichin ja Duvshanin (2021) haastattelemat opettajat halusivat muistaa oppilasta ja pitivät sitä merkityksellisenä. Keskustelua käytiin lisäksi kuoleman teemasta yleisemmin: oppilaat saattoivat kertoa omista kokemuksistaan ja erityisesti nuorimmilla oppilailla oli paljon kysymyksiä kuolemaan liittyen. Rehellisyys ja avoimuus tapahtuneen ja kuoleman äärellä koettiin tärkeäksi. Opettajat kokivat informaation helpottavan oppilaiden oloa, ja kuolemaan liittyvien kiertoilmausten koettiin hämmentävän erityisesti nuorimpia lapsia. Olennaisena pidettiin myös keskustelun jatkumista: kuollutta oppilasta tai muiden oppilaiden ajatuksia aiheesta ei haluttu sivuuttaa ja unohtaa heti tapahtuneen jälkeen ja akuutin vaiheen ohituttua, vaan aiheeseen palattiin myöhemminkin opettajan aloitteesta. Tulokset vastaavat muiden tutkimusten opettajien toimintaa ja näkemyksiä sekä ovat linjassa opaskirjallisuuden neuvojen kanssa (Evans, 1982; Hart & Garza, 2012; Lawrence, 2020; Thompson, 2004).

Opettajille oli lisäksi tärkeää huomioida oppilaiden tunteet, ja tilanne koettiin myös mahdollisuudeksi opettaa tunnetaitoja. Erilaisista tunnereaktioista kerrottiin ja tunteita rohkaistiin

ilmaisemaan. Opettajat pitivät tärkeänä näyttää omat tunteensa luokalle ja siten toimia esimerkkinä tunteiden käsittelyssä. Myös aiemmassa tutkimuksessa opettajat ovat tuoneet esiin sen, kuinka voivat omalla toiminnallaan mallintaa oppilaille sitä, ilmaistaanko tunteita vai ei (Case ym., 2020).

Opettajat kertoivat myös monenlaisesta toiminnasta luokassa. Moni opettaja sytytti kynttilän oppilaidensa kanssa kuolleen oppilaan muistolle ja joissain kouluissa järjestettiin muistotilaisuuksia. Jotkut luokat osallistuivat hautajaisiin ja haudalla käytiin mahdollisuuksien mukaan. Tällaiset konkreettiset rituaalit jäsentävät surua, helpottavat kuolemaan liittyvien tunteiden käsittelyä ja viestivät elämän merkityksellisyydestä (Butlers, 2020). Hautajaisten jälkeen oppilaan läsnäolo kuitenkin näkyy luokassa vielä hänen tavaroissaan ja erityisesti hänen pulpetissaan. Useampi opettaja piti pulpettia luokassa tietoisesti vielä viikkoja tai koko vuodenkin, ja yksi heistä mainitsi, kuinka tämä oli juuri oppilaiden toive ja vaatimus. Oppilaan tavaroita saatettiin kerätä yhdessä ja hänen kuvansa oli monessa luokassa esillä pitkäänkin.

Kuolemaan liittyvät rituaalit ja oppilaan konkreettiset tavarat toistuvat aiemmissa tutkimuksissa (Evans, 1982; Hart & Garza, 2012; Levkovich & Duvshan, 2021), joissa yleinen teema oli näiden lisäksi jonkinlainen kirjoittaminen. Myös tämän tutkimuksen osallistujat ohjasivat oppilaita muun muassa kirjoittamaan kirjeitä ja kortteja kuolleelle oppilaalle tai tämän perheelle, ja osa opettajista kokosi luokan yhteistä muistokirjaa. Evans (1982) koki kirjoittamisen arvokkaana väylänä jokaisen henkilökohtaisen surun ilmaisemiselle. Lisäksi opettajat ottivat enemmän aikaa luovaan toimintaan kuten laulamiseen, musiikin kuunteluun, kuvalliseen ilmaisuun ja lukemiseen. Opettajien voidaan nähdä toimineen ansiokkaasti, sillä asian aktiivisen ja luovan käsittelyn on todettu olevan yhteydessä suurempaan resilienssiin vähentäen surun pitkäaikaisia seurauksia (Riera-Negre ym., 2024).

Opettajat kertoivat myös yhteistyöstä muiden aikuisten kanssa. Opettajat kutsuivat esimerkiksi seurakunnasta papin ja sairaalasta psykologin puhumaan luokalle ja vastaamaan kysymyksiin. Opettajat pyysivät mukaansa kertomaan uutista oppilaan kuolemasta esimerkiksi koulupsykologin, kuraattorin tai opettajakollegan. Keskustelumahdollisuuksia oppilaille järjestettiin kuraattorin tai seurakunnan työntekijän kanssa. Kiinnostavaa oli, ettei yhteistyö oppilashuollon kanssa korostunut tuloksissa. Olisi voinut olettaa, että yhteistyötä esimerkiksi koulupsykologin kanssa olisi tehty tiiviimmin tämän erityisen asiantuntemuksen vuoksi (Schonfeld & Demaria, 2018). Ammattiavun merkitys on kuitenkin suuri surevan oppilaan tukemisessa (Wango & Gwiyo, 2023). Osallistujat eivät myöskään pohtineet opettajan roolia juurikaan. Esimerkiksi Atle Dyregrovin ja muiden (2013)

haastattelemat opettajat korostivat lapsen surun äärellä juuri sitä, etteivät voi opettajina tehdä kaikkea ja kokivat vaikeaksi hahmottaa, mikä kaikki kuuluisi osaksi heidän rooliaan.

