

Erityisluokanopettajien kokemuksia kiinnipitoon johtavasta haastavasta käyttäytymisestä

Viljamaria Raittila

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2019

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Raittila, Viljamaria. 2019. Erityisluokanopettajien kokemuksia kiinnipitoon johtavasta haastavasta käyttäytymisestä. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 100 sivua.

Kiinnipito ja haastava käyttäytyminen erityisopetuksen kontekstissa ovat ilmiöitä, jotka näyttävät olevan tiiviissä yhteydessä toisiinsa. Haastava käyttäytyminen on yleensä kiinnipidon syy. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää erityisluokanopettajien kokemuksia kiinnipitoon johtavan haastavan käyttäytymisen syistä ja ennaltaehkäisykeinoista sekä heidän kokemuksiaan valmiuksistaan vastata kiinnipitoon johtavaan haastavaan käyttäytymiseen.

Tutkimus seuraa fenomenologis-hermeneuttista perinnettä. Tutkimuksessa on analysoitu kahdeksan erityisluokanopettajan kokemuksia tutkitusta ilmiöstä. Aineisto kerättiin yksilöhaastatteluina ja analyysi toteutettiin fenomenologisena analyysinä.

Tulosten mukaan sekä kiinnipitoon johtavan haastavan käyttäytymisen syyt että ennaltaehkäisykeinot ovat moninaiset. Syyt jakautuivat vuorovaikutukseen, opetukseen, resursseihin ja erityisvaikeuksiin liittyviin syihin. Kokemukset valmiuksista muodostuivat pääpiirteittäin kokemuksista omista valmiuksista, fyysisistä valmiuksista, lain ja opintojen antamista valmiuksista ja keinoista ennaltaehkäistä haastavaa käyttäytymistä. Ennaltaehkäisykeinot jakautuivat vuorovaikutukseen, resursseihin, opetukseen ja ohjaukseen sekä yhteistyötahoihin.

Vuorovaikutuksen ja opetuksen merkitykset näyttävät korostuvan sekä syiden että ennaltaehkäisykeinojen osalta. Tässä tutkimuksessa ehdotetaan useita näkökulmia tutkittua ilmiötä koskevalle jatkotutkimukselle. Suomalainen lainsäädäntö ja erityisluokanopettajan koulutus näyttävät kaipaavan kiinnipidon ja haastavan käyttäytymisen tarkempaa määrittelyä ja laajempaa huomiointia.

Asiasanat: haastava käyttäytyminen, kiinnipito, erityisluokanopettaja, kokemus, ennaltaehkäisy

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	6
2	HAASTAVA KÄYTTÄYTYMINEN	8
	2.1 Miten haastavaa käyttäytymistä määritellään.....	8
	2.2 Haastavan käyttäytymisen esiintyminen	10
	2.3 Mistä haastava käyttäytyminen johtuu	12
	2.4 Haastavan käyttäytymisen negatiivisia seurauksia.....	13
3	KIINNIPITO	14
	3.1 Fyysisen rajoittamisen määrittelyä aikaisemmissa tutkimuksissa	14
	3.2 Kiinnipidon määrittelemine.....	15
	3.3 Toimintamalli Suomen kouluissa	16
	3.4 Miksi kiinnipitoon ryhdytään	19
	3.5 Kiinnipitoon kohdistuva kritiikki.....	20
4	KIINNIPITOON JOHTAVAN HAASTAVAN KÄYTTÄYTYMISEN ENNALTAEHKÄISY	21
	4.1 Keinoja ennaltaehkäistä kiinnipitoon johtavaa haastavaa käyttäytymistä	22
	4.2 Opettajien valmiudet vastata haastavaan käyttäytymiseen	24
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	25
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	26
	6.1 Tutkijan esiymmärrys.....	26
	6.2 Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa	29
	6.3 Tutkimukseen osallistujat	31
	6.4 Aineiston keruu.....	33

6.5	Aineiston analyysi	36
6.6	Eettiset ratkaisut.....	40
7	TULOKSET.....	42
7.1	Kiinnipitoon johtavan haastavan käyttäytymisen syyt erityisluokanopettajien kokemana	43
7.1.1	Yleisiä huomioita haastavan käyttäytymisen syistä	43
7.1.2	Vuorovaikutukseen liittyvät syyt	46
7.1.3	Opetukseen liittyvät syyt	50
7.1.4	Resurssit.....	52
7.1.5	Erytisvaikeudet.....	53
7.2	Erytisluokanopettajien kokemukset valmiuksistaan ja keinoistaan vastata kiinnipitoon johtavaan haastavaan käyttäytymiseen	56
7.2.1	Valmiudet toimia kiinnipitotilanteissa ja vastata haastavaan käyttäytymiseen.....	56
7.2.2	Ennaltaehkäisykeinoista.....	59
7.2.3	Vuorovaikutukseen liittyvät keinot.....	60
7.2.4	Resurssit.....	64
7.2.5	Opetus ja ohjaus	68
7.2.6	Yhteistyötahojen kanssa toimiminen.....	72
8	POHDINTA.....	74
8.1	Tuloksista.....	75
8.1.1	Haastavan käyttäytymisen moninaiset syyt	75
8.1.2	Monimuotoiset kokemukset valmiuksista vastata kiinnipitoon johtavaan haastavaan käyttäytymiseen	78
8.1.3	Keinot, joilla haastavaa käyttäytymistä voidaan ennaltaehkäistä	79

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusehdotukset	83
8.2.1 Luotettavuuden arviointi	83
8.2.2 Jatkotutkimusehdotukset	86
LÄHTEET	89
LIITTEET	95

1 JOHDANTO

Kosketus on läsnä jokaisen elämässä. Kosketus voi olla lempeä tai kova: turvallinen tai vaarallinen. Pohdimme arjessamme kysymyksiä siitä, ketä saamme koskea ja kuka saa koskea meitä. Kosketus on ollut läsnä mediassa esimerkiksi vuoden 2017 Me Too -kampanjan myötä. Muun yhteiskunnan mukana myös koulu- maailmassa on jouduttu erityisesti viime vuosina pohtimaan kosketusta ja sitä, millainen kosketus on sallittu. Perustuslaki (1999/731 § 7) takaa jokaiselle ihmiselle oikeuden elämään, henkilökohtaiseen vapauteen ja koskemattomuuteen. Ketään ei siis saa koskea tai kenenkään vapautta rajoittaa vastoin henkilön tahtoa. Sama laki kuitenkin täydentyy siten, että toisen lain antamalla valtuudella edellä mainittuja oikeuksia voidaan rajata (Perustuslaki 1999/731 § 7).

Mediassa nousee ajoittain esiin tietynlainen kosketus, joka tapahtuu ilman kosketun henkilön suostumusta, ja jonka laki sallii. Kiinnipidosta, fyysisestä rajoittamisesta tai rajoittamistoimenpiteistä on puhuttu esimerkiksi lastenhoidon, koulumaailman ja vanhustenhoidon piirissä. Kiinnipito nousee mediassa esiin yleensä silloin, kun siitä on seurannut vahinkoa jollekulle, vaikka sen tarkoitus on turvallisuuden takaaminen. Kyseinen toimintamalli on tietyissä rajoissa lain sallima voimakeino. Kiinnipitoon voidaan ryhtyä silloin, kun käyttäytyminen on vaarallista, eikä sitä voida pysäyttää muilla keinoilla (Lastensuojelulaki 2007/417 § 68). Vaikka toimintamalli on lain sallima, voi siitä vakavimmillaan seurata vahingoittumisia ja jopa kuolemantapauksia (Lebel, Huckshorn & Caldwell 2010, 182; Scheuermann, Peterson, Ryan & Billingsley 2016, 5-11; United States Government Accountability Office (GAO) 2009, 2). Toimintamalli herättää ristiriitaisia ajatuksia ja useita kysymyksiä. Näihin kysymyksiin on pyritty vastaamaan kiinnipitoja ja haastavaa käyttäytymistä käsittelevissä tutkimuksissa. Tutkimuksia on tehty jonkin verran kansainvälisellä kentällä. Suomessa ja erityisluokanopettajien näkökulmasta tehtyjä tutkimuksia löytyy niukasti, vaikka ilmiön tutkimisen, vähentämisen ja ennaltaehkäisyyn tärkeys on todettu useissa tutkimuksissa (Trader ym. 2017, 75-84).

Kiinnipito on koulukontekstissa yleensä seurausta haastavasta käyttäytymisestä (Aurela 1995, 16–17; Scheirs, Blok, Tolhoek, El Aouat & Glimmerveen 2012, 112). Kiinnipitojen ennaltaehkäisyn keinona voidaan nähdä haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäiseminen. Kiinnipitoon johtavaa haastavaa käyttäytymistä kohtaavat muiden muassa kentällä toimivat erityisluokanopettajat. Opiskelen erityisluokanopettajaksi, enkä olisi kohdannut kiinnipito-aihetta opinnoissani, ellen olisi kiinnostunut aiheesta itse. Koen, että koulutukseni ei valmista minua toimimaan kiinnipitoja tai kiinnipitoon johtavaa haastavaa käyttäytymistä kohdatessa, ja tämä oli eräs syy siihen, miksi päädyin tutkimaan kyseistä ilmiötä. Kiinnipitoon johtava haastava käyttäytyminen on vakavaksi aiheeksi kovin vähän esillä julkisessa keskustelussa. Aihe kaipaakin enemmän huomiota. Lainsäädäntö määrittelee kiinnipitoa, mutta lakia voidaan pitää epäselvänä.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitkä syyt johtavat suomalaisten erityisluokanopettajien kokemusten mukaan kiinnipitoon johtavaan haastavaan käyttäytymiseen, ja millaisin keinoin ja valmiuksin tätä käyttäytymistä ennaltaehkäistään. Tavoitteena on lisäksi valottaa kiinnipitoon johtavan haastavan käyttäytymisen ilmiötä. Tutkimuksen lähestymistapa on fenomenologis-hermeneuttinen, joten keskiössä on se, miten ilmiön käytännössä kohtaavat ihmiset kokevat ilmiön.

2 HAASTAVA KÄYTTÄYTYMINEN

2.1 Miten haastavaa käyttäytymistä määritellään

Jokainen kohtaa elämässään *haastavaa käyttäytymistä*, ja jokainen käyttäytyy joskus itse haastavasti. Haastavan käyttäytymisen määrittelemisen ja sen, mikä määritellään haastavaksi käyttäytymiseksi, voidaan ajatella olevan riippuvaista tilanteen kokijasta. Se, minkä joku kokee haastavaksi, ei välttämättä ole kaikkien mielestä haastavaa. Haastavalle käyttäytymiselle on monia määritelmiä, eivätkä ne ole yhdenmukaisia. Käytössä on rinnakkaisia käsitteitä, kuten aggressiivinen

käyttäytyminen ja haastava tilanne, jotka eivät aina vastaa täysin kyseessä olevaa käsitettä. Haastava käyttäytyminen voi johtaa *kiinnipitoon* koulukontekstissa (Aurela 1995, 16–17; Scheirs ym. 2012, 112). Jos koulussa tapahtuva haastava käyttäytyminen aiheuttaa välitöntä vaaraa jollekulle, on kiinnipito viimesijainen keino vastata tähän käytökseen (Lastensuojelulaki 2007/417 § 68). Kiinnipitoa käsitellään tarkemmin luvussa 3. Esittelen seuraavaksi kaksi tutkimuksen kannalta merkityksellistä tapaa määritellä haastava käyttäytyminen. Kyseiset määritelmät ovat Suomessa ja koulukontekstissa käytettyjä määritelmiä.

Kerola ja Sipilä (2017) ovat perehtyneet haastavaan käyttäytymiseen teoksessaan *Haastava käyttäytyminen – muutoksen mahdollisuuksia*, joka on oppimis- ja ohjauskeskus Valterin julkaisema laajalti käytetty haastavan käyttäytymisen opas. Kyseinen teos on ohjeistus haastavasta käyttäytymisestä käytännön olosuhteisiin. Teos pohjautuu tutkimuskirjallisuuteen ja kirjoittajien omiin kentällä tehtyihin havaintoihin. Teoksen ensipainos ilmestyi vuonna 2007, jolloin se koettiin tarpeelliseksi ja hyödylliseksi. Kerola ja Sipilä (2017) määrittelevät haastavaa käyttäytymistä teoksensa uudessa painoksessa. Ihmisen käyttäytymistä ohjaavat monet prosessit ja tilannetekijät. Käyttäytyminen voi olla spontaani reaktio, mutta myös harkittua toimintaa tai automatisoituneita toimintamalleja. Se voidaan jakaa kolmenlaisiin toisiinsa liittyviin prosesseihin: emotionaalisiin, tiedollisiin ja motorisiin prosesseihin. Käyttäytymistä ohjaavat emootiot eli tunteet, kuten innostus tai suuttumus, käyttäytymistä koskevat tiedot, kuten kokemuksiin perustuvat tiedot sosiaalisesti hyväksytystä ja käyttäytymiseen liittyvät taidot tai kyvyt, kuten keskustelutaito, eleet ja ilmeet. (Kerola & Sipilä 2017, 14–16.)

Käyttäytyminen mahdollistaa jokapäiväisessä elämässä sen, että ihmiset pystyvät toimimaan toistensa kanssa yhteistyössä. Käyttäytyminen voi kuitenkin muuttua haastavaksi. Haastavassa käyttäytymisessä emootioiden osuus käyttäytymisen prosesseista nousee merkittävään asemaan. Tunteet ohjaavat ihmistä kaikessa käyttäytymisessä, mutta haastavassa käyttäytymisessä niiden rooli on suurempi. (Kerola & Sipilä 2017, 16–17) Joskus esimerkiksi vihan tai surun tunne

voi olla niin voimakas, etteivät se tai sen ilmaisutavat pysy enää sosiaalisesti hyväksytyin rajoissa, ja käyttäytyminen muuttuu haastavaksi. (Kerola & Sipilä 2017, 21) Tällainen käyttäytyminen voi ilmetä lukemattomin tavoin, esimerkiksi lyömisenä, hajottamisena, syljeskelynä, itsensä vahingoittamisena, aggressiivisuutena, huutamisenä ja erilaisina yhdistelminä haastavia käyttäytymisiä. Pääosin se ilmenee väkivaltaisuuksina itseä tai muita kohtaan tai vahingollisena käyttäytymisenä omaisuutta kohtaan. Ihmisen käyttäytyminen ei ole koskaan haastavaa ilman syytä. Haastavan käyttäytymisen syyt olisi tärkeää löytää, jotta tähän käyttäytymiseen pystyttäisiin vastaamaan tarkoituksenmukaisesti ja tehokkaasti. (Kerola & Sipilä 2017, 21–22.)

Haastavaa käyttäytymistä kohdataan koulumaailmassa. Jyväskylän kaupungin perusopetuspalveluiden palvelunjohtaja on koonnut ohjeistuksen haastavasta käyttäytymisestä koulukontekstissa. Ohjeistuksen mukaan haastava käyttäytyminen on käyttäytymistä, joka ei ole tilanteeseen tai kontekstiin sopivaa, kun otetaan huomioon haastavasti käyttäytyvän henkilön ikä, tilanne ja kehitystaso. Käyttäytyminen voi olla vaarallista haastavasti käyttäytyvälle tai muille ihmisille tai rajoittaa merkittävästi mahdollisuuksia oppia. (Jyväskylän kaupunki 2015) Kyseinen käyttäytyminen ei siis ole sosiaalisten normien mukaista käyttäytymistä, ja se esitetään ohjeistuksessa (Jyväskylän kaupunki 2015) tilanteesta riippuvaiseksi. Kontekstin voidaan siis nähdä vaikuttavan osaltaan haastavan käyttäytymisen määrittelyyn.

Määrittely näyttää vaihtelevan jonkin verran riippuen määrittelijästä. Määrittelyn tässä tutkimuksessa haastavaksi käyttäytymiseksi koulukontekstissa esiintyvän sosiaalisten normien vastaisen käyttäytymisen, joka vaarantaa haastavasti käyttäytyvän, muita ihmisiä tai aiheuttaa mittavaa vahinkoa omaisuudelle ja joka voi johtaa kiinnipitoon. Viitataan määritelmään käsitteellä *kiinnipitoon johtava haastava käyttäytyminen*. Tutkimus käsittelee luokkamuotoisessa erityisopetuksessa kohdattua haastavaa käyttäytymistä.

2.2 Haastavan käyttäytymisen esiintyminen

Haastava käyttäytyminen on muuhun väestöön verrattuna yleisempää *autismikirjon* (Stadnick, Chlebowski & Brookman-Fraze 2017, 1780) ja *älyllisesti kehitysvammaisten* (Mascolo-Glosser 2015, 30–31) henkilöiden kohdalla. Myös *kielelliseen erityisvaikeuteen* (specific language impairment, SLI) liittyy haastavalle käyttäytymiselle altistavia tekijöitä (Käypä hoito -suositus 2010).

Noin yksi prosentti Suomen väestöstä on eri tutkimusten mukaan autismikirjolla, joten Suomessa on arviolta noin 55 000 autismikirjon henkilöä (Autismi- ja aspergerliitto). Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) sivuilta löytyvän Maailman terveysjärjestön (WHO) ICD-10 -tautiluokituksen mukaan kaikilla autistisilla henkilöillä on vaikeuksia kommunikaatiossa, eli sanallisessa ja sanattomassa viestinnässä, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja sosiaalisessa mielikuvituksessa. Vaikeudet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tarkoittavat vaikeuksia tunnistaa tai ymmärtää muiden tunnetiloja ja ilmaista omiaan. Sosiaalisella mielikuvituksella taas viitataan kykyyn tulkita muiden ajatuksia, tunteita sekä toimia. (THL) Autismikirjon lapsilla esiintyy paljon haastavaa käyttäytymistä, joka heikentää toimintakykyä ja on lisäksi merkittävä haaste mielenterveyspalveluille (Richards, Davies & Oliver 2017, 701; Stadnick ym. 2017, 1780). Mitä syvemmin autistinen henkilö on kyseessä, sitä enemmän haastavaa käyttäytymistä ilmenee (Matson, Wilkins & Macken 2008, 29). Haastava käyttäytyminen autismikirjolla voi johtua monista vaihtelevista syistä, kuten aistien ali- tai yliherkkyyksistä, aistien ylikuormittumisesta, kommunikoinnin vaikeuksista tai esimerkiksi yhdistelmästä edellä mainittuja (Lee & Haegele 2016, 30). Autismikirjolla yksilöllisyys korostuu sekä käyttäytymisessä että tuen tarpeissa (Izrael 2018, 613).

ICD-10 tautiluokituksessa (THL) älyllinen kehitysvammaisuus määritellään tilaksi, jossa mielen kehitys on epätäydellistä. Yleiseen älykkyystasoon liittyvät ja kehitysiässä ilmenevät taidot kehittyvät heikosti: näitä taitoja ovat älylliset, kielelliset, motoriset ja sosiaaliset taidot (THL). Älyllinen kehitysvammaisuus voi vaikuttaa kognitiivisiin, kielellisiin sekä sosiaalisiin kykyihin, mikä voi vaikeuttaa informaation kulkua aivoissa ja tätä kautta kommunikaatiota (Matson

ym. 2008, 29). Älyllinen kehitysvammaisuus voi vaihdella lievästä syvään vammaisuuteen. Suomessa on arvioitu olevan noin 40 000 kehitysvammaista ihmistä. (Vernerinet) Älyllisesti kehitysvammaisilla esiintyy runsaasti haastavaa käyttäytymistä (Mascolo-Glosser 2015, 30–31). Kolme haastavan käyttäytymisen tavonmaisinta ilmenemismuotoa kyseisillä henkilöillä ovat aggressio, stereotyyppinen käyttäytyminen ja itsensä vahingoittaminen (Alevriadou & Pavlidou 2015, 214–216). Niillä älyllisesti kehitysvammaisilla, joilla on lisäksi autismikirjon diagnoosi, esiintyy merkittävästi enemmän haastavaa käyttäytymistä kuin älyllisesti kehitysvammaisilla, jotka eivät ole autismikirjolla (Matson ym. 2008, 29).

Myös kielelliseen erityisvaikeuteen liittyy haastavalle käyttäytymiselle altistavia tekijöitä, kuten ymmärtämisvaikeus, joka voi ilmetä levottomuutena, vetäytymisenä tai käytöshäiriöinä. Kielelliseen erityisvaikeuteen liittyen henkilöllä voi ilmetä keskittymisvaikeutta, toiminnanohjaustaitojen ja vuorovaikutustaitojen puutteellisuutta sekä tunne-elämän ongelmia. Lisäksi kaksi- tai monikielisyys voi lisätä kielellisen erityisvaikeuden haasteita. (THL.) Henkilöillä, joilla on käytöshäiriöitä, on havaittu esiintyvän muuta väestöä enemmän haastavalle käyttäytymiselle altistavia tekijöitä. Käytöshäiriöt luokitellaan käytöksiksi, jotka rikovat toisten oikeuksia, normeja tai auktoriteetteja vastaan. Käytöshäiriöihin luetaan laaja skaala psykiatrisia häiriöitä. Lisäksi tarkkaavuushäiriöt, ADHD, oman toiminnan ohjaamisen vaikeudet, muistivaikeudet, masennus ja tunne-elämän häiriöt voivat lisätä haastavan käyttäytymisen esiintymisen riskiä. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2017.) Haastavaa käyttäytymistä esiintyy Suomessa koulu maailmassa usein oppilailla, jotka ovat erityisen tuen piirissä ja siksi yleensä luokkamuotoisessa erityisopetuksessa. Tätä tutkimusta varten haastateltujen erityisluokanopettajien oppilaat kuuluivat suurelta osin tässä luvussa kuvattuihin ihmisryhmiin.

2.3 Mistä haastava käyttäytyminen johtuu

Haastavaan käyttäytymiseen johtavia syitä on paljon. Kerola ja Sipilä (2017, 42) ovat koonneet yhteen näitä syitä. He esittelevät Gillbergin ja Peetersin (1995) kehittämän jäävuorimallin, joka kuvastaa haastavan käyttäytymisen syntymekanismia. Haastavaa käyttäytymistä voidaan kuvata jäävuoreksi, joka kelluu meressä. Haastava käyttäytyminen on jäävuoren huippu, joka näkyy merenpinnan yläpuolella. Merenpinnan alapuolelle jää paljon suurempi osa jäävuorta: haastavaan käyttäytymiseen johtavat syyt. Näitä syitä voivat olla esimerkiksi opitut toimintamallit, struktuurin puute, sosiaalisten tilanteiden ymmärtämisen vaikeus, aistipoikkeavuudet, toiminnanohjauksen vaikeudet, stressi, kipu, turvattomuuden tunne, heikko itsetunto, tunteiden tunnistamisen ja käsittelemisen haasteet, ympäristön muutokset, ihmisten vaihtuvuus ja kommunikoinnin pulmat (Gillberg & Peeters 1995, Kerolan & Sipilän 2017, 42 mukaan). Jyväskylän kaupungin perusopetuspalveluiden palvelunjohtajan ohjeistuksessa (2015) haastavan käyttäytymisen syyt jaetaan fyysisiin, psyykkisiin, sosiaalisiin ja kommunikaatioon liittyviin syihin. Lisäksi tilannekohtaiset tekijät voivat aina vaikuttaa haastavan käyttäytymisen syntyyn.

Kommunikaation haasteiden on havaittu vaikuttavan voimakkaasti haastavan käyttäytymisen syntymiseen (Wood, Kisinger, Brosh, Fisher & Muharib 2018, 357–361). Tätä yhteyttä on tutkittu erilaisissa ihmisryhmissä. Lapset, joilla on kommunikaation haasteita, saattavat ilmaista turhautumisensa käyttäytymällä haastavasti (Gregg 2017, 445). Suuri osa lapsista, joilla on sekä autismi että puheentuoton vaikeuksia, käyttää haastava käyttäytymistä ekspressiivisen kommunikaation keinona kouluympäristöissä (Chiang 2008, 971). Älyllisesti kehitysvammaisten rajoittuneet kyvyt tarpeidensa tai halujensa ilmaisemiseen johtavat usein haastavaan käyttäytymiseen (Mascolo-Glosser 2015, 144–146). Henkilöt, joilla ei ole toimivaa kommunikaatiojärjestelmää, kuten puhekykyä tai kykyä käyttää viittomia, vaikuttavat käyttäytyvän muuta väestöä todennäköisemmin haastavasti, myös kouluympäristössä, kertoakseen tarpeensa tai halunsa.

Monet fyysiset tekijät voivat vaikuttaa haastavan käyttäytymisen syntyyn. Fyysisistä syistä puhuttaessa voidaan ajatella kyseessä olevan oppilaan, opetushenkilöstön tai oppimisympäristön fyysiset edellytykset. Autismikirjon henkilöillä esiintyy usein aistipoikkeavuuksia ja aistien yli- tai aliherkkyyksiä (Lee & Haegele 2016, 30). Aistitoimintojen poikkeavuuksia ajatellen haastavan käyttäytymisen syy voidaan ajatella olevan oppilaan tai oppimisympäristön fysiikassa. Ongelmana voitaisiin pitää oppilaan poikkeavia aistitoimintoja tai oppimisympäristön edellytyksiä, jotka eivät vastaa yksilön tarpeita.

Haastavan käyttäytymisen syntymiseen voivat vaikuttaa kognitiiviset ja koulutyöskentelyyn liittyvät syyt. Näitä syitä ovat varhainen akateeminen kehitys, tehtävien vaikeustaso ja kesto, annettu ohjeistus, tehtävien aikataulut, istumajärjestys sekä luokan sosiaaliset ryhmät ja niiden muodostaminen (Hojnoski & Wood 2012, 34–35). Monet yksittäiset tekijät, joihin erityisluokanopettaja voi vaikuttaa, saattavat vaikuttaa haastavan käyttäytymisen syntymiseen. Haastavaa käyttäytymistä on huomattu esiintyvän koulupäivän erilaisissa tilanteissa yleensä yhtä paljon riippumatta käsillä olevasta toiminnosta. Kuitenkin kun tehtäviä tehdään istuen omalla tuolilla, haastavaa käyttäytymistä ilmenee huomattavasti enemmän. (Luiselli ym. 2005, Luisellin 2009, 129 mukaan) Tehtävät, jotka tehdään omalla penkillä istuen vaativat yleensä keskittymiskykyä, kykyä rauhoittua ja kognitiivista osaamista. Haastavan käyttäytymisen syitä vaikuttaa olevan monimuotoinen kirjo, eikä yhtä yleispätevää syytä ole tarjolla. Tutkimuskirjallisuus esittää erääksi merkittäväksi syyksi kommunikaation haasteita, ja erityisluokanopettajilla onkin usein koulumaailmassa tehtävänänsä tukea oppilaita yksilöllisten kommunikaatiotapojen löytämiseksi.

2.4 Haastavan käyttäytymisen negatiivisia seurauksia

Haastava käyttäytyminen voi johtaa moniin yleismaailmallisesti negatiivisina pidettyihin seurauksiin, kuten haasteisiin sosiaalisten kykyjen kehityksessä, emotionien säätelyssä ja vertaisiin sitoutumisessa (Gregg 2017, 445–446). Haastava käyttäytyminen voi olla este autismikirjon lasten osallistumiselle inklusiivisissa

ryhmissä ja toiminnassa (Martinez, Werch & Conroy 2016, 271–277). Se voi vaikuttaa tulevaan sosiaaliseen ja akateemiseen osaamiseen elämässä (Gregg 2017, 445) ja luokkahuoneessa toimimiseen ja tätä myötä monien taitojen oppimiseen (Hojnoski & Wood 2012, 33–35). Haastava käyttäytyminen saattaa siis olla uhka lapsen kokonaisvaltaiselle kasvulle ja kehitykselle.

Haastava käyttäytyminen koskettaa myös niitä, jotka kohtaavat haastavaa käyttäytymistä. Lapsen haastavan käyttäytymisen on todettu voivan johtaa negatiivisiin lopputuloksiin niin lapsen, perheenjäsenten kuin yhteisön osalta (Meadan, Ayavazo & Ostrosky 2014, 13). Kyseinen käyttäytyminen henkilöllä, jolla on autismin piirteitä, ennustaa vanhempien kokemaa stressiä (Argumedes, Lanovaz & Larivée 2018, 2585) kotona ja koulussa ja vaikuttaa sisaruksiin, vanhempien kokemuksiin pystyvyydestään ja perheen vapaa-ajan viettoon (Doubet & Ostrosky 2015, 226–229). Haastavasta käyttäytymisestä johtuvat negatiiviset seuraukset ovat laajat ja ne vaarantavat lapsen oppimisen, kasvun ja kehityksen, ja vaikuttavat mahdollisesti muihin henkilöihin. Haastava käyttäytyminen voi johtaa myös kiinnipitoon (Scheirs ym. 2012, 112), jonka negatiiviset seuraukset ovat tutkimusten mukaan moninaiset (ks. luku 3.5).

3 KIINNIPITO

3.1 Fyysisen rajoittamisen määrittelyä aikaisemmissa tutkimuksissa

Tämän tutkielman lähteet ovat pääosin ulkomaisia, ja suurimmalta osin yhdysvaltalaisia. Onkin järkevää huomioida toisistaan poikkeavat määrittelyt suomalaisten ja englanninkielisten tutkimusten osalta. Tarkoituksenmukaista on huomioida myös toisistaan poikkeavat lainsäädännöt sekä koulu- ja hallintojärjestelmät. Englanninkielisessä tutkimuksessa käytetään laajalti termiä *restraint; rajoittaminen*. Rajoittaminen on yläkäsite fyysiselle, mekaaniselle ja kemialliselle rajoit-

tamiselle ja lisäksi teksteissä esiintyy rajoittamisen rinnalla *sekluusion* eli eristämisen käsite. Tutkielmassani käsittelen edellä mainituista vain fyysistä rajoittamista eli *kiinnipitoa*. ”Fyysinen rajoittaminen” englanninkielisissä teksteissä ja ”kiinnipito” suomalaisissa teksteissä saavat samanlaisia merkityksiä ja ne tarkoittavat kumpikin oppilaan fyysistä rajoittamista vain vartalon voimalla.

Sekluusion tai mekaanisen ja kemiallisen rajoittamisen käyttö Suomen kouluissa ei ole sallittua (Jyväskylän kaupunki 2015), ja tästä syystä niiden tutkiminen ei ole tässä tutkimuksessa tarkoituksenmukaista. Puhun tutkielmassa kiinnipidoista, joten valikoin niin ulkomaisista kuin suomalaisista tutkimuksista ne tiedot ja tulokset, jotka käsittelevät fyysistä rajoittamista eli kiinnipitoa. Tässä tutkielmassa tarkoitan kiinnipidolla vain vartalon voimalla toteutettua kiinnipitoa, jonka tavoite on haastavaan käyttäytymiseen vastaaminen. Kyseessä on toimintamalli, joka on käytössä Suomen kouluissa.

