



SARI HAVU-NUUTINEN – NETTA KARPPINEN – ANNIKA PÄIVINEN

Kriisinkäsittely opettajan pedagogisena toimintana

Havu-Nuutinen, Sari – Karppinen, Netta – Päivinen, Annika. 2011. KRIISINKÄSITTELY OPETTAJAN PEDAGOGISENA TOIMINTANA. Kasvatus 42 (1), 19–30.

Tutkimuksessa selvitetään, miten luokanopettajat kuvaavat pedagogista toimintaansa kriisinkäsittelytilanteissa alkuopetusikäisten lasten kanssa. Ensimmäisenä kuvataan, miten opettajat kertovat käsittelevänsä kriisejä oppilaiden kanssa ja toisena selvitetään sitä, mitkä tekijät ohjaavat opettajan toimintaa kriisinkäsittelytilanteissa. Tutkimuksen aineistot kerättiin kahdella eri menetelmällä. Ensimmäistä aineistoa varten opettajia (n=6) haastateltiin käyttäen apuna kehyskertomuksia, joissa kuvattiin erilaisia kriisejä. Toista aineistoa varten kerättiin opettajien kriisinkäsittelykokemuksia syvähaastatteluilla (n=8). Opettajien kuvaukset kriisinkäsittelystä jakaantuivat kolmeen vaiheeseen: kuulemis- ja kertomis-, käsittely- sekä reflektiovaiheeseen. Kaikista näistä vaiheista oli löydettävissä keskeisiä pedagogisen toiminnan vaiheita, mutta oppilaslähtöisyys ja emotionaalisuus korostuivat kriisin käsittelyssä erityisesti. Opettajat kokivat, että kriisinkäsittely oli haasteellista ja siihen tarvittavia taitoja ja tietoja ei heillä ollut riittävästi käytössä. Opettajat käsitelivät kriisejä yleisillä pedagogisilla valmiuksillaan, mutta sisältötietoa traumaattisista kriiseistä olisi tarvittu enemmän. Opettajien tekemät ratkaisut pohjautuivat enemmän omiin aikaisempiin kokemuksiin ja intuitioon kuin käsitteellisesti perusteltuihin tietoihin tai toimintatapoihin.

Asiasanat: traumaattinen kriisi, opettajan pedagoginen ajattelu ja -toiminta, alkukasvatus

Johdanto

Koulu on sosiaalinen yhteisö, jossa usein joudutaan kohtaamaan ja käsittelemään elämän eri kriisejä. Kriisit voivat koskettaa joitakin koulun oppilaita tai opettajia, mutta ne voivat olla myös koko kouluyhteisöä ravistelevia. (Knox & Roberts 2005; Poijula 2007.) Ei ole kovinkaan pitkä aika siitä, kun Suomen

ja monien muiden maiden kouluissa on jouduttu käsittelemään tilanteita, jotka ovat olleet kouluyhteisön sisäisiä kriisejä, mutta samalla myös koko yhteiskuntaa järjestyttäviä tapahtumia. Kun koulu tai jokin koulun oppilaista tai opettajista kokee kriisin, siitä tulee osa opettajan työtä ja koulujen arkea. Täten viime vuosina on keskusteltu myös opettajien kriisinkoh-

taamisvalmiuksista (ks. Bennett & Dyehouse 2005; Daniels, Bradley, Cramer, Winkler, Kinnebrew & Crockett 2007; Kangaskesti 2005; Knox & Roberts 2005). Kriisin kohtaaminen ja sen käsittely lasten kanssa edellyttää opettajalta kykyä monenlaisten tunteiden sekä tilanteiden tulkintaan ja hallintaan kuin myös kriisivaiheiden ja kriisin aiheuttamien seurausten tunnistamiseen (Cambell 2004).

Kriisin kohtaaminen muuttaa usein tavallista koulun arkea sekä totuttuja rutiineja, ja siten opitut toimintatavat eivät välttämättä toimi yllättävissä tilanteissa. Tämän tutkimuksen tavoitteena on lisätä opettajien ja tutkijoiden tietoisuutta niistä haasteista, joita opettajat kohtaavat käsitellessään kriisejä. Tutkimuksessa analysoitiin opettajien kuvauksia omasta pedagogisesta toiminnasta kriisinkäsittelytilanteissa ja sitä, mitkä tekijät vaikuttavat kriisin käsittelyyn koulussa. Tutkimustehtävä jakaantui kahteen tutkimuskysymykseen: miten opettajat käsittelevät traumaattista kriisiä alkuopetusikäisten eli 7–9-vuotiaiden lasten kanssa ja mitkä tekijät ohjaavat opettajien kriisin käsittelyä.

Kriisit opettajan työssä

Opettajat joutuvat kohtaamaan työssään tilanteita, joissa oppilaat, kouluyhteisö tai koko yhteiskunta on kohdannut kriisin eli traumaattisen tilanteen¹. Traumaattinen tilanne voi olla mikä tahansa yksilön tai yhteisön kokemaa uhkaava tilanne, joka saa aikaan epätavallisen voimakkaita ja normaalia elämää häiritseviä reaktioita. Reaktiot ovat usein emotionaalisia tai fyysisiä (Lichtestein, Schonfeld & Pruett 2002), mutta pelottavat ja järkyttävät tapahtumat voivat aiheuttaa kokijoille myös traumaattiseksi kriisiksi kutsutun psyykkisen tilan (Poijula 2002; Rautava 1998).

Opettajan taidot ja kyvyt huolehtia oppi-

laiden tarpeista vaikuttavat oppilaiden reaktioihin. Lasten kyky kestää tuskaa ja traumaattisia tilanteita on paljon rajallisempi kuin aikuisten (ks. Poijula 2000) ja lasten selviytymistä tuetaan monesti liian vähäisin toimenpitein (ks. Laimio 2003). Kriisiauttaminen pyrkii yksilön selviytymisstrategioiden edistämiseen, psyykkisen epätasapainon ja tulevien häiriöiden ehkäisemiseen sekä häiriöiden hoitoon. Kriisiauttamisessa on tärkeää arjen jatkuvuuden turvaaminen ja lasten reagointitavan hyväksyminen. Myös reaktioiden puute tulisi hyväksyä. (Poijula 2007.)

Tässä tutkimuksessa kriisin käsittelyä tarkastellaan erityisesti alkuopetuksessa eli perusopetuksen ensimmäisellä ja toisella vuosiluokalla. Alkuopetuksessa kriisin käsittelyssä tulisi huomioida lasten kehitykselliset erot ja valmiudet. Osa lapsista pystyy koulun aloituksen vaiheessa tarkastelemaan asioita jo käsitteellisellä ja kognitiivisella tasolla; osa lapsista tarvitsee enemmän toiminnallista ja emotionaalista tukea kriisien ymmärtämiseen ja niistä selviytymiseen. Kriisin käsittelyssä kuitenkin on tärkeää, että asiat kerrotaan totena ja lapsi saa tarvitsemiaan tietoja (Poijula 2007, 166). Esimerkiksi kuoleman peruuttamattomuuden ymmärtäminen alkaa muodostua juuri koulun aloituksen vaiheessa 5–7-vuotiaana (Bennett & Dyehouse 2005), ja tällöin lapsen kiinnostus ja valmiudet kuoleman kohtaamiseen lisääntyvät. Lisäksi tunteiden purkaminen ja käsitteleminen on pienille oppilaille vaikeaa. He eivät välttämättä puhu tapahtuneesta, vaan he lukitsevat tunteensa sisälle ja miettivät asioita itsekseen. Aina ei edes löydy nimiä ja tapoja ilmaista tunteita ja tuntemuksia. (Holmberg 2003; Erjanti & Paunonen-Ilmonen 2004; Thompson 2004.) Aikuisen tulisi auttaa lasta nimeämään tunteitaan ja osoittaa, että tunteet kuuluvat kriisin käsittelyyn ja niiden ilmaiseminen on normaalia (Poijula 2007, 167).