Jokainen opettaja toimi kuitenkin viestinviejänä ja kommunikoi tapahtuneesta oppilaiden koteihin. Osa opettajista piti kodit ajan tasalla siitä, miten ja milloin kuolemaa käsiteltiin koulussa. Mikäli oppilas tuntui oireilevan paljon, oli opettaja yhteydessä tämän vanhempiin enemmän. Opettajan rooli oppilaan surun pitkittymisen tunnistamisessa onkin tärkeä: hän tekee huomioita kouluarjessa ja pitää huolta, että kotona tiedetään, kuinka lapsi on voinut luokkatoverin kuoleman jälkeen (K. Dyregrov ym. 2015).

Opettajat pohtivat lisäksi sitä, missä määrin kuolemaa tulisi luokassa käsitellä. Opettajat pitivät ensinnäkin tärkeänä kunnioittaa kuolleen oppilaan vanhempien toiveita, ja he halusivat toimia heidän ehdoillaan. Useimmissa tapauksissa opettajat kertoivat saaneensa luvan jakaa kuolemasta avoimesti ja kokivat sen olleen heille avuksi. Vanhempien ajatusten lisäksi opettajat pitivät kouluarjen rutiineja tärkeänä tukena surun käsittelyssä ja pyrkivätkin siihen, että tasapaino aktiivisen surun käsittelyn ja arjen jatkumisen välillä säilyisi. Samaa korostivat myös muiden tutkimusten opettajat (Case ym., 2020; Evans, 1982; Levkovich & Duvshan, 2021). Tämä kertoo opettajien ammattitaidosta, sillä rutiinien ylläpitäminen merkitsee lapselle ja nuorelle ennustavuutta ja asioiden normaaliutta, ja niillä on tärkeä rooli rauhallisuuden ja vakauden tunteen luomisessa. (Hedrenius & Johansson 2016, 149–150). Opettajat eivät juurikaan pohtineet oppilaiden surun yksilöllisiä eroja, vaikka useammassa tutkimuksessa surevien lasten tukemisesta kyseinen teema on korostunut (esim. A. Dyregrov ym. 2013). Tämä saattaa johtua siitä, että opettajille esitetyt kysymykset keskittyivät enemmänkin opettajaan kuin oppilaisiin.

Vaikka oppilaan kuolema ei olisikaan kaikille oppilaille varsinainen kriisi, voidaan opettajien toimintaa luokassa rinnastaa kriisitukeen (Hedrenius & Johansson, 2016). Opettajien toiminta luokassa keskusteluista ja tunteiden sanoittamisesta kirjoittamiseen ja piirtämiseen voidaan nähdä psykologisena ja käytännöllisenä kriisitukena. Sosiaalinen aspekti on näkynyt muun muassa siinä, kuinka asiaa on käsitelty nimenomaan yhteisenä asiana ja yhdessä ryhmänä. Opettajat ovat lisäksi jääneet seuraamaan tilannetta ja kuvailevat olleensa valppaina, mikäli aihetta tarvitsisi käsitellä myöhemmin lisää. Vaikka opettajat eivät suoraan mainitse Hobfollin kriisituen periaatteita, voidaan opettajien toiminnassa nähdä elementtejä, jotka ovat nimenomaan luoneet luokkaan rauhallisuutta, turvallisuutta, yhteenkuuluvuutta, luottamusta ja toivoa.

## 7.2 Raskas ja merkittävä kokemus

Oppilaan kuolema oli opettajille raskas mutta myös merkittävä kokemus. Oppilaan kuoleman vaikutukset jaettiin kahteen teemaan: 1) työ ja opettajuus sekä 2) henkilökohtainen elämä. Lisäksi kolmas yläteema muodostui elämäkokemuksen ja kuoleman ennakoitavuuden merkityksistä.

Työn ja opettajuuden näkökulmasta tärkeä huomio on, ettei useimmilla opettajilla ollut kunnollista ohjeistusta tai suunnitelmaa tilanteen varalle. Tämä tulos toistaa Hartin ja Garzan (2012) sekä Casen ja kumppaneiden (2020) haastattelemien, oppilaan kuoleman kohdanneiden opettajien kokemuksia. Myös tutkimukset surun ja kuoleman käsittelystä luokassa kertovat, ettei opettajilla useinkaan ole koulutusta tai valmiita malleja käsitellä näitä teemoja (K. Dyregrov ym., 2015; Reid & Nixon, 1999; Stylianou & Zembylas, 2020). Viisi yhdestätoista tämän tutkimuksen osallistujasta koki, ettei ohjeita tai suuntaviivoja ollut lainkaan, kun taas kolme opettajaa kertoi kriisisuunnitelmista, joiden apu oli lopulta pientä. Ainoastaan yksi opettaja kertoi spontaanisti useamman kerran tavoista, joilla kriisisuunnitelma oli ohjannut hänen toimintaansa. On kiinnostavaa, etteivät opettajien kokemukset ohjeettomuudesta liity siihen, kuinka kauan tapahtuneesta on: kokemus on saattanut olla sama 20 vuotta sitten ja alle viisi vuotta sitten. Erityistä huomiota herättää ohjeettomuuden kokemukset viimeisen 10 vuoden ajalta, sillä viimeisin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on julkaistu vuonna 2014 ja se sisältää tarkemmat ohjeet kriisisuunnitelman sisällöstä (POPS 2014).

