

KRIISI KOULUSSA

**- Opettajien kokemuksia kouluuyhteisöä kohtaavista kriiseistä ja koulun
kriisisuunnitelmasta**

Elina Vuorinen
Kandidaatin työ (10 op)
Toukokuu 2007
Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos
Kotitalousopettajan koulutus
Helsingin yliopisto

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 KRIISIN MÄÄRITELMÄ	2
2.1 Kehityskriisit ja traumaattiset kriisit.....	3
2.2 Kriisireaktiot.....	4
2.3 Kriisistä selviytyminen	6
3 KOULUJEN KRIISIVALMIUSTYÖ	8
3.1 Oppilashuoltotyöryhmä.....	8
3.2 Kriisiryhmä	10
3.3 Koulun ammattilaiset oppilashuollon ja kriisityön toimijoina	12
3.4 Kriisisuunnitelma	14
4 TUTKIMUSONGELMAT	18
5 TUTKIMUSMENETELMÄT	19
5.1 Tutkimuskohteen kuvaus.....	19
5.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....	20
5.3 Teemoittelu ja tyypittely analyysimuotona	22
6 TUTKIMUSTULOKSET	24
6.1 Henkilökunnan kokemuksia kouluyhteisöä koskevista kriiseistä	24
6.2 Toiminta kriisin hetkellä	25
6.3 Koulun yhteistyötahot.....	27
6.4 Kokemukset koulun kriisisuunnitelmasta - sen tekemisestä ja toimivuudesta	28
6.5 Suunnitelman kehittämis ehdotuksia.....	32
7 JOHTOPÄÄTÖKSET	34
7.1 Luotettavuus.....	34
7.2 Kokoavaa tarkastelua.....	36
8 POHDINTA	38
LÄHTEET	41
LIITTEET	45
Liite 1 Teemahaastattelurunko.....	45

Liite 2 Ehdotus kriisisuunnitelmaruonoksi	46
---	----

1 JOHDANTO

”Koulun lippu oli puolitangossa. Joku Tyrannosauruksesta oli kuollut. Rehtori Pekka Haukka kehotti meitä minuutin hiljaisuuteen, mutta ei ilmoittanut koska minuutti oli päättynyt. Minä tunsin kuolleen pojan. Hän oli Ekko. Yritettiin kerran pelata shakkia, mutta ei osattu. Päätettiin opetella lisää sääntöjä ja palata myöhemmin asiaan. Koskaan ei palattu.

Kukaan ei kerro, miksi Ekko kuoli.

Nuoret eivät yleensä kuole.” –Kontula 2007, 78.

Nuorten ja etenkin nuorten miesten itsemurhien lisääntyminen on vakava ongelma useissa läntisissä maissa. Suomalaisten 15–24 -vuotiaiden miesten itsemurhakuolleisuus on Euroopan maista korkein. Nuoren itsemurha, muu kuolemantapaus, onnettomuus tai väkivalta ovat aina kriisitilanteita, jotka herättävät ahdistusta ja levottomuutta kaikissa kouluyhteisön jäsenissä. (Koulu ja kriisitilanteiden hallinta 1993, 7.)

Koulu edustaa lapsen ja nuoren elämässä jatkuvuutta ja pysyvyyttä. Kriisitoimintamallien avulla kouluyhteisö voi toimia tarkoituksenmukaisesti yhteisön tai sen jäsenten psyykkistä tai fyysistä turvallisuutta uhkaavissa tilanteissa. Tavoitteena on säilyttää toimintakyky, tukea lasten ja aikuisten toipumista sekä estää psyykkiset ja fyysiset haittavaikutukset. (Turvatyöryhmän muistio 2000, 43.)

Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on teemahaastattelua apuna käyttäen kartoittaa erään yläkoulun opettajien ja henkilökunnan tietoisuutta koulun kriisisuunnitelmasta sekä heidän kokemuksiaan koulun kohtaamista henkisistä, traumaattisista, akuuteista kriiseistä; Millaisia käytännön toimia he ovat kohdanneet ja miten toimia tulisi heidän mielestään kehittää turvatakseen

kaikissa tilanteissa nuorille mahdollisimman suotuisan kasvuympäristön. Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus.

Aihe kiinnostaa minua, sillä olen itse lukioikäisenä oppilaana kokenut koulun kohtaaman kriisin. Tapaus sattui kolme vuotta sitten, kun lukioni yhteydessä toimineen yläasteen oppilas puukotti toista oppilasta koulun käytävällä kesken koulupäivää. Minua alkoi kiinnostaa, miten koulun henkilökunta on opastettu tällaisten tapausten varalle, ja miten tukea ja opastusta voisi tai haluttaisiin kehitettävän. Aiheen selkiytyttyä otin yhteyttä Helsingin Mielenterveysseuraan. Yhteistyösuhde muodostui, ja sain heiltä apua aiheeni rajaukseen ja tutkimukseni toteutukseen sekä aiheeni koskevaa materiaalia, lupautuen puolestani antamaan saamani tulokset tarvittaessa heidän käyttöönsä.

2 KRIISIN MÄÄRITELMÄ

Kriisillä tarkoitetaan äkillistä muutosta ihmisen elämässä, ratkaisevaa käännettä tai kohtalokasta häiriötä. Ihminen on joutunut tilanteeseen, jossa aiemmat kokemukset ja opitut reaktiotavat ja ongelmanratkaisutaidot eivät riitä tai ne eivät toimi uuden, äkillisen tilanteen ymmärtämiseksi, sen hallitsemiseksi ja siitä selviytymiseksi. Hän kokee voimakkaan tunnejärkytyksen, jolloin sekä kognitiiviset (tiedolliset) kyvyt että tunnemaailma voivat hetkellisesti romahtaa. (Heiskanen, Salonen & Sassi 2006, 35.)

Kriisissä ihminen loukkaantuu henkisesti. Kun usko omasta haavoittumattomuudesta ja turvallisuuden tunteesta murtuu, ote omasta elämästä katoaa hetkellisesti. Hallinnan tunteen menetys voi aiheuttaa pelkoa, avuttomuutta ja häpeää. Kriisit kasvattavat meitä kuitenkin henkisesti, sillä niiden myötä opimme aina jotain uutta, vaikka sillä hetkellä ei tunnukaan siltä.

Selviytymisen myötä elämä usein avautuu kokonaan uudella tavalla. (Heiskanen, Jorm, Kitchener & Salonen 2005, 17.)

2.1 Kehityskriisit ja traumaattiset kriisit

Kirjassa *Psyhyke - Psykologian käsikirja* kriisi määritellään muutoksena tai taitekohtana yksilön tai ryhmän, esim. perheen elämässä. Traumaattinen kriisi voi olla onnettomuus tai muu järkyttävä tapahtuma; kriisi voi kehittyä pitkän ajan kuluessa tai äkkiä (niin sanotut akuutit kriisit). Kriisi voi kuulua myös normaaliin kehitykseen, jolloin se vie kehitystä eteenpäin ja on myönteinen ja elämään kuuluva kokemus (niin sanottu kehityskriisi). (Vilkko-Riihelä 1999, 738.)

Kehityskriiseissä tietty elämänvaihe päättyy ja siirrytään uuteen. Ne auttavat pääsemään eroon menneistä asenteista ja odotuksista ja tukevat siirtymistä uuteen elämänvaiheeseen. Kehityskriisit jaetaan yleensä lapsuus- ja nuoruusvuosien kriittisiin kehitysvaiheisiin, kuten uhma- ja murrosikään sekä aikuisen kriittisiin elämänkausiin, kuten varhaisaikuisuuteen ja perheen perustamiseen. Näiden kehitysvaiheiden kokemisen voimakkuus on henkilökohtaista. Tieto siitä, että jotkut asiat saattavat kuulua tiettyyn elämänvaiheeseen ja ovat kaikille yhteisiä, voi helpottaa asian hyväksymistä. Jotta elämässä voisi syntyä jotain uutta, on usein opittava luopumaan jo tutuksi tulleesta. (Heiskanen & al. 2005, 18.)

Traumaattiset kriisit ovat äkillisiä, odottamattomia ja usein epätavallisen voimakkaita tapahtumia. Ne ovat liian suuria tunnejärkytyksiä suhteessa ihmisen voimavaroihin. Kriisin voi laukaista esimerkiksi lähimmäisen kuolema tai itsemurha, vakava sairastuminen tai väkivallan kohteeksi joutuminen. Traumaattisen kriisin synnyttävät epänormaalit tilanteet, joissa kriisiin joutuneen kannalta on kysymys elintärkeistä asioista. Järkyttävän kokemuksen jälkeen on normaalia, että ihminen reagoi voimakkaasti. Voimakkaita tunteita saattaa aiheuttaa myös ajatus siitä, mitä olisi voinut tapahtua. Traumaattisissa kriiseissä

voi olla monenlaisia uhreja. Esimerkiksi kolarissa on loukkaantuneiden henkilöiden lisäksi omaisia ja silminnäkijöitä, jotka ovat järkyttyneet tapahtumasta ja joiden tukemista ei saa unohtaa. Myös pelastus- ja sairaanhoitohenkilöstö tarvitsee usein henkistä tukea. (Heiskanen & al. 2005, 19–20.)

2.2 Kriisireaktiot

Tapa, millä ihminen reagoi kriisitilanteisiin, on riippuvainen monesta seikasta. Henkilökohtainen historia, persoonallisuus, tilanteen ankaruus ja läheisyys, sosiaalisen tuen taso ja interventioiden laatu ovat kaikki vaikuttamassa kriisikokemukseen ja siitä selviämiseen. (Thompson 2004, 223.)

Tavallisimmat kriisireaktiot jaetaan yleisesti neljään ryhmään. (Dyregrov 1996, 17; Dyregrov & Raundalen 1997, 16–17; Heiskanen & al. 2006, 38.) Ensimmäinen vaihe sisältää sokin ja epäilyn ja se kestää tunnista muutamaan vuorokauteen. Reaktioita ovat mm. totuuden kieltäminen ja paniikki. **Sokkivaiheessa** on vaikea kohdata ahdistava tilanne. Tapahtunutta ei usko todeksi. Epätoivo ja pelko peitetään tyynen ulkokuoren alle tai käyttäydytään poikkeavasti. Keskittymiskyky alenee eikä tapahtunutta voi selittää järjen avulla itselle. (Heiskanen & al. 2005, 19.)

Sokkivaihetta seuraa **reagointivaihe**, jonka reaktioina ovat pelko ja vastustus. Ihminen tajuaa tapahtuneen mutta uskottelee yhä aika ajoin, ettei mitään tapahtunutkaan. Hän reagoi voimakkaasti ja hänessä herää syyllisyyden tunteet, itsesyytökset ja tarve etsiä syyllisiä. Todellisuus tekee kipeää, mielialat vaihtelevat, masennutaan ja koetaan erilaisia somaattisia reaktioita kuten unettomuutta, pahoinvointia ja vapinaa. Vaihe kestää yleensä kahdesta neljään päivään. (Heiskanen & al. 2005, 19; Heiskanen & al. 2006, 38.)

Kriisin **työstämis- ja käsittelyvaiheessa** kriisitapahtuman käsittelyprosessi hidastuu. Ihminen luo ajatuksissaan ja toiminnassaan etäisyyttä tapahtuneeseen ja työstää traumaa. Tyypillistä tässä vaiheessa on muisti- ja keskittymisvaikeudet, apatia, lamaannus, ärtyvyys ja sosiaalisista suhteista vetäytyminen. Ihmiseltä puuttuu tulevaisuuden perspektiivi. Vaiheen loppupuolella ihminen alkaa vähitellen ymmärtää, mitä on tapahtunut ja hyväksyy sen osaksi elämää. Hän ymmärtää, ettei menneisyyttä saa takaisin, mutta että tulevaisuus tuo uutta tilalle. Menetys saa merkityksen elämässä ja antaa voimia ja rohkeutta elää. (Heiskanen & al. 2005, 19; Heiskanen & al. 2006, 38.)