Koulua kohdanneet kriisit voivat koskettaa suurta määrää oppilaita ja henkilökuntaa tai ne voivat rajoittua pienen ryhmän tai yksilön kriiseiksi (Heath, Sheen, Young & Ly-

¹ Tässä artikkelissa tarkoitamme kriisillä traumaattista kriisiä ja jätämme käsitteen alasta pois erilaiset kehityskriisit tai elämän muutoksen aiheuttamat kriisit.

man 2005; Poijula 2007). Kriisitilanteessa opettaja on usein se henkilö, joka välittää ikävän uutisen oppilaille ja käsittelee sitä heidän kanssaan. Joskus taas opettajan on pystyttävä tunnistamaan kriisin merkit esimerkiksi kouluksaamis- tai väkivaltatapauksissa. Kriisin mukanaan tuoma epävarmuus ja ennakoimattomuus häiritsevät koulun totuttuja toimintamalleja ja koulun sosiaalisia suhteita. Opettajien keskinäinen toiminta koulussa voi poiketa toisistaan, ja koulussa voi olla levoton tunnelma. Nämä tekijät aiheuttavat epävarmuutta ja vaikeuttavat opettajien yhteistyötä ja päätöksentekoa. (Burggraaf 2000.)

Myös koulun ulkopuoliset tekijät ohjaavat kriisin käsittelyä. Käsitellessään surua oppilaiden kanssa opettajat kokevat, että koulun ja perheiden kulttuuriset erot ja perhetaustojen vähäinen tuntemus asettavat haasteita oppilaiden kanssa työskentelyyn. Kuitenkin opettajat kokevat oman roolinsa erittäin tärkeäksi, vaikka eivät tunnekaan olevansa eksperttejä. (Lowton & Higginson 2003.) Se, miten koulussa reagoidaan tapahtuneeseen kriisiin, määrittää sitä, millaisia lyhyt- ja pitkäaikaisia psyykkisiä vaikutuksia tilanteista seuraa oppilaille ja kouluyhteisöön. Tarkoituksenmukainen toiminta kriisitilanteessa voi ennaltaehkäistä vakavat ja pitkäkestoiset vaikutukset sekä vähentää koulutyöskentelyä haittaavia tekijöitä (Whitla 2003, 1–2).

Vaikka kaikkiin kriiseihin ei ole mahdollista varautua ennakkoon, kriisitilanteisiin valmentautunut kouluyhteisö pystyy selviytymään yllättävistä tilanteista ja siten valmistautuminen kriisitilanteisiin on koulun tehtävä (Knox & Roberts 2005). Osana opetus suunnitelmatyötä koulujen on täytynyt laatia koulukohtaiset toimintamallit ja -järjestelmät (Opetushallitus 2004), jotka auttavat ja ohjaavat opettajien toimintaa äkillisissä ja muuttuvissa tilanteissa. Kriisitoimintamalleissa ja kriisisuunnitelmissa kuvataan niitä kriisejä, joita kouluissa voidaan kohdata, sekä niitä tietoa ja taitoja, joita tarvitaan kriisien käsittelyssä. Myös mahdolliset yhteistyötahot löytyvät suunnitelmista. Kirjallisten suunnitelmien ja

toimintamallien lisäksi koulut voivat perustaa kriisiryhmän, jossa eri alojen asiantuntijat yhteisvoimin laativat kriisisuunnitelman, mutta toimivat myös tukiryhmänä kriisin kohtaamistilanteissa. Pedagogista asiantuntijuutta ryhmässä edustavat opettajat, opinto-ohjaajat ja rehtorit. (Daniels ym. 2007; Opetushallitus 2004; Rautava 2009.) Varsin vähän on kuitenkin tietoa siitä, miten kriisitoimintamalleja ja -suunnitelmia hyödynnetään kriisien käsittelyssä ja miten opettajat kriisejä käsittelevät.

Silloin kun opettaja käsittelee kriisiä koulussa oppilaiden kanssa, ovat kriisin käsittely ja opettajan käyttämät toimintamallit osa hänen pedagogista toimintaansa. Opettajan pedagoginen toiminta ja sitä ohjaava pedagoginen ajattelu ovat tässä tutkimuksessa kriisin käsittelyn perustana, sillä kriisinkäsittelyä tarkastellaan opettajan työn näkökulmasta. Tutkimuksessa halutaan selvittää, miten opettajat käsittelevät kriisejä oppilaiden kanssa ja mitkä tekijät ohjaavat pedagogista päätöksentekoa kriisin käsittelyssä. Näihin kysymyksiin vastaamalla voidaan arvioida, miten opettajat oman pedagogisen asiantuntijuutensa kautta pystyvät tukemaan lapsia kriisinkäsittelyssä.

Pedagoginen ajattelu ja – toiminta opettajan työssä

Opettaja toimii opetus-kasvatustyössään pedagogisesti eli toimii ja tekee päätöksiä sen mukaan, mikä kulloinkin on lapselle parasta huomioiden hänen taitonsa, tietonsa ja kehitystasonsa. Pedagogisella toiminnalla tarkoitetaan opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutuksellista toimintaa, interaktiota, jossa tavoitteena on opettaa, ohjata tai muuten tukea lapsen kasvua ja kehitystä erilaisissa tilanteissa (ks. Collins, Insley & Soler 2001; Kansanen 2004, 37–44; McCaughy 2005). Opettajan pedagoginen toiminta pohjaa opettajan pedagogiseen ajatteluun eli hänen ajatteluunsa pedagogisista menetelmistä ja päätöksenteosta. Työskennellessään opettaja jatkuvasti pohdii ja punnitsee ratkaisujaan. Joskus nämä ratkaisut ovat pitkän harkinnan tuloksia, joskus

taas enemmän intuitiivisia nopeita reaktioita tapahtuneeseen. Intuitiiviset ratkaisut voivat pohjautua aikaisempaan kokemukseen ja liittyvät siten kokemusperäiseen tietoon (vrt. Jyrhämä 2002,79). Opettajan ajattelun tietoperustaisuuden taso siis vaihtelee, mutta tehdesään pedagogisen ratkaisun opettaja ottaa aina kantaa arvoillaan ja olemassa olevalla tietoperustallaan. (Kansanen, Tirri, Meri, Krogfors, Husu & Jyrhämä 2000.) Yhdeltä osin opettajan pedagogista ajattelua voidaan siis tarkastella ajatteluna omasta tietoperustasta (Haring 2003).

Pedagoginen tietoperusta muodostuu niistä elementeistä, joita opettaja hyödyntää pedagogisissa ratkaisuissaan. Näitä elementtejä ovat mm. opettajan käsitykset oppilaista oppijoina, opettajan käsitys oppimisesta ja opettamisesta, opettajan tiedonkäsitteet, opettajan omat arvot ja pedagoginen sisältötieto (Aaltonen 2003; Haring 2003). Tietoperusta toimii yleensä perusteluna varsinaiselle pedagogiselle toiminnalle ja pedagogisen ajattelun toiselle ulottuvuudelle eli ajattelulle pedagogisesta toiminnasta.