Ohjeettomuus ei oletettavasti helpottanut sitä, että oppilaan kuoleman jälkeen saatettiin olla jonkinlaisessa selviytymistilassa. Heidän tuli käsitellä tapahtunutta muiden oppilaiden kanssa ja jatkaa töitä huolimatta siitä, että asia ja tilanne oli myös heille raskas ja jopa jonkinlainen kriisi. Vastaavaa kokemusta kuvailivat myös Levkovichin ja Duvshanin (2021) tutkimuksen osallistujat. Samaan aikaan vaikea kokemus toi mukanaan myös hiukan hyvää: opettajat kertoivat tapahtuneen yhdistäneen heitä luokkansa kanssa. Tapahtuneella oli merkitystä myös oman opettajuuden kannalta. Osa opettajista koki, että vaikeiden asioiden käsittelykyky parani ja osan suhtautuminen oppilaisiin ja näiden vanhempiin muuttui entistä enemmän kohtaamista ja positiivista huomiointia korostavaksi.

Oppilaan kuolema vaikutti myös opettajiin itseensä syvästi. Suru menetetyistä oppilaista oli suurta ja ulottui opettajan henkilökohtaiseen elämään. Opettajan kokema syvä suru tuli ilmi myös aiemmissa tutkimuksissa (Hart & Garza, 2012; Levkovich & Duvshan, 2021). Kokonaisuutena oppilaan kuoleman kokeminen ja kohtaaminen vei opettajilta paljon voimia. Kuolemaa kuvailtiin myös kriisiksi opettajan elämässä. Costelloen ja muiden (2020) tutkimuksen yksi avaintuloksista oli, kuinka surevien oppilaiden tukeminen on henkisesti raskasta opettajalle. Onkin luonnollista, että

myös opettajan surressa kokemus muiden tukemisesta on entistä uuvuttavampi. Toisaalta kuolema toi perspektiiviä arjen tavallisiin asioihin ja laittoi elämän pienemmät murheet uuteen mittakaavaan. Osa opettajista myös koki oppilaan kulkevan heidän mukanaan edelleen, vuosia tai vuosikymmeniä myöhemmin.

Oppilaan kuoleman vaikutusten lisäksi opettajat puhuivat asioista, joilla oli merkitystä tilanteen prosessoinnin kannalta. Aiempia tutkimuksia myötäillen (Case ym., 2020; Levkovich & Duvshan, 2021) elämäkokemuksen koettiin tuovan varmuutta ja selkeyttä opettajan omaan prosessiin sekä asian käsittelyyn luokassa. Lisäksi kuoleman ennakoitavuudella oli merkitystä. Ennakoitu suru oikein käsiteltyinä voi hiukan helpottaa hetkeä, jolloin kuolemasta kuulee, vaikka se ei surua kuoleman jälkeen vähennäkään (Riera-Negre ym., 2024). Joissain tapauksissa opettajat pystyivät valmistautumaan saapuvaan kuolemaan miettien asian käsittelyn tapoja etukäteen ja keskustellen aiheesta myös oppilaiden kanssa.

### **7.3 Tutkimuksen luotettavuus**

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa useampi tekijä. Tehdessäni tutkimusta yksin ei voida ohittaa sitä, että tutkimuksen eri vaiheisiin on luonnollisesti vaikuttanut omat ajatukseni ja subjektiiviset näkemykseni. Lähtökohtaisesti jo omat kiinnostuksenkohteeni aiheesta lähtivät viemään tutkimusta tiettyyn suuntaan esimerkiksi haastattelujen teemojen muodossa. Lisäksi erityisesti aineistolähtöinen sisällönanalyysi on jo luonteensakin vuoksi aina tutkijan itsensä tuotos, eikä lopputulos eri tutkijan tekemänä olisi ollut samanlainen tämänkään aineiston kohdalla. Käsittelin aineistoa kuitenkin koko ajan osallistujille uskollisesti: en muuttanut tai häivyttänyt sisältöä sovittaakseni sitä sopimaan tiettyihin teemoihin. Analyysin subjektiivisesta luonteesta huolimatta pyrin katselemaan aineistoa niin objektiivisesti kuin pystyin. Pidin muun muassa pidempiä taukoja aineiston käsittelyssä sekä toistin ja tarkistin joitain työvaiheita mahdollisimman kriittisin silmin.

Tutkimuksen yleistettävyyteen vaikuttaa luonnollisesti osallistujat. Lähtökohtani laadulliseen opinnäytetyöhöni oli, että viidelläkin osallistujalla pärjätään. 11 osallistujaa on siis siihen nähden hyvä lopputulema, mutta se on joka tapauksessa varsin pieni otanta koko kohderyhmästä. Tutkimuksen tarkoituksena ei toki ollut saada laajasti yleistettävää tietoa, vaan kuulla opettajien yksilöllisistä kokemuksista ja sitä kautta valottaa aihetta. Aineiston ulkopuolelle kuitenkin jäi suuri määrä kokemuksia ja on otettava huomioon, kuinka opettajan luonne ja kokemuksen yksityiskohdat vaikuttavat siihen, haluaako tutkimukseen osallistua vai ei. Vaikka osallistujakaarti oli lopulta moninainen ja kokemukset erilaisia, voidaan olettaa, että esimerkiksi he, joille kokemus oli

erityisen rankka, eivät halunneet osallistua. Lisäksi esimerkiksi oman toiminnan arvostelun pelko on saattanut estää osallistumasta, vaikka osallistumiskutsussa korostettiin, ettei tutkimuksen tarkoitus ole etsiä oikeita tai vääriä vastauksia. Esimerkiksi oppilaasta ja tämän kuolemasta keskustelu oli esillä jokaisen osallistuneen opettajan kertomuksessa useasti, toisin kuin Papadatoun ja muiden (2010) määrällisessä tutkimuksessa, jossa 215 opettajista jopa reilu neljännes ei keskustellut avoimesti oppilaan kuolemasta luokassa lainkaan.