Viimeiseksi vaiheeksi määritellään **uudelleenorientoitumisvaihe**. Kriisitilanteeseen liittyvät ajatukset, tunteet ja mielikuvat ilmaistaan, tunnustetaan ja käsitellään. Ajatukset, tunteet ja kokemukset prosessoidaan joko yksin, läheisten tai ammattiauttajien kanssa. Sitä mukaa, kun ihminen pystyy hyväksymään tapahtuneen, alkaa sopeutuminen uuteen. (Heiskanen & al. 2006, 38.)

Epätavallisten tilanteiden aiheuttamat tunnereaktiot lieventyvät yleensä ajan myötä. Joskus ne kuitenkin tulevat uudelleen esiin pitkänkin ajan kuluttua. (Heiskanen & al. 2005, 20.)

Traumaperäinen stressireaktio

Jos ihmisen jälkireaktiot kestävät pitempään kuin kuukauden tapahtuman jälkeen, voidaan hänen sanoa kehittäneen traumaperäisen stressireaktion. Reaktioiden lähtökohtana on välttämättä jokin poikkeuksellinen tapahtuma, esimerkiksi kuolema tai sen uhka, uhkaava tai vakava loukkaantuminen taikka onnettomuuden tai väkivallanteon seurauksena vakavasti loukkaantuneen tai kuolleen henkilön näkeminen tapahtumatilanteessa tai sen jälkeen. (Dyregrov & Raundalen 1997, 23.) Uhria voivat vaivata painajaiset, ahdistavat muistot ja syyllisyys. Tapahtuma voidaan myös torjua: siihen liittyviä mielikuvia vältetään,

jopa kaikkea tapahtuneeseen liittyvää kartetaan, ei mennä edes samaan kaupunkiin. Myös fyysiset oireet voivat vaivata, ihminen kärsii unettomuudesta, huimauksesta ja jatkuvasta pelosta ja ahdistuneisuudesta. Tällainen hoitamaton traumaattinen stressireaktio saattaa alkaa rajoittaa toimintaa ja kaventaa psyykkistä liikkuma-alaa. Jos tällainen reaktiomalli jatkuu yli kuukauden, tarvitsee ihminen ammattiauttajan apua. (Vilkko-Riihelä 1999, 561.)

2.3 Kriisistä selviytyminen

Kognitiivisen psykologian mukaan ihminen rakentaa maailmankuvaansa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Ihmisen toimintaa ohjaavat hänen omat tulkintansa tilanteista ja tapahtumista. Tilanteissa on mahdollista erottaa toisistaan tapahtumat, niiden herättämät ajatukset, tunteet ja toiminta. Tunteisiin ja toimintaan voidaan vaikuttaa tutkimalla omia ajatuksia ja muuttamalla niitä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että surun ja pettymyksen tunteet kiellettäisiin. (Helenius & Pesonen 1998, 13.)

Ratkaisukeskeisessä lähestymistavassa keskitytään olemassa olevien voimavarojen ja toimintamallien hyödyntämiseen. Ongelmien ja epäonnistumisten sijasta pohditaan onnistumisia ja mahdollisuuksia. Keskeistä on ratkaisujen hakeminen, ei syiden ja syyllisten etsiminen. (Helenius & Pesonen 1998, 13.)

Nopea, äkisti puhkeava, akuutti kriisi vaatii välittömästi apua. Nykyisin suurten onnettomuuksien (katastrofit, raiskaukset, murhat, juna- ja laivaonnettomuudet jne.) uhreille järjestetään heti onnettomuuden jälkeen lyhytaikaista tukea antavaa terapiaa. Jälkipuinnissa (debriefing) kaikki osalliset, myös pelastushenkilökunta, kokoontuvat tarvittavan monta kertaa psykologin johdolla käymään läpi traumaattisia vaiheita. Sosiaalinen tuki on tärkeää, mukana olleet jakavat yhteisen kokemuksen. Jälkipuinti auttaa käsittelemään ongelmaa ja ehkäisee psyykkisten häiriöiden syntyä. (Vilkko-Riihelä 1999, 561.)

Lapset tarvitsevat erityistä tukea jouduttuaan kokemaan järkyttävän tapahtuman. Edellä esitetyn kognitiivisen psykologian mallin mukaan aikuiset voivat parhaiten auttaa lasta olemalla läsnä, keskustelemalla tapahtuneesta ja esittämällä kysymyksiä, mitkä helpottavat lasta jäsentämään ja tunnistamaan tunteensa. Aikuisen ei myöskään pidä peittää omia tunteitaan vaan näyttämällä ne, ohjata myös lasta tunteiden näyttämiseen. (Heiskanen & al. 2006, 42–44.)

Aikuisen on huolehdittava siitä, että lapsi tuntee olonsa mahdollisimman turvalliseksi eikä häntä jätetä yksin. Jotta lapselle ei tulisi vääriä mielikuvia tapahtuneesta, tosiasiat tulee kertoa hänelle rehellisesti, lapsen ikä huomioon ottaen. Kertomista ei saisi turhaan vältellä, koska lapsi joka tapauksessa käsittelee tapahtunutta mielessään. Lapset toipuvat parhaiten, kun he saavat tukea mahdollisimman pian järkyttävän tapahtuman jälkeen. Paluu arkeen rutiinien avulla, esimerkiksi koulunkäynnin jatkamisen muodossa, pitää aloittaa mahdollisimman nopeasti tapahtuneen jälkeen. (Heiskanen & al. 2006, 42–44.)

3 KOULUJEN KRIISIVALMIUSTYÖ

Koulu edustaa lapsen arkipäivässä jatkuvuutta ja turvallisuutta, jotka ovat kriisitilanteessa tärkeitä asioita. Kriisin tapahtuessa on yleensä parasta palata kouluun mahdollisimman pian. Tapahtuneen käsittelemisellä on koulussa oltava paikkansa, mutta sen ei pidä jatkua kovin pitkään. Usein toistuvat keskustelut henkilökohtaisista ajatuksista, vaikutelmista ja reaktioista saattavat aiheuttaa lasten ongelmien pitkittymistä. Sen jälkeen kun luokkakeskustelut on käyty, koulun on pian palattava rutiiniin. (Dyregrov & Raundalen 1997, 55, 79.)

Koulun kriisivalmiudesta vastaa oppilashuoltotyöryhmä ja/ tai kriisiryhmä.

3.1 Oppilashuoltotyöryhmä

Nykyinen peruskoulun oppilashuolto muodostuu lukuisista koulunkäynnin fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia edellytyksiä tukevista toiminnoista, jotka ainakin osittain voidaan erottaa varsinaisesta opetustyöstä. Oppilashuollon kehitys voidaan jakaa kolmeen jaksoon: Nälkä ja tautipolitiikkaan, rakentamis- ja psykososiaalisen oppilashuollon kauteen. (Jahnukainen 2002, 67.)

Tuhat yhdeksänsataa seitsemänkymmentäluvun alussa oppilashuollolle vuosiksi eteenpäin suuntaviivoja luonnostellut oppilashuoltokomitea katsoi, että peruskoulu tulisi saada mahdollisimman omavaraiseksi psykososiaalisten oppilashuollon palvelujen suhteen. Laajentumisesta huolimatta komitean asettamat määrälliset tavoitteet eivät 1990-lukuun mennessä olleet toteutuneet. Lisäksi työ kasautui Etelä-Suomen kaupunkeihin. (Jahnukainen 2002, 75.)

Kouluissa ja oppilaitoksissa oppilashuoltotyötä toteuttavasta yhteistyöverkostosta käytetään yleisesti nimitystä oppilashuoltotyöryhmä.

Oppilashuoltoryhmä tukee opettajan työtä, vanhempien kasvatustyötä sekä oppilaan oppimista ja kasvua. (Jahnukainen 2002, 185.)

Oppilashuoltoryhmä on koulun sisällä toimiva moniammatillinen tiimi, johon kuuluu tavallisesti rehtori (usein apulaisrehtori), erityisopettaja, koulupsykologi ja/tai -kuraattori, terveydenhoitaja ja tapauskohtaisesti luokanopettaja/luokanvalvoja. Yläasteella ryhmään kuuluu myös opinto-ohjaaja. Oppilashuoltoryhmät toimivat koulun sisäisenä tiiminä, joka verkostoituu usein kunnassa toimivien muiden viranomaisten (lastensuojelu- tai erityisnuorisotyöntekijä, poliisi jne.) tai kansalaisjärjestöjen kanssa. (Jahnukainen 2002, 185–186.)

Oppilashuollon ja koulun työskentelysuhteen tulee olla yhteistyön konteksti. Työskentelysuhte, jossa oppilashuollon työntekijä joutuu koko koulun terapeutiksi, ei ole toiminnan tuloksellisuutta edistävää. (Oppilaan monet auttajat 1992, 21.)

Lääninhallitusten suorittamissa oppilashuollon palveluiden arvioinnissa (2000-luvun alku) kävi ilmi, että suuressa osassa kouluja oppilashuoltoryhmä ohjaa koulun oppilashuoltotoimintaa. Lukuvuonna 2001 oppilashuoltoryhmä toimi noin 70 prosentissa maan kouluja ja vuotta myöhemmin jo noin 80 %:ssa kyselyyn vastanneista kouluista. Pienissä, alle sadan oppilaan kouluissa, vuosiluokkien 1–6 ja maaseutujen kouluissa, oppilashuoltoryhmiä oli harvemmin. Oppilashuoltoryhmien kokoonpano, ryhmien kokoontumistiheys sekä ryhmissä käsitellyt asiat vaihtelevat koulun koon, koulun vuosiluokkien sekä sijainnin mukaan. (Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto 2002, 26; Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio 2006, 37.)

Elokuussa 2003 voimaan tulleet perusopetuslain, lukiolain ja ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muutokset (477 - 479/2003) määrittelevät oppilashuollon lainsäädännön tasolla ensimmäisen kerran (Oppilashuoltoon

liittyvän... 2006, 17). Uudistettu perusopetuslaki (2003) velvoittaa kuntia laatimaan oppilashuollosta paikallisesti toteutettavan suunnitelman: Opetuksen järjestäjän tulee määrätä oppilashuollon järjestämistavasta. Tämä tulee tehdä yhteistyössä kunnan sosiaali- ja terveydenhuollon viranomaisten kanssa. (Launonen & Pulkkinen 2004, 60.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 22) oppilashuoltoon määritetään kuuluvaksi:

- lapsen ja nuoren oppimisen perusedellytyksistä, fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista huolehtiminen
- välittämisen, huolenpidon ja myönteisen vuorovaikutuksen toimintakulttuurin edistäminen koulu yhteisössä
- kaikille tasavertaisen oppimisen mahdollisuuden varmistaminen
- lapsen ja nuoren oppimisen sekä tasapainoisen kasvun ja kehityksen edistäminen
- yksilön ja yhteisön toimintakyvyn säilyttämisen tukeminen fyysistä ja psyykkistä turvallisuutta uhkaavissa tilanteissa.

Oppilashuollon tavoitteena on luoda terve ja turvallinen oppimis- ja kouluympäristö, suojata mielenterveyttä ja ehkäistä syrjäytymistä, edistää kouluyhteisön hyvinvointia sekä oppimisen esteiden, oppimisvaikeuksien ja koulunkäyntiin liittyvien muiden ongelmien ehkäiseminen, tunnistaminen, lieventäminen ja poistaminen mahdollisimman varhain. (POP 2004, 22.)

3.2 Kriisiryhmä

Koulun kohdatessa kriisin on tärkeää, että koulun aikuiset ovat jo etukäteen valmentautuneet tilanteiden hoitamiseen mahdollisimman pitkälle koulun omien aikuisten voimin. Kriisitilanteessa toimimista ja kriisivalmiuden kehittämistä sekä ylläpitämistä helpottaa, jos koulussa toimii kriisiryhmä. Kriisitilanteet vaativat monipuolista asiantuntemusta, mitä tarjoavat koulu yhteisössä mielenterveyden-

ja terveydenhuollon, koulun ja vanhempien edustajat. (Koulu ja kriisitilanteiden hallinta 1993, 14, 21.)