Pedagogista toimintaa reflektoiva ajattelu kohdistuu siihen, miten opettaja ajattelee ja kuvaa omaa pedagogista toimintaansa (Haring 2003). Tässä tutkimuksessa opettajan ajattelu pedagogisesta toiminnasta eli kriisin käsitteystä pienten lasten kanssa kohdistuu erityisesti toiminnan kuvauksiin eri tilanteissa. Pedagogisen toiminnan muodot vaihtelevat eri vaiheissa ja konteksteissa (ks. esim. Kansanen ym. 2000; McCaughtry 2005) ja siten toiminta voi perustua erilaisiin tietoperustan tekijöihin. Lisäksi toisissa tilanteissa opettajat toimivat enemmän intuitioon ja toisissa tilanteissa enemmän teoreettiseen, reflektioon pohjautuvaan ajatteluun perustuen. Pedagoginen asian tuntijuus edellyttää kuitenkin tietämyksen ja toiminnan hyödyntämistä muuttuvien tilanteiden vaatimusten mukaan. Tällöin tarvitaan käsitteellisiä ja metakognitiivisia valmiuksia monimutkaisten ilmiöiden ymmärtämiseksi ja soveltamiseksi uusiin tilanteisiin. (Ks. Ruohotie 2006, 106–107.)

Opettajalla on edellä kuvatun tietoperustan ja reflektiivisen ajattelun lisäksi niin kutsuttua hiljaista pedagogista tietoa, joka on vahvasti yhteydessä henkilön koko olemukseen, elämänhistoriaan ja henkilökohtaisiin kokemuksiin. Niin kutsuttu äänetön, hiljainen pedagoginen tieto kehittyy koko ajan ja näkyy mm. opettajan suhtautumisessa oppilaisiin, hienotunteisuudessa, ilmapiiriin rakentamisessa ja tunneherkkyudessa (Toom 2006, 253). Tilanteissa, joihin opettaja ei ole voinut valmistautua, hiljaista tietoa käytetään omaan kokemustietoon ja henkilökohtaiseen persoonallisuuteen perustuen. Opettajalle kehittyvä esimerkiksi sosio-emotionaalista kompetenssia ja pedagogista herkkyyttä kasvatusta ja opetus toiminnan lähtökohdaksi.

Pedagoginen ajattelu ja pedagoginen tieto liitetään opettajatutkimuksissa usein oppilaan ja opetussuunnitelman väliseen suhteeseen ja siten kognitiiviset prosessit näyttelevät merkittävää osaa opettajan ajattelun ja toiminnan analyysissä. Tarkasteltaessa koulun toimintaa kokonaisuudessaan, kriisit ja niiden kohtaamiset ovat koulua ja oppilaita kokonaisvaltaisesti koskettavia tilanteita, joissa kognitiivisten prosessien ohella mm. emotionaalisten, sosiaalisten ja fyysisten tekijöiden kohtaaminen nousevat merkittäväksi ja opetustilanteita sääteleviksi. (McCaughtry 2005; Zembylas 2007.) Kriisin kohtaaminen on erityisesti tilanne, jossa koulutoiminnan tavoitteet voivat poiketa opetussuunnitelmallisista kysymyksistä ja opettaja joutuu käyttämään voimavarojaan tai päätöksen tekemisen kriteerejä eri tavoin kuin normaaleissa arkipäiväisissä tilanteissa (esim. Cambell 2004).

Tässä tutkimuksessa kriisin kohtaaminen ja sen käsittely alkuopetusikäisten lasten kanssa on otettu tarkasteluun pedagogisena toimintana. Tutkimuksessa halutaan vastata siihen, miten opettajat kuvaavat käsittelevänsä kriisejä ja mitkä tekijät ohjaavat heidän toimintaansa kriisinkäsittelytilanteissa.

Tutkimuksen toteutus ja aineiston analysointi

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu kahdesta erillisestä ja eri tavoin kerätystä aineistosta. Ensimmäinen aineisto kerättiin haastatteleamalla kuutta alkuopetuksessa työskentelevää opettajaa. Näillä opettajilla ei ollut henkilökohtaisia kokemuksia kriisien kohtaamisesta, mutta kehyskertomusten avulla he saivat kertoa kriisin käsittelystä ja mahdollisista toimintamalleistaan kyseessä olevissa kriisitilanteissa sekä perustella ratkaisujaan. Ennen haastattelua opettajat saivat neljä erilaista kehyskertomusta, joissa kuvattiin koulua koskevia kriisitilanteita, kuten koulun tulipaloa, opettajan kuolemaa, oppilaan sairastumista ja kuolemaa sekä oppilaan äkillistä kuolemaa. Seuraavana on katkelma ensimmäisestä kehyskertomuksesta:

Kuvittele, että saat myöhään illalla tiedon, että koulullanne on tulipalo. Palokunnan sammuustoimista huolimatta koulurakennus tuhoutuu täysin. Tulipalo ja sammutustoimet tuhoavat luokkahuoneessa olleet esineet ja tavarat. Mukana tuhoutuu oppilaiden henkilökohtaisia tavaroita sekä koulutöitä. Kaikki oppilaat eivät ole saaneet tietoa tulipalosta, joten aamulla osa oppilaista saapuu normaalisti koululle.

Kehyskertomukset toimivat eläytymisen konteksteina, joiden kautta opettajat pystyivät kuvaamaan merkityksiä, toimintaansa ja pedagogista ajatteluaan. Käytetty menetelmä on tätä tutkimusta varten sovellettu eläytymismenetelmästä ja siinä käytettävistä kehyskertomuksista (Eskola 1991). Kehyskertomusten pohjalle rakentuivat syvähaastattelut, joissa esiin nostetut teemat kohdistuivat kriisin kuvaamiseen (Millainen kriisi kyseessä?), käytettyihin toimintatapoihin (Miten käsittelet kriisiä lasten kanssa? Miten organisoit koulupäivän? Miten ratkaiset ongelmat?), toimintatapojen analysointiin (Mitkä koet itsellesi haastavina tilanteina? Mitä otat erityisesti huomioon?) sekä omien kokemusten reflektointiin (Mikä itsellesi on/oli vaikeinta tilanteessa? Miten koit onnistuvasi? Mikä merkitys toimintatavoille oli lapselle?). Lisäksi haastatteluissa keskusteltiin tiedonhankintaan ja opettajien

saamaan tukeen liittyvistä asioista. Ensimmäinen haastatteluaineisto kerättiin Itä-Suomesta vuonna 2006.

Toisessa aineistossa mukana oli opettajia (n=8), jotka olivat työssään kohdanneet kriisin ja olivat käsitelleet sitä alkuopetusikäisten oppilaiden kanssa. Tutkimuksessa mukana olleet opettajat olivat käsitelleet oppilaiden kanssa luokkatoverin sairautta ja kuolemaa, koulun tulipaloa, oppilaan vanhemman kuolemaa sekä oppilaan itsemurhaa. Näiden opettajien kanssa syvähaastatteluissa käytettiin lähes samaa haastattelurunkoa kuin ensimmäisessä aineistossa. Haastattelurunko lähetettiin ennen haastattelua opettajille mahdollista valmistautumista varten. Toisen haastatteluaineiston opettajat olivat Kainuusta ja Itä-Suomesta, ja aineisto kerättiin vuonna 2007.

Tutkimuksessa käytettiin erilaisia aineistoja kahdesta syystä. Ensimmäisessä vaiheessa kriisejä haluttiin käsitellä laaja-alaisesti osana luokanopettajan työtä, ja täten päädyttiin kehyskertomusten käyttöön. Toisessa vaiheessa haluttiin kriisinkäsittelykokemusten avulla syventää ymmärrystä ja muodostaa moniulotteisempi kuva opettajien kriisinkäsittelystä. Kaikki opettajat olivat alkuopetuksessa työskenteleviä luokanopettajia, ja työkokemusta heillä oli 6–31 vuotta.