Osaltaan tuloksiin vaikuttaa myös se, että kolmen osallistujan kohdalla tapahtuneesta oli kulunut jo yli 20 vuotta. Ymmärrettävästi he eivät voi muistaa asiasta yhtä paljon kuin osallistujat, joilla tapahtuneesta on esimerkiksi vain pari vuotta aikaa. Muistot ovat voineet muovautua ajan kanssa, ja välillä opettajat korostivat, kuinka asia oli *ehkä* näin ja kuinka he *luulevat* tai *olettavat* toimineensa tietyllä tavalla. Lisäksi he pahoittelivat useamman kerran, etteivät muista tiettyjä yksityiskohtia, minkä vuoksi heidän kantaansa ei kuulu kaikkien teemojen osalta. Näin ollen jokin alateema olisi saattanut korostua enemmänkin, mikäli myös heidän vastauksensa olisi saatu mukaan.

Pidän osallistuneiden opettajien monipuolisuutta kuitenkin tutkimuksen rikkautena. Kokemuksia on eri vuosikymmeniltä ja eri ikäisten lasten parista. Kahta osallistujaa lukuun ottamatta opettajat työskentelivät tapahtuneen aikana alakoulussa. Siksi kahden opettajan näkökulma asiaan eroaa hiukan lasten iän vuoksi. Analyysivaiheessa pohdin, tulisiko minun jättää nämä kaksi osallistujaa aineiston ulkopuolelle juuri tästä syystä, mutta päädyin pitämään myös heidän aineistonsa mukana. Molempien opettajien kokemuksissa oli paljon, mikä sopi muusta aineistosta kummunneisiin teemoihin. Heidän ajatuksiaan kuoleman käsittelystä ryhmän kanssa ei ole kuitenkaan eroteltu erikseen alakoulun opettajien vastauksista. Koska osallistujien jakauma alakoulun ja ylempien asteiden välillä oli niin epätasainen, en kokenut anonyymiteetin kannalta mahdolliseksi eritellä tuloksia kuoleman käsittelyn näkökulmasta. Vaikka ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset painottuvat alakouluun, voi sen ylä- ja alateemat kuitenkin nähdä toimivan suurilta osin myös yläkoulussa ja toisella asteella.

#### **7.4 Merkitys kasvatustieteellisen tutkimuksen kannalta**

Hirveen tärkeä aihe, sen takia mä laitoin viestiä. -- Se oli se syy, miks mä halusin [osallistua]. -- Et jos mistään mitä mä oon kokenu on jollekin jotain hyötyä semmoses tilanteessa, niin ehdottoman tärkeitä [jakaa]. Sen koen omalta puoleltani, [että] tässä halusin olla mukana. H6

Kun sain idean tutkielmani aiheesta, huomasin yllättyväni. Miten en ollut tullut ajatelleeksi koko asiaa aiemmin? Miksi tämä ei ollut noussut jollain tavalla esiin opinnoissani? Aiheesta keskustellessamme ohjaajani kertoi, kuinka esimerkiksi hänen lastentarhanopettajan koulutuksessaan oli vuosikymmeniä sitten yksi lääkärin pitämä luento juuri lapsen kuolemasta. Hän kertoi, kuinka tämä on yksi niistä luennoista, jotka ovat edelleen mielessä. Eräs 90-luvulla opettajaksi valmistunut haastateltava taas totesi erikseen, ettei ollut saanut koulutuksen ajalta työkaluja tämän asian työstämiseen lainkaan. Asia ei valitettavasti ole 30 vuodessa muuttunut: oman opettajankoulutukseni aikana mahdollista oppilaan kuolemaa ei sivuttu lainkaan. Casen ja muiden (2020) mukaan moni opettaja kuitenkin joutuu kohtaamaan oppilaansa kuoleman jossain vaiheessa uraansa, ja koenkin, että nyt olisi korkea aika ottaa huomioon tämä teema myös opettajankoulutuksessa. Osa opettajista kertoi vastanneensa osallistumiskutsuun juuri siksi, että pitivät aihetta niin tärkeänä ja kokivat osallistumalla ehkä voivansa jollain tavalla olla avuksi. Toivonkin, että vaikka oma tutkielmani ei ole opas käytännön työhön, voisi se olla alleviivaamassa niiden ja koulutuksen tarvetta. Yksi jatkotutkimusaihe voisi olla tutkia eri opettajankoulutuslaitosten opetussuunnitelmia tämän ja vastaavien aiheiden näkökulmasta, kuten myös Case kumppaneineen (2020) ehdottaa.

Lytjen (2017) esimerkin mukaan voisi myös tutkia koulujen kriisisuunnitelmia ja niiden kattavuutta valtakunnallisesti. Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemukset ja näkemykset kriisisuunnitelmista vaihtelivat, mikä asettaa opettajat ja sitä kautta oppilaatkin varsin eriarvoiseen asemaan vaikean asian edessä. Tutkimuksen kautta voisi olla mahdollista kehittää jokin vastaava valtakunnallinen malli, jonka on Tanskassa todettu olevan monessa määrin onnistunut (Lytje, 2017). Opettajankoulutuksen täydennyksen ja kriisisuunnitelmien kattavuuden lisäksi selkeitä, konkreettisia ja tutkittuun tietoon nojaavia oppaita asian käsittelyyn kaivataan.