3.2 Kiinnipidon määrittelemine

Kiinnipito on Suomessa koulukontekstissa viimesijainen keino haastavaan käyttäytymiseen vastaamiseen (Lastensuojelulaki 2007/417 § 68). Tämä tarkoittaa sitä, että haastavaan käyttäytymiseen vastatessa on yritettävä kaikkia muita keinoja ennen kiinnipitoon ryhtymistä. Kiinnipidolle ei ole yhtä selkeää määritelmää, mutta tässä tutkielmassa kiinnipidoksi luetaan kiinnipittäminen fyysisesti; vartalon voimalla, ja tätä kautta haastavan käyttäytymisen pysäyttämisen. Kiinnipidolla voidaan esimerkiksi estää henkilöä liikkumasta tai liikuttamasta käsiään tai jalkojaan. *Kiinnipitotilanne* on tilanne, jossa kiinnipito tapahtuu. Kiinnipitotilanteeseen eivät tässä tutkielmassa lukeudu tapahtumat ennen tai jälkeen kiinnipidon.

Kiinnipito on usein koulukontekstissa seurausta haastavasta käyttäytymisestä (Aurela 1995, 16–17; Scheirs ym. 2012, 112). Kiinnipidot saattavat olla koulukontekstissa yleisimpiä erityiskouluissa, erityisopetuksen luokissa, autismiluokissa ja sairaalakouluissa, sillä näillä opetusmuodoilla opetuksensa saavista oppilaista monilla on haastavalle käyttäytymiselle altistavia tekijöitä (ks. luku

2.2). Kehitysvammat sekä autismikirjolle kuuluminen ovat haastavalle käyttäytymiselle ja tätä myöten kiinnipidoille altistavia tekijöitä (Matson ym. 2008, 29; Stadnick ym. 2017, 1780). Tilastot Yhdysvaltalaisesta Civil Rights Data Collection -tutkimuslaitoksesta (CRDC) (2014, 9–11) kertovat, että oppilaat, joilla on vammaisuutta tai vaikeuksia, tulevat kohdelluiksi kouluissa paljon vertaisiaan rajuemmin. 75 % fyysisistä kiinnipidoista kohdistuu Yhdysvalloissa juuri näihin oppilaisiin (CRDC 2014, 9–11). Samat prosenttimäärät eivät välttämättä päde suomalaisissa kouluissa, mutta saattavat antaa viitteitä siitä keihin kiinnipidot usein kohdistuvat.

3.3 Toimintamalli Suomen kouluissa

Kiinnipitämistä Suomen kouluissa rajataan ja ohjataan monenlaisilla laeilla ja säädöksillä. Avaan tässä alaluvussa lastensuojelulain, perusopetuslain, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS) (2014) ja rikoslain suhtautumista kiinnipitoihin. Tutustuttuani kyseisiin ohjenuoriin otin yhteyttä opetusneuvokseen, joka tiivistä ja kokosi kiinnipitoa koskevaa lainsäädäntöä. Kiinnipidolle on löydettävissä useista eri laeista koottava ohjeisto. Yhtä yhtenäistä koon-tia kiinnipidoista laki ei sanele, mikä saattaa johtaa siihen, että kiinnipidon ku-vaukset vaikuttavat hajanaisilta.

Suoraan koulumaailmaa koskevassa perusopetuslaissa (1998/628 § 36 b) kiinnipitoa käsittelee häiritsevän ja turvallisuutta vaarantavan oppilaan poistamisesta kertova pykälä. Kiinnipito-termiä ei mainita perusopetuslaissa. Rehtori tai opettaja voi ohjata oppilaan pois tilasta, jos tämä ei noudata poistumismääräystä. Jos oppilas osoittaa uhkaavaa vastarintaa, rehtori tai opettajat voi käyttää voimakeinoja oppilaan poistamiseksi. (Perusopetuslaki 1998/628 § 36 b). Rehtori ja opettajat voivat toimia yksin tai yhdessä. Voimakeinoja vaatineessa tilanteessa toimineiden henkilöiden on annettava tilanteesta pikimmiten kirjallinen selvitys opetuksen järjestäjälle. (Perusopetuslaki 1998/628 § 36 b)

Lastensuojelulaki ottaa kantaa suoraan kiinnipitoon. Kiinnipito on koulukontekstissa viimesijainen keino haastavaan käyttäytymiseen vastaamisessa (Lastensuojelulaki 2007/417 § 68). Tämä tarkoittaa sitä, että haastavaan käyttäytymiseen vastatessa on yritettävä kaikkia muita keinoja ennen kiinnipitoon ryhtymistä. Laki valtuuttaa koulun henkilöstöstä vain opettajat ja rehtorin käyttämään voimakeinoja, ja he voivat lapsen rauhoittamiseksi pitää lapsesta kiinni, jos tämä on välttämätöntä lapsen itsensä tai muiden hengen, terveyden, turvallisuuden turvaamiseksi tai omaisuuden merkittävän vahingoittamisen estämiseksi välttämätöntä, ja kun muut keinot eivät riitä. Lapsi voidaan siirtää kiinnipidon aikana. (Lastensuojelulaki 2007/417 § 68)

Kiinnipitoa koskevan lainsäädännön voidaan Suomessa nähdä rajoittavan ja kontrolloivan toimintamallin käyttöä ja takaavan sen turvallisuutta ja eri osapuolten oikeuksia. Kiinnipito ei saa olla ennakoiva toimenpide – sen täytyy olla vastaus jo esiintyvään haastavaan käyttäytymiseen (Lastensuojelulaki 2007/417 § 68). Toimintamallin toteuttamisessa tulisi huomioida niin vertaisten kuin kiinnipidettyjen turvallisuus. Tämän turvallisuuden takaamisen voidaan ajatella tapahtuvan osittain varmistamalla, että kiinnipitoon ryhdytään vain pakon edessä. Kiinnipito on lopetettava heti, kun se ei ole enää välttämätöntä, ja kiinnipitäjän on annettava tapahtuneesta kirjallinen selvitys laitoksen johtajalle. (Lastensuojelulaki 2007/417 § 68)

Rikoslaisissa (1889/39, luku 4 § 4–5) on säädetty hätävarjelusta ja pakkotilasta, jotka oikeuttavat kenet tahansa koulun henkilökuntaan kuuluvan toimimaan, jos oppilas aiheuttaa vaaraa itselleen tai muille. Kyseinen laki oikeuttaa esimerkiksi koulunkäynninohjaajat toimimaan kiinnipitotilanteissa, vaikka perusopetus- ja lastensuojelulaki rajaavat kiinnipidon vain rehtorien tai opettajien toimeksi. Virkatehtävässä voimakeinoja saa käyttää silloin, kun toimenpide, tässä tapauksessa kiinnipittäminen, on huollollinen ja kokonaisuutena arvioiden hyväksyttävä (Rikoslaki 1889/39, luku 4 § 6).

POPS (2014) ottaa aiheeseen kantaa välillisesti. Oppilaiden sosiaalisten ja emotionaalisten kompetenssien takaaminen on akateemisten kompetenssien rinnalla tärkeä osa kasvua yhteiskunnan jäseneksi. Jokaiselle oppilaalle tulee taata yhtäläiset mahdollisuudet oppimiseen. (POPS 2014, 15–16) Voidaan ajatella, että kiinnipito ei ole normaalia kanssakäymistä ihmisten välillä, ja se ei näin ajatellen tue sosiaalisten eikä emotionaalisten kykyjen kehitystä.

Lainsäädäntö pyrkii minimoimaan kiinnipidon käyttöä rajaamalla toimintamallia tiukasti. Kiinnipitojen vähentämistä perustelee myös perustuslaki. Perustuslaissa (Perustuslaki 1999/731 § 7) ihmisen perusoikeuksissa mainitaan oikeus elämään, henkilökohtaiseen vapauteen ja koskemattomuuteen, joihin ei saa puuttua ja joita ei saa mielivaltaisesti riistää ilman laissa säädettyä perustetta. Lainsäädännön voidaan siis nähdä toisaalta sallivan kiinnipidon ja toisaalta vastustavan sitä. Kiinnipitoa ei voida toteuttaa miten vain oppilaasta kiinni ottamalla. Toimintamallissa on käytettävä hyväksyttävää hoidollista menetelmää (Vernerinet). Suomessa on eri tahoja, jotka järjestävät koulutuksia kiinnipidon käyttöön ottamiseen, ennakointiin ja haastavaan käyttäytymiseen vastaamiseen. Kiinnipitokoulutuksista kenties tunnetuimpia ovat *AVEKKI* ja *MAPA-koulutukset*.

AVEKKI-koulutus (sanoista *Aggressio, Väkivalta, Ennaltaehkäisy/hallinta, Kehittäminen, Koulutus ja Integraatio*) on toimintatapamalli väkivallan ennaltaehkäisyyn ja hallintaan (Hakkarainen ym. 2007). Tätä koulutusta tarjotaan organisaatioille: esimerkiksi kouluille. Toimintatapamalli pohjautuu lainsäädäntöön ja EU-alueen yleisesti hyväksytyihin eettisiin periaatteisiin, kuten ihmisarvoon, tasa-arvoon ja yksilölliseen kohteluun. Toimintamalli pyrkii takaamaan työntekijän ja kiinnipidettyjen turvallisuuden, varhaisen ennaltaehkäisyn ja mahdollisimman vähäisen voimankäytön, rajoittamisen ja kivun. *AVEKKI*ssa tärkeää on haastavasti käyttäytyvän väkivaltaisuuden hallinnan taitojen oppimisen tukeminen. Koulutukseen kuuluu kiinnipidon harjoittelemista käytännössä. (Hakkarainen ym. 2007.) *MAPA* (sanoista *Management of Actual or Potential Aggression* eli haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisy ja hallinta) on *AVEKKI*ä vastaava

koulutus fyysisen rajoittamisen periaatteisiin ja rajoitustilanteiden jälkipuintiin (Suomen mapakeskus).

3.4 Miksi kiinnipitoon ryhdytään

Haastava käyttäytyminen, heikko mukautuminen arjen toimintoihin ja sosiaalisen kanssakäymisen vähyys ennustavat kiinnipitoja (Scheirs ym. 2012, 112). Kiinnipidon syyt voivat olla samoja kuin haastavan käyttäytymisen syyt, sillä kuten todettu haastava käyttäytyminen johtaa usein kiinnipitotilanteisiin. Kiinnipidon käytölle voi lisäksi olla useita organisaatiosta tai yksilötekijöistä johtuvia syitä. Kiinnipitoon voidaan päätyä esimerkiksi kiinnipidettävän lapsen, muiden henkilöiden tai ympäristön turvallisuuden takaamisen vuoksi (Ilmonen 2015, 41–42; Munter 2014, 41–42). Organisaatioihin liittyvät syyt voivat ennustaa kiinnipitoja. Koulunjohtajien käsitykset turvallisuudesta, henkilökunnan asenteista, tehokkuudesta ja mahdollisuuksista toteuttaa fyysistä rajoittamista ovat joissain tutkimuksissa ennustaneet kiinnipitojen esiintyvyyttä. (Dowell & Larwin 2016, 20–21)

Kiinnipitoon joutumista voivat joskus ennustaa tietyt yksilöön liittyvät tekijät. Aiemmissa tutkimuksissa jo vastahakoisen käytöksen on toisinaan nähty johtavan kiinnipitoon (Dowell & Larwin 2016, 20–21; Scheirs ym. 2012, 112). Kyseiset havainnot viittaavat siihen, että vaikka kiinnipitojen tulisi olla viimeinen keino käytettäväksi koulukontekstissa haastavaan käyttäytymiseen vastatessa, ne eivät aina ole sitä. Eräissä tutkimuksissa on todettu, että oppilaan nuorempi ikä saattaa altistaa kiinnipidoille (French & Wojcicki 2017, 39–42; Ilmonen 2015, 41). Ilmonen pro gradu -tutkielmassa (2015, 41) kiinnipitoon joutumista ennusti lisäksi kiinnipidettävän miessukupuoli. Iän vaikutus on aiemmassa tutkimuksessa nähty myös merkityksettömänä tekijänä kiinnipitojen yleisyyttä tutkittaessa (Scheirs ym. 2012, 112).

3.5 Kiinnipitoon kohdistuva kritiikki

Kiinnipitoa käsittelevät tutkimukset ovat harvassa ja monet tutkimuksista käsittelevät kiinnipitojen haittoja tai kritisoivat kiinnipitomenetelmää. Onkin vain vähän tukea sille, että kiinnipito on tehokas tapa ongelmakäyttäytymiseen vastaamiseen (Trader ym. 2017; U.S. Department of Education 2012, 2). Se on keino sammuttaa jo alkanut haastava käyttäytyminen, mutta ei välttämättä keino haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisyyn. Kiinnipito voidaan nähdä riittämättömänä keinona haastavaan käyttäytymiseen vastaamiseen silloin, kun haastavaa käyttäytymistä pyritään ennaltaehkäisemään.

Kiinnipitojen on aiemmassa tutkimuksessa todettu herättävän negatiivisia tunteita niin kiinnipidetyillä kuin kiinnipidettävillä (Mérineau-Côté & Morin, 2013, 450–453). Toimintamallin negatiiviset seuraukset saattavat ylittää tunteita lopullisempiin seurauksiin nimittäin fyysisiin vahingoittumisiin ja pahimmillaan kuolemiin (GAO 2009, 2; Lebel ym. 2010, 182; Scheuermann ym. 2016, 5–11), ja ne ovat taloudellisesti katsottuna kalliimpia kuin niiden ennaltaehkäisy (Lebel 2009, Lebelin ym. 2010, 182–183 mukaan). Kiinnipidot lisäävät kiinnipidettyjen ja henkilökunnan loukkaantumisriskiä, henkilökunnan vaihtuvuutta ja tyytymättömyyttä sekä lisäävät huomattavasti taloudellisia kuluja. (Lebel 2009, Lebelin ym. 2010, 182–183 mukaan) Ne voivat johtaa huonontuneeseen hoidon tasoon sekä nuorten ja perheiden heikompaan kiinnittymiseen organisaatioon, jossa kiinnipito tapahtuu (Lebel ym. 2010, 170), esimerkiksi kouluun. Vaikka kiinnipidot saattavat johtaa vahingoittumisiin, se ei erään tutkimuksen mukaan ole todennäköistä. Williamsin (2009, 135–138) tutkimuksessa tutkittiin kiinnipitoja älyllisesti kehitysvammaisten henkilöiden kohdalla. Tutkituista kiinnipidoista 99,54 % ei johtanut vahingoittumisiin. Toimintamalli onkin kyseisen tutkimuksen mukaan suhteellisen turvallinen toimintamalli. Edellä mainittu tutkimus ei kuitenkaan takaa kiinnipitojen turvallisuutta yleisesti.

Kun tarkastellaan kiinnipitoa koulukontekstissa, voidaan se nähdä oppimisen esteenä sen oppilaan vapautta rajoittavan luonteen vuoksi. Kyseistä toimintamallia ei välttämättä osata käyttää oikea-aikaisesti (Scheuermann ym. 2016, 5–

11). Toimintamallin oikea-aikaisen käytön voitaisiin ajatella vaativan aiheeseen kouluttautumista. Kiinnipitoja koskevan koulutuksen valvonta ja monitorointi voivat olla riittämättömiä (Scheuermann ym. 2016, 5–11). Näin ollen koulutuksen tehokkuus saattaa olla epävarmaa.

Kiinnipito on ristiriitainen toimi, jonka tehokkuudesta ei ole kokoavaa tutkimustietoa (Friedman & Crabb 2018, 171–184; Dowell & Larwin 2016, 2–20). Tämä kertoo siitä, että kiinnipitoa koskevaa tutkimusta ei ole riittävän kattavasti, jotta sen tehokkuus tai hyödyt voitaisiin todeta. Onkin vain vähän tukea sille, että kyseinen toimintamalli on tehokas tapa ongelmakäyttäytymiseen vastaamiseen. Kiinnipito kouluissa on toistuvasti todettu toimintatavaksi, joka on liian paljon ja väärin käytetty ja mahdollisesti vaarallinen. Tutkimuskirjallisuudessa ja lainsäädännössä vallitsee jonkinlainen konsensus siitä, että kiinnipidot ovat välttämättömiä, ja että kiinnipidon tarve on olemassa. Esimerkiksi Trader ja muut (2017, 83–84) toteavat toimintamallia tarvittavan yhä hätätilanteisiin, vaikka he eivät muuten puolla sen käyttöä. Vaikka kiinnipitoa kritisoidaan voimakkaasti, vaikuttaa se olevan käytäntö, joka nykyisellään olisi vaikeaa tai käytännössä lähes mahdotonta kieltää kokonaan. Kiinnipitotilanteet eivät johda joksikaisessa tapauksessa tässä luvussa kuvattuihin seurauksiin, mutta näiden seurausten ollessa mahdollisia, kiinnipitojen ennaltaehkäisyn merkitys korostuu. Kiinnipitojen määrää tulisikin pyrkiä vähentämään ja tuen laatua haastavasti käyttäytyville oppilaille parantamaan (Trader ym. 2017, 75–84).

4 KIINNIPITOON JOHTAVAN HAASTAVAN KÄYTTÄYTYMISEN ENNALTAEHKÄISY

4.1 Keinoja ennaltaehkäistä kiinnipitoon johtavaa haastavaa käyttäytymistä

Konteksteissa, joissa kiinnipitoa käytetään, tulisi niitä pyrkiä ennaltaehkäisemään ja vähentämään (Luiselli 2009, 132) Lainsäädäntö ja kriittinen tutkimuskirjallisuus puoltavat voimakkaasti kiinnipitojen vähentämistä. Kuten aiemmin todettu, kiinnipidon syyt ovat usein haastavassa käyttäytymisessä, joten kiinnipitojen ehkäisemisen luonnollinen tapa on ehkäistä haastavaa käyttäytymistä. Haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisyyn koulukontekstissa on monia keinoja. Kerola ja Sipilä (2017, 59) mainitsevat haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisykeinoiksi muun muassa interventiot, huoltajien kanssa tehdyn yhteistyön, yksilöllisyyden huomioimisen ja opettajan roolin sekä kouluttautumisen. Lisäksi haastavaa käyttäytymistä voidaan pyrkiä ennaltaehkäisemään esimerkiksi opettelemalla itsesäätelytaitoja ja toimintamalleja, rentoutumisen harjoittelulla, strukturoinnilla, aistitoimintojen erilaisuuden huomioimisella, visualisoinnilla sekä sosiaalisilla tarinoilla (Kerola & Sipilä 2017, 59).

Yksilöllisyys on asia, joka on tärkeää huomioida haastavaa käyttäytymistä ennaltaehkäisessä ja siihen vastatessa. Älyllisesti kehitysvammaisten kanssa työskentelevät henkilöt kokivat eräässä tutkimuksessa ennakoitukeinoista tärkeäksi hyvän yksilöllisen suhteen kehittämisen yksilöiden kanssa (Mascolo-Glosser 2015, 144–146). Jokainen oppilas on yksilö ja toimii omilla vaikuttimillaan ja omilla tavoillaan. Yksilöllinen kommunikaatiosuunnitelma voi parantaa kommunikaatiota, ja mahdollistaa näin paremmat mahdollisuudet luokkahuoneinteraktioon (Gregg 2017, 445). Etenkin autismikirjon lasten kohdalla on tärkeää huomioida yksilölliset erot haastavaan käyttäytymiseen vastatessa, sillä erot ovat usein yksilöllisempiä kuin muilla henkilöillä (Lee & Haegele 2016, 30)

Haastavaan käyttäytymiseen voidaan vastata tehokkaasti, kun käyttöön otetaan näyttöön perustuvia interventioita (Trader ym. 2017, 83–84). Esimerkiksi koulussa toteutetut interventiot voivat tehokkaasti vähentää haastavan käyttäytymisen määrää autismikirjolla olevilla henkilöillä (Martinez ym. 2016, 271–277). Ennakointiin perustuvia interventioita käyttämällä pyritään yleensä siihen, että

ympäristötekijöitä tai tilannetekijöitä muuttamalla tai systemaattisesti harjoittelemalla ennaltaehkäistään jokin ympäristötekijöistä johtuva jälkiseuraus: tässä tapauksessa haastava käyttäytyminen ja siitä johtuva kiinnipito. Käytännössä tarkoitus on katkaista haastava käyttäytyminen ennen kuin se alkaa (Wood ym. 2018). Ennakointiin perustuvia keinoja ovat muun muassa funktionaalinen käyttäytymisen arviointi, funktionaalinen kommunikaatioharjoittelu ja funktionaalinen ajattelu (Luiselli 2009, 126). Kaikissa interventioissa on tärkeää seurata käyttäytymistä ja intervention vaikutuksia, ja yksilöllistää interventiota (Wood ym. 2018). Visuaalinen kommunikaatiokansio (VAS, visual activity schedule) on näyttöön perustuva kommunikaatiokeino ja haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisykeino. Visuaalista kommunikaatiokansiota käytetään lasten, mukaan lukien autismikirjon ja älyllisesti kehitysvammaisten lasten, kanssa kommunikaation keinona, kommunikaation parantamisessa ja haastavan käyttäytymisen vähentämisessä (Spriggs, Mims, Dijk & Knight 2016, 16).

Suuri osa oppimisesta tapahtuu kotona, ja vanhemmat ovat yleensä eniten lapsen elämässä mukana olevat ihmiset. Monissa tutkimuksissa vanhemmilla on esitetty olevan tärkeä merkitys haastavaa käyttäytymistä ehkäisevien interventioiden toteuttamisessa ja haastavan käyttäytymisen vähentämisessä (Chai & Lieberman-Betz 2016, 187; Lequia, Machalicek & Lyons 2012, 486–487; Walker & Pincerman 2018, 168–169). Ideaalitulanteessa perheenjäsenet ja ammattilaiset työskentelevät yhdessä haastavaan käyttäytymiseen puuttuessa, sen syitä selvittäessä ja tukea suunniteltaessa (Meadan ym. 2014, 13; Gregg 2017, 445–452). Luokanopettajalla on tärkeä rooli auttaa vanhempia viemään strategioita koteihin. Opettajan tulisi huomioida yhteistyötä tehdessään perheiden yksilöllisyys, vahvuudet ja tarpeet. (Chai & Lieberman-Betz 2016, 187) On järkevää ottaa huomioon se, että kaikilla lapsilla ei ole vanhempia vaan jokin toinen huoltaja.

Kiinnipitojen ennaltaehkäisyyn olisi hyvä lähteä käyntiin organisaatioiden tasolta yksittäisten toimijoiden sijaan. Eräässä tutkimuksessa kiinnipidot vähenivät 80 %, kun käyttöön otettiin organisaation tasolta lähtevä käyttäytymisen hallinnan interventio (Williams & Grossett 2011, 2338) Kiinnipitojen jälkipuinti voi

vaikuttaa kiinnipitojen ennaltaehkäisyyn. Kiinnipitotilanteen jälkeen tilanteesta vastanneiden henkilöiden tulisi käydä keskustelua siitä, mikä johti kiinnipitoon: eli arvioida sitä, mitä tapahtui ennen kiinnipitoa ja oliko kiinnipidon käyttö perusteltua (Trader ym. 2017, 83–84).

Tutkimukset tarjoavat monia yksittäisiä keinoja haastavaan käyttäytymiseen vastaamiseen ja tätä myötä kiinnipitojen korvaamiseen ja vähentämiseen. Ilmosen pro gradu -tutkielmassa (2015, 55–57) 53 % erityisluokanopettajista koki pystyvänsä vaikuttamaan haastavasti käyttäytyvään oppilaaseen omalla käyttäytymisellään, kuten rauhallisella puheellaan, ja rauhoittamaan tilanteen. Kiinnipitotilanteen ennaltaehkäisemiseksi tärkeänä nähtiin lisäksi ennakoiminen, ammattimaisuus, hyvä oppilaantuntemus ja aikainen puuttuminen. Sosiaalisten tarinoiden käyttö, sosiaalisesti hyväksytyjen käyttäytymisten opettaminen ja visuaaliset apukeinot voivat lisäksi toimia haastavaa käyttäytymistä ja kiinnipitoja ennaltaehkäisevästi (Martinez ym. 2016, 271–277). Autismi- ja aspergerliiton sivuilla (Autismi- ja aspergerliitto) kuvaillaan käytännön ennaltaehkäisykeinoja, kuten kuvallisia ohjeita ja strukturointia, autismikirjolla olevan henkilön haastavaan käyttäytymiseen vastaamiseen. Kiinnipitojen ja haastavan käyttäytymisen ennakointiin löytyy monia ja monenlaisia keinoja. Näitä keinoja on hyvä tietää ja tunnistaa, sillä tarpeet haastavaan käyttäytymiseen vastaamisessa saattavat yksilöllisistä eroista johtuen olla hyvin erilaisia eri henkilöiden kohdalla.

4.2 Opettajien valmiudet vastata haastavaan käyttäytymiseen

Haastavaan käyttäytymiseen vastaamiseen voivat vaikuttaa opettajien *valmiudet* vastata haastavaan käyttäytymiseen ja kokemukset näistä valmiuksista, sillä valmiudet voidaan nähdä toiminnan mahdollistajana. Kasvatustieteissä valmiudet jaetaan yleensä tietoihin, taitoihin ja asenteisiin (Ylinen 2011, 65). Tieto tarkoittaa jostakin selvillä olemista tai hankittua tietämystä ja viisautta. Taito taas merkitsee oppimisen avulla saavutettua jonkin toiminnan osaamista, ja asenne tarkoittaa

suhtautumistapaa. (Kielitoimiston sanakirja 2019) Valmiuksiin vastata kiinnipitoon johtavaan haastavaan käyttäytymiseen voitaisiin pohtia kuuluvan tiedot ilmiöstä, taidot toimia kohdatessa ilmiö ja asenne ilmiöitä kohtaan.

Haastavaan käyttäytymiseen vastaaminen kouluissa jää opetushenkilöstön tehtäväksi. Opettajilla, ja tässä tapauksessa erityisluokanopettajilla on vastuu kiinnipidon turvallisesta ja lainmukaisesta täytöntöönpanosta ja kirjaamisesta. Yhdysvalloissa opettajilla on todettu olevan haasteita kohdata haastava käyttäytyminen (Wood ym. 2018, 357), eikä opettajilla ole välttämättä kunnan strategioita haastavaan käyttäytymiseen vastaamiseen tai kykyä tunnistaa yksilöllistämisen, interventioden, suunnittelun ja arvioinnin merkitystä (Quesenberry, Hemmeter, Ostrosky & Hamann 2014, 241–258). Ilman kunnan valmistautumista opettajilla ei ole monipuolisia strategioita vastata haastavaan käyttäytymiseen, jolloin käytössä olevat strategiat ovat riittämättömiä tai niitä ei osata käyttää tehokkaasti (Butler & Monda-Amaya 2016, 286–287). Valmiuksien riittämättömyys voi mahdollisesti johtaa tilanteisiin, joissa käyttäytyminen eskaloituu erittäin vaikeaksi hallita.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Kokoavaa tutkimusta kiinnipidoista ja haastavasta käyttäytymisestä on toteutettu maailmanlaajuisesti suppeasti ja Suomessa vielä suppeammin. Tutkimuksia on niukasti etenkin erityisluokanopettajien kokemuksista näistä ilmiöistä. Tutkimuksen tavoitteena onkin valottaa kiinnipitoon johtavan haastavan käyttäytymisen ilmiötä kentällä toimivien erityisluokanopettajien kokemusmaailmasta käsin. Suuri osa kiinnipitoja ja haastavaa käyttäytymistä koskevasta tutkimuskirjallisuudesta keskittyy kiinnipitojen ja haastavan käyttäytymisen negatiivisten seurausten ja syy-yhteyksien tutkimiseen. Toisaalta kiinnipitoa käsittelevissä tutki-

muksissa korostetaan sitä, kuinka tärkeää haastavan käyttäytymisen ja kiinnipitojen ennaltaehkäisyyn panostaminen olisi. Tästä huolimatta tutkimuksia ennaltaehkäisystä ja valmiuksista löytyy rajallisesti. Tavoitteena on selvittää tutkittujen kokemuksia valmiuksistaan ja keinoistaan ennaltaehkäistä kiinnipitoon johtavaa haastavaa käyttäytymistä.

Aiemmissa tutkimuksissa kiinnipito on nähty yleensä haastavan käyttäytymisen seurauksena. Tästä johtuen tutkimus käsittelee kiinnipitoa pääosin haastavan käyttäytymisen ilmiön kautta, ja tavoitteena on selvittää niitä syitä, jotka erityisluokanopettajien kokemana johtavat kiinnipitoon johtavaan haastavaan käyttäytymiseen. Lisäksi tavoitteena on esitellä tutkittua ilmiötä aiempien tutkimusten kautta, jotta lukijoilla olisi mahdollisuus ymmärtää tutkimusta laajemmassa kontekstissa. Muodostin tutkimuskysymykset kiinnipitoon johtavan haastavan käyttäytymisen ilmiön ympärille. Asetin tutkimuksen tavoitteiden pohjalta seuraavat kolme tutkimuskysymystä:

1. Millaiset syyt johtavat erityisluokanopettajien kokemusten mukaan kiinnipitoon johtavaan haastavaan käyttäytymiseen?
2. Millaisia keinoja erityisluokanopettajilla on kokemustensa mukaan ennaltaehkäistä kiinnipitoon johtavaa haastavaa käyttäytymistä?
3. Millaisiksi erityisluokanopettajat kokevat valmiutensa vastata haastavaan käyttäytymiseen ja kiinnipitotilanteissa toimimiseen?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkijan esiymmärrys

Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkitaan kokemuksia, ja jotta tutkija voi saavuttaa haastateltujen kokemusten taustalla olevat merkitykset mahdollisimman

aitoina, on tutkimuksen teossa huomioitava monia seikkoja. Tutkijan tulee seurata intuitiotaan ja välttää kokemusmaailmaansa pohjautuvia tulkintoja (Husserl 2017, 44). Tutkijan tulee ymmärtää oma esiyymmärryksensä ja sen suhde tutkimukseensa (Laine 2015, 29). Tutkijan täytyy siis pohtia sitä, kuinka hän antaa tutkittavan merkitysten kuulua kokemusten taustalla omien merkitystensä sijaan. Tähän voidaan pyrkiä seuraamalla hermeneuttisen kehän periaatteita pyrkimällä kriittisyyteen ja ennen kaikkea itsekriittisyyteen spontaaneissa tulkinnoissa. (Laine 2015, 36) Itsekriittisyys vaatii tietoisuutta omasta tietoisuudesta (Husserl 2017, 70-71). Tärkeää on reflektoida omaa toimintaansa jatkuvasti ja välttää esiyymmärrykseen peilaavia tulkintoja (Laine 2015, 35-37). Koin tutkijana tärkeäksi kuvata sitä, millainen esiyymmärrykseni tutkittavasta aiheesta on ja miten suhtauduin siihen tutkimuksen teon aikanan.