Molemmat haastatteluaineistot analysointiin soveltaen laadullisen aineiston sisällönanalyysiä (Roth 2005). Sisällönanalyysillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa aineiston kuvaamista siten, että haastattelujen sisällöt luokiteltiin, nimettiin ja käsitteellistettiin tutkimustehtävään vastaamiseksi (ks. Tuomi & Sarajärvi 2004). Aineiston analyysissä edettiin pelkistettyjen ilmausten etsimisestä kohti alaluokkien muodostamista. Tutkimusaineisto jaettiin alaluokkiin haastattelussa käsiteltyjen teemojen mukaisesti. Muodostuneet alaluokat olivat kriisin määrittely, opettajan aikaisemmat kokemukset, tilanteessa toimiminen, toimintaan vaikuttaneet tekijät sekä kriisin käsittelyn seuraukset opettajalle ja hänen työlleen. Näiden alaluokkien uudelleen analyysin kautta muodostettiin käsitteellisen tason yläluokat,

jotka muodostavat kriisin käsittelyn eri vaiheet sekä näille vaiheille ominaiset pedagogiset ratkaisut. Opettajien kuvausten perusteella kriisin käsittely eteni kolmessa eri vaiheessa, joita olivat 1) kuulemis- ja kertomisvaihe 2) käsittelyvaihe 3) reflektiovaihe. Nämä vaiheet olivat ajallisesti perättäisiä, toisiaan järjestyksessä seuraavia, mutta niiden ajalliset kes- tot vaihtelivat. Näitä vaiheita kuvataan seuraavassa luvussa. Toiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi alaluokista poimittiin erillisesti toimintaa ohjaavat tekijät, joita kuvataan kriisivaiheiden jälkeen.

Traumaattisen kriisin käsittely alkuopetuksessa

Kuulemis- ja kertomisvaihe

Kuulemis- ja kertomisvaihe oli kriisin käsittelyn ensimmäinen vaihe heti kriisin kohtaamisen jälkeen. Tässä vaiheessa opettajien toiminta kohdistui keskeisemmin kolmeen tehtävään: toimintaan kuulijana ja tukijana, toimintaan tiedottajana sekä toimintaan ymmärryksen ohjaajana. Erityisesti läsnä oleminen sekä tuntemusten ja tilanteiden vastaanottaminen koettiin tärkeiksi tehtäviksi. Alkuopetusikäiset lapset kertovat opettajalleen mielellään henkilökohtaisista asioista, joten opettajan rooli kuuntelijana korostuu erityisesti toimittaessa pienten lasten kanssa. Tästä näkökulmasta opettajat kokivat kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitykselliseksi ja usein vahvaksi. Oma opettaja on alkuopetusikäiselle oppilaalle varsin läheinen, ja siten kriisitilanteessa opettajan tuki sekä mahdollinen vierailu kotona on opettajien mielestä vaikea mutta tärkeä tehtävä.

Ensimmäiseen vaiheeseen voidaan sisällyttää myös tiedottaminen ja tiedon jakaminen. Hyvin varhaisessa vaiheessa opettajan on tehtävä päätös, ketä kriisi koskee ja kenelle siitä tiedotetaan. Opettaja keskustelee asianosaisten kanssa tiedottamisesta ja tiedottamisen sisällöstä. Silloin kun kriisi on yhtä lasta tai luokan yhtä perhettä koskeva, neuvotellaan asianosaisten kanssa siitä, miten he toivovat

ja haluavat tilanteessa toimittavan. Opettajan rooli vanhempien kanssa on tällöin hyvin aktiivinen; tiedon vaihto kotoa kouluun ja päinvastoin on tärkeää lapsen hyvinvoinnin turvaamiseksi.

Opettajat kokivat, että kriisistä kertomisen on pohjaututtava tosiasioihin ja asioista pitää puhua totuudenmukaisesti. Silloin kun kriisi koskettaa koko luokkaa tai koko koulua, tieto kriisistä tulisi kertoa kaikille yhdessä, mieluiten tarkoitusta varten erikseen järjestetyssä tilaisuudessa. Näin tieto saadaan kaikille samanaikaisesti ja samassa muodossa, ja siten estetään ikävien ja virheellisten tietojen leviäminen. Opettajat painottivat myös todenmukaisten ja oikeiden käsitteiden käyttöä kriisistä kerrottaessa.

”Niin ihan alussa oli koko koulu ja sitten niinku se oli aika silleesti lyhyesti, että käsiteltiin mitä tapahtui ja miksi. Ja täähän oli sitten selvitykset siinä vielä, että siinä oli niinku se oli lähteny sty-roksi kasasta, että se oli sytytetty ja siinä samalla sitten niinku varmaan kaikkien päässä pyöri, et kuka se oli ja siellä huhuja varmaan liikku ja tämmöstä että sehän ei ikinä selvinny. – – Niin se (kerrottiin), miksi tapahtui, mitä tapahtui ja siten niinku ja sitten että, mitä nyt tästä eteenpäin ja ja sit sitä, että niinku on lupa surra ja sulla on lupa puhua ääneen ja ja tuota ja sinua kuunnellaan.” (Opettaja 7)

Opettajat kokivat, että heti kriisin kohtaamisen jälkeen heidän täytyy toimia mallina niin ymmärryksen ohjaamisessa kuin muussakin toiminnassa. Pieni lapsi toimii opettajan antaman mallin mukaisesti, sillä opettajan antaman mallin merkitys on alkuopetusikäisille lapsille tärkeä. Täten oppilaiden kannalta on olennaista antaa toiminta-, reagointi- ja ratkaisumalleja. Opettaja ohjaa omalla toiminnallaan, miten tilanteessa voidaan toimia, miten vastaava tilanne voidaan estää, miten tapahtuneeseen voidaan reagoida ja miten tilanteesta selviydytään. Opettajien mielestä heidän oman toimintansa avulla oppilaat voivat saada avaimia ymmärtää tilannetta ja hyväksyä kohdattu kriisi. Lisäksi opettaja voi antaa oppilaille ajatusmalleja, joissa korostetaan tulevaisuutta ja elämän jatkumista.

”No, opettaja on se aikuinen ihminen, joka joka niin kun näyttää mallia siitä, et miten, miten

tota elämän on kuitenkin jatkuttava ja ihmisen on vaan jaksettava ja surra saa ja tunteensa näyttää, mutta silti oma elämä jatkuu.” (Opettaja D)

Ensimmäisen vaiheen päätökset koettiin usein varsin nopeiksi ja vaikeiksi, mutta opettajien mielestä tilanteet vaihtelevat kriisin kohtaamisen aiheuttaman tunnetilan mukaan. Opettajien toiminta kuulemis- ja kertomisvaiheessa noudatteli pitkälti samoja menetelmiä, joita korostetaan kriisiauttamisessa (Poiijula 2007, 166–197). Opettaja välittää tietoa asianosaisille ja toimii kuuntelijana. Tässä vaiheessa korostuu opettajien tietoperustan elementeistä pedagoginen herkkyyks, vuorovaiikutustaidot ja oppilaantuntemus. Kuulemis- ja kertomisvaiheessa opettaja kerää tietoa kontekstista, jota hän voi hyödyntää käsittelyvaiheen aikana (ks. Aaltonen 2003, 19).