Kriisityö soveltuu luontevasti oppilashuoltoryhmän työhön. Kriisiryhmänä voi toimia koko oppilashuoltoryhmä tai osa sen jäsenistä. Jos koululla ei ole oppilashuoltoryhmää, koululle voidaan nimetä vastuuhenkilöt tai erillinen kriisiryhmä, mikä pienissä kunnissa voi toimia koulujen yhteisenä. (Rautava 1998, 13.)

Koulun kriisiryhmän tehtävänä on

- laatia koululle kirjallinen kriisisuunnitelma
- kirjata ryhmän sisäinen työnjako ja vastuuketju
- selvittää kriisitilanteissa tärkeät yhteistyötahot
- perehdyttää koulun henkilöstö järjestämällä koulutusta ja hankkimalla kirjallisuutta
- tiedottaa suunnitelmasta oppilaille tai opiskelijoille, vanhemmille sekä yhteistyökumppaneille
- organisoida toiminta kriisitilanteissa
- huolehtia välittömistä henkisen tuen tarpeista sekä mahdollisista jatkotoimista
- arvioida kriisitilanteissa toteutettuja toimia ja tehdä kriisisuunnitelmaan tarvittavat muutokset
- pitää kriisisuunnitelma ajan tasalla (päivittää yhteystiedoissa tai koulun olosuhteissa tapahtuneet muutokset)
- ylläpitää kriisivalmiutta perehdyttämällä uudet työntekijät kriisisuunnitelmaan sekä järjestämällä koko henkilöstölle vuosittain siihen liittyvää tiedotusta ja koulutusta. (Rautava 1997, 2.)

3.3 Koulun ammattilaiset oppilashuollon ja kriisityön toimijoina

Opettajien ja muun henkilökunnan on oppilashuollollisilla toimilla tuettava yksilön ja yhteisön toimintakyvyn säilyttämistä erilaisissa fyysistä ja psyykkistä turvallisuutta uhkaavissa tilanteissa (Oppilashuoltoon liittyvän... 2006, 48). Rehtori, erityisopettaja, opinto-ohjaaja, koulukuraattori, koulupsykologi ja terveydenhoitaja tuovat kukin oman ammattinsa edustajina ryhmään erilaisen viitekehyksen (Oppilaan monet auttajat 1992, 15). Kriisiryhmän perustamisvaiheessa selvitetään ryhmän jäsenten sekä oppilashuollon ja kriisiryhmän väliset roolit ja vastualueet sekaannusten ja päällekkäisen työn välttämiseksi (Koulu ja kriisitilanteiden hallinta 1993, 14, 21; Rautava 1998, 15).

Kriisityö on henkisesti raskasta työtä. Siksi on tärkeä muistaa, että myös auttajat tarvitsevat tukea. Opettajat tarvitsevat tukea osatakseen auttaa surevia oppilaita. Kriisiryhmän jäsenet tarvitsevat konsultaatioapua, koulutusta ja mahdollisuutta psyykkiseen jälkipuintiin. (Rautava 1997, 6.)

Työnohjauksella on merkittävä tehtävä nimenomaan silloin, kun työntekijä joutuu käyttämään työssään apuvälineenä omaa persoonallisuuttaan ja kun hän toimii sellaisissa tehtävissä, joissa on paljon henkilökohtaista harkinnanvaraa ja henkistä kuormitusta. Työnohjaus antaa mahdollisuuden syventää ammattitaitoa, kasvaa ammatti-ihmisenä ja oppia itsen ja työn suhteesta. (Oppilaan monet auttajat 1992, 10.)

Oppilashuoltoryhmän käsittelemät asiat ovat usein vaikeita. Siksi työryhmän johtajalta vaaditaan johtamiskykyä ja näkemystä sekä toimivaltuuksia. Käytännön työssä lähtökohta on se, että oppilashuoltotyön johtamisesta vastaa koulun **rehtori**, sillä hänellä on toimivaltaa toimintojen koordinointiin. (Oppilashuoltoon liittyvän... 2006, 47.) Kriisitilanteissa keskeinen vastuuhenkilö on koulun toimintaa johtava rehtori, siksi rehtorin tulisi toimia myös kriisiryhmän vetäjänä. (Rautava 1997, 2.)

Koulupsykologi tarjoaa lapsille, nuorille ja heidän perheilleen opetuksen järjestämisessä tarvittavaa psykologista asiantuntijuutta osana oppilas- ja opiskelijahuoltoa. Psykologin tuki oppilaille ja opiskelijoille on usein lyhytkestoista psykologista neuvontaa ja tukea. Koulupsykologi osallistuu koulun tai oppilaitoksen moniammatillisen oppilas- tai opiskelijahuoltoryhmän toimintaan psykologisen tiedon asiantuntijana. Psykologi voi myös konsultoida rehtoreita ja muuta opetushenkilöstöä niin yksilöpsykologisissa kysymyksissä kuin ryhmän, luokan tai koko kouluyhteisön kehittämishaasteissa, ongelmassa ja kriisitilanteissa. (Oppilashuoltoon liittyvän... 2006, 24, 25.)

Olennainen osa **koulukuraattorin** päivittäistä työtä ovat opettajien kanssa käytävät neuvottelut ja konsultaatiokeskustelut silloin, kun opettajalla on huoli luokan tai oppilaiden ja opiskelijoiden tilanteesta. Koulukuraattorin työmenetelmiä ovat yksilö- ja perhe-, ryhmä- ja luokka-, verkosto- ja kriisityö. Oppilaat ja opiskelijat tulevat koulukuraattorille opettajan, vanhempien, oppilashuolto- ja opiskelijahuoltoryhmän aloitteesta tai omasta aloitteestaan. Koulukuraattori tekee sosiaaliseen selvitykseen perustuvia lausuntoja erityisopetukseen siirtämistä, opetuksen tilapäisiä erityisjärjestelyjä ja lastensuojelua varten. Lausuntoja tehdään pyydettyä myös muuten, esimerkiksi perheneuvolaan ja nuorisopsykiatrian avohuoltoon. (Oppilashuoltoon liittyvän... 2006, 27, 28.)

Koulukuraattori ja -psykologi voi toimia opettajan apuna yksittäisten kriisien selvittelyssä ja he voivat suunnitella yhdessä oppilaan tarvitsemia tukitoimia. (Oppilaan monet auttajat 1992, 11.) Tällöin hän voi mennä luokkaan joko opettajan sijasta tai hänen työparikseen opettajaa tukien.

Kouluterveydenhoitaja on kouluyhteisön terveyden edistämisen asiantuntija ja vastaa hoitotyön asiantuntijana kouluterveydenhuollosta. Kouluterveydenhoitaja seuraa oppilaiden kasvua ja kehitystä, selvittelee oppilaiden kanssa heidän

ongelmiaan, tukee oppilaita ja heidän vanhempiaan ja huolehtii seulontatutkimuksista. Oppilaan ongelmien mahdollisimman varhainen havaitseminen ja oppilaan välitön auttaminen, jatkotutkimusten ja hoidon järjestäminen sekä hoidon ja kuntoutuksen koordinointi ovat kouluterveydenhoitajan keskeisiä tehtäviä. (Oppilaan monet auttajat 1992, 29–30.)

Opettajat ovat kriisitilanteissa merkittävässä roolissa. He ovat toimineet oppilaiden kanssa usein pitkään ja tuntevat oppilaat paremmin kuin muu koulun henkilökunta. Siksi opettajat ovat usein optimaalisessa asemassa tarjoamaan aikaisimman kriisiavun. (Thompson 2004, 225.)

Opettajan vastuulle jää työskentely luokassa koko ryhmän kanssa. Luokkakeskustelut ja draaman/taiteen käyttö ovat opettajalle hyviä keinoja käsitellä asiaa. Tapahtuneesta tulisi kertoa kaikki oleellinen, jotta vältetään väärin tietojen ja juorujen leviämistä. Opettajan tulee myös näyttää omat tunteensa. Näin hän mallillaan rohkaisee myös oppilaita tekemään samoin. (Thompson 2004, 256–228.)

Kun kriisi kohtaa koulua, se kohtaa erityisesti myös opettajia. Osa opettajista kokee, etteivät he pysty huolehtimaan oppilaistaan riittävästi, koska heidän omat reaktionsa ovat niin voimakkaita. (Dyregrov 1996, 79.) Tällaisissa tilanteissa on hyvä, jos koululla on psykologi, kuraattori tai terveydenhoitaja, joka voi mennä opettajan työpariksi hänen tuekseen luokkaan.

3.4 Kriisisuunnitelma

Kriisitilanteissa toimimista helpottaa, jos on olemassa ennalta valmistellut ohjeet ja toimintamallit. Kriisitoimintamallien avulla koulu yhteisö voi toimia tarkoituksenmukaisesti yhteisön tai sen jäsenten psyykkistä tai fyysistä turvallisuutta uhkaavissa tilanteissa. Tavoitteena on säilyttää toimintakyky, tukea

lasten ja aikuisten toipumista sekä estää psyykkiset ja fyysiset haittavaikutukset. (Turvatyöryhmän muistio 2000, 43.)

Vuonna 2003 koululakeihin lisättiin kodin ja koulun yhteistyötä sekä oppilas- ja opiskelijahuoltoon koskevat pykälät. Opetussuunnitelmaan tulee tehdä suunnitelma, jossa kuvataan toimenpiteet ja työn- ja vastuunjako ongelma- ja kriisitilanteiden ehkäisemiseksi, havaitsemiseksi tai hoitamiseksi erilaisten tapaturmien, onnettomuuksien ja kuolemantapausten kohdatessa. (POP 2004, 25.) Yleensä tämän kriisisuunnitelman valmistaa koulun oppilashuoltoryhmä tai erikseen muodostettu kriisiryhmä. (Jahnukainen 2002, 187.)

Koulujen kriisisuunnitelmissa on varauduttu muun muassa seuraaviin tilanteisiin: oppilaan tai työntekijän kuolema, oppilaan lähiomaisen kuolema, oppilaan tai työntekijän itsemurha, vakava onnettomuus, itsemurhauhkaukset, väkivalta, kiusaaminen, vakava uhkatilanne, päihteiden käyttö, pommiuhkaukset, tulipalo, suuronnettomuudet. Suunnitelmissa on toimintamalleja näiden tilanteiden kohtaamiseen ja hoitamiseen. (Rautava 1997, 4–6)

Kriisivalmiuden kehittämiseen sisältyy olennaisena osana koulun ja ulkopuolisten auttajatahojen yhteistyön kehittäminen. Avun saaminen ja mahdollinen jatkohoitoon ohjaaminen voi olla työlästä, ellei käytettävissä olevia palveluja ole etukäteen selvitetty. (Turvatyöryhmän muistio 2000, 43.)

Koulun kriisivalmius edellyttää koko koulun henkilöstön perehdyttämistä. Kaikilla koulun työntekijöillä tulisi olla valmiudet toimia kriisitilanteessa, koska kuka tahansa voi kohdata sen ensimmäisenä. Kriisisuunnitelmaan perehdyttäminen voi tapahtua opettajankokouksissa, koulutus- tai keskustelutilaisuuksissa jne. Koulun henkilöstöä olisi hyvä informoida kriisisuunnitelmasta jo sen tekovaiheessa. Työntekijöiltä voidaan pyytää siihen ehdotuksia ja kommentteja. Tekovaiheessa määritellään työnjako kriisitilanteiden varalta. Oppilaille ja

vanhemmille tulee tiedottaa suunnitelman olemassaolosta ja tarkoituksesta. (Rautava 1997, 2–3.)

Kriisisuunnitelmaan olisi hyvä kirjata toimenpiteet kriisivalmiuden ylläpitämiseksi. Onnettomuuksia sattuu onneksi harvoin, ja työntekijät vaihtuvat ja ihmiset unohtavat. Siksi suunnitelmaan tulee sisältyä kriisisuunnitelman päivittäminen ja läpikäyminen henkilöstön kanssa vuosittain, esimerkiksi kouluvuoden alkaessa. (Rautava 1997, 3.)