Osa tutkimuksen opettajista kohtasi oppilaansa kuoleman tämän pitkän sairastamisen jälkeen, ja opettajat kertoivat usein myös ajasta, jolloin olivat opettaneet sairasta oppilasta. Tämä osa aineistosta jäi luonnollisesti tämän tutkimuksen ulkopuolelle, mutta opettajien kertomusten mukaan kokemus sairaan lapsen kanssa työskentelystä on vaikuttanut heihin monella tapaa. Tähän aiheeseen voisi syventyä tarkemminkin. Yksi tärkeä näkökulma oppilaan kuolemaan on lisäksi heillä, jotka tietävät, millaista on menettää luokkatoveri. Jatkotutkimuskohteena ehdotankin jo aikuistuneiden, lapsuudessaan tai nuoruudessaan luokkatoverinsa menettäneiden haastatteluja. Olisi tärkeää kuulla, millainen heidän kokemuksensa tuosta ajasta on, millaista tukea he koulussa saivat ja millaista tukea he olisivat kaivanneet.

## 7.5 Lopuksi

Haluan lopettaa kiittämällä tutkimukseen osallistuneita opettajia ja päättää työni heidän sanoihinsa. Haastattelujen ja kirjoitelmaohjeen lopussa kysyin, mitä opettajat haluaisivat sanoa juuri oppilaansa kuoleman kohdanneelle itselleen tai vastaavasti jollekin, joka menettää oppilaansa nyt. Tässä heidän terveisensä.

*"Uskalla olla oma ittes. Uskalla näyttää omat tunteet."*

*"Surun saa näyttää myös lapsille. Voi olla tietämätön näin ison asian edessä. Kaikkea emme vaan ymmärrä. Aikuisenkaan ei tarvitse keksiä vastauksia, voi olla hämmentynyt, mutta silti turvallinen."*

*"Älä mene yksin kertomaan ikäviä uutisia, ota joku luottopakki siihen, jonka kanssa voit sen asian kertoa. Et älä jää yksin, älä mee yksin."*

*"On sitä ulkopuolista apua, jota voi pyytää sinne luokkaan ja yhdessä käsitellä. Seurakunta, psykologi, kuraattori... Eri lapset ja eri ihmiset saa lohtua eri asioista."*

*"Uskalla antautua keskustelulle, mitä sieltä yksilöistä ja ryhmästä nousee."*

*"Älä pelkää puhua tunteista."*

*"Surun puhumista auki ja sen asian äärelle pysähtymistä niin kauan kun se vaatii. Että sille kuolemalle ja sen jälkeiselle ajalle annetaan aikaa."*

*"Käytä kaikki keinot sen asian käsittelyyn mitä vaan jaksat ja mikä tuntuu luontevalta."*

*"Pitää tarttua myös kiinni normaalielämään, koska arki hoitaa, arki kantaa ja arki vie eteenpäin, myös surussa."*

*"Empaattisuus ei ole huono asia. Mun mielestä se tekee susta hyvän opettajan."*

*"Kuuntele oppilaan perhettä, se on tärkeintä. Ole heille avoin."*

*"Muista armollisuus. Muista kuunnella itseesikin. Herkästi tuppaa unohtumaan tollasessa tilanteessa se oma hyvinvointi."*

*"Ei kannata jäädä yksin."*

*"Puhu mahdollisimman paljon siitä muille, jaa omaa taakkaa. Ei missään tapauksessa pidä jäädä itsekseen, se on ehkä kaikista tärkein."*

*"Pyydä apua, vaadi apua, älä suostu jäämään yksin. Jos et saa apua, pyydä uudestaan."*

*"Puhu, puhu ja keskustele. Älä jää yksin, on tärkeää jakaa. Yksin tommosen taakan kantaminen työyhteisössä ois tosi raskasta ja vaikeeta. Et siihen tarvitaan se yhteisön kaikin puolinen tuki."*

*"Toivottavasti saman kokeva opettaja ei jää yksin, vaan tällä olisi työyhteisönsä tuki ja muita ammattilaisia tarpeen mukaan. Näissä tilanteissa opettaja on tavallaan asioita hoitava virkamies, mutta myös tunteva ihminen."*

*"Se on hyvä jonkun kanssa käydä sitä läpi, saa perspektiiviä muualtakin."*

*"Älä kuvittelekaan, että et soittaisi työterveyteen."*

*"Älä epäröi pyytää apua kollegoilta, esimiehiltä, oppilashuollolta, sekä opiskelijoiden suuntaan että tarvittaessa itsen suuntaan."*

*"Ota kaikki apu vastaan mitä saat."*

*"Kukaan ei ole korvaamaton. On muitakin auttavia tahoja kuin opettaja."*

*"Armollisuutta itselle: sä et voi olla kaikkea mahdollista. Armollinen siinä itselle, että mä teen nyt työni, sen mitä mä pystyn."*

*"Lohdun sanoja, niitä ei voi olla koskaan liikaa."*

*"Lohdutuksen sanana, että kaikenlaisista asioista pääsee yli ja selviää, vaikka ei niitä toki ikinä unohda."*

*"Kaikesta selvitään. Ikäviä asioita tulee vastaan, mutta kaikesta selvitään. Päivä kerrallaan eteenpäin."*