Käsittelyvaihe

Toisena selkeänä toimintavaiheena oli varsinaisen kriisin käsittely. Yleisesti käsittelyvaiheen ominaisuuksina olivat faktalähtöisyys ja toiminnallisuus. Kriisit pyrittiin ottamaan vastaan sellaisina kuin ne oli kohdattu, ja kohdattua kriisiä pyrittiin käsittelemään konkreettisesti. Lasten kehitystasolle sopivat käsittelyvaiheen menetelmät olivat hyvin toiminnallisia toimintatapoja, joissa kriisejä pystyttiin käsittelemään monesta eri näkökulmasta. Esimerkiksi askartelut, kuten omien korttien tekeminen kriisin kohdanneelle perheelle tai oppilaalle, koettiin alkuopetuksessa hyviksi menetelmiksi. Askarteluita tehdessä voitiin käsitellä tunteita ja tietoja, mutta myös saada omakohtainen kontakti tai suhde kriisin kohdanneeseen henkilöön.

”Että tota jokkainen teki (nimi) näkösen enkelin sitten. Ja ne on kuulemma nyt kun vanhemmilta oon kuullu niin niit ei voi heittää pois, että monille ihan hirveen tärkeet edelleen ne enkelit ja sit meillä oli (nimi) piirsi semmosen tai maalas semmosen sairaalassa ollessaan niin tota maalas semmosen enkelitaulun... Ja se piirtäminen se oli kyllä hirveen tärkee ja ne oli yllättävän tuota koskettavia ne piirustukset.” (Opettaja 5)

Käsittelyvaiheen toiminnoille oli tyypillistä myös oppilaskeskeisyys. Opettajat kertoivat käsittelevänsä kriisejä tekemällä ja tuottamal-

la erilaisia esityksiä oppilaiden kanssa. Luovat menetelmät, kuten draama, leikki, musiikki ja kuvallinen ilmaisu, olivat paljon käytettyjä toimintatapoja. Leikillä onkin tärkeä rooli lapsen tunne-elämän kehitykselle ja leikin kautta lapset käsittelevät myös tunteitaan. Lapset oppivat kestämään menetystä käsitellessään tapahtumia leikeissään (Poiijula 2007, 99).

”Pienethän rupes leikkiin aika pian sitten, että niillä näky se leikeissä, että joku aina kuoli tai sitten kevät eteni vähän niin alkavat tossa metässä leikkiä niin niillä oli pitkään, pitkälle keväälle tuli sitten näitä hautajaisleikkejä ja oli peikon hautajaisia ja muuta ja tämmöstä...” (Opettaja 1)

Oppilaskeskeisyyden lisäksi toimintojen korostettiin olevan myös oppilaslähtöisiä. Opettajat kokivat, että on tärkeä antaa oppilaille vapaus ilmaista ajatuksiaan ja tuntemuksiaan. Opettajien mielestä, lasten pitää olla aktiivisia ja valita omat toimintatapansa. Kirjat, sadut ja draamat koettiin sopivina toimintatapoina asioiden konkretisoimiseksi, ja ne toimivat hyvinä lähtökohtina kriisien verbaaliselle käsittelylle. Musiikkia opettajat käyttivät enemmän rauhoittavana taustatekijänä muulle toiminnalle kuin stimuloivana toimintana. Vierailut kriisipaikoilla tai hautausmailla olivat myös usein käytettyjä kriisin käsittelytapoja. Kriisin käsittely ja kohtaaminen autenttisissa tilanteissa sekä omakohtainen osallistuminen käsittelyyn auttavat oppilaita selvittämään monia kysymyksiä, joita heille nousee mieleen, joita he eivät oikein ymmärrä tai joita heillä ei ole ollut mahdollisuus käsitellä konkreettisesti. Kirkossa ja hautausmaalla vierailut antavat tilaisuuden keskustella kuolemasta, kuolemasta ja hautajaisista. Tällöin tuetaan oppilaiden tiedon karttumista ja realistisen kuvan muodostumista läheisten menetyksistä. (Poiijula 2007, 101.)

”No sit meidän luokan osalta ehkä kaikkein tärkein oli sitten myö tehtiin tuota (oppilas) haudattiin (kaupunki). Sit toukokuussa me käytiin siellä (oppilaan) hauvalla sitten luokkaretkellä ja laulettiin ja vietiin pieniä muistoja. Jokkainen vei mitä halus sinne hauvalle ja sit (oppilaan) mummo asu (kaupunki) niin hän halus tota meidän sitten luokalle tarjota jätskit ja limpparit ja sit myö käytiin siellä mummon luona riehumassa pari tuntia. Mutta se oli tuota se oli sitten joten-

kin ihan hirveen tärkeä osa kans sitä ja se laulu myös, et hänen lempilaulu laulettiin siellä hauvalla.” (Opettaja 5)

Keskustelut oppilaiden kanssa olivat yleisiä ja usein käytettyjä tapoja kriisinkäsittelyssä. Erona opetuskeskustelulle (ks. Atjonen & Uusikylä 2005) oli kuitenkin se, että keskustelut olivat puhtaasti oppilaslähtöisiä. Keskusteluille annetaan aikaa silloin, kun lapset sitä tarvitset ja heillä on tarve puhua. Toisena keskeisenä erona muuhun pedagogiseen toimintaan oli se, että keskustelujen ja muiden toimintojen tavoitteena ei ole tiedollinen oppiminen vaan tunteiden, ajatusten ja kokemusten jakaminen (vrt. McCaughtry 2005; Zembylas 2007). Keskustelun avulla voidaan ehkäistä pelkoja ja uhkia sekä palauttaa oppilaiden elämänilo. Opettajien mukaan keskusteluissa voidaan jakaa ajatuksia ja tuntemuksia sekä vahvistaa lasten tunnetta siitä, että he eivät ole yksin tunteidensa ja ajatustensa kanssa. Opettajat pohtivat pedagogisissa ratkaisuisaan tarkkaan sitä, mitkä ovat kulloinkin oppilaalle sopivia toimintatapoja ja miten ratkaisu tukevat oppilaiden tunteiden ja koko kriisin käsittelyä. Pedagogisen toiminnan lähtökohtana olivat oppilaan yksilöllisten ominaisuuksien huomioiminen ja heidän tunnetaitonsa.

Järkyttävän kriisitapahtuman käsittelyyn ei riitä yksi keskustelutuokio vaan asia vaatii useampaa käsittelykertaa. Tapahtunut nousee lasten puheissa esille vielä pitkän ajan päästä. Aikaa ja tilaa asioista puhumiselle on tällöin löydyttävä muun koulutyön siirtyessä sivuun. Mikäli tarve vaatii, voidaan mukaan keskustelemaan kutsua koulun oma tai ulkopuolinen kriisiryhmä. Ryhmän jäsenet voivat purkaa tapahtunutta sekä oppilaiden että henkilökunnan kanssa. Koko koulun ja luokan yhteisten keskustelujen lisäksi opettajat käyvät koulutyöskentelyn aikana pieniä kahdenkeskisiä keskusteluhetkiä kriisin kohdanneen oppilaan kanssa.

”Tän isän kuoleman jälkeen on puhuttu tän tytön kanssa ikävästä. Aika niinku lukusia kertoja eka vuojen aikana, eka luokan aikana. Siitä ikävästä, että mitä siitä syntyy, et se oli niinku semmonen juttu että siitä puhuttiin.” (Opettaja 4)

Keskusteluille ja toiminnalliselle työskentelylle oli tyypillistä myös ongelmakeskeisyys. Kriiseihin liittyy aina paljon kysymyksiä ja ongelmia, joihin oppilas ei heti löydä vastausta. Opettajaa tarvitaan ongelmien selvittämiseen ja ongelmatilanteissa ohjaamiseen. Opettajat kokivat, että yhdessä laadituilla kysymyksillä ja opettajan esittämällä lisäkysymyksillä voidaan yhteisesti pohtien auttaa oppilaita kriisin käsittelyssä.