Kriisisuunnitelma on käytännön työväline, joka elää ja kehittyy ajan myötä. Yhteystiedot päivitetään säännöllisin väliajoin ja toimintaohjeita muutetaan ja parannetaan kokemusten karttuessa. Koulujen kokemusten mukaan erilaisten kriisitilanteiden myötä toimintaohjeet konkretisoituvat ja selkiytyvät. Suunnitelmaa täydennetään, jos ilmenee uhkia, joihin ei aiemmin ole osattu varautua. (Rautava 1997, 3.)

Aiempia tutkimuksia

Helsingin yliopistossa on viimeisen kymmenen vuoden aikana tehty kolme kasvatustieteen pro gradu tasoista tutkielmaa koskien koulun kriisivalmiutta ja opettajien kriisikokemuksia.

Vanhin tutkielmista on Hannele Iivosen tutkimus koulun kriisihallinnasta vuodelta 1996. Hän oli tutkinut erään paikkakunnan eri kouluasteiden henkilökunnan ja oppilaiden käsityksiä työyhteisönsä kriisitilanteista ja heidän toimintavalmiuksiaan näissä tilanteissa.

Leena Aurinkovuori keskittyi tutkielmassaan (1998) tapaturmaisen kuoleman luokassaan kokeneiden opettajien kokemuksiin. Tutkimuksessa kuvatut kuolemat ovat tapahtuneet 1990 -luvun alussa, jolloin kriisisuunnitelmasta ei oltu vielä säädetty opetussuunnitelman perusteissa (kuten ei Iivosenkaan tutkimuksen aikoihin).

Riikkalotta Janhusen pro gradu (2003) käsittelee helsinkiläisten ala-asteiden kriisisuunnitelmia ja opettajia päätöksentekijöinä ongelmatilanteissa. Aineisto on kerätty samana vuonna kun kriisisuunnitelman olemassaolosta säädettiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2003). Tutkimus pureutuu nimenomaan suunnitelman sisältöön ja opettajien toimintaan kriisitilanteissa.

Viimeisimmän neljän vuoden aikana on koulun kriisejä ja kriisivalmiutta tutkittu myös yhdysvalloissa. Tutkittu on muun muassa koulun henkilökunnan jaksamista ja kuoluttamista kriisitilanteita varten, koulun kriisitoimintaa ja sen tehokkuutta. (Croft 2006, Wachter 2006, Wolmer 2003.) Syyskuun 11. päivän tapahtumien (2001) sekä hirmumyrsky Katarinan (elokuu 2005) jälkeen on yhdysvalloissa herätty kehittämään ja tutkimaan koulujen kriisivalmiutta etenkin terrori-iskujen, sodan ja luonnonkatastrofien varalta. (Bobrow & Brown 2004, Stephens 2006.)

4 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksessani päätin pyrkiä kartoittamaan koulun henkilökunnan kokemuksia kriisitilanteista ja -suunnitelmasta nyt, kun suunnitelman laatimisesta on määrätty perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Pysin selvittämään heidän mielipiteitään myös kriisivalmiuden ylläpitämisestä ja kehittämisestä, kriisisuunnitelman luomisprosessista ja toimivuudesta, sekä selvittämään koulun yhteistyötahoja ja niiden koettua tarpeellisuutta.

Löytämäni kolme melko läheisesti omaa aihettani koskevaa Helsingin yliopistossa tehtyä pro gradu tutkielmaa (Aurinkovuori 1998; Iivonen 1996; Janhunen 2003) oli tehty joko ennen opetussuunnitelmaan kirjattua kriisisuunnitelmaa koskevaa säädöstä tai samana vuonna kun säädös kirjattiin. Tutkimukset koskivat ainoastaan kriisisuunnitelmaa, kriisikokemuksia ja käsityksiä näistä, eivät siis juurikaan kehitysehdotuksia tai mielipiteitä kriisivalmiuden ylläpitämisestä.

Tutkimuksessani paneudun koulun henkilökunnan kokemuksiin traumaattisista, akuuteista, henkisistä kriiseistä. Näin määrittelen siihen kuuluvaksi oppilaan, opettajan tai muun työntekijän kuoleman, oppilaan, opettajan tai muun työntekijän itsemurhan, vakavan väkivallan tai sen uhkan ja lisäksi oppilaan vanhemman kuoleman. Rajaan tutkimukseni ulkopuolelle ns. fyysiset kriisitilanteet; tulipalo, säteilyvaara, pommiuhka, sekä pitkäaikaiset vaurioittavat kokemukset kuten koulukiusaaminen, seksuaalinen väkivalta, ahdistelu ja häirintä sekä masennus ja päihteet. Tutkimusongelmat ovat seuraavat:

1. Millaisia kokemuksia tutkimuskoulun opettajilla ja muilla koulun henkilökunnan jäsenillä on koulussa tapahtuvista tai kouluyhteisöä läheisesti koskettavista kriiseistä?

2. Millaisia kokemuksia tutkimuskoulun henkilökunnalla on kriisisuunnitelmista?
 - 2.1 Keitä sitä on ollut tekemässä?
 - 2.2 Miten toiminut käytännössä?

3. Millaisia mielipiteitä koulun henkilökunnalla on kriisivalmiuden kehittämisestä, ylläpitämisestä ja siitä tiedottamisesta?

5 TUTKIMUSMENETELMÄT

5.1 Tutkimuskohteen kuvaus

Keräsin aineiston tutkimukseeni helsinkiläiseltä peruskoululta joka käsittää luokat 1-9. Samassa yhteydessä, osittain samoissa tiloissa, toimii myös lukio. Aineiston keruun aikana suoritin tutkintooni kuuluvaa opetusharjoittelua, ja valitsin tutkimuskohteekseni koulun, jossa harjoitteluni suoritin. Näin sain lomitettua opettamisen ja aineistonkeruun, ja sain enemmän aikaa tutustua koulun kulttuuriin ja käytäntöihin. Oppilaita koulussa on noin 530 ja opettajia sekä muuta oppilashuoltohenkilökuntaa noin 70. Koulu on kielipainotteinen ja sillä on yhteistyökumppaneita monissa maissa, muun muassa. Itävallassa, Ranskassa ja Venäjällä.

Tutkimukseni teoriaosaa kartoittaessani minulle oli muodostunut kuva siitä, keitä koulun kriisiryhmään ja oppilashuoltotyöryhmään yleensä kuuluu. Tarkistin rehtorilta, miten heidän koulussaan nämä ryhmät oli muodostettu. Saamieni tietojen pohjalta valitsin haastateltavakseni kuusi oppilashuoltotyöryhmän jäsentä (rehtori, koulukuraattori, koulupsykologi, opinto-ohjaaja, terveydenhoitaja, alaluokkien erityisopettaja) sekä yhden aineenopettajan

(kotitalous) (N=7). Yksi haastateltavakseni suunnittelemani henkilö ei ollut vastaanottavainen ehdotukselleni ja jätinkin hänet sitten haastattelematta.

Pisimpään kouluyhteisöstä kokemusta kartuttanut työntekijä oli työskennellyt jo 38 vuotta ja nuorin oli aloittanut työnteon koululla viisi vuotta sitten. Muiden työurat olivat kaksikymmentä, yhdeksäntoista, noin kymmenen, yhdeksän ja seitsemän vuotta.

Haastateltavani työskentelevät koululla joka arkipäivä lukuun ottamatta psykologia (tavattavissa vain yhtenä päivänä/viikko) ja kuraattoria (koululla kolmena päivänä viikossa). Eräät haastateltavani työskentelevät tällä hetkellä kahdessa koulussa, ja kaksi oli työskennellyt ennen tätä useita vuosia toisessa koulussa. Tästä johtuen tutkimustulokseni eivät ole suoranaisesti koulu- vaan henkilökohtaisia.

Uskoin, että oppilashuoltotyöryhmän jäsenillä olisi enemmän sanottavaa ja kokemuksia kriisisuunnitelmista ja kriiseissä toimimisesta kuin tavallisella aineen- tai luokanopettajalla. Valitsinkin heitä melko monta ja kattavasti eri aloilta, jotta voisin verrata myös heidän kokemuksiinsa ja näkemyksiinsä keskenään. Halusin tutkimukseeni mukaan kuitenkin myös aineenopettajan, joka ei ole ollut mukana tekemässä kriisisuunnitelmaa, mutta luokanvalvojana kuitenkin tietynlaisessa erityisyhteydessä oppilaisiin.

5.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Käytin aineiston keruumenetelmänä puolistrukturoidun haastattelun ja teemahaastattelun välimuotoa. Eskolan ja Suorannan Johdatus laadulliseen tutkimukseen -teoksessa (2005, 86) esittämän puolistrukturoidun haastattelun mallin mukaan olin muotoillut kysymykset etukäteen melko tarkasti, mutta teemahaastattelulle tyypillisesti niiden järjestys ja vastausten laajuus määräytyi tilanteen ja haastateltavan mukaan.

Haastattelun suurena etuna muihin tiedonkeruumuotoihin verrattuna on sen joustavuus. Haastatteluaiheiden järjestystä on mahdollista säädellä ja on enemmän mahdollisuuksia tulkita, tarkentaa, selventää ja syventää saatuja vastauksia kuin esim. kyselylomakkeessa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 194.) Lisäksi teemahaastattelu melko vapaana haastattelumuotona antaa mahdollisuuden laaja-alaiseen tietojen kartoittamiseen ja siksi saatu tieto onkin esimerkiksi lomakehaastatteluun verrattuna syvällisempää. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 38.)

Ennen haastatteluun ryhtymistäni olin valmistanut tutkimuskysymykset/ -ongelmat joiden pohjalta loin haastattelurungon (ks. liite). Haastattelurungon teemat muodostuivat tutkimani kirjallisuuden pohjalta. Päädyin puolistrukturoituun teemahaastatteluun, sillä minulle oli selvillä mihin kysymyksiin vastaukset halusin, mutta en epäillyt, etteikö olisi tutkimukseni kannalta kiinnostavia seikkoja, joita en voinut kysymyksissäni huomioida.

Suoritin seitsemän haastattelua, minkä koin riittäväksi sillä viimeiset haastattelut eivät enää tuottaneet tutkimusongelman kannalta uutta tietoa – aineisto kyllääntyi. Kyllääntymisen eli saturaation ajatus esitetään Eskolan ja Suorannan teoksessa (2005, 63) Bertaux'ltä vuodelta 1981 peräisin olevana ideana, missä tietty määrä aineistoa riittää tuomaan esiin sen teoreettisen peruskuvion, mikä tutkimuskohteesta on mahdollisuus saada. Lisäaineiston kerääminen ei näytä tuottavan kohteesta uutta informaatiota ja aineiston tietty peruslogiikka alkaa toistua.

Testasin alustavan haastattelurunkoni haastattelemalla erästä tutkimuksen ulkopuolista opettajaa. Kysymykset eivät vaatineet muutosta, mutta tämän haastattelun jälkeen päädyin laajentamaan tutkimani kriisikokemukset koskemaan myös oppilaan vanhemman kuolemaa, sillä esihaastateltavani ei mittavan uransa aikana ollut kohdannut juurikaan ennalta määrittelemiäni

kriisejä, mutta oppilaan vanhemman kuolemista hänellä oli kokemuksia. Analyysivaiheessa jätän nämä kuitenkin hieman vähemmälle huomiolle, sillä ne eivät kosketa koko kouluyhteisöä tarkoittamalla tavalla. Lisäys auttoi uskoakseni haastateltaviani kuitenkin herättelemään muistoja mielestään.

Haastattelut tapahtuivat yksilöhaastatteluina ennalta sovittuna aikana haastateltavien työhuoneessa. Nauhoitin haastattelut jotta pystyin täyspainoisesti keskittymään vastauksiin ja kysymysten mielekkääseen järjestämiseen. Haastattelujen nauhoittaminen mahdollisti myös tilanteen juttelunomaisen tunnelman. Uskonkin, että haastateltavien oli helpompi muistella ja tuoda kokemuksiaan esille, kun heidän ei tarvinnut koko ajan keskeyttää ajatuksenjuoksuaan, jotta olisin pystynyt kirjoittamaan vastaukset muistiin.