Kiinnipito ja haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisy alkoivat kiinnostaa minua erityispedagogiikan opintojeni aikana. Kun valmistun erityisluokanopettajaksi, saatan kohdata haastavaa käyttäytymistä ja kiinnipitoja työelämässä. Törmäsin kiinnipito-aiheeseen oman kiinnostukseni kautta opintojeni alkuvaiheessa. Opinnoissani aihetta ei ollut tuolloin käsitelty ollenkaan. Haastavasta käyttäytymisestä oli puhuttu pintapuolisesti yhdellä kurssilla, joten sen ennakkoinnin keinot jäivät mietityttämään minua. Koin, että en saanut opinnoissani riittäviä valmiuksia vastata haastavaan käyttäytymiseen. Näistä pohdinnoista seurasi, että ryhdyin tekemään kandidaatin tutkielmaa aiheesta *Kiinnipidot ja haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisy* erään luokanopettajaopiskelijan kanssa. Tuolloin emme löytäneet kiinnipidoista suomalaisia tutkimuksia ja kansainvälistenkin tutkimusten määrä oli suppea. Haastavasta käyttäytymisestä löysimme niukasti tutkimuksia. Tutkimme muun muassa erityisluokanopettajien kokemuksia kiinnipidon herättämistä tunteista ja kiinnipitoon johtavista ympäristötekijöistä. Kandidaatin tutkielmamme oli suppea katsaus aiheeseen, joka kaipasi mielestäni enemmän selvittämistä. Aihe jäi kiinnostamaan minua, joten päädyin tutkimaan samaa aihetta pro gradu -tutkielmassani. Halusin tavoittaa laajemman

yymmärryksen ilmiöstä erityisluokanopettajien kokemusten kautta. Pyrkimykseni oli saada selkeämpi kuvan siitä, miten kiinnipito tapahtuu kouluissa ympäri Suomea. Halusin lisäksi ymmärtää ilmiötä ympäristötekijöitä laajemmin.

Tutkimuksen teossa tutkijan on tärkeää havaita ennakko-oletuksena ja pyrkiä toimimaan mahdollisimman pitkälti sitten, että nämä ennakko-oletukset eivät vaikuttaisi tutkimuksen tekoon (Laine 2015, 29). Ryhtyessäni pro gradu -tutkielman tekoon, minulla oli kandidaatin tutkielman ajoilta jonkinlaisen teoreettisen ja tutkimuksellisen pohjan sekä oman kiinnostukseni pohjalta koottu esiymmärrys tutkimastani aiheesta. Tutkittuani samankaltaista aihekokonaisuutta aiemmin, pidin tärkeänä sitä, että en anna aiemman tutkimuksen tulkintojen, havaintojen tai tulosten vaikuttaa käsillä olevan tutkimuksen tekoon. Tutkin pro gradu -tutkielmaani varten kiinnipitoja ja haastavaa käyttäytymistä käsittelevää aiempaa tutkimuskirjallisuutta. Pyrin jatkuvasti analyysin aikana tiedostamaan oman suhteeni ja ennakko-oletukseni tutkittuun aiheeseen ja jättämään ne sivuun. Ennen tulosten analyysia otin pariaksi kuukaudeksi etäisyyttä tutkimaani aiheeseen ja aiempiin tutkimuksiin. Näin tekemällä tarkoitukseni oli ottaa etäisyyttä esiyymmärrykseeni. Pysähtelin jatkuvasti arvioimaan tulkintaprosessiani Laineen (2015) kuvaileman hermeneuttisen kehän periaatteella. Tarkoitukseni oli välttyä oma esiyymmärrykseni mukaisilta tulkinnoilta ja antaa aineiston ohjata tulkintaani.

Tutkimukseni aihe oli muodostunut minulle henkilökohtaisesti kiinnostavaksi ilmiöksi. Aihe voi tämän lisäksi olla monelle muulle tunteita herättävä ja ristiriitainen, voisi sanoa jopa vaikea aihe. Edellä mainituista syistä johtuen kiinnitin erityistä huomiota siihen, että pitäydyin tutkijana objektiivisena toimijana. Pyrkimykseni oli, että henkilökohtaiset tunteeni tai tulkintani eivät vaikuttaisi aineiston analyysiprosessiin. Täydellinen itsensä reflektointi ja tietoinen säätely ei kuitenkaan ole mahdollista yhdellekään ihmiselle (Laine 2015, 37). Tutkija ei näin ollen voi koskaan olla täysin neutraalissa suhteessa tutkimaansa. Kuitenkin koin jatkuvan pyrkimyksen mahdollisimman objektiiviseen suhtautumistapaan ja tietoiseen itsensä tarkkailuun välttämättömäksi tutkimuksen teon kannalta.

Vain näin toimimalla tutkija voi taata, että hänen ymmärrystään ja toimintaansa voidaan kuvata tutkimukseksi (Laine 2015, 36).

6.2 Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa

Fenomenologinen tutkimus keskittyy tutkimaan ilmiöitä (Kakkori & Huttunen 2014, 367), ja tarkemmin kokemuksia (Kakkori & Huttunen 2014, 367; Laine 2015, 29). Ihmistutkimukseen ryhdyttäessä tutkimuksen välineeksi valitaan aina jonkinlainen käsitys ihmisestä. Tämän käsityksen pohjalta etsitään selitystä esimerkiksi käyttäytymiselle tai ajattelulle. (Laine 2015, 30) Fenomenologisessa ihmis-käsityksessä huomionarvoista on se, että yksilön ajatellaan rakentuvan suhteessa ympäröivään maailmaan, joten yksilön ja ilmiöiden välisiä suhteita tutkitaan kokemuksellisina suhteina (Laine 2015, 30). Tässä tutkimuksessa tutkitaan rajatun ihmisryhmän, erityisluokanopettajien, kokemuksia tietyistä ilmiöistä; kiinnipitoon johtavasta haastavasta käyttäytymisestä.

Laadullista tutkimusta voidaan kutsua ymmärtäväksi tutkimukseksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 1.3.1). Fenomenologiassa tavoitellaan ilmiöiden ymmärryksen kuvailua (Husserl 2017, 44–46): ei oikein- tai väärin-vastauksia tai ennalta määrättyjä tulkintoja. Pyrin kuvailemaan erityisluokanopettajien ymmärrystä tutkimastani ilmiöstä. Ymmärryksen kuvailua varten lähestyin tutkimukseen osallistujien ymmärrystä kokemusten tutkimisen kautta. Kaiken tiedon voidaan ajatella rakentuvan kokemuksista (Husserl 2017, 46).

Kaiken, minkä voimme aistia, voidaan ajatella olevan koettua. Voidaan ajatella, että mitään ihmisen elämässä ei voida erottaa kokemusmaailmasta. Yksilöllä on omat tunteensa, ajatuksensa, kokemuksensa ja käsityksensä asioista, joita hänelle on tapahtunut; kenelläkään ne eivät ole identtiset. Näiden tekijöiden pohjalta muodostuu yksilön kokemushistoria. Tämä yksilöllinen kokemus on fenomenologisesti katsottuna ihmisen ja maailman välisen suhteen ydin, ja kaikella koetulla on merkitys. (Laine 2015, 30–31.)

Kokemuksiin liittyy vahvasti merkityksen käsite. Kokemukset rakentuvat merkityksistä, ja merkitykset syntyvät yhteisöissä. Ihmiset pystyvät ymmärtämään toistensa kokemuksista merkityksiä, jolloin merkitykset ovat jaettuja eli yhteisöllisiä. (Laine 2015, 31–32.) Tähän ajatukseen voidaan fenomenologisen tutkimuksen ajatella osittain pohjautuvan. Kyseinen lähestymistapa korostaa yksilön näkökulmaa, mutta ottaa huomioon myös yhteiskunnallisen ja ryhmien näkökulman (Husserl 2017, 28–29; Laine 2015, 32). Yksilö kokee maailman aina omalla tavallaan, mutta saman yhteisön jäsenillä on yhteisiä tapoja kokea maailmaa. Tästä johtuen yksilön kokemusten tutkiminen tuo esiin jotain yhteistä tai yleistä. (Laine 2015, 32)

Hermeneutiikalla viitataan tulkitsemisen tapaan ja tulkinnan luonteen määrittelyyn. Tässä tulkintatavassa pyrkimyksenä on saavuttaa tulkinnalla ne merkitykset, joita puhuja asettaa esittämilleen sisällöille. (Kakkori & Huttunen 2014, 372–373) Hermeneuttisella kehällä viitataan tulkintaprosessiin, jossa tutkija ja aineisto käyvät keskenään jatkuva dialogia kehämäisessä liikkeessä (Laine 2015, 38). Tutkija kyseenalaistaa toteuttamaansa analysointia jatkuvasti. Oman esiymmärryksen tiedostamisen voidaan ajatella mahdollistavan tämän omaan ajatteluun kohdistuvan kriittisyyden. (Laine 2015, 38)

Fenomenologiassa tavoitteena on mahdollistaa uusi asenne jättämällä sivuun valmiit tiedon rakenteet. Näin luodaan mahdollisuus rakentaa teoreettista ajattelua mahdollisimman puhtaasti ilman ennakkotietoa. (Husserl 2017, 99–100) Käyttöön ei siis oteta tiettyä teoreettista viitekehystä (Laine 2015, 36). Tutkimukseni ei pohjaudu tiettyihin teorioihin tai teoreettisiin malleihin. Käytin kuitenkin tutkimuskysymysten ja tutkimuksen tavoitteiden muodostamiseen aiempaa tutkimustietoa. Fenomenologiseenkin tutkimukseen otetaan mukaan teoreettisia lähtökohtia, joita tulee pyrkiä arvioimaan kriittisesti tutkimuksen aikana. Nämä teoreettiset lähtökohdat tulisi jättää huomiotta tutkimuksen tekemisen aikana: ne eivät saisi vaikuttaa tulkintaprosessiin tai merkitysten etsimiseen. (Laine 2015, 37) Pyrin jättämään kokoamani aikaisemman tutkimuksen huomiotta analyysiprosessin ajaksi, ja otin siihen etäisyyttä ennen analyysiin ryhtymistä. Näin ha-

lusin pitää huolta siitä, että aikaisemmat tutkimukset eivät ohjaile tulkintaprosessiani analyysiprosessin aikana. Tarkoitukseni oli mahdollistaa se, että pohdin ja tulkitsen tutkimiani ilmiöitä kokijoiden kokemuksista käsin, en olemassa olevia tiedon rakenteita mukaillen.

6.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui kahdeksan erityisluokanopettajan virassa toimivaa henkilöä. Haastatteluun osallistumisen kriteerinä oli, että osallistuja oli kohdannut työssään erityisluokanopettajana haastavaa käyttäytymistä ja toiminut kiinnipitotilanteessa kiinnipitäjänä. Osallistumista ei rajattu tietynlaisen opetetun oppilasryhmän mukaan. Laajalla rajauksella pyrittiin tavoittamaan mahdollisimman monimuotoinen ryhmä erityisluokanopettajia, jotka ovat kohdanneet työssään haastavaa käyttäytymistä ja toimineet kiinnipitotilanteissa. Luokkamuotoisen erityisopetuksen ryhmiä löytyy Suomessa oman kokemukseni perusteella monenlaisia. Tarkoitukseni oli saada mahdollisimman kattava ja todenmukainen kuva erityisluokanopettajien työkentän diversiteetista. Osallistujilla oli opettavanaan muun muassa autismiluokkia ja luokkia, joilla oli pääosin kielihäiriöisiä tai kehitysvammaisia oppilaita.

Suojasin erityisluokanopettajien henkilötiedot peitenimillä eli pseudonymisoin henkilötiedot. Käytin osallistujista aineiston keruusta asti peitenimiä, jotka valitsin satunnaisesti. Käytän tutkimuksessa haastatelluista nimityksiä Julia, Meiju, Salli, Eero, Unna, Erin, Kiira ja Neea. Osallistujien koulut sijaitsivat Etelä- ja Keski-Suomen alueella, ja heidän opettamansa luokat olivat joko erityisopetukseen erikoistuneiden erityiskoulujen luokkia tai muiden kuin erityiskoulujen yhteydessä toimivia luokkia.

Kaikki osallistujista olivat toimineet useita vuosia koulumaailmassa. Lähes kaikilla haastateltavilla oli pitkä työkokemus haastavaan käyttäytymiseen vastaamisesta. Tarkkaa työkokemuksen kestoa en tiedustellut; näin toimimalla pyrin suojaamaan haastateltujen henkilötietojen säilymistä suojattuina. Kaikki

osallistujat toivat kuitenkin haastatteluissa ilmi kokemuksensa työkokemuksestaan. Meiju kertoi työkokemuksensa erityisluokanopetuksessa olevan parin vuoden pituinen. Muut osallistujat kuvailivat työuriansa pitkiksi: useita vuosia, yli kymmenen vuotta tai kymmeniä vuosia kestäneiksi.

TAULUKKO 1. Osallistujat ja heidän työkokemuksena

Pseudonyymi	Työkokemus erityisluokanopettajana	Kuinka usein kohtaa kiinnipitoon johtavaa haastavaa käyttäytymistä
Eero	useampia vuosia*	harvoin, hankala muistaa edellistä kiinnipitoa
Erin	pitkä työkokemus**	toisinaan, kohdannut työurallaan monia kiinnipitoja
Julia	pitkä työkokemus**	toisinaan, kohdannut työurallaan monia kiinnipitoja
Kiira	pitkä työkokemus**	lähiaikoina paljon, kohdannut työurallaan monia kiinnipitoja
Meiju	enintään 3 vuotta	usein, ei ole kohdannut työurallaan aiemmin monia kiinnipitoja
Neea	pitkä työkokemus**	toisinaan, kohdannut työurallaan jonkin verran kiinnipitoja
Salli	pitkä työkokemus**	harvoin, kohdannut työurallaan monia kiinnipitoja
Unna	pitkä työkokemus**	harvoin, kohdannut työurallaan monia kiinnipitoja

kymmenen vuotta tai alle*, kymmenen vuotta tai yli**

Eero toi haastattelun aikana esiin, että hänen oli hankalaa muistaa kiinnipitoja, sillä siitä oli kauan, kun hän oli itse ollut mukana kiinnipitotilanteessa. Haastava käyttäytyminen oli hänellekin arkipäiväinen asia. Eeroa lukuun ottamatta muut osallistujat eivät ilmaisseet vaikeuksia palauttaa mieleen haastattelun teemoja omassa työssään. Unna ja Salli kertoivat, että kiinnipitoja ei ollut heidän luokallaan ollut lähiaikoina kovin paljoa, mutta että ennen niitä oli ollut enemmän. Taulukkoon 1 on koottu osallistujien pseudonyymit ja heidän työkokemuksena erityisluokanopettajana ja kiinnipitoon johtavaan haastavaan käyttäytymiseen vastaamisessa.

6.4 Aineiston keruu

Aineiston keruu alkoi osallistujien etsimisellä, joka tapahtui sähköpostin ja puhelimen välityksellä. Olin aluksi yhteydessä koulujen erityisluokanopettajiin tai rehtoreihin sähköpostilla. Osa tavoitelluista ilmoitti lähtevänsä mukaan tutkimukseen ja osa kieltäytyi. Olin tämän jälkeen vielä puhelinyhteydessä muutamaa erityisluokanopettajiin. Haastatteluun osallistujien määrä vakiintui kahdeksaan. Fenomenologisen perinteen ohjaamana päätin kerätä aineiston haastatteleamalla. Laine (2015, 37) kertoo haastattelun olevan fenomenologiselle tutkimukselle monimuotoisin aineistonkeruutapa. Haastattelun tulisi olla mahdollisimman avoin ja antaa tilaa haastateltavalle, eivätkä kysymykset saisi ohjailla haastateltavien vastauksia liikaa. (Laine 2015, 37–39). Halusin selvittää erityisluokanopettajien kokemuksia aiheesta, joka koskettaa heitä läheisesti. Kun selvitetään mitä ihminen ajattelee, tai miksi hän toimii kuin toimii, on johdonmukaista kysyä sitä häneltä (Eskola & Suoranta 1998, luku 3; Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 3.1). Haastattelun valinta aineistonkeruumenetelmäksi tuki pyrkimystäni tuottaa kattava kuvaus tutkitusta ilmiöstä. Haastattelussa pääasia on yleensä tuottaa runsaasti tietoa tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2018 luku 3.1).

Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Puolistrukturoidussa haastattelussa osallistujille esitetään samat kysymykset, ja haastateltavat vastaavat kysymyksiin omin sanoin kuvaillen (Eskola & Suoranta 1998, luku 3). Teemahaastattelun piirteisiin kuuluu, että haastattelussa edetään spesifien etukäteen valittujen teemojen varassa tarkentavien kysymysten tukena (Tuomi & Sarajärvi 2018, 3.1). Kysymyksillä ei kuitenkaan ole tarkkaa muotoa tai järjestystä, vaan ne voivat elää haastattelusta riippuen (Eskola & Suoranta 1998, luku 3). Haastatteluissa esittämäni kysymykset olivat teemaltaan samat kaikissa haastatteluissa, mutta kysymysten muodot saattoivat vaihdella. Toteutin haastattelut yksilöhaastatteluina. Teemahaastatteluissa korostetaan yksittäisten henkilöiden tulkintoja asioista ja teemoista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 3.1). Haastattelurunko löytyy Liitteistä.

Teemahaastattelussa edeltäkäsini valitut teemat perustuvat tutkittavista aiheista jo tiedettyyn (Tuomi & Sarajärvi 2018, 3.1). Käytin aikaisempien tutkimusten tuomaa tietoa apunani tutkimus- ja haastattelukysymysten muodostamisessa. Haastattelukysymykset muodostuivat neljästä pääteemasta. Olin miettinyt etukäteen jatkokysymyksiä, jotka esitin harkintani mukaan haastattelukohtaisesti. Päädyin kysymään lisäkysymyksiä huoltajien kanssa tehdystä yhteistyöstä ja kiinnipitojen jälkipuinnista lähes kaikilta osallistujilta. Teemahaastattelussa etuna on mahdollisuus muokata haastattelun kulkua joustavasti haastateltavan vastausten pohjalta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 3.1). Kysyin haastatteluilta kiinnipitoon liittyvistä tunteista, mutta jätin tämän aiheen analyysin ulkopuolelle. Kiinnipitoon liittyviä tunteita on tutkittu aikaisemmin useissa tutkimuksissa, enkä tästä johdun nähnyt lisäarvoa tunteiden tutkimisella tässä tutkimuksessa.

Pyrin säilyttämään haastatteluissa vapaan ja keskusteleavan ilmapiirin. Suurimmassa osassa haastatteluista haastateltu hoiti puhumisen pääosin ja haastattelijan rooli muuttui tällöin ensisijaisesti kysymyksen esittäjän rooliksi. Fenomenologisen tutkimuksen haastattelu on luonteeltaan avoin, luonteva ja keskustelunomainen tapahtuma, jossa haastateltavalla on mahdollisimman paljon tilaa kertoa kokemuksistaan kuvaillen (Laine 2015, 39). Tavoitteeni oli, että kysymykset tai haastattelijat eivät johdattelisi haastateltujen vastauksia, jotta haastateltavat kuvailisivat tutkimuksen teemoihin liittyviä ajatuksiaan mahdollisimman vapaasti pysyen kuitenkin määrättyjen teemojen parissa.

Tutkimuksen tavoite ei missään vaiheessa ollut saavuttaa tilastollista yleistävyyttä, vaan ymmärtää ja kuvailla tutkimuksen kohteena olleita ilmiöitä kattavasti useiden kokemusten pohjalta. Jotta tutkimusaineisto olisi kattava, ei tutkimusaineiston välttämättä tarvitse olla kooltaan suuri (Eskola & Suoranta 1998, luku 2). Halusin pyrkiä kattavuuteen löytämällä tutkimukseen osallistujiksi vahvoja tapauksia. Haastattelututkimuksen yksi etu on se, että osallistujiksi voidaan valita henkilöitä, joilla on kokemuksia tutkitusta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 3.1). Vahvat tapaukset kuvaavat tutkittua ilmiötä rikkaasti ja omaavat paljon tietoa tutkitusta aiheesta; vahvat tapaukset eivät ole epätavallisia tapauksia.

(Patton 2002, 234–243) Haastattelukutsun muotoilulla pyrin löytämään vahvoja tapauksia. Haastattelukutsussa toin ilmi vaatimuksen haastateltavan asiantuntijuudesta tutkittuja ilmiöitä kohtaan. Tästä seurasi, että haastateltaviksi valikoituville henkilöilä oli kokemusta haastavaan käyttäytymiseen vastaamisesta sekä kiinnipitotilanteista. Toteuttamani haastattelun voidaan katsoa toteuttavan toisaalta asiantuntijahaastattelun piirteet. Jos asiantuntijuutta pohditaan ammatin tai instituution kehyksessä, asiantuntija on henkilö, jolla on tietystä ilmiöstä sellaista tietoa, joka kuuluu pääosin hänen ammattiryhmänsä tai instituutionsa piiriin (Hyvärinen, Nikander & Ruusuvuori 2017, luku 9).

Keräsin aineiston vuoden 2018 syksyllä; loka- ja marraskuun aikana. Haastatteluja oli yhteensä kahdeksan ja haastattelujen kestot vaihtelivat 30 ja 60 minuutin välillä. Yhden haastattelun kesto oli siis keskimäärin 45 minuuttia. Haastattelut äänitettiin ja talletettiin äänitiedostoina. Kaikki haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Näin pyrin takaamaan osallistujille rauhallisen, turvallisen ja luottamuksellisen haastatteluilmapiirin. Pyrin järjestämään haastattelut kasvokkain, sillä halusin niiden olevan kokonaisvaltaisia vuorovaikutustilanteita, joissa minulla on mahdollisuus lisätä luottamusta itseni ja haastateltavan välille läsnäololla. Haastattelun tulos riippuu siitä, voiko haastateltava luottaa haastattelijaan (Eskola & Suoranta 1998, luku 3). Yksi haastattelu tapahtui puhelinhaastatteluna aikataulutuksen haasteista johtuen. Puhelinhaastattelu on joustava tapa haastatella, ja jotkut voivat olla paremmin tavoitettavissa puhelimitse kuin kasvokkain (Hyvärinen ym. 2017, luku 12). Kasvokkain tapahtuva haastattelu mahdollistaa kuitenkin havainnoimisen haastattelun rinnalla. Havainnoinnin ja haastattelun yhdistäminen on usein hedelmällistä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 3.1.2). En kuitenkaan päätenyt avaamaan tutkimuksessani havainnointia, sillä en kokenut sitä hyödylliseksi tutkimuksen kannalta ja halusin välttyä havainnoinnin mahdollisesti lisäämältä tulkinnallisuudelta.

Haastateltavat vaikuttivat haastattelutavasta riippumatta kertovan rehellisesti ja todenmukaisesti haastattelun teemoista. Kerroin heille mahdollisuudesta ottaa jälkeenpäin yhteyttä ja täydentää vastauksiaan halutessaan, sillä monet

heistä mainitsivat, että kaikki teemoihin liittyvä on hankala muistaa. Kukaan ei ottanut jälkeinpäin yhteyttä. Haastattelut toteutettiin rauhallisissa ympäristöissä, joissa haastattelija ja haastateltava olivat kahden kesken. Ympäristö pyrittiin rauhoittamaan, jotta keskittyminen olisi turvattu. Haastattelut tapahtuvat usein rauhallisessa huoneessa: näin pyritään varmistamaan, että haastattelu tapahtuu ilman ulkopuolisia häiriötekijöitä. Ympäröivä tila vaikuttaa haastattelun luonteeseen ja haastattelijan ja haastateltavan väliseen valtasuhteeseen. (Hyväriinen ym. 2017, luku 11) Pyrin haastatteluasetelmassa siihen, että en olisi ollut valta-asemassa vaan tasa-arvoisessa asemassa haastatellun kanssa. Osittain tästä syystä haastatellut saivat päättää, missä haastattelut järjestettiin. Lähes kaikki haastattelut järjestettiin haastateltujen kouluissa tai luokissa; ympäristöissä, jotka olivat heille tuttuja, turvallisia ja luontevia. Näissä samaisissa ympäristöissä tutkimuksen teemat ovat heidän elämässään usein läsnä. Tutut luokkaympäristöt saattoivat tukea, mutta toisaalta johdatella, haastateltujen vastaamista haastattelukysymyksiin.

6.5 Aineiston analyysi

Tutkimuksen teoreettinen asemointi on fenomenologinen. Toteutin analyysin mukaillen Laineen (2015, 29–51) kuvausta fenomenologisesta analyysistä. Mukautuksessani Laineen (2015, 29–51) analyysistä voidaan nähdä mukana teemoittelun periaatteita. Teemoittelussa aineisto ensin pienitään ja sitten ryhmitellään, jolloin voidaan tarkastella löytyvien teemojen esiintymistä kerätyssä aineistossa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 4). Päättelyn logiikka tutkimuksessani on aineistolähtöinen. Fenomenologisissa tutkimuksissa pyritään yleensä aineistolähtöiseen analyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 4.1). Analyysin alkuvaihetta aloittaessani jätin teorian väliaikaisesti sivuun. Näin tehden pyrin siihen, että teoria ei vaikuttaisi aineistosta tekemiini tulkintoihin. Aineistolähtöisessä analyysissä tutkimusaineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus ilman aiempien teorioiden ohjausta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 4.1).

Aineistolähtöisessä analyysissä analyysiyksiköt eivät ole etukäteen valikoituja (Tuomi & Sarajärvi 2018, 4.1). En ollut valinnut etukäteen sitä, millaisia merkityskokonaisuuksia aineistosta etsin. Nojasin kuitenkin aikaisempiin tutkimustuloksiin tutkimuskysymysten muodostamisessa ja tätä kautta haastattelukysymysten asettamisessa. Aineistolähtöisessä analyysissä kohdataankin aina ongelma: tutkija asettaa käsitteet, tutkimusasetelman ja tutkimusmenetelmät tutkimukselleen ja näin ollen ne vaikuttavat aina tuloksiin. Tämän ongelman takia tutkijan tulee kirjoittaa esiyymmärryksensä auki ja suhtautua ongelmaan tietoisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 4.1) Raportoin aineiston aineistolähtöisesti. Pysin refleктоimaan omaa toimintaani kriittisesti jokaisessa aineiston analyysin vaiheessa hermeneuttisen kehän periaatteita seuraten.

Fenomenologisen tutkimuksen analyysin eteneminen tapahtuu vaiheittain (Laine 2015, 42). Aloitin analyysin litteroimalla äänitetyt haastattelut. Litteroitua tekstiä tuli 69 sivua, kun fonttikoko oli 11 ja riviväli 1.15. Tämä jälkeen luin litteroitua tekstiä läpi ajatuksen kanssa etsien merkitysyksiköitä. Etenin analyysissä haastattelu kerrallaan. Muodostin aineistosta kuvaukset kirjoittamalla haastatteluista lyhyet kuvaukset kopioiden merkitysyksikköjä sisältäviä suoria lainauksia ja kirjoittaen kuvauksia erilliseen tekstitiedostoon. Kuvauksia tein yhteensä kahdeksan; yhden yhtä haastattelua kohden. Näiden kuvausten tarkoituksena oli tiivistää aineistosta tutkimuksen kannalta merkitykselliset asiat tutkijalle ja tutkimusraportin lukijoille. (Laine 2015, 42) Kuvausten tulisi myötäillä haastateltavien puhetta, jotta sisältö säilyisi todenmukaisena (Laine 2015, 42). Kuvaukset muodostuivat suurelta osin haastateltujen suorista lainauksista, sillä halusin säilyttää haastateltavien äänet mahdollisimman pitkälle alkuperäisessä muodossaan. Nämä kuvaukset olivat pohja analyysin seuraaville vaiheille.

Seuraavaksi luin ja silmäilin kuvauksia tarkasti läpi ja etsin niistä merkitysyksikköjä. Muodostin kuvauksiin tallennetuista suorista lainauksista pelkistettyjä ilmauksia. Näin pyritään löytämään kaikki käsillä olevaan ilmiöön liittyvät puolet ja suhteet (Laine 2015, 43–44). Seurasin merkitysyksiköiden etsinnässä in-

tuitiotani. Pyrin siihen, että aineisto olisi johdatellut analysointiani. Poimin kuvauksista merkitysyksikköjä pelkistettyinä ilmauksina ja kokosin niitä merkityskokonaisuuksiksi seuraten tutkimuskysymysten asettelua. Fenomenologiassa tutkijan tulisi perehtyä aineistoon syvällisesti, jotta intuitio voisi ohjata analyysia merkityskokonaisuuksien äärelle. Näin merkityskokonaisuuksien tulisi jäsentyä aineistosta kokonaisuuksiksi aineiston ehdoilla ja tutkimuskysymyksiin nojaten. (Laine 2015, 43–44)

TAULUKKO 2. Neean suorien lainausten analyysi haastavan käyttäytymisen syistä

Suora lainaus (lainaukset lyhennetty taulukossa)	Merkitysyksikkö	Pelkistetty ilmaus	Merkityskokonaisuus
<i>“niitähä voi olla ihan vaikka mitä... oppilas on kipee... joku ärsyttää ja siin on niin kaaheen montaa lajia...”</i>	syitä voi olla montaa lajia	monia syitä	monet syyt
<i>“Äänieristys on mitä on, ja valot... fyysinen ympäristö... kuuluu (kolina läpi)... sisäilmaongelma... mitenkä seki voi vaikuttaa niinku näihin juttuihin.”</i>	fyysinen ympäristö, kuten äänet, valot ja sisäilmaongelma, haastavat	äänet, valot, sisäilmaongelma	fyysiset tekijät
<i>“No siis, kaikilla (on aistiyliherkkyksiä)”</i>	oppilailla on aistiyliherkkyksiä	aistiyliherkkyys	erityisvaikeudet
<i>“se mikä mitätöi ennaltaehkäsyn on se jos puuttuu ihmisiä, et puuttuu resursseja...”</i>	resursseja ja henkilökuntaa puuttuu	henkilökunta, resurssit	opetushenkilöstö
<i>“...Joskus vaan aattelee sitä niinku noitten oppilaittenki kohalta, jotka eivät tosiaan osaa sitä (ärsytystä) niinku ilmasta...”</i>	oppilaat eivät osaa ilmaista ärsytyksen syytä	haasteet vuorovaikutuksessa, kommunikatiopulmat	erityisvaikeudet

Ryhdyin muodostamaan löytämistäni merkityskokonaisuuksista merkitysrakenteita, eli merkityskokonaisuuksien välisiä suhteita, ja niiden myötä kokonaiskuvaa. Tämä on fenomenologisen tutkimuksen analyysin seuraava vaihe (Laine 2015, 39–46). Koska tutkimuksessani oli useita haastatteluja, keskityin analyysissäni etsimään yhteisiä merkityskokonaisuuksia ja -rakenteita. Tutkittavista ihmisryhmistä löytyy aina sisäistä samankaltaisuutta ja tästä syystä tutkimuksessa

voidaan etsiä samankaltaisuuksia (Laine 2015, 47–48). Kiinnitin huomiota lisäksi poikkeavuuksiin yhteisistä merkityskokonaisuuksista ja -rakenteista.

Laine (2015, 46) tiivistää fenomenologisen tutkimuksen seuraavin sanoin: ”fenomenologia on koetun ilmiön olemuksellisen merkitysrakenteen selvittämistä”. Kokonaisrakenne ilmiöstä muodostuu merkitysrakenteiden välisistä suhteista; osa merkitysrakenteista voi siis näyttäytyä merkityksellisempinä kuin toiset (Laine 2015, 46). Se, huomioidaanko analyysissä lukumääräisyydet, riippuu tutkimuksen teoreettisesta asemoinnista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 4). Nostan näkyvämmin esille merkityksellisempinä näyttäytyviä merkityskokonaisuuksia ja -rakenteita riippumatta niiden pohjalla olevien merkitysyksiköiden lukumäärästä.