Opettajien mielestä kriisin käsittely oli kestoltaan vaihtelevaa. Ajankäyttö riippuu kriisin luonteesta, ja siitä, miten oppilaat ymmärtävät ja pystyvät käsittelemään asioita. Joskus arjen rutiineihin voidaan palata nopeasti, joskus tapahtuman ymmärtäminen vie aikaa. Oppilaiden reaktiot voimistuvat sitä mukaa, kun he käsittävät tapahtuneen merkityksen. Opettajat kokivat, että käsittelylle pitää järjestää aikaa, mutta samalla antaa muuta ajateltavaa ja tekemistä. Nopeaa koulutyöskentelyyn paluuta opettajat perustelivat sillä, että koulurutiinit auttavat oppilaita pääsemään yli tapahtuneesta.

Kriisin käsittelyvaiheessa opettajien pedagogiselle toiminnalle oli tyypillistä nojautuminen oman tietoperustansa pedagogiseen sisältötietoon. Opettajat integroivat toiminnassaan tietoa oppilaan tuntemuksesta sekä pedagogisista menetelmistä. Pedagoginen toiminta oli kontekstisidonnaista ja sitä ohjasivat monesti tunteet.

Reflektiovaihe

Kolmantena ulottuvuutena kriisin käsittelyssä oli reflektiovaihe, jonka opettajat usein kohdistivat omaan toimintaansa. Reflektiovaiheelle oli tyypillistä opettajan omien tunteiden ja voimavarojen käsittely. Opettajat kokivat, että omien tunteiden käsittely varsinaisen käsittelyvaiheen aikana ei ole aina mahdollista, sillä opettajan täytyy keskittää voimavaraansa oppilaiden kanssa toimimiseen ja heidän tarkkailuunsa.

Kriisin käsittelykokemus vaikutti myös opettajien ajatteluun ja toimintaan, ja siten opettajat kertoivat hankkineensa tieto-taitoa

kokemuksen jälkeen. Koulutukset ja kriisikirjallisuuden lukeminen koettiin merkittäväksi osaksi kriisin käsittelyä. Vaikka kirjallisuudesta sai uutta tietoa, se auttoi myös käsittelemään jo koettua kriisiä. Opettajien mielestä jokaisessa koulussa tulisi olla yksi opettaja, joka on osallistunut kriisikurssille. Tällöin työyhteisöstä löytyisi perustietoa kriiseistä ja niihin liittyvistä kysymyksistä. Kriisinkäsittelyn merkitystä ei opettajien mielestä tulisi vähätellä.

Lopuksi opettajat kertoivat käsittelevänsä kriisiä itsekseen ja pohtivansa sen onnistumista: mitä olisi pitänyt tehdä toisin, missä onnistuin ja missä epäonnistuin. Pääsääntöisesti opettajat kokivat tehneensä oikeita ratkaisuja eikä heillä ollut tuntemuksia epäonnistumisesta. Opettajien oli myös vaikea löytää vaihtoehtoisia toimintatapoja. Kriisinkäsittely lasten kanssa on monelle opettajalle oman pedagogisen osaamisen tutkiskelun paikka. Reflektiovaiheelle on tyypillistä ajattelun kohdistaminen tietoperustan lisäksi koko pedagogiseen prosessiin (Haring 2003). Reflektiovaiheelle on siis tyypillistä kokemuksesta oppiminen ja pyrkimys ymmärtää omaa toimintaansa. Reflektion kautta opettajalla on myös mahdollisuus kehittää omaa työtään, oppia uutta sekä löytää perusteluja omalle toiminnalle.

Kriisin käsittelyn edellytykset ja pedagogisia ratkaisuja ohjaavat tekijät

Monet opettajat kokivat, että heidän toimintansa oppilaiden kanssa perustui intuitioon. Opettajat luottivat omaan toimintakykynsä ja tapoihinsa toimia oppilaiden kanssa. Laaja-alainen pedagoginen ammattitaito ja oppilaan tuntemus auttavat ratkaisujen tekemisessä myös kriisitilanteessa. Myös avoin tilanteiden kohtaaminen koettiin tärkeänä kriisin käsittelyn edellytyksenä.

– – ehkä semmonen avoin tilanteiden kohtaaminen on niin kun aina ollu mulle semmonen vahvuus. Ja se, että kun ei pelkää omia reaktioita vaan, että nää on kaikki niin inhimillisiä tilanteita, että – –” (Opettaja B)

Opettajan ”pedagoginen herkkyyks” ja empatiakyky nousivat aineistossa yhdeksi tärkeäksi työvälineeksi kriisin käsittelyssä. Opettajalla täytyy olla herkkyyks lasten viestien kuulemiseen ja niihin reagoimiseen. Opettajan täytyisi tunnistaa lasten tavat reagoida kriisiin ja pystyä sopivasti vastamaan heidän tiedollisiin haasteisiinsa.

”Mutta just se, että joku oppilas voi hyvin voimakkaasti reagoida sitten, että ossaatko sitten toimia siinä oikealla tavalla ja, ja kenties, että... ja ylipäätään huomata sen, että tota joku voi taas mennä ihan silleen, että ei huomaakaan, että saa voimakkaan tunnere... kuohon vallassa, voi peittää sitä ja... Ja sitten, että ossais niin kuin ohjata, ohjata tuota niin kun sellaset, jotka näyttää, että esimerkiksi tarvii jotakin ulkopuolista apua...” (Opettaja 3)

Opettajat, jotka olivat epävarmoja omasta osaamisestaan ja jaksamisestaan, kokivat, että heidän tietonsa ja taitonsa eivät ole riittäviä. Tietämystä kriiseistä ja toimintamallien harjoittelua etukäteen pidettiin tarpeellisena, mutta niiden saatavuus koettiin heikoksi. Opettajat olivat lukeneet kriisikirjallisuutta ja hankkineet sitä myös kouluihin, mutta kaipaivat laaja-alaista tietoa ja koulutusta kriisien käsittelyyn. Tieto ja osaaminen antavat opettajien mielestä valmiuksia uusien kriisien kohtaamiseen ja voimavaroja jaksamiseen kriisitilanteessa. Tämä opettajan hallitsema sisältötieto on perusta opettajan pedagogiselle sisällötiedolle eli sille toiminnalle ja tiedolle, jonka hän välittää kriisistä omille oppilailleen.

Kriisisuunnitelmista oltiin tietoisia ja niitä pidettiin tärkeänä. Ongelmana koettiin, että ne olivat puutteellisia ja niitä ei oltu pystytty hyödyntämään riittävästi. Osa opettajista koki valmiit mallit kahlitsevina, osa taas koki niiden helpottavan kriisin käsittelyä. Myös kriisiryhmän osaamista pidettiin tärkeänä kumppanina kriisinkäsittelyssä ja eri ammattilaisten kanssa keskustelu koettiin tarpeelliseksi (vrt. Knox & Roberts 2005). Opettajat kertoivat, että koulukuraattorin, psykologin ja terveydenhoitajan roolit ovat tärkeitä keskusteluissa ja päätöksen teossa. Heidän ammattiosaamisensa tulisi olla keskeinen osa kriisin käsittelyä. Valitettavasti nopean avun saaminen ei aina ole

mahdollista moniammatillisessa yhteistyössä, sillä kaikilla kouluilla ei ole edes omaa kriisiryhmää.