Ennen varsinaista haastattelun alkua esitin aiheeni rajauksineen ja kerroin, mihin tarkoitukseen haastattelua käyttäisin. Haastattelut kestivät kahdestakymmenestä minuutista neljäänkymmeneenviiteen minuuttiin. Purin haastattelumateriaalin tietokoneelle sanasta sanaan litteroimalla heti haastattelun jälkeen, jotta mahdolliset epäselvät kohdat olisivat vielä muistissani. Litteroitua tekstiä tuli yhteensä kaksikymmentäkolme sivua. Suoritin kaikki seitsemän haastattelua kahdessa ja puolessa viikossa.

5.3 Teemoittelu ja tyypittely analyysimuotona

Laadullisessa analyysissä aineistoa tarkastellaan usein kokonaisuutena; sen ajatellaan valottavan jonkin sisäisesti loogisen kokonaisuuden rakennetta (Alasuutari 1995, 28). Jari Eskolan ja Juha Suorannan (2005, 137) mukaan laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on luoda aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Analyysillä pyritään aineisto tiivistämään kadottamatta silti sen sisältämää informaatiota; päinvastoin pyritään

informaatioarvon kasvattamiseen luomalla hajanaisesta aineistosta selkeää ja mielekästä.

Ensimmäinen lähestyminen aineistoon kulkee useimmiten tematisoinnin kautta. Aineistosta voi nostaa esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja. Näin on mahdollista vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä ja ilmenemistä aineistossa. Tekstimassasta on ensin pyrittävä löytämään ja sen jälkeen eroteltava tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet. (Eskola & Suoranta 2005, 174.) Kerättyäni aineiston ja purettuani sen tekstiksi, luin sen läpi pariin otteeseen poimimalla samalla esiin (ja kirjoittamalla erilleen muistiin) teema-alueitani koskevia vastauksia kustakin haastattelusta erikseen.

Teemoittelun avulla tekstiaineistosta saadaan esille kokoelma erilaisia vastauksia tai tuloksia esitettyihin kysymyksiin. (Eskola & Suoranta 2005, 179.) Seuraavaksi aloin poimia ja verrata eri henkilöiden vastauksien yhtäläisyyksiä ja eroja. Tätä vaihetta Alasuutari (1995, 30–31) kutsuu teoksessaan pelkistämisen toiseksi vaiheeksi.

Havaintojen pelkistämisessä voi erottaa kaksi eri osaa. Ensinnäkin aineistoa tarkastellaan aina vain tietyistä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta. Aineistoa tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota vain siihen, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta ”olennaista”. (Alasuutari 1995, 30–31.)

Pelkistämisen toisen vaiheen ideana on edelleen karsia havaintomäärää havaintojen yhdistämisellä. Erilliset havainnot yhdistetään yhdeksi havainnoksi tai ainakin harvemmaksi havaintojen joukoksi. Tähän päästään etsimällä havaintojen yhteinen piirre tai nimittäjä tai muotoilemalla sääntö, joka tältä osin pätee poikkeuksetta koko aineistoon. (Alasuutari 1995, 30–31.)

Poimin ja yhdistelin aineistosta löytyneet, kriisisuunnitelmaa koskevat asiat omaksi kappaleekseen. Haastateltavien omat henkilökohtaiset kokemukset esitin erikseen omana kappaleenaan niitä liiemmin yhdistelemättä. Parannusehdotuksista ja kriisisuunnitelman kehittämistä koskevista vastauksista pyrin tyypittelemällä muodostamaan mallin. Tyypittelyssä on kysymys samankaltaisuuksien etsimisestä, minkä jälkeen aineisto ryhmitellään tyypeiksi, selviksi ryhmiksi samankaltaisia tarinoita (Eskola & Suoranta 2005, 181).

6 TUTKIMUSTULOKSET

6.1 Henkilökunnan kokemuksia kouluyhteisöä koskevista kriiseistä

Akuutit traumaattiset henkiset kriisit eivät olleet kovinkaan yleisiä haastatteleman koulun henkilökunnan keskuudessa, vaikka osa heistä oli työskennellyt kouluyhteisössä jo pitkään.

Oppilaan kuoleman oli kokenut neljä haastateltavaani. Yksi oppilas oli menehtynyt tapaturmaisesti lomamatkalla, yksi sairauteen, eräs oman käden kautta hukuttautumalla ja neljäs liikenneonnettomuuden uhrina.

”Kaksikin oppilasta on mun aikanani poistunut keskuudestamme. Toinen pitkän sairauden murtamana ja toinen omaehtoisesti. Tää selvis silleen, et ilmaisesti tutkimustulosten pohjalta on itse kävellyt jälle ja jäänyt sinne ja löytyi merestä sitten keväällä.”

Suuria, laajemmaltikin puhuttelevia tapahtumia oli erään haastateltavan kokema Vantaan Myyrmanni-kauppakeskuksen räjähdys lokakuussa 2002, jossa tapahtumahetkellä oli ollut useita koulun oppilaita. Kukaan koulun

henkilökunnasta ei kuitenkaan loukkaantunut vakavasti tai menehtynyt. Toinen yleisesti puhutellut tapaus oli kaakkois-Aasian hyökyaaltokatastrofi joulukuussa 2004. Koulun oppilaita tai lähiomaisia ei ollut ollut katastrofialueella, mutta joidenkin tuttuja oli. Tapaus sai kuitenkin niin paljon huomiota tiedotusvälineissä, että se kosketti koko kouluyhteisöä.

Tuorein luokitteluuni sisältyvä kriisi oli liikenneonnettomuus koulun lähellä. Tapauksessa loukkaantui kaksi lasta – toinen koulun oppilas, toinen koulun oppilaan sisko. Useat oppilaat olivat nähneet tapahtuman tai ensiapuvaiheen ja olivat siksi olleet shokissa.

”Meen koululta oli sit parikin tyyppiä enemmän tai vähemmän nähny sitä tapausta. Et joko ollu siinä vähän niinkun mukana siinä risteyksessä tai sit nähny pihalta sen onnettomuuden tai sit sen ensiavun, et mis sit kuitenkin järkyttyy.”

Oppilaan vanhemman, sisaruksen tai ystävän kuolemia olivat kokeneet haastateltavistani jokainen, vaikka eräs sanoikin, etteivät nämä tapaukset tule aina edes koulun henkilökunnassa kaikkien tietoon.

Väkivaltaa ja tappeluita olivat myös kokeneet kaikki. Apuvälineitä näissä episodeissa ei kuitenkaan ole käytetty ja usein tilanteista on selvitty säikähdyksellä.

6.2 Toiminta kriisin hetkellä

Kuolemantapauksissa – joko oppilaan tai oppilaan vanhemman – on tavallista, että poismenneelle järjestetään surupöytä, mihin asetetaan kynttilät ja valokuva. Oppilaan menehtyessä voidaan myös järjestää hiljainen hetki tai muistotilaisuus esimerkiksi aamunavauksen yhteydessä. Tärkeää on, että vanhemmilta kysytään lupa ja toiveita toiminnan/ käsittelyn järjestämiseen. Joissain tapauksissa vanhemmat eivät ole halunneet mitään toimintaa, kun taas eräässä

tapauksessa vanhemmat toivoivat, että kuolleen oppilaan luokkakaverit ja opettaja tulevat muistotilaisuuteen ja hautajaisiin ja esittävät runon tai laulun.

”Muutama oppilas meni siihen muistotilaisuuteen ja hautajaisiin sit tämän opettajan kanssa yhdessä. Mä muistan, et he esittivät siällä sitten jonkun laulun ja jonkun runon ja tämäntyyppistä ohjelmaa, et koti pyysi koululta. Että toisinkuin tää oppilas tuolla eräällä koululla (opettajatoverin kertoma tapaus), vanhemmat eivät halunneet millään lailla informoida eikä kertoa, et ilmoitettiin vaan et oli kuollut tämä lapsi, et oli sit pidetty koululla muistotilaisuus mut ei sit mitään muuta, et vanhemmat ei halunnut hautajaisiin eikä milläänlailla siihen mukaan.”

Usein oppilaan menehdyttyä on keskustellen käsitelty asiaa luokassa.

Lauantaipäivänä tapahtuneen Myyrmannin kauppakeskuksen räjähdysten yhteydessä rehtori kutsui oppilashuoltotyöryhmän paikalle jo sunnuntaina suunnittelemaan, miten asiaa maanantaina oppilaiden kanssa käsitellään. Punaiselta ristiltä saapui pari kriisityöntekijää paikalle käymään tapahtumia ja tunteita läpi oppilaiden kanssa. Työterveysseura piti puolestaan opettajakunnalle tilaisuuden.

Myös kaakkois-Aasian hyökyaaltokatastrofi-tilanteessa rehtori piti heti koulun alettua tiedotustilaisuuden opettajille, missä kartoitettiin tilanne koulun osalta. Koska tapahtuma ei suoraan koskenut omaa koulua, ei erityistä kriisiapua tarvittu. Rehtori ohjeisti, miten asiaa luokissa käsiteltäisiin – vastataan kysymyksiin, mutta *”ei heitetä polttoainetta asialle”*.

Erään haastateltavan koulu yhteisön kokema liikenneonnettomuustapaus sai huomiota lehdistössäkin, joten tapaus tuli kaikkien tietoon ikään kuin automaattisesti. Opetusvirastolta tuli kaksi kriisiryhmäläistä koululle pitämään jälkipurkutilannetta, johon osallistumiseen kysyttiin oppilaiden vanhemmilta lupa. Koulupsykologi meni opettajan tueksi loukkaantuneen oppilaan luokkaan, koska opettaja oli itsekkin tapahtuneesta järkyttynyt. Rehtori hoiti tiedottamisen koko

henkilökunnalle ja terveydenhoitaja keskusteli loukkaantuneen omaisten kanssa. Tilanteessa pyrittiin nopeasti ”palaamaan arkeen” ja oppilaat piirsivät kuvia onnettomuuden kohtaamalle oppilaalle.

”Rehtori ratkas asian niin, et joka luokassa luettiin ääneen se lehtijuttu, et siin on ne faktat ja muuta ei tarvii tietää. Ja sit mä itse olin siin luokassa mitä tää kosketti, hyvin äkkii pitää lapsille luoda toivekuva, et se luottamus, et aikuiset hoitavat.”

Väkivaltatilanteet on selvitetty yhdessä huoltajien kanssa. Yhdestä on tehty rikosilmoituskin, jonka poliisi on sitten tutkinut. Silminnäköille/tapahtumassa mukana olleille on tarjottu jälkeinpäin mahdollisuus keskusteluun.

Haastateltavat näkivät yhteisesti kriisin yhteydessä järjestetyn toiminnan auttaneen ja helpottaneen oppilaiden olotilaa. Eräs kuitenkin mainitsi, että apu ei välttämättä toimi kaikille yhtä suureksi hyödyksi.

”Se on niin henkilökohtaista, et jollekin se varmaan on hyödyllistä ja kenties kaikille se ei ole oikein ajoitettu tai riittävä apu, et pitää arvioida et näyttäkö et joku tarvii enemmän apua.”

Koettiin tärkeäksi korostaa oppilaille sitä, että terveydenhoitajalle, kuraattorille tai psykologille voi aina mennä puhumaan. Vastuuta jätettiin myös opettajille, joiden tulee tarkkailla muuttuuko joidenkin oppilaiden käytös ja kartoittaa, koskettaavatko tilanteet joitain oppilaita erityisesti. Muutama mainitsi siitäkin, ettei kriisin kohdatessa saa ”jäädä tuleen makaamaan” vaan tärkeää on palata pikaisesti arkeen.