Analysoidessani ohjauduin kokoamaan tuloksia kahden yläteeman alle. Nämä yläteemat muodostuivat merkitysrakenteista. Ensimmäinen teema koski kiinnipitoon johtavan haastavan käyttäytymisen syitä erityisluokanopettajien kokemana. Toinen teema käsitteli erityisluokanopettajien kokemuksia valmiuksistaan vastata kiinnipitoon johtavaan haastavaan käyttäytymiseen. Päädyin analysoimaan tutkittavia keskenään ja esittelemään tulokset kahtena synteeseinä, joihin luin mukaan kaikki löydetyt yhteiset ja yksilölliset merkitysrakenteet. Laine (2015, 47) kertoo, että tutkimuksessa on yleensä intressinä vertailla tutkittavia keskenään, ja jos tutkimuksessa ei tavoitella yksilöiden yksilöllisten puolien selvittämistä, ei tutkimustulosten esittäminen haastateltu kerrallaan ole tarpeen (Laine 2015, 48). Esittelen analyysiani Taulukossa 2 erään haastateltavan haastateluaineiston osan pohjalta.

Analyysin jälkeen tarkastelin ja pohdin tuloksia ja peilasin niitä aiempaan teoriaan, teoreettisiin malleihin ja omiin kokemuksiini. Laine (2015, 48) toteaaakin, että kokonaiskuvan esittelyn jälkeen, tutkija voi tarkastella tutkimuksensa tuloksia mistä vain tutkimuksensa kannalta olennaisesta näkökulmasta. Pohdinnassa keskityin yhteisten merkityskokonaisuuksien ja merkityskokonaisuuksista selkeimmin erottuvien poikkeamien tarkasteluun.

6.6 Eettiset ratkaisut

Kiinnitin erityistä huomiota tutkimukseni teon eettisyyteen, sillä koin sen merkitykselliseksi tutkimuksen ja tutkimukseen osallistujien kannalta. Hyvin tehtyä tutkimusta ohjaa aina eettinen sitoutuneisuus. Eräitä merkittäviä tutkimuksen uskottavuuteen vaikuttavia tekijöitä ovat eettiset ratkaisut, tutkijan tulee siis tutkimusta tehdessään noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 5.2) Pidin parhaani mukaan tutkijana huolta siitä, että noudatin tiedekuntani ohjeistuksen mukaisia viittauskäytäntöjä ja että kirjasin tulokset todenmukaisesti ja johdattelematta. Tutkimusta tehdessä on tärkeää kiinnittää huomiota muun muassa oikeisiin viittauskäytäntöihin ja muiden tutkijoiden kunnioittamiseen, raportoinnin harhaanjohdattelemattomuuteen sekä tulosten kirjaamiseen ja säilyttämiseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 5.4).

Tutkimusaiheen valinta ja syyt, miksi tutkimukseen ryhdytään, ovat eettistä perustelua vaativia asioita (Tuomi & Sarajärvi 2018, 5.4.2). Kiinnipidot ja haastava käyttäytyminen ovat ristiriitaisia ilmiöitä, jotka saattavat aiheuttaa yksilöissä voimakkaitakin tunteita. Aiheen vakavuudesta johtuen koin erityisen tärkeäksi perustella eettisesti sitä, miksi päädyin tähän aiheeseen. Koin kiinnipitojen ja haastavan käyttäytymisen tutkimisen välttämättömäksi, sillä aihetta on tutkittu Suomessa niukasti, ja mielestäni aiheeseen tulisi siihen liittyvien riskien takia kiinnittää nykyistä enemmän huomiota kansallisella tasolla. Tutkimukset voisivat edesauttaa sitä, että kiinnipidoista pystyttäisiin tekemään turvallisia ja niiltä pystyttäisiin välttämään haastavaa käyttäytymistä ennaltaehkäisemällä. Aihe voi herättää ihmisissä voimakkaita tunteita ja tästä syystä kiinnitin tutkimuksen teossa ja haastattelukysymysten asettelussa huomiota siihen, että lähestyin aihetta mahdollisimman objektiivisesti ja sensitiivisesti.

Tutkija on aina institutionaalisessa asemassa, joten tutkimukseen osallistujan väärin kohtelu saa eri merkityksiä kuin henkilön väärin kohtelu arjessa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 5). Institutionaalisessa asemassa olevalta henkilöltä voidaan ajatella odotettavan vastuullista ja luotettavaa käyttäytymistä. Tutkimuk-

seen osallistujat vaikuttivat suhtautuvan toimintaani pääosin luottamuksellisesti, ja halusin hoitaa tehtäväni tutkijana heidän odotustensa ja omien odotusteni mukaisesti. Pyrin jatkuvasti pitämään osallistujat tietoisina niistä oikeuksista, jotka heille kuuluvat.

Toin tutkimuksen tarkoituksen ilmi tutkimukseen osallistujille ennen haastatteluja. Kerroin heille myös tutkimuksen kulusta ja avasin tutkimuksen teemoja. Ennen haastattelua haastateltavat saivat luettavikseen ja itselleen säilytettäväksi tutkimusta koskevat tietosuojailmoitukset. Tietosuojailmoituksissa lueteltiin osallistujien oikeudet ja velvollisuudet. Lupasin ilmoituksissa salata osallistujien identiteetit, jotta heitä ei voisi identifioida tutkimuksesta. Käsittelin osallistujien henkilötietoja ja haastatteluaineistoa siten, että ne eivät voineet päätyä minkään kolmannen osapuolen haltuun. Tietosuojailoituksessa kerrottiin, että osallistuja voi tutkimuksen ollessa käynnissä jättäytyä pois tutkimuksesta tai olla vastaamatta kysymyksiin haastattelussa. Osallistujille kerrottiin heillä olevan mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksen teosta missä tahansa tutkimuksen teon vaiheessa.

Osallistujat lukivat ja allekirjoittivat suostumuslomakkeet, joissa sitouduttiin kirjallisesti tietosuojailoituksessa sovittuihin, tutkimuksen tekemisestä koskeviin, sääntöihin ja osallistujan puolesta tutkimukseen osallistumiseen. Suostumus tutkimukseen edellytti suostumuksen olevan tietoon perustuva. Osallistujalle täytyi olla selvää, mihin hän oli ryhtymässä, ennen kuin hän antoi suostumuksensa. Kertasin osallistujille ennen haastattelua suullisesti, että heidän ei tarvitse vastata mihinkään kysymykseen haluamattaan ja että he saavat vetäytyä tutkimuksesta sinä aikana, kun tutkimus on kesken. Yhteystietoni löytyivät tietosuojailoituksesta. Haastattelun jälkeen kerroin haastateltaville, että jos heillä tulee kysyttävää tutkimukseen liittyen tai lisättävää vastauksiinsa, he voivat ottaa minuun yhteyttä. Tietosuojailoituksen ja suostumuslomakkeen pohjat löytyvät Liitteet-osiosta.

Tutkimustilat järjestettiin osallistujien ehdoilla. Tutkimus toteutettiin tiloissa, joissa ei pääosin ollut muita läsnä. Tilat olivat yhtä poikkeusta lukuun ottamatta osallistujien työpaikkoja, joten osallistujat olivat tietoisia esimerkiksi tilojensa äänieristyksestä ja muiden henkilöiden mahdollisesta läsnäolosta. Yksi haastattelu järjestettiin puhelimitse kaiuttimella. Tämän puhelun aikana olin tilassa, jossa ei ollut muita, jotta kolmannet osapuolet eivät olisi voineet kuulla haastattelua.

Pyrin pitämään suhteeni tutkittaviin avoimena, ystävällisenä ja hyväksyvänä, jotta he olisivat kokeneet voivansa vastata haastattelukysymyksiin avoimesti ja rehellisesti. Samaan aikaan pitäydyin tutkijan roolissa. Pyrin suhtautumaan neutraalisti ja samalla rehellisesti osallistujien puheenvuoroihin. Pyrin omasta puolestani välttämään tunteikkaita ilmaisuja ja reaktioita, jotta en olisi vaikuttanut osallistujien vastauksiin. Vastasin osallistujien esittämiin kysymyksiin todenmukaisesti. Tutkimuksen teon aikana säilytin henkilötietoja sisältävät lomakkeet, paperit, äänitiedostot ja muut tiedostot luottamuksellisesti salasanalla suojatuissa levyasemissa. Tutkimuksen valmistuttua kyseiset henkilötietoja sisältävät tiedostot tuhottiin pysyvästi.

7 TULOKSET

Tutkimuksen tulokset on järjestetty kahteen ylälukuun. Ensimmäinen yläluku (7.1) sisältää kiinnipitoon johtavan haastavan käyttäytymisen syyt erityisluokanopettajien kokemana ja toinen yläluku (7.2) erityisluokanopettajien kokemukset valmiuksistaan vastata kiinnipitoon johtavaan haastavaan käyttäytymiseen. Ensimmäinen yläluku on jaoteltu viiteen alalukuun ja toinen yläluku kuuteen. Ensimmäiseen ylälukuun (7.1) sisältyvät alaluvut käsittelevät erityisluokanopettajien huomioita haastavan käyttäytymisen syistä (luvut 7.1.1–7.1.5). Nämä syyt on jaettu vuorovaikutuksellisiin, resursseihin liittyviin, opetukseen liittyviin ja opilaiden erityispiirteisiin liittyviin syihin.

Niiden keinojen, joilla erityisluokanopettajat vastaavat haastavaan käyttäytymiseen, voidaan tämän tutkimuksen aineiston pohjalta ajatella olevan osa valmiuksia, jotka koskevat kiinnipitoon johtavaa haastavaa käyttäytymistä. Tästä johtuen valmiuksia ja ennaltaehkäisykeinoja koskevat alaluvut on yhdistetty samaan ylälukuun 7.2. Ylälukuun 7.2 sisältyvät alaluvut sisältävät erityisluokanopettajien kokemukset valmiuksistaan vastata haastavaan käyttäytymiseen, fyysiset valmiudet, opintojen antamat valmiudet, lainsäädännön antamat valmiudet ja keinot ennaltaehkäistä haastavaa käyttäytymistä. Ennaltaehkäisykeinoja käsitellään laajemmin kuin muita valmiuksia, ja ne on jaoteltu vuorovaikutuksellisiin keinoihin, resursseihin, opetukseen liittyviin keinoihin ja yhteistyötahojen kanssa toimimiseen (luvut 7.2.2–7.2.6). Merkityskokonaisuudet on sijoitettu alalukuihin, joihin ne ovat sijoittuneet luontevimmin. Monet tietyissä alaluvuissa esiintyvät merkityskokonaisuudet saattaisivat soveltua useampiin alalukuihin. Tuon näitä päällekkäisyyksiä ilmi tuloksia avatessa.

7.1 Kiinnipitoon johtavan haastavan käyttäytymisen syyt erityisluokanopettajien kokemana

7.1.1 Yleisiä huomioita haastavan käyttäytymisen syistä

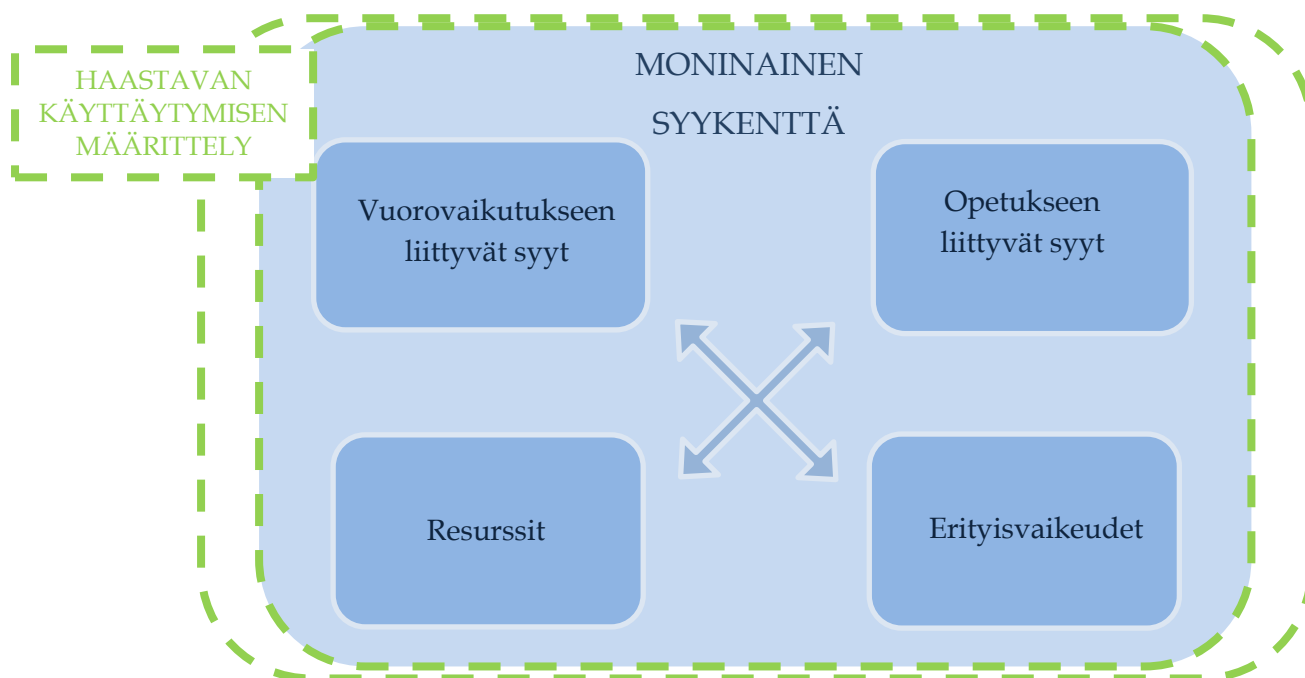
Erityisluokanopettajien kokemana haastavan käyttäytymisen syyt jakoutuivat vuorovaikutukseen, opetukseen, resursseihin ja erityisvaikeuksiin liittyviin syihin. Kuvio 1 kuvastaa kiinnipitoon johtavan haastavan käyttäytymisen syistä muodostuvaa kenttää ja perustuu tässä tutkimuksessa haastateltujen erityisluokanopettajien kokemuksiin. Kuviossa suuri sininen kenttä kuvastaa haastavaan käyttäytymiseen johtavia syitä. Neljä sinistä laatikkoa ovat tämän tutkimuksen haastateltujen vastausten pohjalta muodostetut yläkategoriat tekijöistä, joihin liittyvistä tekijöistä haastavaa käyttäytymistä voi seurata. Yläkategoriat ovat vuorovaikutukseen, opetukseen, resursseihin ja erityisvaikeuksiin liittyvät syyt. Nuoli kertoo siitä, että yksittäiset syyt voivat sijoittua useampiin syykentän osiin ja syyt voivat päällekkäistyä. Haastavan käyttäytymisen määrittelemisen voi

vaihdella henkilöstä toiseen. Tätä on kuvattu vihreällä katkoviivalla, joka aiheuttaa sen, että syykentän rakenne elää. Käyttäytyminen, jonka joku määrittelee haastavaksi, ei ole automaattisesti haastavaa toisen mielestä.

Moninaisuus

Kokemuksia haastavan käyttäytymisen syistä kuvastavat kenties parhaiten kuvaukset syiden moninaisuudesta. Haastavan käyttäytymisen syitä oli erityisluokanopettajien kokemusten mukaan lukemattomia, ja ne saattoivat olla päällekkäisiä tai toistensa johdannaisia. Erin totesi, että haastavan käyttäytymisen syitä on *...Ihan varmaan miljoonia*. Kaikki opettajat kuvailivat monia tekijöitä, jotka vaikuttavat haastavan käyttäytymisen syntymiseen. Kuviossa 1 moninainen syykenttä kuvastaa haastavan käyttäytymisen monia ja yksilöllisiä syitä. Ero kuvaili haastavan käyttäytymisen syitä seuraavasti: *...Mutta syyt on tietysti aina aika moninaisia... monia ja jokainen niinku ihan omallaisensa keissi ... Me ei välttämättä koulussa ees tietä et mikä se varsinainen syy on.*

KIINNIPITOON JOHTAVAN HAASTAVAN KÄYTTÄYTYMISEN SYYKENTÄ



KUVIO 1. Kiinnipitoon johtavan haastavan käyttäytymisen syyt erityisluokanopettajien kokemana

Erityisluokanopettajat kuvailivat haastavan käyttäytymisen syntyvän monien, näkymättömissäkin olevien, syiden vaikutuksesta. Salli viittasi haastattelussaan jäävuoriteoriaan: *...Just tää jäävuoriteoria mun mielestä on niin hyvää, kuvaava, et se mikä näkyy on se epäolennaisempi ehkä kun se, mitä siellä on alla.* Haastavan käyttäytymisen taustalla vaikuttavien syiden voidaan ajatella olevan oppilaasta ja tilanteesta riippuen erilaisia tai syitä voi olla samaan aikaan useampia. Syytä ei näin ollen aina löydy, sillä haastava käyttäytyminen voi johtua muista syistä, kuin siitä, joka sen lopulta laukaisee.

Meiju kuvaili sitä, kuinka se, että jokaisella on omat yksilölliset tapansa toimia ja reagoida ärsykkeisiin, saattaa aiheuttaa joissakin oppilaissa hermostumista ja haastavaa käyttäytymistä: *Kaikki lapset on yksilöitä, ja jokainen toimii omalla tavalla. Sit ku me ollaan kaikki samassa tilassa ... se aiheuttaa semmosta ylimäärästä hälinää...* Voidaan ajatella, että tekijät, jotka ovat jollekin oppilaalle häiriöksi, eivät välttämättä ole sitä toiselle oppilaalle. Haastavan käyttäytymisen syitä vaikuttaa olevan monia, ja nämä syyt ovat yksilöllisiä. Yksi oppilas voi tarvita rauhoittuakseen esimerkiksi hiljaisuutta ja toinen oppilas ääntelemistä tai liikkumista. Eri oppilaiden tarpeiden yhteen sovittamisen haasteet voidaan nähdä mahdollisena haastavan käyttäytymisen syynä.

Määrittely

Salli ja Julia kyseenalaistivat haastavan käyttäytymisen määrittelemisen. Salli koki haastavan käyttäytymisen olevan jollain tapaa kaikille ominaista. Käyttäytymisen kokemisessa haastavaksi olennaista olisi tällöin se, miten käyttäytymiseen kiinnitetään huomiota ja kenen mielestä se on haastavaa.

Yritän aina sanoa, että se mikä mun mielestä ei oo haastavaa käyttäytymistä, voi jonkun toisen mielestä olla. Et ois hirveän tärkeä mieltä, että onko se nyt oikeasti haastavaa käyttäytymistä, vai onko se ihan jotaki muuta mikä me nimetään haastavaksi käyttäytymiseksi. Jotenki mua joskus ärsyttää se koko sana haastava käyttäytyminen, että jos vaikka ottais jonku työkaverin tai vaikka itsensä, nii siitä ruvetaa miettimää, että mitäs haastavaa käyttäytymistä sulla on... (Salli)

Julian mielestä haastava käyttäytyminen oli jossain määrin tarpeellista oppilaille. Hän kyseenalaisti haastavan käyttäytymisen määrittelymisen ja kiinnipidon tarpeen jokaiseen haastavaan käyttäytymiseen vastaamisessa.

Meil on niin paljon oppilaita, jotka ei käyttäydy sosiaalisten normien mukaisesti, ja se on omalla tavallaan kirjattu haastavaks käyttäytymiseksi, esim. kiljuminen, mutta en tiedä niinku yhtään semmosta, että se itse kiljuminen olis niinkun johtanu siihen kiinnipitoon. Tietysti sitte se, että jos sä yrität sitä haastavaa käyttäytymistä sammuttaa oppilaalle epätoivottulla tavalla, niin siitä voi seurata aggressiivinen käyttäytyminen, hän alkaaki lyömään ... mää aattelen, että se (haastava käyttäytyminen) on semmosta niinkun sallittuakin, haastava voi olla just jonkun filmin läpikäymistä, jonkun asian tekemistä, omaan maailman uppoutumista, ja ne oppilaat tarvii sitä tietyn määrän päivässä. (Julia)

Haastavan käyttäytymisen määrittely saattaa vaikuttaa kokemuksiin haastavasta käyttäytymisestä. Se, millainen käyttäytyminen koetaan haastavaksi, voi vaikuttaa haastavan käyttäytymisen määrittelyyn. Haastavan käyttäytymisen määrittelymisen voidaankin ajatella riippuvan kokijasta. Kuviossa 1 on esitetty vihreällä määrittelyn vaikutus haastavan käyttäytymisen syihin. Kun haastavan käyttäytymisen määrittely muuttuu, voi se johtaa siihen, että haastavaan käyttäytymiseen johtavat syyt koetaan eri tavalla tai erilaisiksi kokijasta riippuen.

7.1.2 Vuorovaikutukseen liittyvät syyt

Erityisluokanopettajat kuvailivat haastavan käyttäytymisen taustasyiksi monenlaisia vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä (Kuvio 1). Vuorovaikutuksen haasteet ja turvattomuuden tunne voivat opettajien kokemusten mukaan olla syynä haastavan käyttäytymisen syntymiseen. Vuorovaikutukselliset syyt on jossain määrin hankalasti määriteltävissä oleva kategoria. Haastavan käyttäytymisen voidaan tulkinnallisen luonteensa vuoksi ajatella olevan sidoksissa siihen, että joku on vuorovaikutuksessa ja kokee käyttäytymisen haastavaksi. Näin ollen vuorovaikutuksen erottaminen muista kuvailluista haastavan käyttäytymisen syistä voi olla haastavaa.

Vuorovaikutuksen haasteet

Haasteet vuorovaikutuksessa ja kommunikaatiopulmat korostuivat haastavalle käyttäytymiselle altistavista erityisvaikeuksista ja vuorovaikutuksellisista syistä.

Raja kommunikaation ja vuorovaikutuksen termien välillä voi olla häilyvä, eikä haastattelutilanteessa määritelty tarkkaan sitä, puhutaanko kommunikaatiosta vai vuorovaikutuksesta vai käytettiinkö niitä synonyymeina. Tässä tutkimuksessa termejä ei erotella toisistaan. Sosiaalisten ja vuorovaikutuksellisten syiden vaikutukset haastavan käyttäytymisen syntymiseen olivat yksi laajimmin ja näkyvimmin haastatteluissa esiin nousseista haastavan käyttäytymisen syistä. Kun ymmärrys ei kohtaa, ja kun vuorovaikutussuhde tai -tilanne ei tunnu turvalliselta, saattaa maaperä haastavan käyttäytymisen syntymiselle olla otollinen.

Suuri osa haastatelluista kertoi vuorovaikutuksen haasteiden olevan usein haastavan käyttäytymisen taustalla. Salli kuvaili vuorovaikutuksen merkitystä seuraavasti: *...suurimpia on nimenomaan kommunikoinnin pulmat ja sitte tietysti vuorovaikutuspulmat ja tunnetaidoissa pulmat... ne ehkä korostuu meidän työssä.* Haastatellut toivat useita kertoja esiin molemminpuoliset ymmärtämisen ja kommunikaation haasteet.

Must tuntuu, et se on aika usein ... semmonen tuska ... mää en saa sanottua sitä, mikä niinku on se mun juttu ... alkaa huutaan suoraa huutoo tai heittelee tavaroita tai jotain kun ei pysty purkamaan sitä tunnetilaansa, ku ei oo sanoja... (Erin)

Toki sitten sosiaaliset tilanteet, niissä yleensä on pulmia... Ei oo välttämättä taitoa olla kaverin kanssa ja ryhmässä varmasti kommunikaation pulmat yks iso mun oppilailla. Eli hermostutaan siitä, et ei tule ymmärretyksi, on jotain asiaa mielen päällä ja ei toinen ymmärrä, kun ei pysty ilmasemaan, taikka sitte ei ymmärrä mitä toinen tarkoittaa... (Kiira)

Oppilaan ja opettajan vuorovaikutuksessa tai toistensa ymmärtämisessä koettiin toisinaan olevan haasteita, jotka saattoivat johtaa turhautumiseen ja tätä kautta haastavaan käyttäytymiseen. Meiju kuvaili kommunikaation haasteiden kaksisuuntaisuutta: *...välttämättä se puhe ei kerro sille oppilaalle mitään ja sit syntyy niitä et ne ei ymmärrä toisiaan – aikuinen ja oppilas – nii sitte sellaset tilanteet.* Haastavan käyttäytymisen syy voitaisiin tällä ajattelumallilla nähdä olevan molemminpuolisessa ymmärtämisen haasteessa eikä niinkään oppilaan kommunikaation haasteissa.

Vuorovaikutuksen ja kommunikaation haasteiden taustalla voidaan nähdä muita kuin kommunikaatioon tai vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä. Neea kertoi, että *...täällä on sisäilmaongelma. Joskus vaan aattelee sitä oppilaittenki kohalta, jotka*

eivät tosiaan osaa sitä ilmasta, että mitenkä seki voi vaikuttaa niinku näihin juttuihin. Neea kuvaili tilannetta, jossa oppilaan haastavan käyttäytymisen aiheuttaa se, että oppilas ei kykene ilmaisemaan, että häntä häiritsee jokin asia, kyseisessä tapauksessa sisäilmaongelma. Vuorovaikutuksen haasteet laukaisevana tekijänä ja taustalla vaikuttavat syyt voivat näin ajateltuna toimia yhteistyössä synnyttäen haastavaa käyttäytymistä.

Turvattomuuden tunne

Osa erityisluokanopettajista kertoi, että haastavan käyttäytymisen syyt voivat kantautua menneisyydestä kouluun. Näiden kokemusten mukaan oppilaalle oli voinut sattua jotain traumatisoivaa esimerkiksi kotona. Oppilaan elämä oli voinut olla turvatonta tai muuten levotonta. Erin kertoi, että *varmasti lapsen kotioloit ja mahdolliset traumat on semmosia, jotka vaikuttaa siihen, kuinka pystyy suhtautumaan.* Unna korosti kokemusmaailman ja taustatekijöiden merkitystä haastavan käyttäytymisen taustatekijänä.

Mulla on sit aika paljon tämmösiä lapsia ja nuoria, joilla on tämmönen turvattomuustausta, eli perheolot ovat olleet hyvin turvattomat, ja tällaset lapsethan ... saattavat hyvin äkkiä, hyvin reaktiivisesti reagoida... hyvin hyvin varhaiset turvattomuuteen ja laiminlyöntiin liittyvät kokemukset aiheuttavat sitä myös oppimisympäristössä ... Saattaa olla varhasia, tai auki olevia kiusaamisen kokemuksia ... Eli tämmönen kokemusmaailma tavallaan ... kokemukset esimerkiksi luokkatyöskentelystä. (Unna)

Erin kertoi, että oppilas saattaa kokea olonsa turvattomaksi koulutilanteessa tai kokea, että häntä ei ymmärretä tai että hänestä ei välitetä. Turvattomuuden ja luottamuksen puutteen vuorovaikutussuhteissa voidaankin kokea johtavan haastavaan käyttäytymiseen. Aikaisemmat kokemukset huonosta vuorovaikutuksesta ja tunne epäoikeudenmukaisesta kohtelusta saattavat olla haastavaan käyttäytymiseen johtavia syitä. Epäoikeudenmukainen kohtelu voisi johtaa joissain tilanteissa epäluottamuksen tunteeseen.

Jos ny puhutaan vaikka koulutilanteista ... yleisesti ottaen, et minkälainen ilmapiiri on, onko sillä lapsella turvallinen ja levollinen olla, tuleeko lapsi kuulluksi, kokeeko hän, et hänet ymmärretään oikein, kokeeko hän, et hänestä välitetään ja niin edelleen. Must tuntuu, et se on aika usein semmosta, jotka aggressiivisesti käyttäytyy, niin semmonen tuska, että kun ei musta niinku... (Erin)

Opettaja voidaan nähdä tärkeänä henkilönä oppilaan ja luokan turvallisuudentunteen takaamisessa. Opettajan toiminta saattaa heikentää turvallisuudentunnetta ja aiheuttaa epäluottamusta. Hänen suhtautumisensa oppilaaseen nähtiin olevan mahdollinen syy haastavalle käyttäytymiselle. Useat haastatellut kertoivat, että opetushenkilöstön syyllistävä käytös saattaa provosoida oppilasta ja näin ollen aiheuttaa tilanteen eskaloitumisen siten, että kiinnipito on välttämätöntä. Salli koki, että opettajien ei tulisi lähteä negatiivisuuden kierteeseen mukaan ja leimata lasta haastavan käyttäytymisen vuoksi: *Myös aikuiset voi provosoida haastavaan käyttäytymiseen ja siitä voi tulla oravanpyörä ... lapsesta tulee ikään ku syntipukki, et kun se käyttäytyy aina sillä tavalla.* Salli koki, että opettajan negatiivinen asenne oppilasta kohtaan voi pahimmillaan johtaa siihen, että oppilaan oppiminen vaarantuu leimaamisen myötä. Opettaja ja hänen tapansa vuorovaikuttaa saattavat provosoida osaltaan haastavaa käyttäytymistä. Opettajan toiminta voidaan nähdä myös opetukseen liittyvänä tekijänä (ks. luku 7.1.3).

Tämmöinen tyypillinen tilanne oikeestaan on, kun nuori tulee tähän luokkaan ja ne ensimmäiset viikot, jollon emme tunne toisiamme, mutta silloin alkuvaiheessa, kun ei vielä tunneta toista ja oppilas ei luota meihin aikuisiin vielä niin silloin oikeestaan joudumme siihen kiinnipitoon. (Unna)

Unna koki henkilöiden välisen kemian olevan yksi mahdollinen haastavan käyttäytymisen syy. Hän totesi, että luottamukselliset ja vuorovaikutukselliset tekijät voivat johtaa haastavaan käyttäytymiseen. Vuorovaikutukselliset ja persooniin liittyvät seikat voidaan nähdä hankauspisteinä, joista haastavaa käyttäytymistä saattaa aiheutua. Riittävän oppilaantuntemuksen puute saattaisikin johtaa haastavaan käyttäytymiseen. Oppilaantuntemukseen liittyen haastavan käyttäytymisen taustalla voidaan nähdä luottamukseen ja sitä kautta turvallisuudentunteeseen liittyviä tekijöitä. Kaikkien vuorovaikutukseen osallistujien toiminta ja toisaalta vuorovaikutus itsessään voidaan kokea kiinnipitoon johtavan haastavan käyttäytymisen syyksi.

7.1.3 Opetukseen liittyvät syyt

Monet opetukseen liittyvät tekijät voivat erityisluokanopettajien kokemusten mukaan aiheuttaa haastavaa käyttäytymistä (Kuvio 1). Opetukseen tekijöiden merkitys korostui aineistossa; opettajat toivat yhtä lukuun ottamatta toivat kyseiset tekijät esille haastattelussa. Erityisluokanopettajat nimesivät opetukseen liittyviksi haastavan käyttäytymisen syyksi pääasiassa struktuurin puutteen, ja lisäksi mainintoja esitettiin muista yksittäisistä syistä.

Struktuurin puute

Yli puolet haastatelluista huomioi heikon strukturoinnin yhtenä haastavaa käyttäytymistä aiheuttavana tekijänä. Strukturoinnin tarkoituksena ajatellaan usein olevan pysyvyys sekä tekemisen ja muutosten ennakoitavuus. Erilaiset muutokset saattoivat erityisluokanopettajien kokemana aiheuttaa haastavaa käyttäytymistä. Näiden muutosten voidaan ajatella olevan yhteydessä strukturoinnin puutteeseen tai strukturoinnin haasteisiin. Yli puolet erityisluokanopettajista koki, että muutokset aiheuttavat haastavaa käyttäytymistä. Erin, Unna ja Salli kertoivat suurten muutosten, kuten luokkavaihdosten, aiheuttavan haastavaa käyttäytymistä. Unna kertoi tyypillisen kiinnipitotilanteen syntyvän silloin, kun luokkaan saapuu uusi oppilas, jota henkilökunta ei vielä tunne, ja joka ei tunne vielä henkilökuntaa. Erin korosti muutosten merkitystä haastavan käyttäytymisen syynä.