*"Halaisin ja sanoisin, että hyvin sä vedit. Että selvittiin."*

## Lähteet

- Butlers, M. (2020). Kulttuurin näköaloja suruun. Teoksessa Tuuli Lahti (toim.), *Suru* (s. 18–25). Duodecim.
- Case, D. M., Cheah, W. H., & Liu, M. (2020). "Mourning With the Morning Bell": An Examination of Secondary Educators' Attitudes and Experiences in Managing the Discourse of Death in the Classroom. *Omega: Journal of Death & Dying*, 80(3), 397–419.  
<https://doi.org/10.1177/0030222817737228>
- Costelloe, A., Mintz, J., & Lee, F. (2020). Bereavement support provision in primary schools: An exploratory study. *Educational Psychology in Practice*, 36(3), 281–296.  
<https://doi.org/10.1080/02667363.2020.1767040>
- DeMuth, M., Taggi-Pinto, A., Miller, E. G., & Alderfer, M. A. (2020). Bereavement Accommodations in the Classroom: Experiences and Opinions of School Staff. *Journal of School Health*, 90(3), 165–171. <https://doi.org/10.1111/josh.12870>
- Dyregrov, A., Dyregrov, K., & Idsøe, T. (2013). Teachers' perceptions of their role facing children in grief. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(2), 125–134.  
<https://doi.org/10.1080/13632752.2012.754165>
- Dyregrov, K., Endsjø, M., Idsøe, T., & Dyregrov, A. (2015). Suggestions for the ideal follow-up for bereaved students as seen by school personnel. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 20(3), 289–301. <https://doi.org/10.1080/13632752.2014.955676>
- Evans, B. J. (1982). The Death of a Classmate: A Teacher's Experience Dealing with Tragedy in the Classroom. *Journal of School Health*, 52(2), 104–107. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.1982.tb03962.x>
- Greiner, C. M., Park, J., & Goldstein, S. E. (2022). Teacher trainees' experiences with and beliefs about responding to students' challenging life events. *Teaching and Teacher Education*, 111, 103603. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103603>
- Hammarlund, C-O. (2010). *Kriisikeskustelu : kriisituki, jälkipuinti, stressin- ja konfliktinhallinta*. Tietosanoma.
- Hart, L., & Garza, Y. (2012). Teachers Perceptions of Effects of a Student's Death: A Phenomenological Study. *Omega: Journal of Death & Dying*, 66(4), 301–311.  
<https://doi.org/10.2190/OM.66.4.b>

- Hedrenius, S. & Johansson, S. (2016). *Kriisituki : ensiapua onnettomuuksien, katastrofien ja järkyttävien tapahtumien käsittelyyn*. Tietosanoma.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15., uudistettu painos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirvonen, M. (2020). Surun prosessikaaviota ei ole. Teoksessa Tuuli Lahti (toim.), *Suru* (s. 55–56). Duodecim.
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. (2020.) Fenomenologia : ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 296–307.) Gaudeamus.
- Hyvärinen, M. (2017a). Haastattelun maailma. Teoksessa Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 11–45.) Vastapaino.
- Hyvärinen, M. (2017b). Kertomushaastattelu. Teoksessa Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 174–192). Vastapaino.
- Itkonen, J. (2020). Surua on tutkittu vuosisatojen ajan. Teoksessa Tuuli Lahti (toim.), *Suru* (s. 9–17). Duodecim.
- Jellinek, M. S., & Okoli, U. D. (2012). When a Student Dies: Organizing the School's Response. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 21(1), 57–67.  
<https://doi.org/10.1016/j.chc.2011.08.008>
- Joy, C., Staniland, L., Mazzucchelli, T. G., Skinner, S., Cuddeford, L., & Breen, L. J. (2024). What Bereaved Children Want to Know About Death and Grief. *Journal of Child and Family Studies*, 33(1), 327–337. <https://doi.org/10.1007/s10826-023-02694-x>
- Juhila, K. (2021). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa Jaana Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. [Viitattu 3.4.2024.] <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/>
- Kallinen, K., Pirskanen, H., & Rautio, S. (2015). *Sensitiivinen tutkimuksessa : menetelmät, kohderyhmät, haasteet ja mahdollisuudet*. United Press Global.
- Komulainen, T. & Kuusimäki, P. (2018). Hannunniitun koulun kriisisuunnitelma. [Viitattu 25.11.2023.] <https://blog.edu.turku.fi/hannunniittu/files/2021/09/Toimintaohjeita-akillisissa-kriisitilanteissa-KRIISISUUNNITELMA.pdf>

- Lawrence, S. T. (2020). *The Grieving Child in the Classroom: A Guide for School-Based Professionals*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429055515>
- Levkovich, I., & Duvshan, R. (2021). “I Keep it Together at Work but Fall Apart at Home”: The Experience of Israeli Homeroom Teachers Coping with the Death of a Student in their Class. *Omega: Journal of Death and Dying*, 84(2), 474–490. <https://doi.org/10.1177/0030222819899501>
- Luomanen, J. & Nikander, P. (2017). Haavoittuvat haastateltavat? Teoksessa Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvaori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 287–296). Vastapaino.
- Lytje, M. (2017). The success of a planned bereavement response - a survey on teacher use of bereavement response plans when supporting grieving children in Danish schools. *Pastoral Care in Education*, 35(1), 28–38. <https://doi.org/10.1080/02643944.2016.1256420>
- McGovern, M., & Barry, M. M. (2000). Death education: Knowledge, attitudes, and perspectives of Irish parents and teachers. *Death Studies*, 24(4), 325–333. <https://doi.org/10.1080/074811800200487>
- Munson, L. J., & Hunt, N. (2005). Teachers Grieve! What Can We Do for Our Colleagues and Ourselves When a Student Dies? *Teaching Exceptional Children*, 37(4), 48-51. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/teachers-grieve-what-can-we-do-our-colleagues/docview/201151542/se-2>
- Mäkelin, H. (2022). *Kuolema : kaikki mitä olet aina halunnut tietää*. S&S.
- Opetushallitus. (2024). Psykososiaalinen tuki äkillisissä kriiseissä. [Viitattu 24.5.2024.] <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opiskeluhoolto-ja-hyvintointi/psykososiaalinen-tuki-akillisissa-kriiseissa>
- Papadatou, D., Metallinou, O., Hatzichristou, C. & Pavlidi, L. (2002). Supporting the bereaved child: Teacher's perceptions and experiences in Greece. *Mortality*, 7(3), 324–339. <https://doi.org/10.1080/1357627021000025478>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus.
- Poijula, Soili. (2016). *Lapsi ja kriisi*. Kirjapaja.

- Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117.) Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156.) Gaudeamus.
- Pöysä, J. (2021). Kirjoituskutsut. Teoksessa Jaana Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. [Viitattu 4.5.2022.]  
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metodelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/kirjoituskutsut/>
- Reid, J. K., & Dixon, W. A. (1999). Teacher attitudes on coping with grief in the public school classroom. *Psychology in the Schools*, 36(3), 219–229. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199905\)36:3<219::AID-PITS5>3.0.CO;2-0](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199905)36:3<219::AID-PITS5>3.0.CO;2-0)
- Riera-Negre, L., Hidalgo-Andrade, P., Rosselló, M. R., & Verger, S. (2024). Exploring support strategies and training needs for teachers in navigating illness, bereavement, and death-related challenges in the classroom: a scoping review supporting teachers in classroom grief and loss. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1328247>
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 427–444.) Vastapaino.
- Schonfeld, D. J. & Demaria, T. (2017). Supporting Grieving Students in the Aftermath of a School Crisis. Teoksessa Eric Bui (toim.), *Clinical Handbook of Bereavement and Grief Reactions* (s. 217–240). Springer International Publishing AG. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-65241-2\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-319-65241-2_10)
- Schonfeld, D. J., & Demaria, T. P. (2018). The Role of School Psychologists in the Support of Grieving Children. *School Psychology Quarterly*, 33(3), 361–362.  
<https://doi.org/10.1037/spq0000286>
- Stylianou, P., & Zembylas, M. (2020). Engaging with issues of death, loss, and grief in elementary school: Teachers' perceptions and affective experiences of an in-service training program on death education in Cyprus. *Theory & Research in Social Education*, 49(1), 54–77.  
<https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1841700>

- Thompson, R. A. (2004). *Crisis Intervention and Crisis Management: Strategies That Work in Schools and Communities*. Taylor & Francis Group.  
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/detail.action?docID=182834>
- Tilastokeskus. (2023). Kuolemansyyt: Kuolleet tilaston peruskuolemansyyn (ICD-10, 3-merkkitaso), iän ja sukupuolen mukaan, 1998–2022. [Viitattu 1.6.2024.]  
[https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin\\_\\_ksyyt/statfin\\_ksyyt\\_pxt\\_11be.px/](https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__ksyyt/statfin_ksyyt_pxt_11be.px/)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa : Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. [Viitattu 10.10.2023.] [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf)
- Vuori, J. (2021). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa Jaana Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietarkisto. [Viitattu 4.5.2022.]  
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/kirjoituskutsut/>

## Liitteet

### Liite 1. Osallistujakutsu

# HYVÄ OPETTAJAKOLLEGA,

## ONKO SINULLA OLLUT URASI AIKANA TILANNE, JOSSA OLET YHDESSÄ LUOKKASI KANSSA JOUTUNUT KOHTAAMAAN OPPILAASI KUOLEMAN?

Veljeni oli toisella luokalla, kun hän menehtyi. Luokanopettajaopintojen aikana olen alkanut pohtia tätä myös veljeni opettajan ja luokkatovereiden näkökulmasta: Millaista se on ollut, kun tyhjä pulpetti on ollut luokassa muistuttamassa hänestä? Vai onko pulpetti ehkä viety heti pois? **Mitä tällaisessa tilanteessa ylipäätään tehdään?** Näihin ja muihin vastaaviin kysymyksiin ei taida olla oikeita tai vääriä vastauksia, mutta koen tärkeäksi kuulla heitä, joille tämä tilanne on tullut eteen ja jotka ovat sen läpi parhaansa mukaan luovineet.

Valitsin tämän aiheen opinnäytetyöhöni kahdesta syystä: siksi, että se on minulle henkilökohtaisesti tärkeä, ja siksi, että uskon näiden asioiden tutkimisen tuovan arvokasta, muutoin saavuttamattomaksi jäävää tietoa opettajan roolista luokassa vaikeiden asioiden äärellä.

**Jos haluaisit osallistua työhöni jakamalla oman kokemuksesi ja ajatuksiasi aiheesta, ota minuun yhteyttä. Voimme joko jutella vapaamuotoisen haastattelun merkeissä (*kasvotusten/puhelimessa /etäyhteyksin*) tai voit kirjoittaa minulle tukikysymysten avulla vapaamuotoisen tekstin.**

*En kysy enkä kerää mitään oppilaisiin liittyviä henkilötietoja, muita arkaluonteisia tietoja tai mitään, josta ketään pystyy tunnistamaan. Yhteydenotosta saatava informaatio hävitetään gradun valmistuttua. Pyrin muutenkin kaikin tavoin valitsemaan eettisesti kestävän tavan tarkastella tätä vaikeaa asiaa.*

Vastaan mielelläni, mikäli sinulle herää kysymyksiä pyyntööni liittyeni.