Opettajan oma persoonallisuus ja elämänkokemus koettiin tärkeäksi ohjaavaksi tekijäksi kriisinkäsittelyssä. Opettajan henkilökohtaisiin piirteisiin ja aikaisempiin kokemuksiin pohjautuu esimerkiksi tunteiden näyttäminen kriisin käsittelytilanteissa, kuten miten opettaja haluaa näyttää omat tunteensa lasten kanssa ja millaista mallia hän välittää ihmisenä olemisesta. Toisena puolena nähtiin taas tunteiden hallinta. Opettajat kokivat ongelmallisenä, jos opettaja ei hallitse tunteitaan, vaan reagoi voimakkaasti ja siirtää siten reaktionsa ja ahdistuksensa oppilaisiin. Kuitenkin kriisin käsittelyn edellytyksenä on rehellinen omien tunteiden kohtaaminen ja niiden käsittely osana pedagogista toimintaa.

Opettajien tärkeimpänä tukena kriisinkäsittelyssä ja edellytyksenä jaksamiselle toimii työyhteisö. Opettajat hakevat tuen ja turvan työyhteisönsä jäseniltä. Opettajat kokivat, että työyhteisössä täytyy vallita harmonia toimintatavoista. On tärkeää, että kaikki työyhteisön jäsenet ovat tietoisia kriisistä ja tietävät, miten kulloinkin toimitaan. Esimerkiksi yhdessä pohdittu kriisisuunnitelma tarjoaa raamit kriisin käsittelylle.

”Et valmistautuu niin kun siihen ja sitten se, että ymmärtää, että aina pitää ottaa siihen tuki ja turva myös siihen vierelle elikkä niistä muista työyhteisön jäsenistä pittää ottaa se tuki mukaan.”
(Opettaja 1)

Työyhteisö koettiin myös merkityksellisenä väylänä käsitellä omia tuntemuksia ja saada varmistusta omille toimintatavoille. Asiaista puhuminen luottamuksellisesti koettiin elinehtona omalle jaksamiselle.

Pohdinta

Kriisin käsittely koulussa poikkeaa yleisesti määritellystä opetustoiminnasta siten, että siinä ei tapahdu opiskeltavan aineksen opettamista siinä määrin kuin opetussuunnitelmassa esitettyjen aiheiden osalta. Päämääränä on kriisistä selviytyminen, jossa opettajan

rooli korostuu aikuisena olemisena ja läheisenä tukijana. Opettajien kriisinkäsittely jakaantui selkeästi kolmeen eri vaiheeseen, joista on löydettävissä keskeiset pedagogisen toiminnan vaiheet (Kansanen 1999). Kuulemis- ja kertomisvaihe on eräänlaista valmistautumista varsinaiseen pedagogiseen interaktioon, kriisin käsittelyvaiheeseen, ja reflektiovaiheessa tapahtuu arviointia ja oman toiminnan reflektointia. Kriisin käsittelyssä nämä vaiheet näyttävät olevan kuitenkin selkeämmin perättäisiä kuin opetustoiminnassa yleensä (Kansanen 2004).

Opettajien pedagogiset ratkaisut kriisitalanteissa pohjautuvat opettajien mielestä pitkälti intuitioon, ja tehtyjä ratkaisuja oli vaikea perustella. Lähtökohtina toiminnoille opettajat kertoivat elämäkokemuksen ja opettajan ammattitaidon tuoman varmuuden. Kriisin käsittelyssä opettajien ajattelu on pitkälti toiminnan tasolla (Kansanen ym. 2000, 25), jossa opettaja tekee ratkaisunsa intuitiivisesti luottaen aikaisempaan kokemukseen ja henkilökohtaisiin vahvuuksiin. Kriisin käsittelyn pohjana ei ole systemaattista teoreettista ajattelua ja reflektiota, mikä näkyi myös oman toiminnan perustelujen vähäisyytenä ja heikkoutena. Kehittääksemme opettajien kriisin käsittelyn valmiuksia niin opettajankoulutuksessa kuin opettajien täydennyskoulutuksessa kriisinkäsittely tulisi kontekstuaaliasoida vahvemmin pedagogiseen ajatteluun ja toimintaan. Teoreettinen ajattelu antaa valmiuksia muuttaa ja kehittää omia toimintatapoja. Tällöin myös opettajien itsenäinen työskentely ja toiminnan reflektointi kehittyy. Oppilaiden yksilöllisten tarpeiden tunnistamisen edellytyksenä on myös ilmiön käsitteellinen ymmärtäminen.

Tässä tutkimuksessa opettajien kriisinkäsittelylle oli tyypillistä vahva toiminnan oppilaslähtöisyys ja oppilaskeskeisyys. Opettajien mielestä kriisinkäsittelyyn tarvitaan aikaa ja rauhoittumista. Koulun arki pyörii oppituntien ja opettavien asioiden ympärillä, mutta kriisinkäsittelyssä haluttiin painottaa kiireettömyyttä ja tunteiden roolia. Opettajan

tehtävä on auttaa oppilaita kohtaamaan tunteensa rehellisesti ja tilanteen vaatimalla tavalla. Kaiken toiminnan tulee lähteä lapsen yksilöllisistä tarpeista ja halusta. Aikaisemmissa alkuopettajien pedagogisen ajattelun tutkimuksissa (Haring 2003) opettajien ajattelu omasta toiminnasta osoittautui opettajajoh-toisemmaksi kuin tässä tutkimuksessa. Kriisin käsittely pohjautuu enemmän tunteiden ja tilanteiden kuin tiedon käsittelyyn, ja siten lapsen kehitys ja tarpeet otetaan painokkaammin huomioon. Toisaalta myös herkkyyks kuunnella lasta näyttäytyi tässä aineistossa merkittävä-nä toimintaa ohjaavana tekijänä.

Alkuopetusikäisen oppilaan kanssa toiminta kriisitilanteessa asettaa omat haasteensa. Pienillä lapsilla ei ole laajaa elämäkokemusta, joka monesti auttaa ymmärtämään ja selviämään kriisitilanteesta. Lisäksi lasten havaintomekanismit ja muistin toimintamekanismit (ks. Poijula 2000) asettavat omat rajoituksensa asioiden käsittelylle koulussa. Lasten tunteiden käsittelytaidot ja ajattelun valmiudet ovat rajalliset, ja ne asettavat opettajalle pedagogisia haasteita: millaisia käsitteitä ja millaisia kuvauksia kriisitilanteesta voi nostaa esille niin, että lapset voivat niitä käsitellä. Yllättävistä tilanteista ja kriiseistä keskustelu voisi olla osa koulutyöskentelyä jo ennen kriisin kohtaamista (vrt. Poijula 2007) ja siten pystyttäisiin kehittämään oppilaiden valmiuksia kohdata kriisejä.

Tieto lisää varmuutta toimia kriisitilanteessa. Viimeaikaiset tapahtumat ovatkin lisänneet opettajien mahdollisuuksia löytää tukea ja tietoa kriisinkäsittelyyn, mutta ohjemateriaalien ohjeet ovat niin yleisiä, että kriisin kohdannut opettaja ei saa niistä henkilökohtaista tukea. Myös kansainvälistä tutkimusta on saatavilla, mutta kulttuuriset erot kriisien muodoissa ja ilmenemisessä ovat merkittäviä, ja täten sovel-lusarvo jää vähäiseksi.