Muutokset on monelle tällaselle oppilaalle ihan tosi iso semmonen triggeröivä tekijä. Vaikka oma opettaja on pois tai oma ohjaaja tai auta armias jos molemmat on pois samana päivänä ... siitä kerääntyy niin iso tunnekuorma, et seuraavana päivänä, kun tulee ite takasi töihin, nii sit on niinku pommi purettavana, tai sit jos kotona on sattunu jotai, et isoja muutoksia tai jotain muuta niin ne kyllä on semmosia ... vaihto luokkaa ... se voi olla tosi pitkä ja vaikee se muutoksensietoprosessi et se provosoi sitä haastavaa käyttäytymistä tämmösil lapsilla, joiden elämässä se struktuuri ja semmonen jatkuvuus ja pysyvyys on tosi tärkeä... (Erin)

Julia ja Meiju puhuivat pienemmistä muutoksista haastavaa käyttäytymistä aiheuttavina syinä. Meiju kertoi rutiinien rikkomisen aiheuttavan hämmennystä ja tätä kautta mahdollisesti haastavaa käyttäytymistä: *Tämmöset muutosten vastaset*

... ei mennäkkää tiettyjen rutiinien mukaan, se saattaa aiheuttaa oppilaissa hämmennystä ... suurin osa liittyy siirtymätilanteisiin ja pettymyksensietokykyyn. Julia mainitsi, että jos oppilaalta vaaditaan jotakin tiettyä toimintaa oppilaan kannalta väärään aikaan tai epäselvästi, saattaa tämä johtaa haastavaan käyttäytymiseen. Unnalla taas oli kokemus siitä, että jos vaatimukset ovat liian suuret tai liian pienet tai opetuksesta puuttuu struktuuria, saattaa seurauksena olla haastavaa käyttäytymistä.

Mulla tulee mieleen tietysti tästä pedagogiikasta, että liian suuret vaatimukset tai liian alhaiset vaatimukset, et tavallaan se opetus ei jotenki vastaa sen oppilaan tarpeisiin. Ja strukturoimaton opetus, ei ole tarpeeksi struktuuria, tällaisia toiminnanohjauksellisia tukia, se saattaa vaikuttaa et esimerkiksi tällöinen ADHD-nuori hän saattaa hikeentyä ihan tällaisesta asiasta, et hän kokee, et hän jää yksin sen mahdollottoman tehtävän kanssa. (Unna)

Eero ja Meiju kertoivat strukturoinnin osalta mielekkään tai mukavan tekemisen lopettamisen aiheuttavan haastavaa käyttäytymistä. Eero puhui rajojen asettamisesta: *Ei tarvi kun sanoa tiukkaa rajaa, et mitä sää et saa tehdä, niin siitäkin saattaa jo hermostua.*

Muut opetukseen liittyvät syyt

Unna kertoi muista haastatelluista poiketen haastavan käyttäytymisen voivan olla opittu käyttäytymismalli. Haastava käyttäytyminen voisi siis johtua siitä, että oppilas on oppinut toimimaan tietyissä tilanteissa haastavasti käyttäytymällä. Kun oppilaalla ei ole näissä tilanteissa muuta toimintamallia, käyttää hän haastavaa käyttäytymistä tilanteissa selviämiseen ja toimimiseen

Tällä nuorella on tällöisenä käyttäytymismallina se, että hän käyttäytyy jollain tavalla haastavasti, ja se on päätenyt aikaisemmin kiinnipitoon, ja tää nuori pyrkii toteuttaa tota käyttäytymismallia myöskin tässä luokassa... malli siihen kiinnipitokäyttäytymiseen... Hänellä ei ole muuta kokemusta siitä, että minä osaisin toimia näissä tilanteissa niin, että nämä kaikkein äärimmäiset keinot eivät toteudu. (Unna)

Salli kertoi, että *aikuiset voi provosoida siihen haastavaan käyttäytymiseen ja siitä voi tulla semmonen oravanpyörä ... lapsesta tulee ikään ku se syntipukki...* Salli koki, että jos opettajan toiminta vahvistaa haastavaa käyttäytymistä, on opetuksessa jotain

pielessä. Oppiminen tiettyyn käyttäytymismalliin ja opetushenkilöstön käyttäytymismallia vahvistava vaikutus voidaan kokea taustasyiksi muiden opetukseen ja opetushenkilöstöön liittyvien tekijöiden rinnalla.

7.1.4 Resurssit

Haastavan käyttäytymisen syyt nähtiin osittain resurssikysymyksinä. Tilojen ja opetushenkilöstön määrä kuuluivat kuvailtiin resursseihin. Haastateltujen mukaan resurssit ja tarkemmin niiden puute ovat mahdollisia kiinnipitoon johtavan haastavan käyttäytymisen aiheuttajia. Kuviossa 1 löytyvät resurssitekijät haastavan käyttäytymisen taustatekijöinä.

Fyysiset resurssit

Haastatteluissa nousi esiin, että fyysinen ympäristö, kuten äänet ja valot, saattavat aiheuttaa haastavaa käyttäytymistä. Meiju puhui oppimisympäristössä esiintyvistä ärsykkeistä: *...semmonen ympäristön – on niin paljon niitä ärsykeitä, virikkeitä siinä ympäristössä.* Neea korosti haastattelussaan resurssitekijöitä, erityisesti oppimisympäristön ja opetushenkilöstön merkitystä. Hän mainitsi esimerkiksi äänieristyksen ja valot, ja toi lisäksi ilmanlaadun esiin eräänä oppilaita haittaavana tekijänä.

Ulkoiset olosuhteet muutenki, jos mä aattelen tätä paikkaa, niin tää ei enää palvele sitä väkeä, mitä täällä on. Äänieristys on mitä on, ja valot on mitä on. Ei oo eriyttämistiloja riittävästi. Nää on semmosia juttuja, et neki pitäs olla kunnossa ... Kuuluu, kuuluu (kolina läpi). Sitten täällä on sisäilmaongelma. Joskus vaan aattelee sitä oppilaittenki kohalta, jotka eivät tosiaan osaa sitä ilmasta, että mitenkä seki voi vaikuttaa niinku näihin juttuihin. (Neea)

Oppimisympäristön heikot edellytykset ja vuorovaikutuksen haasteet päällekkäistyivät Neean kokemuksessa haastavan käyttäytymisen syistä. Oppimisympäristöön liittyvät tekijät voivat haitata oppilaita, ja jos he eivät osaa kertoa näistä haitoista, ongelma voi olla suurempi. Lisäksi aistipulmien voidaan nähdä päällekkäistyvän oppimisympäristöön liittyvien tekijöiden kanssa. Meiju kuvaili aistiliherkkyyttä seuraavasti: *Jotain oppilasta saattaa ärsyttää tosi paljon niinku jonku*

toisen oppilaan vaikka kiekasut ... jos on ääniyliherkkyyttä... Aistiyliherkkyydet ja oppimisympäristö voidaan nähdä läheisinä toisiinsa vaikuttavina haastavaa käyttäytymistä aiheuttavina tekijöinä. Esimerkiksi tilojen äänet tai valot saattavat häiritä oppilaista etenkin sellaisia, joilla on aistipoikkeavuuksia.

Henkilöstö

Henkilökunnan määrä nousi Julian ja Neean haastatteluissa resurssikysymykseksi. Henkilökohtaisen ohjauksen ja resurssien puute vaikuttivat heidän mielestään haastavaa käyttäytymistä lisäävästi. Neea totesi, että *se mikä mitätöi ennaltaehkäisyn on se, et jos puuttuu ihmisiä, puuttuu resursseja, puuttuu ohjaajia*. Resurssit nähtiin haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisyn mahdollistajana. Jos ennaltaehkäisyä ei voida toteuttaa puutteellisista resursseista johtuen, seurauksena saattaa olla haastavaa käyttäytymistä. Vuorovaikutuksen ja opetushenkilöstön toiminnan todettiin edellisissä kappaleissa mahdollisesti vaikuttavan haastavan käyttäytymisen esiintymiseen. Resursseja ajatellen opetushenkilöstön riittävämpi määrä ja paremmat fyysiset edellytykset voisivat johtaa siihen, että haastavaa käyttäytymistä esiintyy vähemmän, kun oppilaat saavat enemmän henkilökohtaista ohjausta ja tukea ja vuorovaikutukselle on enemmän aikaa.

7.1.5 Erityisvaikeudet

Kaikki haastatelluista Eeroa lukuun ottamatta kertoivat erityisvaikeuksista, jotka saattoivat heidän kokemanaan johtaa haastavaan käyttäytymiseen (Kuvio 1). Erin ja Unna mainitsivat erikseen, että haastavaa käyttäytymistä voidaan pohtia esimerkiksi diagnoosien kautta, tai diagnooseja voidaan joissain tapauksissa pitää haastavalle käyttäytymiselle altistavina tekijöinä. Erin kertoi diagnooseista seuraavasti: *Lapsen niinku sairaus tai erityisvaikeus tai jos haluaa puhua niinku diagnoosin kautta, niin voi aiheuttaa usein ... mutta ne on semmosia altistavia tekijöitä, taikka semmosia todennäköisyyksiä lisääviä tekijöitä*. Erityisvaikeuksiksi erityisluokanopettajat nimesivät haasteet vuorovaikutuksessa ja kommunikaatiossa, toiminnanohjauksen haasteet, pulmat tunnetaidoissa ja aistipoikkeavuudet.

Vuorovaikutus ja kommunikaatio

Vuorovaikutukseen liittyvät tekijät tulivat esille alaluvussa 7.1.2. Vuorovaikutus nousi aineistosta esille voimakkaasti ja moninaisissa merkitysyksiköissä. Tästä johtuen vuorovaikutuksen haasteet käsitellään omassa kappaleessaan muiden vuorovaikutuksellisten tekijöiden kanssa (ks. luku 7.1.2). Salli kertoi vuorovaikutuksen pulmista: *...työtä tässä autismiluokassa, nii suurimpia on nimenomaan kommunikoinnin pulmat ja tietysti vuorovaikutuspulmat ja tunnetaidoissa pulmat. Ne ehkä korostuu meiän työssä.* Vuorovaikutus ja kommunikaatio tuotiin esille oppilaan erityisvaikeuksina. Monet erityisluokanopettajat kokivat kommunikaation ja vuorovaikutuksen haasteiden korostuvan työssään haastavaa käyttäytymistä synnyttävänä tekijöinä.

Toiminnanohjauksen haasteet ja impulsiivisuus

Puolet opettajista kertoi toiminnanohjauksen haasteiden olevan eräs syy haastavan käyttäytymisen taustalla. Julia kuvaili toiminnanohjauksen haasteista aiheutuvaa keskittymisen vaikeutta: *...just se oman toiminnan ohjaus, kun sää et niinku pysty keskittymään yhteen asiaan ... sää pyörit ku hyrrä joka paikassa.* Toiminnanohjauksen haasteita kuvailtiin pääosin pettymyksensietokyvyn ja impulsiivisuuden kautta. Unna mainitsi reaktiivisuuden käsitteen: *Usein kehitysvammasuuteen niinku liittyy tämmönen aivokemiallinen herkkyyys reaktiiviselle ja impulsiiviselle käyttäytymiselle.*

Unna kertoi toiminnanohjauksen haasteista sisäisen puheen käsitteen kautta. Hän totesi, että kaikilla hänen oppilaillaan ei ole sisäistä puhetta, joka rauhoittelisi tai neuvoisi miten toimia: *...ei ole sellaista sisäistä puhetta, joka estäisi sen häiritsevän käytöksen... Meillä kaikilla on niinku tämmöisiä, et me puhutaan, et "nyt rauhoitut, tässä ei ole mitään hätää".* Poikkeavuudet toiminnanohjauksessa ja tavanomaista impulsiivisempi reagoititapa voidaan nähdä erityisvaikeuksina, jotka altistavat haastavalle käyttäytymiselle. Keskittymisen ja oman itsen rauhoittamisen taitojen haasteiden voidaan kokea johtavan helpommin hermostumiseen ja tätä kautta haastavan käyttäytymisen syntymiseen.

Pulmat tunnetaidoissa

*Oppilaalla on isoja isoja tunne-elämän hallinnan vaikeuksia, näillä sanoilla Erin kuvaili haastavan käyttäytymisen taustaa. Haastatellut kertoivat tunnetaitojen merkityksestä haastavaa käyttäytymistä aiheuttavana tekijänä. Meiju totesi, että oppilaan osaamattomuus käsitellä tunteitaan saattaa purkautua aggressiona aikuisia, kuten opettajaa kohtaan, kun oppilaalla ei oo niitä tunteidensäätelytaitoja. Näiden tunteidensäätelytaitojen voidaan nähdä liittyvän toiminnanohjauksen haasteisiin. Salli totesi tunnetaitojen merkityksen korostuvan työssään. Hän kertoi, että oppilaalle saattaa kertyä tunnekuormaa, joka saattaa purkautua haastavana käyttäytymisenä: *Että oppis että, ei tule semmoinen olo, että jättää sanomatta ... pelkoja siitä, miten aikuinen reagoi, jos hän jonku negatiivisen asian tai jonku huolensa.* Unna mainitsi oppilaillaan olevan psyykkistä oireilua: *Heillä on paljon tämmöstä psyykkistä oireilua sen lisäksi, että heillä on aika laaja-alaisia oppimisen haasteita. Kaikilla on kehitysvammadiagnoosi, ja siellä on psyykkistä oireilua ja hyvinkin rankkoja juttuja.* Psyykinen oireilu, johon liittyy tunnekuormaa tai traumoja, voisi erityisluokanopettajien kokemana johtaa haastavaan käyttäytymiseen. Turvattomuuden tunne ja traumat (ks. luku 7.1.2) voidaan nähdä myös liitännäisinä Unnan kuvailemaan psyykkiseen oireiluun.*

Aistipoikkeavuudet

Muutamit haastatelluista kertoivat oppilaillaan olevan aistipoikkeavuuksia, kuten aistien yli- tai aliherkkyyksiä. Neea totesi kaikilla oppilaillaan olevan aistiyliherkkyyksiä. Meiju ja Kiira kuvailivat aistien merkitystä haastavan käyttäytymisen aiheuttajana tarkemmin. Aistiyliherkkyyksistä mainittiin kuuloaistiin, näköaistiin, hajuaistiin ja tuntoaistiin liittyviä herkkyyksiä ja poikkeavuuksia.

...Mitkä nyt haastavaa käyttäytymistä aiheuttaa ... aistipulmat on minun mielestä selkeästi ne... monesti kuulon herkkyyttä, ympäristön äänet, hälyt; tuo levottomuutta ja se tuntuu pahalta. Tunto on pintatunto monesti, on herkkä, et se voi aiheuttaa tilanteita, että tietynlaisten vaatteitten pitäminen on vaikeeta, et on paha olla ja toisen kosketus voi olla että ei halua, että mennään lähelle. No sitten saattaa hajun kanssa, et on herkkyyttä. (Kiira)

Aistipulmilla ja fyysisellä oppimisympäristöllä (ks. luku 7.1.4) voidaan nähdä yhteys. Oppimisympäristön tietynlaisten edellytysten voidaan nähdä johtavan aistipulmien esiintymiseen tai esiintymättömyyteen. Aistipulmat voivat esimerkiksi voimistaa oppilaan kokemusta ympäristön äänistä tai hajuista ja näin ollen alkaa häiritä ja hermostuttaa oppilasta. Erityisvaikeuksista puhuttiin haastattelussa usein samaan aikaan muiden haasteiden ja muiden haastavaa käyttäytymistä aiheuttavien tekijöiden kanssa. Kuviossa 1 on esitelty monimuotoisuuden ja päällekkäistymisen teemoja nelihaarisella nuolella. Kiinnipitoon johtavan haastavan käyttäytymisen syyt vaikuttavat olevan päällekkäisiä ja eri tavoilla toisiinsa sidosteisia.

7.2 Erityisluokanopettajien kokemukset valmiuksistaan ja keinoistaan vastata kiinnipitoon johtavaan haastavaan käyttäytymiseen

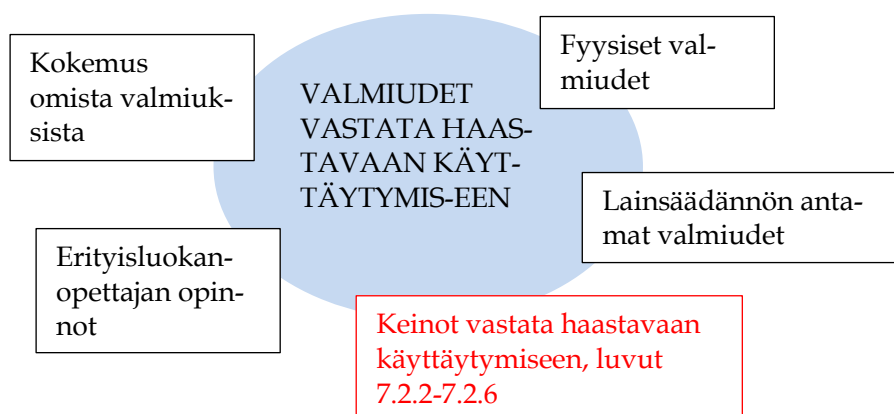
7.2.1 Valmiudet toimia kiinnipitotilanteissa ja vastata haastavaan käyttäytymiseen

Jos ei sitä koko ajan täällä aikuiset miettis ja ennakkoon ehkäisis, niin varmasti tulis (kiinnipito)tilanteita paljo enemmän, Eero kuvaili näin ennakkoinnin merkitystä haastavaa käyttäytymistä kohdatessaan. Lähes kaikki erityisluokanopettajat korostivat haastavan käyttäytymisen ennakkoinnin tärkeyttä. Ennakointi vaati opettajalta monenlaisia valmiuksia. Ryhdyin selvittämään näitä valmiuksia haastattelussa haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisykeinojen ja koettujen valmiuksien kautta. Yhdistin tutkimuskysymykset valmiuksista vastata kiinnipitoon johtavaan haastavaan käyttäytymiseen ja kiinnipitoon johtavan haastavan käyttäytymisen ennakointikeinoista, sillä keinot vastata haastavaan käyttäytymiseen voidaan nähdä osana haastavaan käyttäytymiseen vastaamisen valmiuksia. Kuviossa 2 on esitelty haastavan käyttäytymisen valmiuksiin liittyvät osa-alueet.

Erityisluokanopettajat kuvailivat erilaisia kokemuksia valmiuksistaan toimia kiinnipitotilanteissa ja ennaltaehkäistä haastavaa käyttäytymistä (Kuvio 2). Suurin osa haastatelluista kertoi kokevansa, että heillä on riittävästi valmiuksia

vastata haastavaan käyttäytymiseen ja kiinnipitotilanteissa toimimiseen. Kiira totesi esimerkiksi, että *mulla on (riittävästi valmiuksia)... uskonko mä liikaa itseeni, mut mulla on tosi pitkä kokemus*. Osa haastatelluista totesi, että heillä voisi olla enemmän valmiuksia tai että heillä ei oman kokemuksensa mukaan ollut riittävästi valmiuksia. Meiju kertoi seuraavasti: *Ehkä mä tällä hetkellä koen, että ei välttämättä oo (riittävästi valmiuksia)*.

Erityisluokanopettajan opinnot on huomioitu kuviossa 2 eräänä valmiuksien osa-alueena. Kysyttäessä kiinnipitoon johtavan haastavan käyttäytymisen käsittelemisestä erityisluokanopettajan opintojen aikana, haastatellut totesivat pääosin, että ilmiötä ei ollut heidän kokemuksena mukaan käsitelty tai että sitä oli käsitelty pintapuolisesti. Meiju kertoi, että *omissa opinnoissa esimerkiks ei oo puhuttu niinku yhtäkään sanaa kiinnipidosta. Et sitä teoriaa sinne oman tekemisen taustalle kaipais...* Osa opettajista kertoi, että ei muistanut enää oliko aiheita käsitelty opinnoissa. Haastavaa käyttäytymistä oli Sallin ja Unnan mukaan käsitelty pinnallisesti. Toiset mainitsivat, että erityisluokanopettajan opinnoissa olisi hyvä tai tarpeellista käsitellä kyseisiä ilmiöitä, esimerkiksi siitä syystä, että haastavaan käyttäytymiseen vastaamiseen saisi näin teoreettista pohjaa.



KUVIO 2. Valmiudet vastata haastavaan käyttäytymiseen

Julia, Meiju ja Neea kertoivat erikseen, että fyysiset valmiudet vaikuttavat kiinnipitoon johtavaan haastavaan käyttäytymiseen vastaamiseen (Kuvio 2). Neea kertoi kokevansa fyysiset valmiutensa joskus riittämättömiksi: *Mutta se on eri asia*

pystyykö toimiin... pikkusen on nää fyysiset valmiudet alkanu jo rapiseen... ja Julia toisinaan sopimattomiksi: Fyysinen kunto ja ominaisuus itsellä on. Se on hyöä ja huono ku mulla on pieniä oppilaita, oon ite pitkä, nii joskus se on haastavaa kun on itellä niin pitkät raajat ja niillä lapsilla pienet.

Osa erityisluokanopettajista kyseenalaisti kiinnipitoa koskevan lainsäädännön. He kuvailivat lakia riittämättömäksi ja kaukana käytännöstä olevaksi. Lainsäädännön koettiin vaikuttavan valmiuksiin vastata haastavaan käyttäytymiseen (Kuvio 2). Lainsäädäntö on Suomen tasolla virkamiesten, mukaan lukien opettajien, ja muiden henkilöiden työskentelyä ohjaava ohjeisto. Meiju ja Julia kokivat, että kiinnipitoa koskeva lainsäädäntö voitiin nähdä monimutkaisena ja riittämättömänä. Tästä näkökulmasta katsottuna voidaan ajatella, että laki ei anna riittäviä valmiuksia kiinnipitotilanteissa toimimiseen.

...Ei sitä (lainsäädäntöä) oikeen ole... puhuttu täällä sitä, että kun on perusopetuslaki ja kehitysvammalaki et me ollaan monen lain alla... täällä varmaan joudutaan puuttuun ei lakien mukaisesti, mutta se on meidän arkipäivää... (lait) ei niinku seuraa mikä on oikeesti se nykypäivä. (Julia)

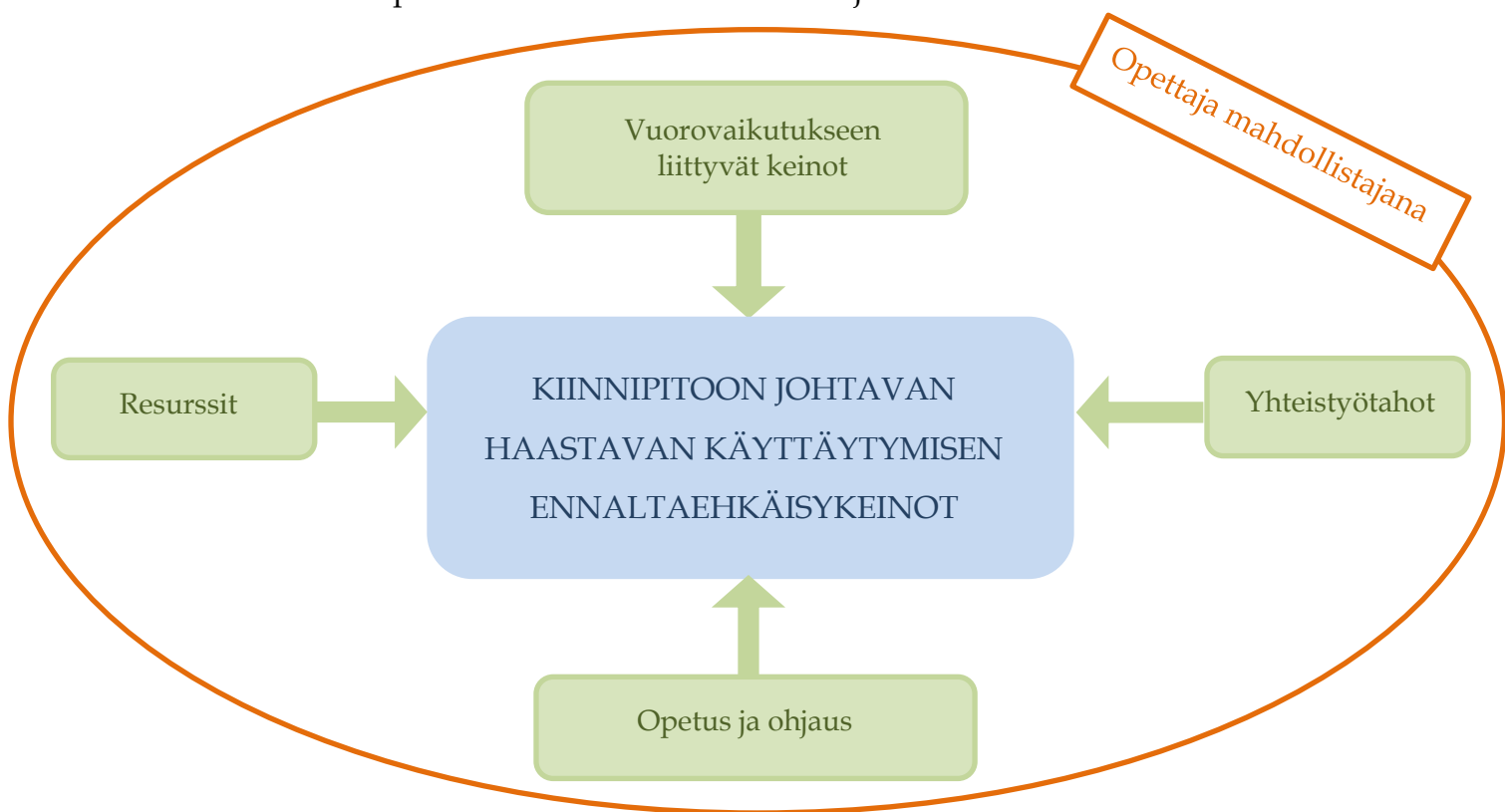
...tuntuu et välillä mennään niin harmaalla alueella. Jos aattelee vaikka nyt puhtaasti sitä lakia, et mikä sanoo, et oppilaaseen ei saa koskee. Ja täällä voi olla niin, et joka päivä joutuu pitää kiinni ja sit sitä mieltii sitä toiminnan eettisyyttä ja omaa toimintaa... (Meiju)

Riippumatta kokemuksista siitä, millaiset muut valmiudet itse kullakin haastattelulla oli kokemuksensa mukaan, kuvailivat he runsaasti keinoja ennaltaehkäistä haastavaa käyttäytymistä. Kuviossa 2 keinot vastata haastavaan käyttäytymiseen on merkitty punaisella. Kyseinen osa-alue oli eniten haastatteluissa esiin noussut ja on laajimmin tuloksissa esitelty valmiuksien aihealue. Nämä keinot esitellään luvuissa 7.2.2–7.2.6 ja kuviossa 3, joka esitellään luvussa 7.2.2.

Erityisluokanopettajat kuvailivat kiinnipitoon johtavaan haastavaan käyttäytymiseen tarvittaviin valmiuksiin liittyvän monia eri näkökulmia. Valmiuksia he kokivat itsellään olevan vaihtelevasti. Suuri osa opettajista oli sitä mieltä, että vaikka heillä oli tarpeeksi valmiuksia, voisi niitä olla enemmänkin. Kokemukset valmiuksista vastata haastavaan käyttäytymiseen ja toimimiseen kiinnipitotilanteissa näyttävät tässä tutkimuksessa yksilöllisinä ja tapauskohtaisina – kuitenkin osittain samoja piirteitä sisältäen.

7.2.2 Ennaltaehkäisykeinoista

Erityisluokanopettajat kuvailivat runsaasti kokemuksia käyttämistään haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisykeinoista. Keinot muodostavat monimuotoisen vyyhdin, jossa kaikki voi vaikuttaa kaikkeen. Jaoin haastavaan käyttäytymiseen vastaamisen keinot seuraaviin alalukuihin: vuorovaikutukseen liittyvät keinot, resurssit, opetus ja ohjaus ja yhteistyötahojen kanssa toimiminen. Ennaltaehkäisykeinot saattoivat olla juuri ennen kiinnipitoa käytettäviä tai pidemmällä aikavälillä toimeenpantavia suunnitelmallisia keinoja.



KUVIO 3. Kiinnipitoon johtavan haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisy

Erityisluokanopettajat totesivat ennakointikeinoja olevan paljon ja niiden olevan monimuotoisia. Meiju ja Unna sanoivat, että on vaikea muistaa kaikkia käyttämiään keinoja. Meiju kertoi, että *on jotenkin vaikeeta ajatella, kun täs arjessa niitä tulee paljon, ja sit kaikki on vähän erilaisia, et ei oo niinku yhtä samanlaista päivää oikeestaan tässä työssä...* Julia kuvaili ennaltaehkäisykeinon valinnan riippuvan esimerkiksi oppilaan päivästä ja mielentilasta.

...erittäin erilaisia, aina täytyy ottaa sen lapsen ne omat niinku mielenkiinnonasiat ja taidot ja muut huomioon... ja miettiä esimerkiksi sen lapsen päivää, että kun ei kaikki ole aina hyväntuulisia, eikä voi aina edellyttääkkää, et jos on ollu huonolla tuulella jo koko päivän, nii miks mä sitte niinku juuri sinä päivänä vaatimalla vaatisin jotain... (Julia)

Erityisluokanopettajista lisäksi Eero, Unna ja Meiju kertoivat ennakoitikeinojen olevan osittain oppilas- ja tilannekohtaisia sekä moninaisia. Eero kertoi haastavaan käyttäytymiseen vastaamisen olevan oppilaskohtaista: *...jokaisen oppilaan kohalla tietysti toimii vähän omallinen tyyli*. Kaikki opettajat eivät erikseen maininneet ennakoitikeinojen olevan moninaisia tai tilannekohtaisia, mutta kaikki haastatelluista kuvailivat monenlaisia ennakoitikeinoja ja monenlaisia tilanteita, joissa kyseisiä keinoja käyttävät. Esittelen seuraavissa luvuissa erityisluokanopettajien kuvailemia keinoja ennaltaehkäistä haastavaa käyttäytymistä. Kuviossa 3 on esitetty kiinnipitoon johtavan haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisykeinot tämän tutkimuksen aineiston mukaisesti. Jaottelin ennaltaehkäisykeinot vuorovaikutukseen, resursseihin, opetukseen ja ohjaukseen ja yhteistyötahoihin liittyviin keinoihin.

7.2.3 Vuorovaikutukseen liittyvät keinot

Vuorovaikutus oli erityisluokanopettajien mukaan merkittävä keino ennaltaehkäistä haastavaa käyttäytymistä (Kuvio 3). Vuorovaikutuksellisia keinoja vastata haastavaan käyttäytymiseen oli useita, ja monissa haastateltujen kuvailemissa keinoissa voidaan nähdä piirteitä muista ennaltaehkäisyn merkityskokonaisuuksista. Vuorovaikutuksen osalta haastatteluissa esiin nousivat seuraavat teemat: oppilaantuntemus, monimuotoinen kommunikaatio, tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu ja rauhallisuus.