6.3 Koulun yhteistyötahot

Vakituksia yhteistyötahoja ei tutkimallani koululla ole. Heillä on sikseen hyvä tilanne, että paikalla on kolmena päivänä viikossa joko kuraattori tai psykologi. Terveydenhoitaja on talolla päivittäin. Usein etsitään yhteistyötaho tilanteen

mukaan riippuen siitä, minkä ikäinen oppilas on, minkä tyyppisestä hädästä on kyse ja mistä tarvittavaa apua olisi mahdollista saada.

”Et aika paljonhan mitä just me täällä (koulussa) tehdään jos tulee tällasia tilanteita, niin tietysti täytyy se akuuttiapu antaa, mut ei meil oo millään resursseja tehdä pitkään terapiatyötä, että täytyy niinkun ohjata eteenpäin ja löytää ne oikeet kanavat, missä paremmin ajan kanssa näitä asioita käsittelemään. Opettajakaan kun ei voi olla terapeutti.”

Tällaisina kanavina mainittiin nuorisoasiainkeskus, nuorten kriisipiste, perheneuvola, nuorten psykiatrian poliklinikka, seurakunnat, nuorisopoliisi ja lastensuojelu. Kouluhenkilökunta kokee, että suuremmissa/ laajemmissa kriiseissä koulun ulkopuolisista tahoista voisi olla hyötyä, kun tapaus koskee lähemmin myös henkilökuntaa, eivätkä he näin välttämättä pysty toimimaan ”luotettavana aikuisena”. Tällaisissa tilanteissa on käytetty muun muassa opetusviraston kriisityöntekijöitä ja Punaista ristiä. Tärkeäksi yhteistyötahoksi mainittiin myös huoltajat. Heitä ja heidän toiveitaan tulee kuulla kriisien sattuessa. Yhteistyö kodin ja koulun välillä koettiin tärkeäksi, jotta molemmat pysyvät ajantasalla siinä missä mennään. Haastateltavat ovat tilanteeseen poikkeuksetta tyytyväisiä.

6.4 Kokemukset koulun kriisisuunnitelmasta - sen tekemisestä ja toimivuudesta

Kaikki haastateltavani kokevat kriisisuunnitelman hyödylliseksi. Perusteluina mainittiin kriisitilanteen äkillisyyden ja harvinaisuuden helposti mukanaan tuoman toimintakyvyttömyyden. Kun on valmiiksi etukäteen mietitty selkeät ja johdonmukaiset toimintatavat ja mallit eri tilanteisiin, voi tarvittaessa tarkistaa suunnitelmasta, miten olisi hyvä toimia ja keihin pitää tai voidaan olla yhteydessä. Näin aikaa ei haaskaannu, ja tilanne saadaan helpommin hallintaan. Suunnitelmaa verrattiin papin hautajaiskaavaan.

”Et ois hyvä et menis aina tiettyyn malliin ja sit katottais onko se vanhemmille ok, omaisille ok, ja tuntusko et se sopis sille luokalle ja opettajalle.”

Tutkimallani koululla tiedottaminen kriisisuunnitelman olemassaolosta on rehtorin vastuulla. Opettajien omalle vastuulle jää suunnitelmaan tutustuminen. Kukaan haastateltavani ei uskonut, että tieto suunnitelmasta saattikka sen tarkemmasta sisällöstä olisi yleisesti koulun henkilökunnan tiedossa.

”Voin kuule vakuuttaa et nää asiat ei o lähellekään kunnossa kouluissa, tää kriisivalmius, et se on sattumanvaraista. Et suunnitelma voidaan tehdä vuonna se ja se, ihmiset sit vaihtuu, ja jos sitä ei käydä läpi, niin se on täyttä hepreea kun henkilökuntaa vaihtuu.”

Yksi ei muistanut nykyisen koulunsa suunnitelmaa edes nähneensä ja yhdellä oli kokemus suunnitelmasta, joka ei alkuunkaan toteuttanut tarkoitustaan. Suunnitelmaa ei oltu päivitetty aikoihin, ja vain yksi sitä tehneistä oli enää edes koulussa töissä.

”Ei siit kriisisuunnitelmast alkuun aamulla ees puhuttu, et otetaan sitä esiin, vaan se sävellettiin siellä. Sit kun se kriisisuunnitelma mainittiin, et siellä on niitä ohjeita, niin sit sitä oltiin etitty, ja kävi ilmi, et se on yhdellä opettajalla ja se opettaja oli pois. Et se meni silleen säveltäen, terveydenhoitajalla oli se sit kopioituna, mut jos hän olis ollu pois niin eihän hänen mappejaan kukaan voi päästä penkomaan ja samoin munkaan papereita.”

Muutamalla haastateltavallani oli muilta kouluilta kokemusta suunnitelman läpikäymisestä heti syksyllä jossain opettajan- tai oppilashuoltotyöryhmän kokouksessa. Tällaista käsittelymallia pidettiin yleisesti toivottavana. Nähtiin tärkeäksi, että suunnitelma otettaisiin esiin esimerkiksi heti syksyllä suunnittelupäivän yhteydessä, kun kaikki ovat paikalla. Suunnitelma tulisi tällöin päivittää – katsoa onko tiloissa tai henkilökunnan järjestelyissä muutoksia – ja katsoa sen pääkohdat läpi niin, että kaikki tietäisivät mitä se sisältää ja missä se on.

Yli puolet oli sitä mieltä, että pelkkä tieto suunnitelman olemassaolosta ei riitä, vaan mielessä olisi hyvä olla jo tietyt toimintamallit. Eräät uskoivat kuitenkin automaattiseen ja yhteistyön avulla toimivaan tilannekohtaiseen toimintaan. Tällaista toimintaa kriisitilanteessa verrattiin elvytystaitoon.

”On olemassa selkärangassa, et tietää miten toimii kunhan välillä päivittää.”

Vain kolme haastattelemaani on ollut työryhmässä mukana kriisisuunnitelmaa tekemässä. Opetusvirastolta saadun rungon pohjalta oppilashuoltotyöryhmä on työstänyt suunnitelman.

”Et me jaettiin, et ihan vaan jaettiin et sinä nyt teet ton osion ja sinä ton ja sinä ton ja sitte ne koottiin yhteen ja sit jokanen katteli sitä materiaalia.”

Tekovaiheessa käytiin alustava versio opettajankokouksessa läpi, jolloin muillakin opettajilla ja henkilökunnalla oli mahdollisuus kommentoida ja tehdä muutos-/ parannusehdotuksia, jotta heidän olisi myös helpompaa sitoutua suunnitelmaan. Suunnitteluvaiheeseen oltiin yleisesti tyytyväisiä – suunnittelijoiden ammattitaito koettiin riittäväksi. Kriisisuunnitelmien tullessa lakisääteiseksi opetusvirasto järjesti runsaasti erilaisia hyviä koulutustilaisuuksia asian tiimoilta, joista ainakin kahdella oli kokemuksia.

Kriisiryhmään tutkimuskoulussani kuuluu paikalla olevat oppilashuollon jäsenet; rehtori, opinto-ohjaaja, kuraattori, psykologi, terveydenhoitaja ja erityisopettajat, kaksi henkilökunnan edustajaa sekä neljä opettajajäsentä. Kriisin kohdatessa koulun, ohjat ovat rehtorin tai, hänen ollessa mahdollisesti poissa, apulaisrehtorin käsissä. Hänellä on yleensä tiedotus- ja koordinoivastuu ja hän kutsuu kriisiryhmän koolle, joka sitten kriisisuunnitelmaa apuna käyttäen pohtii *”kuka tekee, mitä tekee ja millä tavalla”*.

Usein rehtori pitää puheen/ tiedotustilaisuuden koko koululle keskusradion kautta tai juhlasalissa. Kuraattorin, psykologin ja terveydenhoitajan rooliin kuuluu akuuttitilanteessa mennä luokkaan opettajan työpariksi/ tueksi, herättää keskustelua ja käydä asiaa läpi. Heidän työhuoneensa ovat myös avoimia paikkoja oppilaille tulla purkamaan tuntojaan myös akuuttivaiheen jälkeen, ja heidän työkseen jää tarvittaessa etsiä oireilevalle oppilaalle jatkopaikka jos alkuhoito ei ole riittävä.

”Et se mikä siin terveydenhoitajan osuudeks jäi oli oikeestaan ihan tämmösessä akuuttitilanteessa mennä sinne luokkaan esimerkiksi opettajan työpariksi tai yhdessä kuraattorin kanssa mennä pitämään semmosta keskustelua, hetkeä, ja käydä sitä asiaa niinku läpi mikä on tapahtunu, et se on niinku lähinnä se terveydenhoitajan rooli. Ja sitte myöhemmin et jos opettaja huomaa et joku lapsi kauheesti alkaa oireilla, niin hän ottaa yhteyttä terveydenhoitajaan ja sitte kutsutaan vanhemmat tai ketkä nyt onkaan lapsen lähellä ja sit mietitään mikä on jatkossa se tapa hoitaa, et sitä sit mietitään mikä ois jatkopaikka mihin ohjataa, kun täällä ei terveydenhoitaja voi hirveen kauaa yksittäistä lasta tavata.”

Opettajien roolit määräytyvät usein tilanteen mukaan riippuen siitä, toimivatko he luokanopettajina/ -valvojina. He tarkkailevat oppilaiden käytöstä tilanteen jälkeen ja lähettävät oppilaat terveydenhoitohenkilökunnan juttusille jos kokevat sen tarpeelliseksi. Opettajat pitivät myös tärkeänä, että saavat luokkaan tukea, jos kriisi sattuu omalle kohdalle.

”En mä kauheesi lähtis yksin pääsmäröimään, et must aina pitäs olla tämmöses asias pari”.

Kaikesta tärkeimpänä työnään opettajat pitivät kuitenkin olemista ”järkähtämättömänä uskona tulevaisuuteen”.

”Mun tehtävä (opettajana) ois valaa ja ylläpitää uskoa et kaikesta huolimatta tää arki tässä pyörii, et ei voi jäädä vellomaan, et sit mä uskon et asiantuntijat hoitas sen, mun tehtävä ois huolehtia aikuisena et arki jatkuu turvallisena ja vaikka ympärillä ois hyökyaallot niin siitä huolimatta elämä on elämisen arvoista, ja vaik ihmisiä menis ympäriltä niin arki jatkuu, semmonen turvallisuuden

luominen tähän arkeen, et kyl mä varoisin hirveesti semmosta terapiomista, voi olla lähimmäinen ja ohjata eteenpäin ja kattoo et kukaan ei o ihan hädissään mut ei voi ottaa päävastuuta.”

6.5 Suunnitelman kehittämisehdotuksia

Selkeitä kehittämiskohtia kriisisuunnitelmassa tai sen tekemisessä ei tullut kenellekään mieleen. Tärkeänä pidettiin juuri suunnitelmasta tiedottamista ja sen säännöllistä päivittämistä. Yksi ehdotti, että päivittämisen yhteydessä voitaisiin pohtia kriisitoimintaa case-tyyppisesti, sillä kokemuksien tuomaa taitoa tällaisista tilanteista ei muutoin usein tule. Kriisin jälkipuinti kriisiryhmässä ketään kuitenkaan syyllistämättä, koettiin myös jatkoa ajatellen tarpeelliseksi.

”Se ois yks iltapäivä et kaikki ois paikalla. Eihän sitä paljoo päivittämist tarvita. Päivittäminenhän on sitä, et se käytäs ees läpi ja katottas joitain ideoita miten sitä voi parannella. Voi kattoo joitakin naapurikoulun suunnitelmia et onko siä jotain ideoita. Siin ei tarvii kun tunti pari ja sit käytäs jotain case-tapauksii yhdessä et mitäs jos. Tulis vähän sellasta eläytymistä siihen. Ja sit voitäs käydä jossain opettajankokouksessa se joka syksy läpi, koska aina on sellasii määräaikasii ihmisii, ja uusii ihmisiin tulee virkoihin ja näin. Ja sit semmonen, et jos jotain tapahtuu niin semmonen oma jälkipuinti kriisiryhmässä joka kerta. Ilman mitään syyttelyä, et oliko joku heikko kohta mihin vois varautua ens kerralla, tai oliko jotain, mitä ei huomattukaan huomioida, ja sit hyväksyttäs se, et kaikkea ei voikaan hallita, et ihminen on rajallinen, et siks tää tiimi on.”