Tämän tutkimuksen perusteella opettajan-koulutukselle ja täydennyskoulutukselle asettavat haasteet kohdistuvat tunteiden tunnistamiseen sekä sosiaalisten vuorovaikutustaitojen kehittämiseen osana opettajan pedagogista

toimintaa. Opettajana kasvamisessa ja oman pedagogisen ajattelun kehittämässä tulisi kognitiivisten taitojen ja tietojen ohella yhä korostuneemmin kiinnittää huomiota myös emotionaaliseen ja sosiaaliseen kompetenssiin (vrt. Chen 2006), jotta näitä taitoja voitaisiin itsenäisesti hyödyntää koulua kohtaavissa kriisitilanteissa.

Reflektiovaihe on tärkeä opettajan jaksamiselle ja omaan toimintaan kohdistuvalle kehittämislle. Työyhteisön merkitys koettiin yhtenä merkittävämpänä tekijänä selviytymisessä. Yhteistyö edistää koko kouluorganisaation toimintaa ja lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta. Vaikka koulujen kriisisuunnitelmissa korostetaan moniammatillisuutta ja kriisitilanteista ottavat vastuuta myös koulujen ulkopuoliset asiantuntijat, on lasten kanssa päivittäin työskentelevillä opettajilla merkittävä rooli kriisin käsittelyssä ja tunnetuen antamisessa (Heath ym. 2005). Tässä aineistossa opettajat mainitsivat, että tukea ei ole riittävästi ja he kaipaivat enemmän yhteistyötä kriisiammattilaisten kanssa. Opettajat tarvitsevat tietoa, miten kriisejä voidaan eri-ikäisten lasten kanssa käsitellä ja millaisia pelisääntöjä kodin ja koulun välille tulisi luoda erilaisissa kriisitilanteissa. Näihin kysymyksiin vastaamiseksi tarvitaan lisää tutkimusta ja koulutusta kriisinkäsittelymahdollisuuksista. Kouluun tarvitaan sinne soveltuvia kriisinkäsittelyn työvälineitä, jotka tukevat opettajien pedagogista osaamista.

Lähteet

- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 89.
- Atjonen, P. & Uusikylä, K. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Bennett, P. L. & Dyehouse, C. 2005. Responding to the death of a pupil – reflections on one school's experience. *British Journal of Special Education* 32 (1), 21–28.
- Burggraaf, W. 2000. Going down: crisis and a school community. *The International Journal of Educational Management* 14 (7), 292–298.
- Cambell, E. 2004. Ethical bases of moral agency in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice* 10 (4), 409–428.

- Chen, K. 2006. Social skills intervention for students with emotional/behavioral disorders: A literature review from American perspective. *Educational Research and Reviews* 1 (3), 143–149.
- Collins, J, Insley, K. & Soler, J. 2001. *Developing pedagogy. Researching practice.* London: Paul Chapman.
- Daniels, J. A., Bradley, M. C., Cramer, D. P., Winkler, A., Kinnebrew, K. & Crockett, D. 2007. Teoksessa *The aftermath of a school hostage event: a case study of one school counselor's response.* *Professional School Counseling* 10 (5), 482–489.
- Erjanti, H. & Paunonen-Ilmonen, M. 2004. *Suru ja surevat. Surevien hoitotyön perusteet.* Helsinki: WSOY.
- Eskola, J. 1991. Eläytymismenetelmän käyttö sosiaalitutkimuksessa. Tekninen opas aloittelijoille. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen työraportteja B:33.
- Haring, M. 2003. *Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuun yliopiston tutkimuksia n:o 93.*
- Heath, M. A., Sheen, D., Young, E. L. & Lyman, B. 2005. *Introduction to crisis intervention.* Teoksessa M. A. Heath & D. Sheen, *School based crisis intervention: Preparing all personnel to assist.* New York: The Guilford Press, 1–22.
- Holmberg, T. 2003. *Leikkiin on kirjoitettu lapsen surun sanat.* Teoksessa J. Erkkilä, T. Holmberg, S. Niemelä & H. Ylönen, *Surevan lapsen kanssa (2. painos).* Jyväskylä: Tuettu suru-projekti, 57–97.
- Jyrhämä, R. 2002. *Ei kysyvää tieltä eksey.* Pedagogisen ajattelun kehitysvaiheita. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota ja tunteita. Opetuksen tutkimuksen suuntia.* Jyväskylä: PS-kustannus, 73–95.
- Kangaskesti, R. 2005. *Kriisit tulevat kouluunkin.* Opettaja 8–9, 24.
- Kansanen, P. 1999. *Teaching as teaching-studying-learning interaction.* *Scandinavian Journal of Educational Research* 43 (1), 81–89.
- Kansanen, P. 2004. *Opetuksen käsitemaailma.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. 2000. *Teachers' pedagogical thinking: Theoretical landscapes, practical challenges.* New York: Peter Lang.
- Knox, K. S. & Roberts, A. R. 2005. *Crisis intervention and crisis team models in schools.* *Children & Schools* 27 (2), 93–100.
- Laimio, A. 2003. *Tukea sureville perheille.* Teoksessa J. Erkkilä, T. Holmberg, S. Niemelä & H. Ylönen, *Surevan lapsen kanssa (2. painos).* Jyväskylä: Tuettu suru-projekti, 12–14.
- Lichtenstein, R., Schonfeld, D. J. & Pruett, M.K. 2002. *How to prepare for and respond to a crisis.* Association for supervision curriculum development.
- Lowton, K. & Higginson, I. 2003. *Managing bereavement in the classroom: A conspiracy of silence?* *Death Studies* 27, 717–741.
- McCaughy, N. 2005. *Elaborating pedagogical content knowledge: what it means to know students and think about teaching.* *Teachers and Teaching: theory and practice* 11 (4), 379–395.
- Opetushallitus 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.* Helsinki: Opetushallitus.
- Pojjula, S. 2000. *Lasten traumat ja niiden hoito.* Teoksessa J. Sinkkonen & P. Pihlaja (toim.) *Ulos umpikujasta. Miten auttaa tunnehäiriöistä lasta.* Helsinki: WSOY, 187–207.
- Pojjula, S. 2002. *Surutyö (2. painos).* Helsinki: Kirjapaja.
- Pojjula, S. 2007. *Lapsi ja kriisi. Selviytymisen tukeminen.* Helsinki: Kirjapaja.
- Rautava, M. (toim.) 1998. *Koulun kriisitoimintamalli. Tukiaineisto peruskoulujen, lukioiden ja ammattioppilaitosten kriisityön kehittämiseen. Itsemurhien ehkäisyprojektin toimintamalleja 6/97. Aiheita 43/97. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.*
- Rautava, M. 2009. *Koulun kriisisuunnitelman laatiminen.* <http://www.edu.fi/peruskoulu/oppilashuolto/koulun%20kriisisuunnitelman%20laatiminen.pdf>. (Luettu 20.4.2009).
- Roth, W-M. 2005. *Doing qualitative research. Praxis of method.* Rotterdam: Sense.
- Ruohotie, P. 2006. *Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa.* Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja.* Vantaa: Kansanvalistusseura, 106–122.
- Thompson, R. A. 2004. *Crisis intervention and crisis management: Strategies that work in schools and communities.* New York: Brunner-Routledge.
- Toom, A. 2006. *Tacit pedagogical knowing at the core teacher's professionalism.* *Helsingin yliopisto. Research Report* 276.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Helsinki: Tammi.
- Whitla, M. 2003. *Crisis management and the school community.* Melbourne: Australian Council of Educational Research.
- Zembylas, M. 2007. *Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching.* *Teaching and Teacher Education* 23, 355–367.

*Saapunut toimitukseen 4.12.2009
Hyväksytty julkaistavaksi 29.10.2010*