Oppilaantuntemus

Opettajat kuvailivat toimivan vuorovaikutuksen ja sitä kautta haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisyn mahdollistajaksi oppilaantuntemusta. Lähes kaikki haastattelut kertoivat kokevansa, että oppilaiden tunteminen hyvin voi ennaltaehkäistä kiinnipitoon johtavan haastavan käyttäytymisen esiintymistä. *Opettajat* kertoivat itsellään olevan opetettavanaan monenlaisia oppilaita, joista jokainen

vaatii oman tapansa ohjata. Lisäksi he kuvailivat opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen merkityksellisyyttä haastavaa käyttäytymistä ennaltaehkäisevänä tekijänä. Eero kertoi, että *...jokaisen oppilaan kohalla tietysti toimii vähän omallainen tyyli, että sitäki tietysti kun tuntee oppilasryhmän nii pystyy paremmin jokaisen oppilaan kohalla (ennaltaehkäisemään).*

...se niinku oppilaskohtaisuus ja se henkilökohtainen oppilaantuntemus on niinku ihan äärettömän tärkeä juttu, et sit sää niinku opit kattoon, et sit ku sen kulmakarva on tossa asennossa, niin toi tarkoittaa sitä ja sitte kannattaa siihen kulmakarvaan jo reagoida. Se suhde siihen lapseen on ihan hirmu tärkeä... (Erin)

...varmaan se on ensin, että mä opettelen tunteen sen oppilaan tosi hyvin, eli mä olen sen kanssa vuorovaikutuksessa. Enhän mä opi, mä en opi yhdestäkään paperista yhtään, no kyllä mä nyt jotain opin varmasti papereista, jos mä luen niitä, mut kyllä niinku mun ensisijainen tehtävä on luoda se opetus-vuorovaikutus ja ylipäättänsä se vuorovaikutus siihen oppilaaseen... (Unna)

Oppilaantuntemuksen merkitys aineistossa korostui. Oppilaantuntemuksen voidaan kokea tukevan haastavan käyttäytymisen ilmenemisen ja haastavan käyttäytymisen syiden tunnistamista ja lisäksi opettajan ymmärrystä siitä, mitä oppilas ajattelee, miten hän toimii ja miksi hän toimii niin kuin toimii. Haastateltujen kokemana edellä mainitut asiat mahdollistivat osaltaan kiinnipitoon johtavan haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisyä.

Monimuotoinen kommunikaatio

Yli puolet erityisluokanopettajista kertoi vastaavansa haastavaan käyttäytymiseen kommunikoimalla. Haastatteluissa osallistujat puhuivat vuorovaikutuksesta ja kommunikaatiosta osittain päällekkäin, eivätkä erottaneet kyseisiä termejä tarkasti toisistaan. Opettajat kuvailivat perustavanlaatuisiksi vuorovaikutukselliseksi keinokseen keskustelemisen, johon heillä oli monia eri tapoja. Keskustelemalla pyrittiin selvittämään pahan olon syy ennen kuin haastavaa käyttäytymistä esiintyi. Eero kuvaili keskustelemisen perustavanlaatuista roolia: *...peruseriaatteet on se, että ekaks keskustelemalla ja rauhottamalla.*

Opettajat kertoivat useista työssään käyttämistään vuorovaikutuksen mahdollistavista kommunikaatiokeinoista. Mukaan lukeutuivat muun muassa kuvat, sanoittaminen, kommunikaatiokansio ja viittomat. Sanoittaminen ja kuvien

käyttö nousivat haastatteluissa esiin useimmin. Salli kertoi sanoittamisen roolista kommunikaatiossa: *...Sanotetaan hänelle. Nimenomaan mietitään kommunikaatiokeinoja, että millä asialla esim. se lapsi voisi kertoa paremmin omasta olostaan tai tunnepuolesta...* Kiira kuvaili kuvien käyttöä seuraavasti: *...kuvat on kommunikaation välineenä, meillä on manuaalisia kuvia, kansioita, millä voi keskustella. Yhä enemmän ne on nykyisin sähköisiä, että tabletilla on joku kommunikaatio-ohjelma...* Myös Erin painotti visuaalisuuden merkitystä.

...mahollisimman vähillä sanoilla. Että sitte kuvilla. Et eri tavoin, Tai meil on ohjauskuvat pulpetissa siihen että katso ja kuuntele tai jollaki se on istu tai kädet tai jotain, mitä nyt sitte kenelläki. Viittomilla toki monen kielihäiriöisen kanssa... kunhan se on niinku visuaalista, kuvallista, nii me pelataan tavallaan ne sanat pois... (Erin)

Haastatellut korostivat sitä, että yksilöille tulee pyrkiä löytämään sopivat kommunikaatiokeinot, jolloin kommunikaatioon otetaan mukaan erilaisia kommunikaation apuvälineitä ja vaihtoehtoisia kommunikaatiokeinoja. Oppilaskohtaisessa kommunikaatiokeinojen valinnassa näkyy yksilöllisyys merkitys. Oppilaat eivät ole kaikki samanlaisia, joten samat toimintatavat ja tavat kommunikoida eivät välttämättä päde kaikkien kanssa.

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu

Haastatellut puhuivat samaan aikaan tunne- sekä vuorovaikutustaitojen opettamisesta. Vuorovaikutustaitojen ja tunnetaitojen voitaisiin nähdä olevan toisiaan tukevia taitoja. Näitä taitoja harjoittamalla pyrittiin siihen, että tunteita ja tilanteita voitaisiin harjoitella käsittelemään ennen kuin harmittava tilanne kohdataan ja tunteet ottavat vallan. Kiira kertoi kokemuksestaan taitojen opettamisesta: *...Me tämmöses luokas puhutaan paljon tunne- ja sosiaalisista taidoista, semmosia me käydään paljon lävitse. Eli ihan opiskellaan niitä... kun mua hermostuttaa nii en voi lyyä en voi repiä, mutta mitä mä voin tehdä sitten.* Kiiran pyrkimys oli harjoitella oppilaiden kanssa haastavan käyttäytymisen korvaavia tapoja toimia, kun jokin hermostuttaa.

Unna nosti esiin kiinnipitotilanteen ja haastavan käyttäytymisen jälkipuoliskon käyttämisen vuorovaikutustaitojen harjoittelussa: *...se keskustelu, mikä*

käydään jälkeensä muitten oppilaitten kanssa takaisi sitä semmosta näkökulmaa siihen, että tässä oppilaassa on monta puolta. Jälkipuintiin voitiin ottaa Unnan esimerkissä mukaan muita oppilaita ja näin tehden harjoitella tunnetaitoja keskustellen. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu voitaisiin nähdä myös opetukseen ja ohjaukseen liitettävänä merkityskokonaisuutena. Tunteiden ilmaiseminen ja nimeäminen voidaan nähdä kommunikaatiotaitoja vaativana taitona. Oppilaan haastavaan käyttäytymiseen taas voi liittyä voimakkaita tunteita. Erityisluokanopettajat esittivät haastavan käyttäytymisen syyksi tunteiden tai harmituksen ilmaisemisen vaikeutta (ks. luku 7.1.2). Vaikuttaa siltä, että jos haastavan käyttäytymisen syynä on tunteiden ilmaisemisen vaikeus, vuorovaikutustaitoja harjoitteleamalla tunteiden ilmaisemiseen voi löytyä haastavan käyttäytymisen korvaavia keinoja.

Rauhallisuus

Opettajat kertoivat rauhallisen ohjaustavan ja oppilaan rauhoittamisen olevan keinoja ennaltaehkäistä haastavaa käyttäytymistä. Opettajan täytyi heidän mielestään pysyä aina rauhallisena hermostuneen oppilaan kanssa. Eero totesi, että *...aikuisen pitää olla aikuinen, rauhallinen, ei saa provosoitua, se oppilas huutaa, haisuttelee tai käy vaikka käsiksikin, ja rauhallinen puhetyyli tietysti on tärkeää.* Erityisluokanopettajat pitivät tärkeänä sitä, että he säilyttivät oman rauhallisuutensa, vaikka oppilas olisi hermostunut. Opettajan rauhallisuuden tavoitteena oli tuottaa oppilaalle turvallisuudentunnetta, ja rauhoittaa oppilasta. Salli korosti turvallisuudentunteen tärkeyttä.

...että just rauhoittelee, että ei oo mitää hätää just tai et yleensä se on just se kosketus ja sitte se vähä semmonen painon tunne tai semmone rauhallinen silittely... hänelle semmonen turvallinen olo, ku hänen ei oookkaan tarvinnu olla siinä omassa kaaoksessa vaan on joku turvallinen aikuinen luonu ne (rajat)... (Salli)

Oppilaiden kanssa voitiin harjoitella tapoja rauhoittua, jotta oppilas pystyisi hermostuessaan rauhoittamaan itsensä. Julia kuvaili erään oppilaan kanssa toteuttamaansa rauhoittumisharjoittelua: *...yks oppilas, et ku hän hermostu, niin me harjoiteltiin, että hän vois itsensä rauhoittaa hengittelemällä.* Hengitysharjoituksen tarkoitus

oli harjoitella rauhoittumista rauhallisissa tilanteissa. Jos oppilas alkaisi käyttäytyä haastavasti toisessa tilanteessa, voitaisiin harjoitus palauttaa mieleen. Näin saatettiin välttää kiinnipitotilanteeseen päätyminen.

Erin, Meiju ja Salli kertoivat käyttävänsä joskus fyysistä kontaktia keinona rauhoittaa oppilas ja välttää kiinnipitoon johtavalta haastavalta käyttäytymiseltä. Salli kertoi fyysisen kontaktin käytöstä oppilaan rauhoittelussa: *...voi olla et silittää vaikka hartioista tai on semmosessa kontaktissa sitte, että just rauhottelee, että ei oo mitää hätää tai et yleensä se on just se kosketus*. Erin nimesi rauhoittavan fyysisen kontaktin oppilaan maadoittamiseksi: *...minä tai ohjaaja näkee, että nyt alkaa kiristää, sitte se maadotetaan puristamalla lujasti, sillä tavalla takaa ja annas ku mää vähä rutistan sua ja rutistetaan oikeen semmoseen tiukkaan pakettiin*. Fyysistä kontaktia käytettiin oppilaan rauhoittamisen ja turvallisuudentunteen vahvistamisen keinona. Rauhallisuutta kuvailtiin vastauksena oppilaan rauhattomuuteen.

7.2.4 Resurssit

Erityisluokanopettajat kertoivat resurssien vaikuttavan olennaisesti kiinnipitoon johtavaan haastavaan käyttäytymiseen vastaamiseen (Kuvio 3). He mainitsivat haastatteluissa henkisiä ja fyysisiä resursseja: resursseja, jotka liittyivät koulutautumiseen ja henkilökunnan määrään ja resursseja, jotka liittyivät fyysisiin tiloihin ja apuvälineisiin. Resurssit voidaan nähdä myös valmiuksia mahdollistavina ja tukevinä tekijöinä.

Henkilöstö ja kouluttautuminen

Opettajat puhuivat resursoinnista henkilöstön ja palkallisen työajan yhteydessä. Resursoinnin voidaan nähdä vaikuttavan henkilöstön määrään, apuvälineisiin, tiloihin ja moneen muuhun asiaan. Erityisluokanopettajista erityisesti Neea koki resurssien ja henkilökunnan puuttumisen vaikuttavan ennakointiin. Erin ja Meiju kokivat henkilökunnan riittävyyden tärkeäksi tekijäksi haastavaa käyttäytymistä ennaltaehkäistessä. He toivat esiin tarpeen henkilöstön yhteisille palaverille, joiden avulla pystyttäisiin jakamaan tietoa ennaltaehkäisykeinoista.

Ainaki siis mun mielestä, ennaltaehkäisyssä, tai se mikä mitätöi ennaltaehkäisyn on se, jos puuttuu ihmisiä, et puuttuu resursseja, puuttuu ohjaajia. Niin se on aika määräävä tekijä, että monet tilanteet saatas sillon, jos sais henkilökohtasta ohjausta, niin ehkä ehkäistykin... että vuosien varrella must tuntuu että on tullu aina tärkeempi, että tarvis olla väkee riittävästi... (Neea)

... korostaisin ennaltaehkäisyssä ja ennakkoinnissa sitä (luokka)tiimin yhteistä aikaa ja mahdollisuutta tehdä... ku opettaja ei voi olla soolopelaaja semmosessa hommassa... sitte se taas tarkoittaa niinku monenlaista resurssointia, et oikeesti niinku pitäis koulujen suostua siihen, tai kuntien suostua siihen, et ohjaajille maksetaan vaikka tiimipalaveriaikaa, joku puoli tuntia viikossa... mutta aika tosi harvassa paikassa semmosta on... Se maksaa paljo rahaa... (Erin)

...jaetaan opettajien kesken ja henkilökunnan kesken tuolla opettajanhuoneessa ja sieltä saa tosi hyvää niinku kollegiaalista vinkkiä... Mut tuntuu et on aika vähän resursseja, ne hetket on aika vähissä, että pystyis tarjoaan vaikka sen (tuen) pelkästään yhdelle oppilaalle... resurssia kaipais enemmän. Et ois yhden suhde yhteen; oppilas - aikuinen... (Meiju)

Unna koki luokkansa henkilökunnan riittäväksi, osaavaksi ja sitoutuneeksi. Tämä oli hänen mielestään tärkeää ennaltaehkäisyssä: *... määhän elän tämmösessä prinsessa Ruususen maailmassa ... Että kyllä mä opettajana arvostan hirveesti mun luokan ohjaajia siinä että he ovat sitoutuneet yhdessä toteuttamaan tätä mallia...* Opettajien omat ja koulujen resurssit näyttävät vaikuttavan siihen, miten haastavan käyttäytymisen kohtaamiseen pystytään kouluttautumaan ja tätä kautta mahdollistamaan ennaltaehkäisy. Kaikkien haastateltujen koulujen henkilöstö, haastatellut mukaan lukien, oli koulutettu toimimaan kiinnipitotilanteissa ja vastaamaan haastavaan käyttäytymiseen AVEKKI-mallilla. Kiira, Unna, Julia ja Eero mainitsivat erikseen, että kyseinen toimintamalli antaa välineitä ennaltaehkäisyyn. Erin koki AVEKKIn riittäväksi: *...ne niinku AVEKKIn ennakointi ja niinku semmoset opit, niin ne on varmaan ne, mikkä meillä toimii... mun mielestä se AVEKKI on tosi riittävä, et emmää niinku näe, että mä en kaipaa siihen muuta.*

...ennaltaehkäisystä mä mietin esimerkiks AVEKKIa, kun puhutaan AVEKKIsta, kiinnipidosta, fyysisestä rajoittamisesta, niin mun mielestä siellä se johtoajatus on se ennakointi, et miten me opitaan ennakoimaan niitä tilanteita, niin että ei tarttis siihen kiinnipitotilanteeseen mennä, et se on mun mielestä se punanen lanka siellä kuitenkin... (Kiira)

AVEKKI oli opettajien kuvausten perusteella pääosin toimiva ohjeistus kiinnipitoon ja sen pääajatuksena nähtiin olevan haastavan käyttäytymisen ennakointi. Ennakointiin panostamalla kiinnipitoihin ei tarvitsisi ryhtyä. Osa opettajista toi esiin tarpeen muillekin koulutuksille. He kertoivat haastavaan käyttäytymiseen

liittyvistä koulutuksista, joihin he olivat hakeutuneet yleensä itse. Joskus työnantaja oli tarjonnut koulutukset. Opettajat mainitsivat olleensa muun muassa autisismi-, aisti- ja haastavan käyttäytymisen koulutuksissa. Kiira kuvaili prosessia, joka hänen kokemuksensa mukaan vaadittiin koulutuksiin pääsemiseen ja mainitsi, että koko luokan henkilökunnan jatkuva kouluttautuminen on tärkeää.

...se on tärkeää et mietin nyt oman luokkaniki aikuisia, niin se että saatas koulutusta, se on aika pientä mitä nykysin tarjotaan. Et jos sä et itse maksa niin ei juuri kyllä mitään tuu, et jotain yhteisiä koulutuksia kaupunki järjestää et sieltä saattaa jotain löytyy, mut et pääseekö sinne, mut mun mielestä koulutus ja työnhajaus niin ne on niinku tämmösessä työssä ihan välttämättömiä ... Ne on tosi vähissä, et oma mielenkiinto... (Kiira)

Mää oon käyny haastavan käyttäytymiseen (koulutuksia) ... erilaisia autismitkoulutuksia, jotka on liittyny haastavaan käyttäytymiseen ... kiva-luokka -koulutus tai -projekti, et kyllä mä tässä työelämässä koen, että oon saanu aika paljon koulutusta. Oon hakeutunu kyllä aika paljon itse... (Unna)

... kyllä se on omassa (mielenkiinnossa). aistikoulutuksia ja tämmösiä on saattanu olla matkan varrella. Et eihän niitä nyt mitenkää hirveesti ole ... kun on aktiivinen vaan itse. Jos ne on maksuttomia niin toki yritetään aina koulun puolesta päästä, mutta nyt on kyllä aika tiukilla rahat... (Julia)

Osa opettajista koki koulutuksia olleen riittävästi, ja osa koki, että koulutuksia ei ollut ollut tarpeeksi. Leimaavaa kokemuksissa oli se, että koulutuksiin tuli hakeutua omatoimisesti. Koulutuksiin pääseminen saattaa olla haastavaa järjestää ja kyseessä on yleensä osittain rahallinen kysymys. Erityisluokanopettajien omalla aktiivisuudella näyttää olevan suuri merkitys siihen, käyvätkö he koulutuksissa, ja mihin koulutuksiin he hakeutuvat. Ajan- ja rahankäytön haasteiden voidaan nähdä rajoittavan opettajien mahdollisuuksia päästä koulutuksiin, ja tätä myöten mahdollisuuksia valmistautua haastavaan käyttäytymiseen vastaimiseen.

Fyysiset resurssit

Haastatteluissa nousivat esiin fyysiset resurssit. Erityisluokanopettajat puhuivat erilaisista apuvälineistä ja tilojen merkityksestä haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisemisen mahdollistamiseksi. Apuvälineiden käyttötarkoituksiksi kerrottiin pääosin kommunikaation tukeminen ja strukturointi. Käytettyjä apuvälineitä

olivat PCS-kuvat, kommunikaatiokansiot, kuvasarjat, kuva- tai tunnekortit, päiväjärjestykset, time-timerit, puolapuut, havainnollistavat esineet, kuulosuojaimet, painopeitot, piirtämisen välineet sekä tabletit ja niillä käytössä olevat kommunikaatio-ohjelmat. Kuvat oli eniten aineistossa kuvailtu apuväline.

Meil on käytössä kuvat tosi vahvasti tässä arjessa, useinki jos se tilanne on sellanen, et se oppilas käy jo kierroksilla ja uhkaa kiinnipito, nii se ei yleensä pysty enää ottaa vastaan puhetta. Meil on opettajilla ja ohjaajilla kaikilla korttipakat... sitten esimerkiksi yhdellä oppilaalla on käytössä semmonen omakuvaliuska, jossa on niinku rauhottumishuoneen kuva... siinä vaiheessa kun häntä rupee ympäristö ahdistaan, niin hän osaa jo ennakoita sen... (Meiju)

Opettajat kuvailivat apuvälineitä ja niiden käyttöä monipuolisesti ja havainnollistaen. Julia toi erikseen esiin, että apuvälineitä pyrittiin käyttämään mahdollisimman vähän, jotta oppilas pystyisi toimimaan niin omatoimisesti kuin mahdollista. Apuvälineet koettiin tarpeellisiksi, mutta välineiksi, joiden tarkoitus oli tukea oppilaan toimintakykyä.

...konkreettisemmin ennakoinnin keinoja on loputtomasti, minkälainen istumajärjestys, apuvälineet, tarkkaavaisuuden apuvälineet, kuvaohjaus on pulpetissa, onko koko ajan liikennevalo-ohjaus ... onko jotkut niinku kuvat, joita poistetaan, onko viittomat, ajan struktuurit, päiväjärjestys ja time-timer... taukomahdollisuus tai tauottaminen, palkitseminen, toimintamenetelmät ... et saat käydä kiipeemäs puolapuulle... (Erin)

...on päiväjärjestystä, lukujärjestystä, sitä tekemistä ja toimintaa jäsenetään kuvilla, sitten myös kuvat on ihan kommunikaation välineenä... tämmösiä manuaalisia kuvia, kansioita, millä voi keskustella. Yhä enemmän ne on nykyisin sähköisiä, että tabletilla on kommunikaatio-ohjelma, jota käytetään... sillä jäsenetään, strukturoidaan aikaa, tekemistä ja se on myös kommunikaation välineenä... kuulosuojaimia käyttää..." (Kiira)

Meillä on käytössä erilaisia aistivälineitä, joilla viedään huomio muualle, kun haastavaa käyttäytymistä olisi esiintymässä... minkälaisia materiaaleja, aineita ja ääniä käyttää ja aina ei voi miellyttää kaikkia. mutta siis kuvatuki... painopeiton nii hän menee sinne alle... mahdollisimman pienellä välineistöllä... (Julia)

Tiloilla vaikutti olevan merkitystä haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisyyn. Kiira kuvaili tilojen merkitystä rauhoittamisen keinona sekä harjoittelun välineenä: *...monella on herkkä (kuulo), eli tulee levoton olo oppilaalle, kun on liikaa ääntä... ympäristö rauhoitetaan... monesti autismiluokat on rakennettu siten, et on semmoset omat rauhalliset paikat. Puolet haastatelluista kertoi erillisestä rauhoittumishuoneesta tai -tilasta, joka heidän koulustaan löytyi.*

Rauhoittumishuoneen tarkoituksena oli tarjota oppilaalle paikka, johon mennä rauhoittumaan tai purkamaan tunteitaan. Meiju kuvaili rauhoittumishuoneen käyttöä: *...hän saa pyytää sitä rauhoittumishuonetta, kun häntä rupee ympäristö ahdistaan, niin hän osaa jo tavallaan ennakoida sen (haastavan käyttäytymisen) ja hakeutua sinne (rauhoittumishuoneeseen). Et tarjota sellanen rauhallinen tila, jos ei ois niitä viirikkeitä...* Rauhoittumisen lisäksi tilat tarjosivat joskus mahdollisuuden purkaa aggressiota. Eero puhui aggression purkamisesta: *...ei oo hyvä pidättääkkään ... kyllä sä saat raivota ja huutaa, jos siltä tuntuu ... menee vaikka pihalle ja päästää sitte siellä ... et totta kai se on aikuisen tehtävää kattoo, että siinä ei mennä ylitte.* Julia ja Salli toivat esiin seikan, että rauhoittumistilaa ei saisi koskaan käyttää haastavan käyttäytymisen palkitsemiseen. Tästä syystä he eivät aina siirtäneet oppilasta pois tilasta, jossa haastavaa käyttäytymistä esiintyi.

...yksi mun oppilas on ollu sillain, että kun hänet vietiin sinne (rauhoittumishuoneeseen), niin se oli hänestä niin hauskaa, et sit seuraavana päivänä hän nipisti ja sit näytti sitä kuvaa, et mennäänkö rauhoittumishuoneeseen. Sillohan se oli niinku jo vesiselvää, että se ei niinku käyny hänelle... (Julia)

...semmosella kiukulla ei niinku saa palkkioksi et poistetaan tilasta ja sit saa vielä sinne jopa yhen tai kaks aikuistaki mukaan eli monesti semmonenki on sitte niissä tilanteissa että käyttäytyy ikään ku haastavasti ja saa sillä ihan semmosen privaattijutun... (Salli)

Fyysisten resurssien avulla haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisyssä voidaan erityisluokanopettajien kokemana hyödyntää tiloja ja apuvälineitä, joiden avulla pyritään esimerkiksi rauhoittamaan oppilas tai tukemaan kommunikaatiota. Fyysisiä resursseja käytettäessä näyttäisi olevan tärkeää huomioida se, että haastava käyttäytyminen ei saa vahingossa positiivista vahvistusta. Apuvälineiden tai tilojen käytöllä tai henkilöstön toiminnalla ei tässä tapauksessa tulisi paljasta haastavaa käyttäytymistä.

7.2.5 Opetus ja ohjaus

Monet opetukseen ja ohjaukseen liittyvät tekijät olivat erityisluokanopettajien kokemusten mukaan osa haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisyä (Kuvio 3). Opetuksen ja ohjauksen keinoja olivat strukturointi, positiivinen kannustaminen ja haastavan käyttäytymisen ennakointi harjoittelemalla. Opetus ja ohjaus ovat

opettajan mahdollistamaa ohjauksellista toimintaa. Kaikki ennaltaehkäisykeinot voitaisiin ajatella opetuksena tai ohjauksena, sillä ne ovat opettajan toimintaa. Tässä luvussa esitellään kuitenkin selkeimmin ohjaukselliset keinot.

Strukturointi

Suuri osa erityisluokanopettajista mainitsi strukturoinnin merkityksen. Strukturointiin liittyi muun muassa ajan, paikan, toiminnan ja opetushenkilöstön toiminnan strukturointi sekä ennustettavuus. Sen tarkoituksena oli luoda oppilaalle turvallinen olo asettamalla toiminnalle rajoja.

...ollaan rauhallisesti ja on strukturoitu ja luottamuksellinen ja turvallinen olo siinä kaikilla... mä luulen et me ollaan vältetty aika monilta sillä, et meillä on ollu tosi tiukat rajat ja struktuurit ja johdonmukaisuus toimintatavoissa... hänelle semmonen turvallinen olo, ku ei oookkaan tarvinnu olla siinä omassa kaaoksessa, vaan on joku turvallinen aikuinen luonu ne (rajat)... (Salli)

Strukturoinnissa käytettiin apuvälineitä, kuten time-timereita ja kuvastruktuuria. Meiju kuvaili kuvastruktuurin käyttöä: *...kuvastruktuuria apuna, et se (toiminta) ois sille oppilaalle niinkun selvää, jotta voitais välttää ne tilanteet missä se aggressiivisuus menee niinku yli ja esiintyy sitä väkivoaltasta käytöstä...* Strukturoinnin voidaan tulkita erityisluokanopettajien kuvausten pohjalta olevan tiiviisti yhteydessä arkirutiineihin ja koulupäivän kulkuun. Ennaltaehkäisykeinon yhteydessä haastatteluissa mainittiin usein aikuisjohtoinen työskentelytapa ja aikuisten toiminnan yhdenmukaisuus. Eero mainitsi aikuisten toiminnan yhdenmukaisuuden merkityksestä seuraavasti: *...Neljä aikuista tässä luokassa, ja seki on tärkeä että kaikilla on niinku samat käyttäytymistavat ja tavat reagoida...* Salli painotti strukturoinnin kannalta merkitykselliseksi sitä, että aikuinen on se henkilö, joka tekee päätökset.

...Että kyllä mä luulen, että just tää strukturi ja visualisointi ja ennakointi, aikuisen päättäminen, et aikuisjohtonen niinku työskentelytapa. Minä oon sen sanottanut ja ohjaajienki kaas sovittu että semmoset asiat, mitkä aikuinen päättää niin aikuinen päättää että ollaan aika tiukka strukturi laitettu... (Salli)

Erityisluokanopettajat nostivat esiin oppijaminäkuvan tukemisen merkityksen aikuisjohtoisessa toiminnassa. Unna kertoi opettajan roolista seuraavasti: *... mun*

täytyy niinku opettajana ohjata sitä oppilasta tavallaan semmoselle tielle, et se oppii ja se oppii myöskin tunteitten hallintaa, mut se oppii myöskin sitä asiaa, mitä mä oon opettamassa ... mun mielestä on tosi tärkeä et oppilas oppii oleen oppija. Unna kuvaa opettajan merkityksellistä roolia oppilaan oppijaminäkuvan rakentamisessa. Se, että opettaja ottaa oikeanlaisen opettajan ja ohjaajan roolin, koettiin tärkeänä taustatekijänä siinä, että oppilas ottaa oppijan roolin.

Positiivinen kannustaminen

Salli, Erin ja Neea kertoivat käyttävänsä positiivista kannustamista vastatessaan haastavaan käyttäytymiseen. Positiiviseen kannustamiseen kuului usein jokin palkkiojärjestelmä, onnistumisiin keskittyminen ja epäonnistumisten jättäminen vähemmälle huomiolle. Palkkiojärjestelmä saattoi olla kodin kanssa yhteistyössä toteutettu.

...et hän sais aina niinku jonkun pienen palkkion (kotona), jos on menny kivasti joku pieni hetki, et kannustettas silläki positiivisella, et ei ehkä takerruttaska siihe, mitä on satunu; niitä huonoja juttuja, ja se syyllisyys ja huonous patoutuu ja kasvaa ... kannustettas mieluummi siihe että huomioaa ne hyvät. (Salli)

Meiju kertoi käyttävänsä huumoria, ilmeitä ja huomion siirtämistä ikävästä asiasta keinoina ennaltaehkäistä haastavaa käyttäytymistä. Salli kertoi, että hänen käyttämiään ennaltaehkäisykeinoja olivat muun muassa *huumori ... rupee kääntämään vähä vaikka pelleilyks tai vaikka hassuttelee, sit se ikään ku unohtuu se (haastavaa käyttäytymistä synnyttävää) juttu...* ja Julia totesi, että *...tykkään hyödyntää ja käyttää niitä (eleitä ja ilmeitä) omassa työssäni ja annan lapsienkin käyttää.* Edellä mainittuja ohjaustapoja voidaan pitää positiivista ilmapiiriä ylläpitävinä ohjauksen keinoina. Erityisluokanopettajilla voi olla käytössään monia positiivista ilmapiiriä ylläpitäviä keinoja, joiden avulla he ennaltaehkäisevät haastavaa käyttäytymistä.

Haastavan käyttäytymisen ennakointi harjoittelemalla

Erityisluokanopettajat kuvailivat monenlaisia keinoja ja toimintatapoja harjoitella oppilaiden kanssa haastavan käyttäytymisen ennakointia. Harjoittelemisen kuvailtiin yleensä arjen kaikissa tilanteissa alati mukana olevaksi tekemiseksi.

Unna kertoi luokallaan kehitetystä järjestelmällisestä interventtiosta, jonka hän koki toimivaksi haastavan käyttäytymisen vastaamisen keinoksi. Tällainen järjestelmällinen interventio oli poikkeava löytö haastatteluaineistossa. Haastatellut kuvailivat useita yksittäisiä harjoittelemisen keinoja. Sosiaalisten tilanteiden harjoittelu ja tunnetaitojen harjoittelu nostettiin usein esiin samanaikaisesti. Salli kuvaili harjoituksia: *...harjotellaan niitä sosiaalisia tilanteita ja opetella tunnetaitoasioita käy niitä tunnetaitoja, ihan niissä arkitilanteissa läpi et nappaa niinku niistä niitä, tuntemattomien ilmeistä... tunnetaidot on tässä niinko semmonen yks tärkeä...* Sosiaalisia taitoja ja tunnetaitoja harjoiteltiin kuvilla, keskustelemalla, sanoittamalla, reflektoiden, piirtämällä ja sosiaalisilla tarinoilla.