Koulutukselle tai veso-päiville asian tiimoilta näytettiin pitkälti vihreää valoa. Muutamat valittelivat kuitenkin muutenkin niin rikkonaista arkea ja koulutusten runsautta, että kokivat ajankohtaisemmat/ jokapäiväisemmät aiheet tätä tärkeämmäksi.

”Vaik nyt ois ollu joku tällanen koulun kriisivalmiuden kehittämiskoulutus, niin kyl mä oisin heti sen ite napannut pois etten olis mennyt. Et kun on niin hirvittävästi tätä uutta tietoo. Vaik mäkin käyn paljon koulutuksissa ja muussa vastaavissa, niin kyl mä tällä hetkellä koen, et nää maahanmuuttajaoppilaat on niinku se suurempi tarve tietää kun joku mahdollinen kriisisuunnitelma.”

Kehittämisessä sai huomiota myös opettajien tukeminen. Vahvana aikuisena toimiminen ei aina ole helppoa. *"Opettajillakin on kriisinsä - tunteensa, tarpeensa ja surunsa."*

Ohjeita kriisivalmiuden ylläpitämiseen ja kehittämiseen:

- Päivittäkää ja kerratkaa kriisisuunnitelman sisältö koko koulun henkilökunnan kesken heti lukuvuoden alussa.
- Harjoitelkaa kriisivalmiutta eläytymällä keksittyihin kriisitilanteisiin (case-tapaukset).
- Käykää kriisitilanteen toiminta sanallisesti ryhmässä läpi tilanteen mentyä ohi. Miettikää mikä meni hyvin? Mitä olisi voitu tehdä toisin? Ei syyttelyä!
- Olisiko koulutus/ vesopäivä asian tiimoilta mahdollinen?
- Muistakaa opettajien ja muun koulun henkilökunnan tukeminen.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

7.1 Luotettavuus

Tulosten ja todellisuuden mahdollisimman hyvä vastaavuus tulisi olla tavoitteena jokaisessa tutkimuksessa. Valitsemalla teemahaastattelun kaltaisen tavallista pehmeämmän menetelmän, halutaan tehdä oikeutta todellisuuden moni-ilmeisyydelle – pyritään tavoittamaan tutkittavien ilmiöiden vivahteita ja tiivistämään ne siten, että kuvauksen uudet ulottuvuudet välittäisivät haastateltavien todellisia ajatuksia ja kokemuksia. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 128.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei usein ole mielekästä arvioida samoin menetelmin kuin määrällisen. Määrällisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin liitetään käsitteet reliaaabelius ja validius. Reliaabelius tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta, sen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Validius taas tarkoittaa mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. (Hirsjärvi & al. 2005, 216.)

Oma tutkimukseni on tapaustutkimus. Kartoittaessani tietoa haastateltavieni kokemuksista, ei ole mielekästä odottaa, että tutkimukseni tarjoaisi samat vastaukset ja tulokset myöhemmin toteutettuna – siis olisi reliaaabeli. Tutkittavani elävät elämäänsä ja kokemuksia karttuu kaiken aikaa. Validius puolestaan tutkimuksessani täyttyy. Ennen haastattelun alkua selitin haastateltaville tarkoin, mitä tutkin ja miten olin aiheeni rajannut. He saivat myös mahdollisuuden esittää kysymyksiä ja pyytää kysymyksiini tarkennusta niin ennen haastattelua kuin sen aikanakin.

Päivi Tynjälä esittää artikkelissaan (1991), että laadullisen tutkimuksen totuusarvon kriteeriksi voidaan asettaa vastaavuus. Varautumalla tarpeeksi

useaan kysymykseen ja riittäviin lisäkysymyksiin kultakin teema-alueelta voidaan varmistaa, että tutkimuksen tuottamat tulokset vastaavat tutkittavien todellisuutta. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 129; Tynjälä 1991).

Olin muotoillut ennen haastatteluja teemahaastattelurungon, jonka raakaversioon olin testannut yhdellä esihaastattelulla. Tarkensin määritelmiäni ja kysymyksiäni tämän haastattelun pohjalta pyrkien mahdollisimman yksiselitteisiin ja helposti ymmärrettäviin kysymyksiin. Kysymyksiä muodostui melko paljon, ja haastattelun interaktiivisen luonteen vuoksi niitä syntyi kunkin haastattelun kuluessa haastateltavasta riippuen vielä lisää.

Vahvistaakseni tutkittavien vastausten ja omien tulosteni ja johtopäätösteni vastaavuuden, päädyin liittämään Tutkimustulokset-otsikon alle omien tulkintojeni väliin melko paljon suoria lainauksia haastateltavieni vastauksista. Näin lukija voi todeta, että tutkittavieni ja tulosteni todellisuudet ovat yhtenevät.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kohentaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta niin, että lukija pystyy seuraamaan tutkimuksen kulkua ja arvioimaan sitä. Tarkkuus koskee tutkimuksen kaikkia vaiheita. (Hirsjärvi & al. 2005, 217; Tynjälä 1991.) Riittävä aineiston ja tutkimuksen kuvaaminen antaa lukijalle mahdollisuuden pohtia tutkimustulosten sovellettavuutta myös muihin kuin tutkittuihin konteksteihin (Tynjälä 1991).

Kappaleessa Tutkimusmenetelmät kuvaan ensin tutkimani kohteen ja haastateltavani mahdollisimman tarkoin, mutta kuitenkin niin, ettei heitä voi kuvauksista tunnistaa. Kuvailen ja perustelen valitsemani ja suorittamani tutkimustoimenpiteet niin aineiston keräämis-, purku- kuin analyysivaiheestakin tarkoin ja yksityiskohtaisesti. Uskoakseni lukija voi halutessaan toistaa tutkimuksen kuvailujeni mukaan.

7.2 Kokoavaa tarkastelua

Vaikka oppilaan tai koulun henkilökunnan jäsenen kuolema, onnettomuudet ja vakava väkivalta ja sen uhka ovat suhteellisen harvinaisia tapahtumia, olivat haastattelemani henkilöt lähes kaikki kohdanneet joitain tällaisia.

Kriisisuunnitelma oli tutkimallani koululla tehty pitkälti Rautavan (1997) esittelemän mallin mukaisesti ja se koettiin poikkeuksetta hyödylliseksi. Suunnitteluvaiheessa oli oppilashuolto- ja kriisiryhmän lisäksi kuultu myös opettajia.

Suunnitelmassa oli määritelty tarkasti ja yksityiskohtaisesti mallit, kuinka erilaisissa kriisitilanteissa tulisi toimia ja mistä apua kannattaisi lähteä hakemaan. Dyregrov (1997) korostaa rituaalien käyttöä juuri helpottamaan kriisin tuomaa ahdistusta. Haastateltavani pitivätkin tärkeinä tällaisten valmiiden toimintakaavojen olemassaoloa. Toimintatavoissa oli huomioitu traumaattisten kriisien aiheuttamat reaktiot ja kriisistä selviytymiseen vaadittavat toimenpiteet.

Jotta turhalta työltä ja työskentelyn päällekkäisyyksiltä välttyttäisiin, oli suunnitelmassa määritelty hyvin eri ammattilaisten työnjako ja roolit kriisitilanteen kohdatessa. (Rautava 1998, 15.) Roolit vastasivat sosiaali- ja terveysministeriön Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistiossa (2006) esitettyjä malleja.

Tutkimuskoululla toimi oppilashuoltoryhmän lisäksi erillinen kriisiryhmä, johon kuului kaksi henkilökunnan edustajaa sekä neljä opettajajäsentä. Koulupsykologeja edustavan Suomen Psykologiliiton mukaan koulupsykologi- ja koulukuraattoripalveluja oli muutama vuosi sitten jokseenkin riittävästi vain pääkaupunkiseudulla (Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto 2002, 32). Tilanne tutkimallani koululla olikin parempi kuin useissa muissa suomalaisissa kouluissa, sillä heillä työskenteli muun oppilashuoltohenkilöstön (rehtori,

terveydenhoitaja, opinto-ohjaaja, erityisopettajat) lisäksi osa-aikaisesti sekä kuraattori että psykologi. Näin heillä on saatavilla laajasti ammattitaitoa traumaattisten kriisien mahdolliseen kohtaamiseen ja jälkihoitoon, sekä kriisisuunnitelman luomiseen.

Tiedotus kriisisuunnitelmasta ei kaikkien haastateltavien kokemuksissa saanut täyttä kymppiä. Monet osoittivat toiveensa, että suunnitelma käytäisiin yhdessä läpi kerran vuodessa, mutta toive ei kaikkien kohdalla ollut toteutunut. Eräs toivoi myös hieman tarkempaa läpikäyntiä Rautavankin (1998, 25) esittelemien niin sanottujen kuivaharjoitusten avulla.

Opetusministeriö korostaa turvatyöryhmän muistiossaan (2000) koulun yhteistyötahojen merkitystä kriisitilanteissa. Tutkimuskoulullani ei ollut kiinteitä yhteistyöpartnereita, vaan tahot etsittiin yleensä tilanteen mukaan. Etenkin haastattelemallani terveydenhuoltohenkilökunnalla oli tiedossa melko laajasti erityyppisiä kanavia, joista apua tarvittaessa voisi pyytää tai minne oppilaan voisi ohjata. Haastateltavani olivat tyytyväisiä lähiseudun avuntarjoajien määrään ja laatuun.

8 POHDINTA

”Kun kuljen Sirja Saarisen pulpetin ohi, ajattelen, että hän on vain tilapäisesti poissa ja palaa ihan kohta lukemaan taas salaa paksua kirjaansa. Johanna Peltosen ja Nita Hohtamon tyhjiin pulpetteihin olen jo jotenkin tottunut. - - Luokasta on poistettu pulpetteja. Luokanvalvoja Kurki sanoi, että syksyllä tehdään uusi järjestys: ’Kukaan ei tässä luokassa enää saa istua yksin. Ruvetaan pitämään huolta toisistamme.’ ” –Kontula 2007, 212.

Tehdessäni tutkimustani noin puolen vuoden ajan, kohtasin uutisissa ja lehdissä muutamiakin aihealueeseeni sisältyviä kriisejä. Yhdysvalloissa yliopisto-opiskelija ampui tovereitaan koulussa kesken koulupäivää. Suomessa puolestaan ehti parikin nuorta kuolla liikenneonnettomuuden uhrina.

Eväitä elämään – Koulu nuorten selviytymisen tukena -projektissa kerätty aineisto kertoo, että kuolema mainittiin muiden, pienempien huolien ohella usein kriisin aiheuttajaksi, ja sen käsittelyä toivottiin yleisesti koulussa (Helenius 1996, 31). Samassa kartoituksessa nuoret ehdottivat tiedonsaantia, pienryhmätyöskentelyä ja henkilökohtaista työskentelyä tavoiksi käsitellä vaikeita asioita koulussa. (Helenius 1996, 40.) Koulun henkilökuntaan kuuluvat nähtiin sopivan käsittelemään yleisempiä asioita, kun taas koulun ulkopuolisen asiantuntijan koettiin olevan usein luotettavampi ja helpommin lähestyttävä intiimimpien asioiden käsittelyssä, koska hän ei ole yhteydessä koulun arkeen. (Helenius 1996, 42.)

Koulu yhteisön kohtaamiin kriiseihin valmistautuminen ei siis ole yhdentekevää.

Opetussuunnitelmaan kirjattu kriisisuunnitelmaa koskeva kohta on jo nyt – edellisten tutkimusten ja omani tuloksia pohtiessa – toiminut koulun henkilökunnalle avuksi. Leena Aurinkovuori selvitti tutkielmassaan (1998) tapaturmaisen kuoleman luokassaan kohdanneiden opettajien kokemuksia.