Kiittäen ajastasi,

**JUULI WENTIN**

*jhmahl@utu.fi* / 044 2668121

Gradun ohjaaja: Tuire Palonen (*tuipalo@utu.fi*)

## Liite 2. Haastattelurunko

### Aluksi:

- *Henkilötietoja ei kerätä. + Tunnistettavuus häivytetään.*
- *Varmistus: Saako nauhoittaa/äänittää litterointia varten? >> Nauhoitus tuhoetaan.*
- *Missä vaiheessa tahansa voi sanoa, että "hei älä sittenkään käytä tota äskeistä mitä sanoin" tms. tai haastattelun voi lopettaa kesken.*
- *Saa kertoa juuri niin paljon tai vähän kuin haluaa ja tuntuu mukavalle.*
- *"Ei oikeita tai vääriä vastauksia, halu vain kuulla juuri sun kokemuksesta ja ajatuksesta."*
- *Miksi tämä aihe? Joonas.*

### Opettajan oma tarina

#### Opettajan oma prosessi

- Oma suhtautuminen yleisesti kuolemaan
- Miten vaikutti työntekoon? Entä vapaa-aikaan?
- Miten vaikutti suhteisiin oppilaisiin?
- Ensimmäiset ajatukset omasta roolista luokan suruprosessissa?

#### Yhteisön reaktiot

- Kollegat?
- Esimies?
- Kuolleen oppilaan vanhemmat?
- Muiden oppilaiden vanhemmat?
- Pyysikö apua?

#### Luokan prosessi:

##### Mitä opettaja teki luokassa ja luokan kanssa?

- Oliko luokassa oppilaita, joiden elämästä on kuollut läheinen?
- Toiminta fyysisessä luokkatilassa (esim. tyhjä pulpetti?)
- Toiminta kotien kanssa
- Toiminta ryhmän kanssa
- Toiminta yksilöiden kanssa
- **MIKSI teki mitä teki?**
- (Oliko koululla kriisisuunnitelmaa tms. ohjeita tällaisen tilanteen varalle?)

##### **"Kun katsot tätä aikaa nyt taaksepäin tämänhetkisen itsesi näkökulmasta, mitä ajatuksia herää?"**

- Toimisitko jossain toisin?
- Mitä haluaisit sanoa silloiselle itsellesi?
- Mitä haluaisit sanoa jollekin, joka kohtaa saman tilanteen?

#### **Taustatiedot:**

- *Opettajan työkokemus (+ mahd. lisäkoulutukset)*
- *Onko tapahtuneesta yli 5, 10, 15, 20 vuotta?*
- *Millä luokka-asteella työskentelit? (ikätaisoisen toiminnan näkökulma)*
- *Kuinka kauan luokka oli ollut koossa?*
- *Oliko oppilaan kuolema täysin yllättävä vai pystyikö sitä ennakoimaan (esim. sairaus)*

---

## OHJEITA KIRJOITTAMISEEN

**Voit kirjoittaa alkuun lyhyesti taustoista, kuten...**

- ...millä luokka-asteella työskentelit tragedian kohdatessa.
- ...kuinka kauan tapahtuneesta on (alle 5, 10, 15, 20... vuotta).
- ...tapahtuiko oppilaan kuolema ennakoimattomasti. *(KYLLÄ EI)*
- ...lisätietoa itsestäsi ja opettajanurastasi, mikäli haluat.

**Saat kirjoittaa ja kertoa vapaasti kokemuksestasi ja muistoistasi.**

Kaikki kokemukseesi liittyvä on arvokasta, joten voit kirjoittaa *kaikesta, mitä sinulle nousee mieleen*. Mikään ei ole ylimääräistä.

**Kirjoita juuri sen verran ja sillä tavoin kuin sinusta tuntuu hyvältä.** Tekstin pituus, rakenne tai muoto eivät ole se olennainen asia. *Jokainen ajatuksesi, pitkästi tai lyhyesti kirjoitettu, on tärkeä.*

**Tässä esimerkkejä näkökulmista, joista pohtia asiaa:**

### ***Opettajan rooli oppilaan kuollessa***

- Kerro, mitä teit luokassa ja luokan kanssa. Sanoita ajatuksiasi toimintasi takana. *(ryhmä yksilö heti kuoleman jälkeen / myöhemmin tms. näkökulmat)*
- Kerro yhteistyöstä tai kommunikoinnista vanhempien kanssa.
- Kerro ajatuksistasi liittyen opettajan rooliin oppilaan kuoleman jälkeen.

### ***Oma prosessisi oppilaasi kuoleman kanssa***

- Kerro, miten tragedia vaikutti työnteokoosi ja tai muuhun elämääsi.
- Kerro avunsaannin kokemuksestasi niin töissä kuin töiden ulkopuolella: pyysitkö sitä, saitko sitä, mikä auttoi tai ei auttanut?

### ***Kokemus nykyminäsi silmin***

- Kerro, miten oppilaasi kuolema on vaikuttanut ja näkynyt työssäsi elämässäsi tapahtuman jälkeen.
  - Mitä haluaisit sanoa silloiselle itsellesi?
  - Mitä haluaisit sanoa jollekin, joka kohtaa saman tilanteen?
-