...opetellaan tunnistamaan oma tunne, nimeemään se, tunnistamaan ja sitte sitä kautta se tunteen säätely... mehän paljon puhutaan näistä tunne- ja sosiaalisista taidoista... harjotellaan nimeemään tunteita, puhumaan omista tunteista, kehollistetaan missä tunne tuntuu ja sitten se että mitä mä voin tehdä, jos on semmonen negatiivinen tunne päällä, mikä auttaa... Kuvilla me yleensä tehdään. Toki on meillä on tässä lukevaaki oppilasta, kuva ja teksti tukee toisiaan sitte siinä... (Kiira)

Unna kuvaili luokallaan kehitettyä ja koottua toimintamallia, jonka hän koki toimivan hyvin haastavaan käyttäytymiseen vastaamiseen. Unnan kuvailema interventio oli laaja-alainen ja kokonaisvaltainen haastavaan käyttäytymiseen vastaamiseen suunniteltu toimintamalli. Toimintamalliin kuului esimerkiksi keskustelemista, piirtämistä, aikuisten toimiminen yhdenmukaisesti, luokan kaikkien oppilaiden ottaminen mukaan tilanteiden selvittämiseen ja luokan yhteisesti kehitetyt säännöt. Toimintamalli piti sisällään monia opettajien esittelemiä kiinnipitoon johtavan haastavan käyttäytymiseen vastaamisen keinoja.

... tässä luokassa tällanen itsekehitetty ja muualta varastettu menetelmä, jossa me hyvin nopeasti pyritään opettelemaan tällasta ristiriitojen ja riitatilanteitten ja tunne-elämän haasteitten käsittelyä ... Ongelmien vatvomisen sijaan haetaan ratkaisumalleja ... aikuinen alkaa piirtämään tilanteita auki. Jos oppilas ei vielä itse siihen pysty niin hän ainakin kuuntelee, kun aikuinen kertoo sen oman näkemyksenä, miten se meni, ja aika nopeesti nää nuoret kyl haluaa sen oman mielipiteensä kuuluviin ... meillä on tämmönen puheenjohtajan nuija, kun tulee riitatilanne, niin se jolla on puheenjohtajan nuija, niin se saa puhua ja muut kuuntelee ... Lähdetään piirtämään, juttelemaan ja selvitellään, otetaan toisista oppilaista tukioppilaita, otetaan luokan säännöt, jotka oppilaat ovat itse tehneet, muistutetaan niistä, mietitään ratkaisuvaihtoehtoja, annetaan taukoa niin, että oppilas pystyy hetken hengähtään, mut silti sovitaan et tehtävät tehdään esimerkiksi loppuun... loppu onkin niinkun tää systemaattisuus ... toivoisin, että sitä käytettäisiin lasten kotona ja ehkä noissa

kuntoutusyksiköissä, mutta mää en oo kyllä ihan semmosena saanu sitä lanseerattua muualle... (Unna)

Unna kertoi, että hänen luokkatiiminsä sitoutuneisuudella oli suuri merkitys kyseisen mallin toimivuuteen. Toimintamallin perusajatus oli ratkaisumallien etsiminen ongelmien vattvomisen sijaan. Interventio oli Unnan kokemuksen mukaan toimiva, ja sen avulla kiinnipidot ja haastava käyttäytyminen olivat vähentyneet hänen luokallaan. Kokonaisvaltaiset toimintamallit saattavatkin vähentää kiinnipitoon johtavaa haastavaa käyttäytymistä.

7.2.6 Yhteistyötahojen kanssa toimiminen

Erityisluokanopettajat kuvailivat useita eri tahoja, joihin he olivat yhteydessä haastavaa käyttäytymistä ennakoidessaan. Huoltajat, luokkatiimit, koulu ja muut toimijat koettiin merkityksellisinä tekijöinä haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisyssä. Kuviossa 3 esitellään yhteistyötahojen merkitys kiinnipitoon johtavan haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisyssä.

Huoltajat

Kaikki erityisluokanopettajat kertoivat keskustelelevansa haastavasta käyttäytymisestä huoltajien kanssa. Huoltajilla voidaan tarkoittaa oppilaan vanhempia tai muita virallisia huoltajia. Osa opettajista kertoi tilapäisten hoitopaikkojen tai kuntoutusosastojen roolista haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisyssä. Kiira kuvaili yhteistyötä perheiden kanssa: *...Kyllä se tätä erityisopetusta varmaa on nykyisin, että tehdään yhteistyötä tiiviisti ja minun mielestä haastava käyttäytyminen, kun sitä miettii, on asia mitä yhdessä perheiden kanssa pitää miettiä.* Huoltajien kanssa tehtyä yhteistyötä kuvailtiin muun muassa vastavuoroiseksi, vaihtelevaksi ja konsultoivaksi.

...suhde lapseen on ihan hirmu tärkeä, ja siihen liittyy myös suhde niihin huoltajiin. Et jos on semmonen avoin ja reilu suhde ... on perillä tavallaan siitä kokonaistilanteesta... Käydään paljon vanhempien kans et mikä on auttanu koulussa ja sit he on saattanu kokeilla kotona tai sit he sanoo just et mikä auttaa kotona... samalla tavalla tehään yhteistyötä taikka itse teen näitten tilapäishoitopaikkojen kanssa, että kun he on näissä omaishoidon vapailla, niin siellä yritetään pitää samaa linjaa... hoitoon on tosi vaikeä päästä lasten ... opettajan aktiivinen rooli on siinä tosi suuri, mikä on välillä aika kuormittavaa ... niinku huoltajien tukena. (Erin)

...kodithan hirveen paljon turvautuu, jos lapsella on ollu sarja epäonnistumisen kokemuksia koulusta toiseen niin se sama sarja epäonnistumisen kokemuksia seuraa myös kotia... joudun tosi paljon arjen kasvatuskäytäntöjä pohtiin vanhempien kanssa ... Mitä kuntoutuskotiin tulee ... Meillä kestää ehkä hiukan kauemmin näitten kuntoutusosastoilla olevien nuorten kanssa, että me saadaan heidät ymmärtämään, että koulussa ei voi näin käyttäytyä, et meillä ei pääse eristykseen tai meillä ei saa tarvittavaa lääkettä tai meillä ei suositella kiinnipitoa monista syistä ... kyl siin on semmost näkemyseroo, en mä voi sitä kieltää, mut myöskin mä koen, et on paljon hyvää yhteistyötä... että me eletään pikkasen ehkä eri maailmassa, koulu, osastot ja koti. (Unna)

Unnalla oli ollut oppilaita kuntoutusosastoilla. Hän puhui koulun roolista konsulttoijana ja kertoi ristiriidoista koulun, kodin ja kuntoutusosastojen toiminnassa, kun kyseessä oli haastavaan käyttäytymiseen vastaaminen. Erilaiset toimintatavat oppilaan arjen eri tilanteissa saattavatkin tuottaa haasteita kiinnipitoon johtavan haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisyyn.

Koulu ja luokka

Yhteistyötahoina voidaan nähdä koulun ja luokan sisäiset tahot. Useat erityisluokanopettajat kuvailivat kokemuksiaan koulun sekä luokan henkilökunnan merkityksestä haastavaan käyttäytymiseen vastaamisessa.

...tosi tärkeä, ihan koko työyhteisönäkin, mutta luokkatiimien täytyy toimia hyvin, et jotenki se opettaja-ohjaajaparien sillai niinku nähdä ne tilanteet ja just sillai keskustella sillai avoimesti, et noniin et tää on nyt tää et ooksä huomannu sitä ja tätä ja ohjaaja huomaa usein semmosia asioita, mitä opettaja ei huomaa ollenkaa ... sitte voi alkaa seuraan sitä ja sitte voi tavallaan alkaa sammuttaa sieltä aikasemmasta vaiheesta... (Erin)

Siis ihan hirveen tärkeä asia, se tuo sitä jaksamista ja se tuo sitä varmuutta, Et on niinku avointa se kommunikaatio ja jutella ja voidaan puhua miltä tuntuu ja voidaan miettiä oliko näin hyvä, pitäiskö toimia toisella lailla, et meil ois jotenki yhteinen niinko rintama sitte et miten me toimitaan oppilaan kanssa, koska sitte se tuo niinko tulosta kaikista parhaiten... (Kiira)

Kiira kertoi kokevansa esimieheltään saamansa tuen tärkeäksi: *... et mä saan siltä mun esimieheltä sen tuen, et jos mä teen läpinäkyvää työtä perheeseen päin ... mutta myös mä esimiehelle, et hän tietää mitä me tehdään täällä, et mä saan hänen tuen ... et myös mä tiedän et mä teen oikein.* Esimieheltä saatu tuki vahvisti Kiiran tunnetta oikein toimimisesta. Erityisluokanopettajat kertoivat kokevansa tärkeäksi sen, että luokat ja työyhteisö tekevät keskenään yhteistyötä kiinnipitoon johtavan haastavan käyttäytymisen suhteen. Lisäksi työyhteisö koettiin tärkeäksi oman toiminnan reflektoinnin ja henkisen tuen saamisen kannalta.

Muut yhteistyötahot

Kodin, koulun ja luokkien lisäksi haastatellut mainitsivat muita yhteistyötahoja, joiden kanssa he olivat tekemisissä haastavaa käyttäytymistä ennaltaehkäistessään. Nimettyjä yhteistyötahoja olivat sairaalat, terapeutit, työnohjaajat, oppilashuolto, rehtorit, psykologit, psykiatriset osastot ja perheneuvolat. Työnohjausta kertoi saavansa puolet opettajista. Työnohjaus koettiin merkitykselliseksi oman työn ja työssä jaksamisen kannalta. Julia kertoi työnohjauksen merkityksestä tiedonantajana: *... siis työnohjaushan meille on ... meillä on tiivis yhteistyö sairaalan ja terapeuttien kans, vaan ei mitään meillä vaan minulla itelläni. Hirveesti tulee uusinta tietoo koko ajan, ja Meiju kuvaili työnohjauksen merkitystä lisäksi työhyvinvoinnin kannalta: ... työnohjaus yleensä kerran kuussa, se on ollu mulle työhyvinvoinnin kannalta hyvä juttu, et sieltä saa paljo sellasia ulkopuolisia vinkkejä.*

Julia ja Erin kertoivat moniammatillisuuden merkityksestä työssään ja kokemuksiensa moniammatillisesta yhteistyöstä. Julia kertoi moniammatilliseen työskentelyyn liittyvän useita yhteistyötahoja ja niiden kanssa toimimista: *... tilanteet on niin monisyisiä, että täytyy vaan luottaa moniammatilliseen tiimiin ja sitä täällä on tarjolla, kun täällä on kaiken maailman oppilashuollot ja työnohjukset ja rehtorit ja muut. Erinin mielestä opettajan aktiivinen rooli korostui moniammatillisessa yhteistyössä: ...opettajan aktiivinen rooli on siinä tosi suuri, mikä on välillä aika kuormittavaa ... et kirjotat palautteen sinne ja lausunnon tänne ... semmosta prosessin käymistä. Moniammatillisuus koettiin tärkeäksi tekijäksi haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisyssä, vaikka sitä kuvailtiin myös kuormittavaksi. Pedagogisena toimijana opettaja on vastuussa moniammatillisesta yhteistyöstä omalla luokallaan ja omien oppilaidensa kohdalla. Yhteistyö voidaan kokea jatkuvana prosessina, joka saattaa olla raskas, johtuen toisaalta toiminnan monitahoisuudesta ja toisaalta toiminnan luonteelle ominaisesta jatkuvuudesta.*

8 POHDINTA

8.1 Tuloksista

Tämä pro gradu -tutkielma avaa ja kokoaa erityisluokanopettajien työkenttää ja kokemusmaailmaa kiinnipitoon johtavan haastavan käyttäytymisen saralla. Lisäksi tutkimus asettaa haasteita jatkotutkimukselle ja nostaa julkisesti esiin niukasti esillä olevan ilmiön. Eräs tutkimuksen tavoitteista oli tehdä jossain määrin vaietusta ilmiöstä vähemmän vaiettu ilmiö. Tutkimuksen lukijoiden määrä ja heidän suhtautumisensa lukemaansa määrittävät sitä, kuinka edellä mainittu tavoite toteutuu. Nähtäväksi jää, saako tämä monimutkainen ja ristiriitainen aihekokonaisuus tulevien tutkijoiden ja tutkimushankkeiden myötä lisää kaipaa- maansa näkyvyyttä ja ennen kaikkea läpinäkyvyyttä.

Pyrin lähestymään ilmiötä käytännöllisestä näkökulmasta nostaen esiin kiinnipitoa ja haastavaa käyttäytymistä koskevia ongelmia ja haasteita. Pohdin erityisluokanopettajien kokemusten suhdetta näihin haasteisiin. Löysin osallistujien kokemuksista vastauksia kaikkiin kolmeen tutkimuskysymykseen (ks. luku 5). Näitä kokemuksia leimasivat monitahoisuus ja yksilöllisyys: vastaukset eivät olleet yksiselitteisiä tai johdonmukaisesti samoja linjoja noudattavia. Koke- muksia tutkittaessa tämä on ymmärrettävää ja ilmeistä, sillä kokemukset voi- daan nähdä aina yksilöllisinä. Jaoin tutkimuksen tulokset kahteen suurempaan kokonaisuuteen: kiinnipitoon johtavan haastavan käyttäytymisen syihin ja val- miuksiin sekä keinoihin ennaltaehkäistä kiinnipitoon johtavaa haastavaa käyt- täytymistä. Kaikki haastatelluista erityisluokanopettajista kuvailivat runsaasti kokemuksia sekä syistä että valmiuksista ja keinoista.

8.1.1 Haastavan käyttäytymisen moninaiset syyt

Kiinnipitoon johtavan haastavan käyttäytymisen syyt jakautuivat erityisluokan- opettajien kokemusten mukaan pääosin vuorovaikutukseen, opetukseen, resurs- seihin ja erityisvaikeuksiin liittyviin tekijöihin. Kiinnipitoon johtavan haastavan käyttäytymisen syistä muodostui moninainen kenttä. Haastavan käyttäytymisen syitä kerrottiin olevan ”miljoonia” ja monia syistä kuvailtiin yksilöllisiksi, pääl- lekkäisiksi tai monen tekijän summaksi. Syykenttä muodostuikin alati eläväksi

ja muuttuvaksi. Nämä kuvaukset miljoonista tai loputtomista syistä muistuttavat aikaisemman kirjallisuuden esittelemää jäävuorimallia. Eräs haastatelluista mainitsi haastattelussaan erikseen ”*jäävuoriteorian*”. Jäävuorimallilla kuvataan haastavan käyttäytymisen syiden päällekkäistymistä (Gillberg & Peeters 1995, Kerolan & Sipilän 2017, 42 mukaan.) Kaiken kaikkiaan haastavan käyttäytymisen syitä vaikuttaa olevan lukemattomia ja niitä leimaa sekä tilanne- että henkilökohtaisuus.

Jotkut haastatelluista kyseenalaistivat haastavan käyttäytymisen määrittelyn. He kokivat, että määrittely on riippuvainen siitä, mitä kukin kokee haastavaksi. Haastavaa käyttäytymistä pidettiin osittain, ja tietyissä tilanteissa, sallittuna. Haastava käyttäytyminen on termi yleensä negatiivisena pidetylle asialle. Esiin nostettiin kuitenkin ajatuksia siitä, että kyseinen käytös ei ole pelkästään negatiivista vaan myös tarpeellista, sallittua tai ominaista ihmiselle. Haastavaa käyttäytymistä voitaisiinkin harkita lähestyttävän hyötynäkökulmasta, jolloin sen tarkoitus voi olla esimerkiksi purkaa paha oloa tai ilmaista tunteitaan. Näin haastavan käyttäytymisen mahdollinen tarpeellisuus voitaisiin nähdä ja tunnustaa.

Vuorovaikutuksen haasteet, kuten kommunikaatiopulmat ja turvattomuuden tunne, korostuivat aineistossa haastavan käyttäytymisen syistä. Useat aikaisemmat kansainväliset tutkimukset ovat havainneet selviä syy-yhteyksiä kommunikaation ja haastavan käyttäytymisen välillä (Chiang 2008, 971; Gregg 2017, 445; Mascolo-Glosser 2015, 144-146; Wood ym. 2018, 357-361). Vuorovaikutuksen voidaan ajatella olevan läsnä ja tarpeellista kaikessa ihmisten välisessä toiminnassa. Tästä johtuen on ymmärrettävää, että sen merkitys näkyi aineistossa korostuneesti. Vuorovaikutus voitaisiin nähdä osatekijänä monissa haastavan käyttäytymisen syissä: esimerkiksi opetus on aina vuorovaikutteista toimintaa.

Opetukseen liittyvät syyt, kuten muutosten ennakoimattomuus ja struktuurin rikkoutuminen, korostuivat vuorovaikutuksen rinnalla haastavan käyttäytymisen syistä. Aiemmissä tutkimuksissa koulutyöskentelyn ja strukturoinnin ta-

pojen, kuten tehtävien ohjeistuksen ja aikataulutuksen, on havaittu voivan altistaa haastavalle käyttäytymiselle (Hojnoski & Wood 2012, 34–35). Yllättävät, etenkin epämieluiset, muutokset voivat hämmentää ketä tahansa. Muutokset saattavat vaikuttaa erityisesti niihin oppilaisiin, joilla ei ole taitoja käsitellä muutosta tai omaa hämmennystä.

Opetushenkilöstön ja fyysisten resurssien riittämättömyys voivat aiheuttaa haastavaa käyttäytymistä. Opetushenkilöstö voidaan nähdä haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisyn mahdollistajana, ja jos henkilökuntaa on liian vähän, ennaltaehkäisy voi vaikeutua tai jopa estyä. Fyysiset resurssit, kuten tilojen sopimattomuus, aiheuttivat muutamien haastateltujen kuvailemana haastavaa käyttäytymistä etenkin niillä lapsilla ja nuorilla, joilla on aistiyliherkyyksiä. Ympäristön huomioiminen tai huomiotta jättäminen haastattelussa johtuu mahdollisesti koulujen fyysisten resurssien vaihtelevuudesta. Hyvin suunnitelluissa ja esimerkiksi uusissa kouluissa oppimisympäristön merkitys haastavan käyttäytymisen synnyttäjänä voi olla pieni. Koulut, joissa oppimisympäristöt eivät vastaa oppilaiden tarpeita saattavat olla hedelmällisempää maaperää haastavalle käyttäytymiselle. Aikaisemmat tutkimukset eivät keskity tutkimaan haastavan käyttäytymisen syitä resurssinäkökulmasta.

Useat opettajat mainitsivat, että haastava käyttäytyminen on toisinaan yhteydessä oppilaiden erityisvaikeuksiin. Aikaisemmat tutkimukset toteavat, että älyllinen kehitysvammaisuus (Mascolo-Glosser 2015, 30–31), kielellinen erityisvaikeus (Käypä hoito -suositus 2010) ja autismikirjon häiriöt (Stadnick ym. 2017, 1780) altistavat haastavalle käyttäytymiselle. Erityisluokanopettajat kertoivat aistien ja etenkin vuorovaikutuksen poikkeavuuksien aiheuttavan haastavaa käyttäytymistä. Autismikirjolla juuri nämä poikkeavuudet voivat aiheuttaa haastavaa käyttäytymistä (Lee & Haegle 2016, 30). Myös älyllinen kehitysvammaisuus (Matson ym. 2008, 29) ja kielelliset erityisvaikeudet (Käypä hoito -suositus 2010) voivat hankaloittaa vuorovaikutusta ja siitä seuraten aiheuttaa haastavaa käyttäytymistä. Erityisluokanopettajat kertoivat edellä mainittujen syiden lisäksi toi-

minnanohjauksen haasteiden, impulsiivisuuden ja tunnetaitojen pulmien aiheuttavan haastavaa käyttäytymistä. Kun oppilaan toiminnan tai oppimisen tavat ja valtaväestön tavat eroavat toisistaan, on ymmärrettävää että niiden yhteen sovittaminen voi olla haasteellista. Erityisvaikeudet voitaisiinkin nähdä ympäristön ja oppilaan välisen suhteen vaikeutena, sen sijaan että niitä pidetään oppilaan persoonaan liittyvänä vaikeutena.

On hyvä huomioida, että haastateltujen oppilaissa oli suurta diversiteettia. Haastavan käyttäytymisen syyt vaikuttavat olevan hyvin yksilöllisiä, joten voidaan ajatella, että mitä suurempi diversiteetti tutkimuksen kohteena olevia oppilaita on, sitä enemmän haastavan käyttäytymisen syissä löytyy eroja. Syyt saatavat erota riippuen siitä, millaisia oppimisen haasteita oppilailla on. Esimerkiksi autismikirjon henkilöiden opetuksessa syyt voivat olla korostuneesti vuorovaikutukseen liittyviä pulmia, sillä vuorovaikutuksen haasteet liittyvät tiiviisti autismikirjoon.

8.1.2 Monimuotoiset kokemukset valmiuksista vastata kiinnipitoon johtavaan haastavaan käyttäytymiseen

Erityisluokanopettajien kokemukset valmiuksistaan vastata kiinnipitoon johtavaan haastavaan käyttäytymiseen näyttää olevan tuore tutkimusalue. Tässä tutkimuksessa nämä valmiudet jakautuivat viiteen osa-alueeseen: kokemuksiin omista valmiuksista, erityisluokanopettajan opintojen antamiin valmiuksiin, fyysisiin valmiuksiin, lainsäädännön antamiin valmiuksiin ja keinoihin vastata haastavaan käyttäytymiseen. Keinot vastata haastavaan käyttäytymiseen korostuivat valmiuksista, ja ne käsitellään Pohdinnassa omassa luvussaan (luku 8.1.3).

Aineistosta löytyi monenlaisia kokemuksia valmiuksista vastata kiinnipitoon johtavaan haastavaan käyttäytymiseen. Osa haastatelluista koki valmiuksia olevan riittävästi ja osa liian vähän. Lisää valmiuksia toivovilla haastatelluilla oli jonkin verran muita osallistujia lyhempi työkokemus haastavaan käyttäytymiseen vastaamisesta. Voidaan pohtia, voiko lyhempi työkokemus vaikuttaa kokeemukseen omista valmiuksista. Kun henkilön työkokemus on pitkä, hänellä on ollut enemmän mahdollisuuksia kerryttää valmiuksia. Näin ajateltuna pidempi

työkokemus voisi olla yhteydessä valmiuksiin vastata kiinnipitoon johtavaan haastavaan käyttäytymiseen.

Mielenkiintoista on, että osallistujien kokemuksissa erityisluokanopettajan opinnot eivät valmistaneet tulevia opettajia vastaamaan haastavaan käyttäytymiseen ja kiinnipitotilanteissa toimimiseen. Se olisi kuitenkin koettu tärkeäksi. Opettajan opinnoissa kiinnipitoa ja haastavaa käyttäytymistä ei ollut käsitelty juuri yhtään. Erityisluokanopettajan opinnot eivät omalla kohdallanikaan valmistaneet minua toimimaan kiinnipitoon johtavaa haastavaa käyttäytymistä kohdatessa. Kyseistä koulutusta kehitettäessä voisi olla järkevää pohtia kiinnipitoon johtavan haastavan käyttäytymisen tuomista suuremmaksi osaksi opintoja. Koulutukseen saattaisi olla mielekästä sisällyttää kiinnipitokoulutus, kuten AVEKKI- tai MAPA-koulutus.

Huomionarvoista on, että kiinnipitoa koskeva lainsäädäntö ei erityisluokanopettajien kokemusten mukaan seuraa nykypäivää eikä täysin vastaa erityisopetuksen tarpeita käytännössä. Tutustuessani kiinnipitoa koskevaan lainsäädäntöön huomasin sen olevan hankalasti hahmotettavissa. Koulumaailmaa koskevat lait eivät rajaa täsmällisesti sitä, miten kiinnipito toteutetaan oikein. Lainsäädäntöä voisi olla hyödyllistä kehittää suuntaan, jossa kiinnipito määritellään tarkasti, jotta toimiminen haastavaan käyttäytymiseen vastatessa voisi olla mahdollisimman läpinäkyvää ja opetushenkilöstö voisi saada toiminnalleen lain vahvistuksen. Haastattelemiini erityisluokanopettajat kokivat, että haastavaan käyttäytymiseen vastaamisen toimia tarvitaan riippumatta siitä, miten laki näitä toimia määrittelee.

8.1.3 Keinot, joilla haastavaa käyttäytymistä voidaan ennaltaehkäistä

Aikaisempi tutkimus (Luiselli 2009, 132) on todennut tarpeen kiinnipitojen ennaltaehkäisylle. Tämän voidaan katsoa tarkoittavan tarvetta kiinnipitoon johtavan haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisylle. Haastatellut kuvailivat runsaasti keinoja, joilla haastavaan käyttäytymiseen voidaan vastata tai joilla sitä

voidaan ennaltaehkäistä. Erityisluokanopettaja voidaan nähdä pedagogisena toimijana, joka mahdollistaa kaikki ennaltaehkäisyn keinot, esimerkiksi resurssien käyttämisen ja yhteistyötahojen kanssa toimimisen. Tästä syystä kaikkia ennaltaehkäisyn keinoja voidaan pitää myös pedagogisina keinoina. Ennaltaehkäisykeinot jakautuivat neljään teemaan: vuorovaikutukseen, resursseihin, opetukseen ja ohjaukseen sekä yhteistyötahoihin. Vuorovaikutuksen merkitys korostui aineistossa. Resurssit nousivat esiin tutkimuskentälle uudempana aihealueena. Ennaltaehkäisykeinot vaikuttavat olevan päällekkäisiä ja muodostavan vyyhdin, jossa kaikki osa-alueet voivat vaikuttaa toisiinsa.

Vuorovaikutus oli ennaltaehkäisykeinoista esillä laajimmin, ja sitä koskevat havainnot mukailivat pääasiallisesti aiempien tutkimusten tuloksia. Vuorovaikutuksen merkitys ennaltaehkäisykeinona voi korostua samasta syystä kun haastavan käyttäytymisen syissä: vuorovaikutus on erottamaton osa lähes kaikkien keinojen toteuttamista, sillä ennaltaehkäistäkseen haastavaa käyttäytymistä opettajan täytyy olla kontaktissa oppilaaseen. Hyvä suhde oppilaaseen, oppilaantuntemus ja yksilöllisyyden huomioiminen nähtiin keinoina havaita haastavaa käyttäytymistä laukaisevat tekijät ja valita oikeat tavat toimia tilanteissa. Aikaisemmissa tutkimuksissa yksilöllisyyden huomioimisen onkin havaittu olevan merkityksellistä haastavaa käyttäytymistä ennaltaehkäistessä erilaisissa ihmisryhmissä (Gregg 2017, 445; Lee & Haegele 2016, 30; Mascolo-Glosser 2015, 144–146) ja oppilaantuntemuksen on koettu ennaltaehkäisevän kiinnipitotilanteiden syntymistä (ks. Ilmonen 2015, 55–57).

Erityisluokanopettajat kertoivat käyttävänsä lisäksi monenlaisia kommunikaatiokeinoja, kuten kommunikaatiokansiota, välineenä ymmärtää haastavasti käyttäytyvää oppilasta ja viestiä hänen kanssaan. Visuaalinen kommunikaatiokansio on runsaasti tutkittu keino kommunikoida muun muassa autismikirjolla olevien ja älyllisesti kehitysvammaisten henkilöiden kanssa ja tätä kautta ennaltaehkäistä haastavaa käyttäytymistä (Spriggs ym. 2016, 16). Aineistosta nousi esiin myös vuorovaikutus- ja tunnetaitojen harjoittelu erilaisin tavoin. So-

siaalisesti hyväksytyyn käyttäytymisen opettamisen on havaittu mahdollisesti ennaltaehkäisevän kiinnipitoja ja haastavaa käyttäytymistä (Martinez ym. 2016, 271–277). Tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat kertoivat, että heidän täytyy työskennellessään vuorovaikuttaa rauhallisesti. Kyseinen tulos seuraa Ilmosen (2015, 55–57) pro gradu -tutkielman löydöksiä. Kyseisessä tutkielmassa 53 % haastatelluista erityisluokanopettajista koki pystyvänsä vaikuttamaan haastavasti käyttäytyvään oppilaaseen puhumalla rauhallisesti. Rauhallisen ohjaustavan tavoitteena voitaisiin ajatella olevan rauhallisuuden tartuttaminen oppilaaseen ja sen kertominen, että oppilas on turvassa eikä mitään hätää ole.

Opettajat totesivat riittävän ja laadukkaan haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisyyn olevan sidoksissa käytettävissä oleviin resursseihin: riittävään henkilökunnan määrään, kouluttautumiseen haastavaan käyttäytymiseen vastaamiseen ja fyysisiin resursseihin eli tiloihin ja apuvälineisiin. Kokemus resurssien tarpeesta on ymmärrettävä, sillä edellä mainitut resurssit ovat perusta koulujärjestelmän toiminnalle. Osa haastatelluista koki saaneensa riittävästi kouluttautumismahdollisuuksia ja toiset toivat esiin tarpeen useammille koulutuksille. Koulutuksiin pääseminen vaati yleensä opettajan omaa aktiivisuutta. Koulutuksiin saattoi olla hankalaa osallistua, sillä ne järjestettiin usein työaikana ja sijaisten hankkiminen oli vaikea resurssikysymys. Kiinnipitojen ennaltaehkäisemisen on todettu aikaisemmassa tutkimuksessa tehostuvan voimakkaasti silloin, kun käyttöön on otettu organisaation tasolta liikkeelle lähteviä käyttäytymisen hallinnan interventioita (Williams & Grossett 2011, 2338). Kyseisen tutkimuksen valossa voidaan ajatella, että kouluttautumisen mahdollistuessa organisaation tason kautta ennaltaehkäisy voisi tehostua. Resurssikysymyksiin pystyttäisiin kenties vastaamaan paremmin, jos erityisluokanopettajien kouluttautumiseen ja haastavaan käyttäytymiseen vastaamiseen käytettäviä resursseja lisättäisiin tai koordinoitaisiin uudella tavalla.

Haastatellut mainitsivat useita ohjauksellisia keinoja ennaltaehkäistä haastavaa käyttäytymistä, joista strukturoinnin merkitys korostui. Strukturoinnin avulla voidaankin luoda oppilaille rutiineja ja tätä kautta ennakoitavuutta päivän

toimiin. Haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisyä koskevassa kirjallisuudessa on nostettu esiin strukturoinnin merkitys ja opettajan rooli. Kerola ja Sipilä (2017, 59) toteavat strukturoinnin olevan keino ennaltaehkäistä epävarmuuden tunnetta ja tätä kautta haastavaa käyttäytymistä. Erityisluokanopettajat pyrkivät ennakoidaan haastavaa käyttäytymistä harjoittelemalla sosiaalisia tilanteita ja tunnetaitoja oppilaiden kanssa; yksi haastatelluista toi esiin poikkeavan kokemuksen harjoittelemisesta interventiolla. Unna kertoi, että hänen luokallaan oli käytössä ratkaisukeskeinen toimintamalli haastavaan käyttäytymiseen vastaamiseen, jonka käyttöön ottamisen myötä kiinnipidot olivat vähentyneet. Näyttöön perustuvat interventiot ovat tutkitusti tehokas tapa vastata haastavan käyttäytymiseen (Trader ym. 2017, 83–84). Unnan luokan toimintamalli oli kehitetty useiden eri koulutusten ja omien kokemusten ja havaintojen pohjalta. Interventioissa onkin tärkeää seurata intervention vaikutuksia ja muokata toimintamallia tarvittaessa (Wood ym. 2018). Kokonaisvaltaiset ja monimuotoiset koko luokkaa koskevat interventiot vaikuttavat olevan tehokas keino ennaltaehkäistä haastavaa käyttäytymistä. Täytyy kuitenkin pitää mielessä se seikka, että Unnan luokalla ja hänen kokemuksensa mukaan toimiva toimintamalli ei välttämättä ole yleistettävissä toimivaksi muissa erityisopetuksen luokissa. Kiinnipitojen vähentyminen ei välttämättä ole suoraan verrannollista interventioon, sillä vähentymiseen ovat voineet vaikuttaa muut tekijät, kuten henkilökunnan asenne, valmiudet tai oppilaiden vaihtuminen.