Opettajien ja koko koulun toimet kuolematapauksissa olivat pitkälti samanlaiset, kuin nykyisissä kriisisuunnitelmissa on ohjeistettu (surupöytä, hiljainen hetki, hartaus, tiedotustilaisuus). Poikkeuksena nykytilaan, oli tuolloin opettajalla kuitenkin huomattavasti enemmän vastuuta tilanteen hoitamisesta ja hän jäi usein kovin yksin tapahtuneen kanssa saamatta tukea niin mukaansa luokkaan kuin itselleenkin. Valmiin suunnitelman puuttuessa ei opettaja useinkaan kokenut, että hänellä olisi valmius kohdata kyseisiä asioita. Hänen oli itse yksin ratkaistava mitä ja miten asiat luokalle ilmoittaa. Aina ei ollut edes kunnolla aikaa näiden miettimiseen vaan tieto saattoi tulla suoraan luokan ovelle. (Aurinkovuori 1998.)

Lääninhallitusten suorittamissa (2000-luvun alku) oppilashuollon palveluiden arvioinnista saatujen koulujen vastausten perusteella koulukuraattorin, -psykologin ja -lääkärin palveluja ei ole vielä kukaan riittävästi tarjolla. (Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto 2002, 25.) Oppilaiden pahoinvointi kuitenkin on jatkuvasti lisääntynyt. Miten kriisivalmiutta saisi pidettyä yllä, vaikka suuret kriisit eivät jokapäiväisiä olekaan? Pitääkö aina sattua ennen kuin voi oppia?

Tutkimuksessani sain vastaukset tutkimuskysymyksiini. Tältä osin onnistuin mielestäni hyvin. Ensimmäistä tutkimustani tehdessäni jäi mieleeni kuitenkin kohtia, joista olisin voinut paremminkin suoriutua ja saada esiin mielenkiintoisia seikkoja.

Haastattelijana olin kovin kokematon. Ensimmäisen teemahaastattelun suoritin tämän tutkimukseni aineistonkeruussa. Verratessani ensimmäistä ja viimeistä haastattelua, oli tyyli jo hieman varmentunut. Eri henkilöiltä saamiini tuloksiin on kuitenkin ehkä päässyt vaikuttamaan harjaantumaton tyylini esittää kysymyksiä ja tapani johdatella hiljaisempia, hitaampia/pohtivampia vastaajia tarjoamalla mahdollisia potentiaalisia vastausvaihtoehtoja.

Keräsin aineiston harjoitteluni yhteydessä melko tiukalla aikataululla. Teoriaan ehdin perehtyä vasta tutkimustulosten kirjoittamisen jälkeen. Toisenlainen järjestys olisi ollut huomattavasti helpompi, sillä aiemmista tutkimuksista olisin saanut hyviä lähdeviitteitä helpottamaan aiheen lähestymistä. Lisäksi teorian pohjalta olisi ehkä ollut mielekkäämpää lähteä rakentamaan omaa näkökulmaa, kuin tulosten pohjalta etsimään sitä tukevaa teoriaa.

Jatkossa olisi ehkä hyödyllistä lähteä lähemmin kartoittamaan etenkin koulujen kriisivalmiuden kehittämistä ja ylläpitämistä. Millaisilla toimilla ja yhteistyöllä saataisiin kriisisuunnitelmat päivitettyä ja tiedotus niistä hoidettua niin, ettei kukaan koulun aikuinen kokisi kriisin kohdatessaan jäävänsä yksin? Toinen esiin noussut mielenkiintoinen aihe olisi koulun henkilökunnan jäsenten työnohjaus (=esimerkiksi kaupunginosan koulujen opinto-ohjaajat tai erityisopettajat kokoontuvat säännöllisesti yhteen pohtimaan haluamiaan, työtään koskevia asioita). Muutama haastateltava mainitsi sen hyödyllisyydestä, mutta olivat pahoillaan, sillä ohjausta oli lähivuosina vähennetty. Entä pitäisikö opettajankoulutuksessa olla kriisivalmiutta kehittäviä luentoja tai kokonainen kurssi?

LÄHTEET

Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Aurinkovuori, L. 1998. Kun oppilas kuolee... tapaturmainen kuolema koulussa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu.

Bobrow, A. & Brown, E. 2004. School entry after a community-wide trauma: challenges and lessons learned from September 11th, 2001. *Clinical Child & Family Psychology Review* 7, 211–221.

Croft, I. 2006. Effectiveness of school-based crisis intervention: Research and practice. U Maryland, Coll Park, US. Väitöskirja.

Dyregrov, A. 1996. Lapsen suru. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Dyregrov, A. & Raundalen, M. 1997. Sureva lapsi ja koulu. Tampere: Vastapaino

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Heiskanen, T., Jorm, A., Kitchener, B. & Salonen, K. 2005. Käsikirja mielen terveydestä ja ensiavusta. Suomen mielenterveysseura.

Heiskanen, T., Salonen, K. & Sassi, P. 2006. Mielenterveyden ensiapukirja. Helsinki: Suomen mielenterveysseura.

Helenius, E. 1996. Aiheita 20/1996. Eväitä elämään. Koulu nuorten selviytymisen tukena. Helsinki: STAKES

Helenius, E. & Pesonen, P. (toim.) 1998. Eväitä elämään -projekti (loppuraportti). Malleja ja kokemuksia nuorten elämäntaitojen kehittämiseen kouluissa. Helsinki: Nyyti ry.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus.

Iivonen, H. 1996. Tutkimus koulun kriisihallinnasta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu.

Jahnukainen, M. 2002. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Juva: WS Bookwell Oy.

Jauhainen, R. 2003. Kohti turvallisempaa koulua. Kriisisuunnitelmat helsinkiläisillä ala-asteilla ja opettajat päätöksentekijöinä koulussa kohtaamissaan ongelmatilanteissa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu.

Kontula, A. 2007. Ei eläinkokeita, käyttäkää mopoja! Oppilaan päiväkirja. Jyväskylä: Gummerus kustannus Oy.

Koulu ja kriisitilanteiden hallinta –näkökulmia nuorten itsemurhien ehkäisyyn. Itsemurhien ehkäisyprojektin tukimateriaalia 1/1993. Aiheita 39/1993. STAKES.

Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria. Juva: WS Bookwell Oy.

Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto. 2002. Opetusministeriön muistioita 13:2002

Oppilaan monet auttajat. Psykososiaalisen oppilashuollon yhteisvastuu ja kehittäminen. 1992. Sosiaali- ja terveyshallitus/Oppaita 13. Helsinki: VAPK-kustannus

Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio. 2006. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2006:33. Helsinki: Yliopistopaino.
(<http://www.stm.fi/Resource.phx/publishing/store/2006/06/hl1153307365811/passthru.pdf>)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POP) 2004. 2004. Opetushallitus. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Rautava, M. 1997. Koulun kriisisuunnitelman laatiminen.
(<http://www.edu.fi/peruskoulu/oppilashuolto/koulun%20kriisisuunnitelman%20laatiminen.pdf>)

Rautava, M. (toim.) 1998. Koulun kriisitoimintamalli – tukiaineisto peruskoulujen, lukioiden ja ammattioppilaitosten kriisityön kehittämiseen. Helsinki: Stakes: Aiheita 43/97.

Stephens, R. 2006. Managing America's Schools in an Age of Terrorism, War, and Civil Unrest. International Journal of Emergency Mental Health Spr 8, 111–116.

Thompson, R.A. 2004. Crisis intervention and crisis management. Strategies that work in school and communities. New York: Brunner- Routledge

Turvatyöryhmän muistio. 2000. Opetusministeriön työryhmien muistioita 20/2000. Opetusministeriö.

(Tulostettavissa: www.minedu.fi/julkaisut)

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22, 5-6, 387–398.

Vilkko-Riihelä, A. 1999. *Psyhyke. Psykologian käsikirja*. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Wachter, C. 2006. Crisis in the schools: Crisis, crisis intervention training, and school counselor burnout. U North Carolina At Greensboro. US. Väitöskirja.

Wolmer, L. 2003. School reactivation programs after disaster: could teachers serve as clinical mediators? *Child & Adolescent Psychiatric Clinics of North America* 12, 363–381.

LIITTEET

Liite 1 Teemahaastattelurunko

Millaisia kokemuksia sinulla on koulussa tapahtuvista tai kouluyhteisöä läheisesti koskevista kriiseistä? Kerro esimerkki kohdallesi sattuneesta tapauksesta:

- Kuka/ ketkä toimivat ja miten?
- Miten johdettu toiminta auttoi tilanteen yli tai helpottiko se yleistä olotilaa/hyvinvointia koulussa (tuntuiko hyödylliseltä)?
- Millaisia yhteistyötahoja koululla oli ja miten heidän asiantuntijuuttaan käytettiin tilanteessa hyväksi?

Mitä tiedät nykyisen koulusi kriisisuunnitelmasta?

- Oletko ollut itse tekemässä suunnitelmaa?
- Millainen rooli sinulla on kriisitoiminnassa ja miten osaisit toimia sen mukaisesti? Tiedätkö muiden roolit?
- Missä tilanteissa näet kriisisuunnitelman tarpeelliseksi?
- Mitä yhteistyötahoja koululla on kriisien varalle?

Jos olisit kehittämässä koulusi kriisivalmiutta, miten sitä kehittäisit?

- Miten kehittäisit suunnitelman tekemistä?
 - Keitä sitä olisi tekemässä?
 - Minkä pohjalta se tehtäisiin (kokemukset, teorian)
- Miten kehittäisit siitä tiedottamista?
 - Keiden tietoisuuteen suunnitelma tulisi tuoda? Koko koulun henkilökunnan vaiko vain joidenkin opettajien/ oppilashuoltotyöryhmän?
- Miten kriisivalmiutta tulisi ylläpitää?
- Yhteistyötahot?

Liite 2 Ehdotus kriisisuunnitelmaruonoksi

1. Tärkeät puhelinnumerot

- yleinen hätänumero, poliisi, myrkytyskeskus, hälytyskeskus, taksi
- ambulanssi, terveyskeskus, sairaala, lastensuojelupäivystys
- koulun tai oppilaitoksen kriisiryhmän jäsenet

2. Hätäensiapuohjeet

- ensiapuohjeet onnettomuustilanteissa
- koulun tai oppilaitoksen pohjakaava, poistumistiet, puhelimien paikat

3. Toimintamalleja äkillisissä kriisitilanteissa

(sisältävät välittömät toimintaohjeet, surun käsittelyyn liittyvät rituaalit ja muut tukitoimet)

- oppilaan kuolema
- opettajan tai työntekijän kuolema
- itsemurha
- vakava väkivalta tai sen uhka
- onnettomuus tai tapaturma
- tulipalo, säteilyuhka
- pommiuhka
- muut mahdolliset tilanteet

4. Kriisien ehkäisy ja selviytymisen tukeminen

- masennus
- itsemurhavaara
- psykoottinen käyttäytyminen
- päihteiden väärinkäyttö
- koulukiusaaminen ja -väkivalta
- perheessä tapahtuva väkivalta
- työntekijä tarvitsee apua
- koulun elämäntaitoja rakentava työ

5. Tiedottaminen kriisitilanteissa

- tiedotusvastaava (rehtori)

- tiedottaminen työntekijöille ja oppilaille tai opiskelijoille
- tiedottaminen koteihin
- ohjeet median kanssa toimimiseen

6. Taustatietoa kriiseistä ja henkisestä tuesta

- kriisin ja trauman määritelmät
- traumaattisen kriisin vaiheet ja siitä toipuminen
- välittömät tukitoimet
- myöhempi tuen tarve

7. Toimenpiteet kriisivalmiuden ylläpitämiseksi

- kriisisuunnitelman päivittäminen
- uusien työntekijöiden perehdyttäminen
- vuosittainen tiedotus työyhteisölle ja kodeille
- koulutustilaisuudet
- kirjallisuusluettelo

8. Tiedotuskirjemalleja kodeille

- eri tilanteisiin soveltuvia kirjepohjia
- (Rautava 1997, 12–13.)