Opettajat kertoivat yhteistyöstä, jota he olivat tehneet haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisemiseksi. Erityisluokanopettajan moniammatillista toimintaa kuvailtiin konsultoivaksi, vastuulliseksi ja edellä mainituista syistä johtuen kuormittavaksi. Erityisluokanopettajat työskentelivät yhteistyössä muun muassa luokkatiimin, perheiden ja sairaaloiden kanssa haastavaan käyttäytymiseen pureutuessaan. Konsultoiva rooli korostui huoltajien kanssa tehdyssä yhteistyössä. Luokanopettajan työhön kuuluukin olennaisesti yhteistyö kotien kanssa, toimintatapojen vieminen koteihin ja vanhempien tukeminen toimintatapojen käytössä (Chai & Lieberman-Betz 2016, 187; Gregg 2017, 445–452; Meadan ym.

2014, 13). Erityisluokanopettajan opetuksessa olevilla oppilailla voi olla tarvetta esimerkiksi terapiaan tai sairaalahoitoon, ja tästä johtuen opettajan on tarpeellista tehdä yhteistyötä näiden tahojen kanssa. Tämä ei kuitenkaan selitä sitä, miksi erityisluokanopettaja päätyy toimimaan niin sanotusti välikätenä eri yhteistyötahojen välillä. Kenties resurssien käyttö tai niiden riittämättömyys selittävät asiaa. Aiempi tutkimus ei käsittele laajasti haastavaan käyttäytymiseen vastaamiseen liittyvää yhteistyötä eri tahojen kanssa, joten selkeää vastausta edellä esitettyyn kysymykseen ei nykyisten tutkimusten valossa löydy.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusehdotukset

8.2.1 Luotettavuuden arviointi

Laadullisessa tutkimuksessa perinteisten metodikirjallisuudessa käytettyjen luotettavuuteen liittyvien termien käyttöä kritisoidaan. Kyseisiä termejä ovat esimerkiksi validiteetti ja reliabiliteetti. Näitä termejä on kritisoitu pääosin siitä syystä, että tutkimuksen sisältäessä kokemuksia ja tulkintoja, ei ole järkevää ottaa kantaa kysymyksiin totuudesta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 6.1.) Kokemukset ovat aina yksilöllisiä: henkilön kokemusmaailma voitaisiin ajatella hänen yksilöllisenä totuutenaan. Näin ajatellen ei ole yhtä absoluuttista totuutta, vaan versioita siitä, mikä on totta. Tässä luvussa arvioin luotettavuutta ja sitä, kuinka hyvin tutkimukseni vastaa asettamiini tutkimuskysymyksiin. Käytän luotettavuutta arvioidessa termejä puolueettomuus, uskottavuus, varmuus ja siirrettävyys.

Tämä tutkimus vastaa tutkimuskysymyksiin siten, kun kerätty aineisto ohjasi vastaamaan niihin. Aineistosta löytyi kaikkiin kolmeen tutkimuskysymykseen laajat ja moniulotteiset vastausrakenteet. havainnollistan näitä vastausrakenteita kuvioilla 1, 2 ja 3 (luvuissa 7.1–7.2.). Haastatteluissa nousi esiin laajoja tutkimuskysymyksiin liittyviä rakenteita, jotka eivät kuitenkaan aina vastanneet suoraan siihen mitä kysyttiin. Rajasin tutkimustulokset tarkasti koskemaan vain

tämän tutkimuksen teemoja. Haastattelu oli järkevä valinta aineiston keräämiseen, sillä kasvokkain tapahtuvat vuorovaikutus mahdollistaa haastateltavan kohtaamisen eri tavalla kuin esimerkiksi aineiston keruu kirjallisesti.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida pohtimalla tutkimuksen uskottavuutta. Uskottavuuteen liittyy siitä varmistuminen, että tutkijan tulkinnat vastaavat haastateltujen kokemuksia. (Eskola & Suoranta 1998, luku 5) Pysin taakanaan tutkimuksen uskottavuutta puolueettomalla suhtautumisellani. Tutkimuksen teossa on tarpeellista pyrkiä puolueettomuuteen, vaikka se ei ole koskaan täysin mahdollista. Puolueettomuuteen liittyvät kysymykset siitä, miten tutkija huomioi oman esiyymmärryksensä suhteen tutkimukseensa. (Tuomi & Sarajarvi 2018, luku 6.1) Esiyymmärrykseni asetti haasteita objektiiviselle lähestymistavalle, ja tämä saattaa heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Aikaisemmat tietoni, asenteeni ja mielikuvani ovat saattaneet johdattaa minua tiedostamattani tietynlaisiin ajatuksiin ja pohdintoihin.

Hermeneuttisen kehän periaatteita (ks. Laine 2015) noudattaen reflektoin jatkuvasti omaa ajatusprosessiani pyrkien mahdollisimman objektiiviseen suhtautumiseen. Pysin jatkuvasti puolueettomuuteen ja neutraaliuteen tavoittelemalla oman esiyymmärrykseni ja lähtökohtieni tiedostamista. Näin toimimalla halusin saavuttaa haastateltujen puheenvuoroilleen asettamat intentionaaliset merkitykset mahdollisimman aidosti. Minulla ei ole henkilökohtaista kokemusta kiinnipitotilanteissa toimimisesta eikä kiinnipitoon johtavan haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisemisestä. Käytännön kokemuksen puutteesta johtuen koen, että suhtautumiseni tutkimaani aiheeseen ei ollut niin vahvasti tunnepohjainen, että se olisi estänyt riittävän puolueettomuuden ja pystyin suhtautumaan tutkimukseeni niin puolueettomasti kuin minulle oli mahdollista. Käyttämäni fenomenologinen analyysimenetelmä sopi kokemusten tutkimiseen ja toisaalta tuki aineistoon suhtautumista objektiivisesti.

Tutkimuksen tekoon liittyy kysymys varmuudesta. Jotkin asiat saattavat vaikuttaa tuloksiin ennustamattomasti ja tätä kautta tutkimuksen varmuuteen.

(Eskola & Suoranta 1998, luku 5) Haastateltavan persoonallisuus, tunnetila, henkilöhistoria sekä haastattelijan ja haastateltavan suhde saattoivat vaikuttaa siihen, mitä kaikkea haastateltu kertoi haastattelussa. Haastavan käyttäytymisen syitä pohtiessa täytyy huomioida se, että opettajilla ei välttämättä ole kertamuotoisen haastattelun aikana tullut mieleen kaikkia haastavan käyttäytymisen aiheuttavia tekijöitä. Osa haastatelluista mainitsikin erikseen, että on hankalaa muistaa kaikkia haastavan käyttäytymisen syitä. En voi tietää mitä asioita haastatellut eivät mahdollisesti ole halunneet tai kokeneet tarpeelliseksi mainita. Nämä ennustamattomat tekijät saattavat vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin ja luotettavuuteen. Myös esimerkiksi se, millaisessa tilassa haastattelut järjestettiin, saattoi vaikuttaa haastatellun vastauksiin. Tietyt ympäristöt ovat voineet johdella haastateltuja tietynlaisiin vastauksiin tai haastatellut ovat voineet tiedostamattaan vastata haastattelukysymyksiin, siten kuin ovat olettaneet, että haastattelija toivoo heidän vastaavan. On vaikeaa sanoa, ovatko edellä mainitut asiat vaikuttaneet vastauksiin, haastatellut kuitenkin lupautuivat vastaamaan rehellisesti, ja haastattelijan näkökulmasta vastaukset vaikuttivat todenmukaisilta. Luotettavuuteen kuuluu myös kysymys tutkimusprosessin julkisuudesta. Tämä tarkoittaa muun muassa tarkkaa raportointia ja vertaisarviointia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 6.4) Ulkopuoliset tahot arvioivat tämän tutkimuksen etenemistä tutkimusprosessin aikana. Pro gradu -tutkielmani ohjaaja ja tutkielmaseminaariin osallistujat ovat lukeneet tutkielmani ja antaneet palautetta sen etenemisestä ja luotettavuudesta.

Tämä tutkimus esittelee tiettyjen erityisluokanopettajan virassa toimivien henkilöiden kokemuksia. Näin ollen tutkimustulokset eivät välttämättä ole sellaisenaan yleistettävissä tai siirrettävissä muihin konteksteihin. Tutkimustulosten siirrettävyys riippuu kontekstien samankaltaisuudesta tai erilaisuudesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 138–139). Laadullisessa tutkimuksessa siirrettävyyttä voidaan toisinaan pitää mahdottomana (Eskola & Suoranta 1998, luku 5). Vaikka tutkimuksen tarkoitus ei ollut yleistettävän tiedon löytäminen, osa tuloksista

saattaa olla siirrettävissä muihin kuin tässä tutkielmassa käsiteltyihin konteksteihin. Tämän selvittäminen vaatisi jatkotutkimusta. Tutkimustuloksia voidaan kuitenkin käyttää vertailukohtana ja niitä voidaan analysoida yksittäistapauksina: riittävän samankaltainen erityisluokanopettaja tai luokka saattavat mahdollistaa siirrettävyyden. Tämä on kuitenkin tapauskohtaista ja näin ollen tämä tutkimus ei takaa siirrettävyyttä. Jos kyseinen tutkimus tarjoaa käytännössä toimiville erityisluokanopettajille tai esimerkiksi opiskelijoille tarttumapintaa kiinnipitoon tai haastavaan käyttäytymiseen, on tutkielmassa esiteltyjen tutkimustulosten soveltaminen käytännössä järkevää.

8.2.2 Jatkotutkimusehdotukset

Tämä tutkimus vahvistaa useissa aiemmissä tutkimuksissa tehtyjä havaintoja. Tutkimus tuo kuitenkin esiin myös monia uusia näkökulmia kiinnipitoon johtavasta haastavasta käyttäytymisestä ja sen ennaltaehkäisemisestä, ja asettaa jatkotutkimukselle useita lähtökohtia. Tämän pro gradu -tutkielman käsittelemää ilmiötä on tutkittu niukasti etenkin kotimaassa ja erityisluokanopettajan kokemusmaailmasta käsin. Tarve jatkotutkimukselle on ilmeinen, ja kiinnipitoon johtava haastava käyttäytyminen kaipaakin tutkimusta monella osa-alueellaan.

Jatkotutkimusten olisi tärkeää tutkia kiinnipitoon johtavan haastavan käyttäytymisen syitä suomalaisissa kouluissa, sillä kansainvälisten tutkimusten siirrettävyys kouluihin Suomessa ei välttämättä ole hyödyllistä kontekstien erilaisuudesta johtuen. Tutkimukset voisivat syventyä eritellysti tiettyihin mahdollisiin haastavan käyttäytymisen syihin. Olisi mielenkiintoista, jos jatkotutkimukset tutkisivat vertaillen erityisluokanopettajien kokemuksia haastavasta käyttäytymisestä. Vertailu voisi kohdistua esimerkiksi erilaisissa oppilasryhmissä, kuten autismiluokissa ja sairaalakouluissa, mahdollisesti esiintyviin haastavan käyttäytymisen syiden eroihin.

Erityisluokanopettajien kokemukset valmiuksistaan vastata kiinnipitoon johtavaan haastavaan käyttäytymiseen eivät ole olleet aikaisemmin selkeästi

esillä tutkimuskentällä, joten niitä koskeva tutkimus on tulevaisuudessa tarpeellista. Tämän tutkimuksen valossa työkokemus voi olla yhteydessä valmiuksiin vastata kiinnipitoon johtavaan haastavaan käyttäytymiseen. Kyseisen tulkinnan perusteleminen vaatii lisätutkimusta. Resurssien suhdetta kiinnipitoon johtavan haastavan käyttäytymisen syihin ja ennaltaehkäisykeinoihin olisi tarkoituksenmukaista tutkia, sillä tätä suhdetta ei ole tutkittu kattavasti aiemmin. Tuleva tutkimus voisi selvittää lisää kokemuksia haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisyyn käytettyjen resurssien riittävydestä. Tilastoitua tietoa voitaisiin koota siitä, kuinka suuri osa suomalaisista erityisluokanopettajista koulutetaan vastaamaan haastavaan käyttäytymiseen ja kiinnipitotilanteissa toimimiseen, ja siitä kuinka tehokasta koulutautuminen on. Aiemmat tutkimukset eivät käsittele laajasti haastavaan käyttäytymiseen vastaamiseen liittyvää yhteistyötä eri tahojen kanssa. Tämä tutkimus nostaa esiin yhteistyötahojen roolin ja esittää tarpeen yhteistyötahojen roolin tutkimiselle.

Tutkimuksessa esiteltyjen tulosten siirrettävyyttä voitaisiin tutkia interventiotutkimuksilla tai pitkittäistutkimuksilla. Esimerkiksi Unnan luokalla kehitetyn toimintamallin kaltaisia kokonaisvaltaisia interventioita voitaisiin tutkia pitkittäistutkimuksilla. Jatkotutkimuksilla on mahdollisuus syventyä eritellysti tiettyihin haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisykeinoihin tai syihin. Kiinnipitoa ja haastavaan käyttäytymiseen vastaamista koskeva lainsäädäntö ja koulutus kaipaavat erikseen tutkimuksia, jotta niiden kattavuus ja mahdolliset kehitystarpeet voitaisiin selvittää.

Kiinnipitoon johtava haastava käyttäytyminen osoittautuu tämän tutkimuksen valossa monimuotoiseksi aihekokonaisuudeksi. Kenties tämä tutkimus nostaa esiin enemmän kysymyksiä kuin mihin se vastaa. Tämän voidaankin ajatella kertovan siitä, että kyseessä on monelta osin ratkaisematon ilmiö. Haastava käyttäytyminen voi johtaa kiinnipitoon ja kiinnipito saattaa vaarantaa siinä mukana olevat henkilöt. Ilmiö on mahdollisesta varallisuudestaan huolimatta monille käytännössä toimiville ihmisille arkipäivää. Tämän, useille arkipäiväisen,

useille tuntemattoman, ilmiön huomioiminen nykyistä laajemmin tutkimuskentällä, mediassa, päätöksiä tekevissä elimissä ja lainsäädännössä voisi olla alku ilmiön parempaan ja yhdenmukaisempaan tuntemiseen ja hallintaan. Kiinnipitoon johtavan haastavan käyttäytymisen tutkiminen ja siihen liittyvän koulutuksen ja lainsäädännön kehittäminen näyttävät olevan ensiarvoisen tärkeitä asioita, jotta kiinnipitojen ennaltaehkäisystä voitaisiin tehdä mahdollisimman selkeää, tehokasta, turvallista ja toimivaa.

LÄHTEET

- Alevriadou, A. & Pavlidou, K. 2016. Teachers' interpersonal style and its relationship to emotions, causal attributions, and type of challenging behaviors displayed by students with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities* 20 (3), 213–227.
- Argumedes, M., Lanovaz M. & Larivée, S. 2018. Brief report: impact of challenging behavior on parenting stress in mothers and fathers of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 48 (7), 2585–2589.
- Aurela, A. 1995. Käytöshäiriöisten lasten ja nuorten kiinnipitohoito, ”Pitävä” vastaus erääseen nyky-yhteiskunnan ongelmaan. *Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus julkaisuja* 31/1995. Helsinki.
- Autismi- ja aspergerliitto. Materiaalia: vinkkejä: vinkkejä arkeen. https://www.autismiliitto.fi/materiaalia/vinkkeja/vinkkeja_arkeen (Luettu 18.10.2018.)
- Butler, A. & Monda-Amaya, L. 2016. Preservice teachers' perceptions of challenging behavior. *Teacher Education and Special Education*, 39 (4), 276–292.
- Chai, Z. & Lieberman-Betz, R. 2016. Strategies for helping parents of young children address challenging behaviors in the home. *TEACHING Exceptional Children* 48 (4), 186–194.
- Chiang, H-M. 2008. Expressive communication of children with autism: the use of challenging behaviour. *Journal of Intellectual Disability Research* 52 (2), 966–972.
- CRDC; Civil Rights Data Collection, Data snapshot: school discipline. 2014. U.S. Department of Education Office for Civil Rights 1, 1–24.
- Doubet, S. & Ostrosky, M. 2015. The impact of challenging behavior on families: I don't know what to do. *Topics in Early Childhood Special Education* 34 (4), 223–233.
- Dowell, R. & Larwin, K. 2016. Investigating the impact of school administrator's on the frequency of physical restraint in K-12 schools. *International Journal of Special Education* 31 (2), 1–29.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen (Ellibs, e-kirja). Tampere: Tekijät & Vastapaino.

- French, D. & Wojcicki, C. 2017. Restraint and seclusion: frequency, duration, and rate of injury for students with emotional and behavioral disorders. *School Mental Health* 10 (1), 35–47.
- Friedman, C. & Crabb, C. 2018, Restraint, restrictive intervention, and seclusion of people with intellectual and developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities* 56 (3), 171–187.
- GAO; United States Government Accountability Office 2009. Seclusions and restraints, selected cases of death and abuse at public and private schools and treatment centers, 1–62.
- Gillberg, C. & Peeters, T. 1995. *L'autisme. Aspects éducatifs et médicaux*. Antwerpen: Opleidingscentrum Autisme.
- Gregg, K. 2017. Communication disorders and challenging behaviors: supporting children's functional communication goals in the classroom. *Early Childhood Education Journal* 45 (4), 445–452.
- Hakkarainen, K., Heikkinen, A., Lommi, R., Hietanen, A., Jokiniemi, K. & Taatola S. 2007. Väkivallan ehkäisy, AVEKKI-toimintatapamalli, oppilaan käsikirja. Savonia-ammattikorkeakoulun julkaisusarja, B 5/2007. https://www.ely-keskus.fi/documents/10191/492058/AVEKKI-toimintatapamalli_Oppilaan_kasikirja.pdf/b1cb4133-f331-4191-8bc9-3746072c4512 (Luettu 22.10.2018.)
- Hojnoski, R. & Wood, B. 2012. Challenging behavior and early academic skill development: an integrated approach to assessment and intervention. *Young Exceptional Children* 15 (4), 29–40.
- Husserl, E. 2017. Ideoita puhtaasta fenomenologiasta ja fenomenologisesta filosofiasta. suom. M. Lehtinen. *Alkuteos: Ideen zu einer reinen phänomenologie und phänomenologischen philosophie. Erstes Buch. Allegemeine einföhrung in die reine phänomenologie* (1913). Helsinki: suomentaja ja Gaudeamus.
- Hyvärinen M., Nikander P. & Ruusuvoori, J. 2017. Tutkimushaastattelun käsikirja (Ellibs, e-kirja). Tampere: Vastapaino & tekijät.
- Ilmonen, T. 2015. Kiinnipito erityisluokanopettajan työvälineenä. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos, Pro gradu -tutkielma.
- Izrael, A. 2018. Teaching literacy to a student with autism. *Voices from the Classroom* 71 (5), 613–614.
- Jyväskylän kaupunki 31.8.2015. Perusopetuspalvelut. Palvelunjohtajan ohje, 1–12. https://peda.net/jyvaskyla/aji/perehdytys/pl/o:file/download/3fb8a1d0259bd1858f3cc2be1b4ccf5616ebb648/Oppilaan_rajottaminen.pdf (Luettu 22.10.2018.)
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värri

- (toim.), Ajan kasvatus: Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä. s. 367–400. Tampere: Tampere University Press.
- Kerola, K. & Sipilä, A-K. 2017. Haastava käyttäytyminen - muutoksen mahdollisuuksia. Valterin julkaisusarja nro 1. Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri: Oulu.
- Kielellinen erityisvaikeus (dysfasia, lapset ja nuoret). Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Foniatri ry:n ja Suomen Lastenneurologisen yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2010. www.kaypahoito.fi (Luettu 7.12.2018.)
- Kielitoimiston sanakirja. 2019. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/> (Luettu 1.3.2019.)
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? – fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. s. 29–51. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lastensuojelulaki 2007/417. Annettu Helsingissä 13.4.2007. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417#L11P69> (Luettu 19.10.2018.)
- Lebel, J. 2009. The business case for preventing and reducing restraint and seclusion use. Rockville, MD: Center for Mental Health Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration.
- Lebel, J., Huckshorn, K. & Caldwell, B. 2010. Restraint use in residential programs: why are best practices ignored? *Child Welfare* 89 (2), 169–187.
- Lee, J. & Haegele, J. 2016. Understanding challenging behaviors of students with autism spectrum disorder in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 87 (7), 27–30.
- Lequia, J., Machalicek, W. & Rispoli, M. 2012. Effects of activity schedules on challenging behavior exhibited in children with autism spectrum disorders: a systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders* 6 (1), 480–492.
- Luiselli, J., Dunn, E. & Pace, G. 2005. Antecedent assessment and intervention to reduce physical restraint (protective holding) of children and adolescents with acquired brain injury. *Behavioral Interventions* 20, 51–65.
- Luiselli, J. 2009. Physical restraint of people with intellectual disability: a review of implementation reduction and elimination procedures. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 22 (2), 126–134.
- Mannerheimin lastensuojeluliitto. 2017. Lapsen haastava käytös voi vaatia apua. <https://www.mll.fi/vanhemmille/vinkkeja-lapsiperheen-arkeen/lapsikokeilee-rajoja/lapsen-haastava-kaytos-voi-vaatia-apua/> (Luettu 28.3.2019.)

- Martinez, J., Werch, B. & Conroy, B. 2016. School-based interventions targeting challenging behaviors exhibited by young children with autism spectrum disorder: a systematic literature review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities* 51 (3), 265–280.
- Mascolo-Glosser, F. 2015. Reducing challenging behaviors in intellectually disabled individuals: a comparison of organizational culture and treatment approach. Walden University.
- Matson, J., Wilkins, J. & Macken, J. 2008. The relationship of challenging behaviors to severity and symptoms of autism spectrum disorders. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities* 2 (1), 29–44.
- Meadan, H., Ayvazo, S. & Ostrosky, M. 2016. The ABCs of challenging behavior: understanding basic concepts. *Young Exceptional Children* 19 (1), 3–15.
- Mérineau-Côté, J. & Morin, D. 2013. Restraint and seclusion: the perspective of service users and staff members. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 27 (5), 447–457.
- Munter, E. 2014. Lapsen fyysinen kiinnipito päiväkodissa, Kyselytutkimus päiväkodin työntekijöiden käsityksistä ja kokemuksista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Patton, M. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21.8.1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P36b> (Luettu 22.10.2018.)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) 2014. Opetushallitus: Helsinki 2016. https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 23.10.2018.)
- Perustuslaki 1999/731. Annettu Helsingissä 11.6.1999. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P7> (Luettu 23.10.2018.)
- Quesenberry, A., Hemmeter, M., Ostrosky, M. & Hamann, K. 2014. Child care teachers' perspectives on including children with challenging behavior in child care settings. *Infants and Young Children*, 27 (3), 241–258.
- Richards, C., Davies, L. & Oliver, C. 2017. Predictors of self-injurious behavior and self-restraint in autism spectrum disorder: towards a hypothesis of impaired behavioral control. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47 (3), 701–713.
- Rikoslaki 1889/39. Annettu Helsingissä 19.12.1889. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1889/18890039001> (Luettu 22.10.2018.)

- Scheirs, J., Blok, J., Tolhoek, M., El Aouat, F. & Glimmerveen, J. 2012. Client factors as predictors of restraint and seclusion in people with intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 37 (2), 112–120.
- Scheuermann, B., Peterson, R., Ryan, J. & Billingsley, G. 2016. Professional practice and ethical issues related to physical restraint and seclusion in schools. *Journal of Disability Policy Studies* 27 (2), 86–95.
- Spriggs, A., Mims, P., van Dijk, V. & Knight V. 2016. Examination of the evidence base for using visual activity schedules with students with intellectual disability. *The Journal of Special Education* 51 (1), 14–26.
- Stadnick, N., Chlebowski, C. & Brookman-Fraze, L. 2017. Caregiver-teacher concordance of challenging behaviors in children with autism spectrum disorder served in community mental health settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 47 (6), 1780–1790.
- Suomen mapakeskus. <http://suomenmapakeskus.fi/koulutus/vaativat-asiakastilanteet/> (Luettu 22.10.2018.)
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). World Health Organization (WHO), ICD-10 -tautiluokitus 1999. <http://koodistopalvelu.kanta.fi/codeserver/pages/classification-view-page.xhtml?classificationKey=23> (Luettu 22.10.2018.)
- Trader, B., Stonemeier, J., Berg, T., Knowles, C., Massar, M., Monzalve, M., Pinkelman, S., Nese, R., Ruppert, T. & Horner, R. 2017. Promoting inclusion through evidence-based alternatives to restraint and seclusion. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 42 (2), 75–88.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 7. Uudistettu laitos, Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Ellibs, e-kirja). Uudistettu laitos, Helsinki: Tammi.
- U.S. Department of Education 2012. Restraint and seclusion: resource document. 1–41.
- Verkkopalvelu kehitysvammaisuudesta (VERNERI.net). <https://verneri.net/yleis/kehitysvammaisuus> (Luettu 22.10.2018.)
- Walker, V. & Pinkerman, S. 2018. Minimizing restraint and seclusion in schools: a response to beaudoin and moore. *Intellectual and Developmental Disabilities* 56 (3), 165–170.
- Williams, D. & Grossett, D. 2011. Reduction of restraint of people with intellectual disabilities: an organizational behavior management (OBM) approach. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal* 32 (6), 2336–2339.

- Williams D. 2009. Restraint safety: an analysis of injuries related to restraint of people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 22 (2), 135–139.
- Wood, C., Kisinger, K., Brosh, C., Fisher, L. & Muharib, R. 2018. Stopping behavior before it starts, antecedent interventions for challenging behavior. *TEACHING Exceptional Children* 50 (6), 356–363.
- Ylinen, A. 2011. Opettajien yrittäjyyskasvatusvalmiudet Etelä-Pohjanmaan lukioidissa. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä studies in business and economics. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27005/9789513943035.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 8.2.2019.)

LIITTEET

Liite 1. Tietosuojailmoitus

TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

Pro gradu

25.10.2018

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja. Tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää tutkimuksen teon aikana.

- **TUTKIMUKSEN NIMI, LUONNE JA KESTO**

Kiinnipito ja haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisy – erityisluokanopettajien kokemuksia. Kyseessä on kertaluontoinen tutkimus, joka valmistuu keväällä 2019. Viimeistään toukokuussa 2019.

- **MIHIN HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY PERUSTUU**

EU:n yleinen tietosuoja-asetus, artikla 6, kohta 1

Tutkittavan suostumus

- **TUTKIMUKSESTA VASTAAVAT TAHOT**

Tutkimuksen tekijä: Viljamaria Raittila

puhelinnumero:

sähköposti:

Olen vastuussa tutkimuksen toteuttamisesta ja henkilötietojen käsittelyä koskevien sääntöjen noudattamisesta.

Tutkimuksen ohjaaja: Satu Perälä-Littunen, Jyväskylän yliopisto

- **TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS**

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää erityisluokanopettajien kokemuksia kiinnipitotilanteista ja haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisemisen keinoista. Lisäksi on tarkoitus selvittää millainen kiinnipitotilanne kokonaisuudessaan, millaiset tekijät johtavat kiinnipitotilanteisiin, millaisia tunteita kiinnipitotilanne, ja siltä välttyminen herättävät erityisluokanopettajissa ja millaisiksi erityisluokanopettajan kokevat valmiutensa toimia kiinnipitotilanteissa.

Tutkimukseen osallistuvat henkilöt ovat täysi-ikäisiä eli 18 vuotta täyttäneitä Suomessa erityisluokanopettajana työskenteleviä erityisluokanopettajia, jotka ovat olleet mukana kiinnipitotilanteissa ja kohdanneet työssään haastavaa käyttäytymistä. Osallistuminen tutkimukseen ei ole mahdollista henkilöille, jotka eivät täytä edellä mainittuja kriteereitä.

Tutkimukseen osallistuu noin 10 tutkittavaa.

Tutkimuksen osalta henkilötiedoista on välttämätöntä ottaa käsittelyyn haastateltavan ammatti, eli tässä tapauksessa tieto siitä, että haastateltava on erityisluokanopettaja.

Tiedot ovat tutkielmassa haastattelulitterointeina.

- **TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ**

Tutkimus toteutetaan haastatteluna. Haastattelu äänitetään. Haastattelija kysyy haastattelulta kysymyksiä tutkimusaiheeseen liittyen. Tavoitteena haastattelussa on keskustelua ilmapiiri.

Tutkimukseen osallistuminen kestää noin 0,5-1 tunnin. Tutkimukseen sisältyy yksi haastattelu haastateltavan valitsemassa paikassa.

- **TUTKIMUKSEN MAHDOLLISET HYÖDYT JA HAITAT TUTKITTAVILLE**

Tutkimus tuottaa tietoa kiinnipidoista ja niiden ja haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisystä erityisluokanopettajien kokemana. Tutkimus lisäksi valottaa kiinnipito-toimintamallia ja tuottaa tietoa erityisluokanopettajien kokemuksista valmiuksistaan vastata haastavaan käyttäytymiseen ja toimia kiinnipitotilanteissa.

- **HENKILÖTIETOJEN SUOJAAMINEN**

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tietojasi ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista.

Käytän tutkimuksessani suoria sitaatteja, mutta huomioin niiden käytössä sen, ettei niissä ole esillä henkilötietoja tai tunnistamista edesauttavia mainintoja.

Henkilötietojen suojaaminen tutkimuksen aikana: henkilötietoja säilytetään kryptatulla (salasanalla suojattu) muistitikulla tai kryptatussa kansiossa, jotta ulkopuolisten pääsy tietoihin estyy. Aineisto pseudonymisoidaan eli haastateltavat esiintyvät aineistossa muutetulla nimellä, josta heitä ei voida tunnistaa. Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

- **TUTKIMUSTULOKSET**

Tutkimuksesta valmistuu opinnäytetyö. Valmiit pro gradu -työt tulevat saataville JYKDOK-tietokantaan.

- **TUTKITTAVAN OIKEUDET JA NIISTÄ POIKKEAMINEN**

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittava peruuttaa suostumuksensa, hänen tietojansa ei käytetä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuojafi.fi>).

Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

HENKILÖTIETOJEN SÄILYTTÄMINEN JA ARKISTOINTI

Haastateltavien henkilötietoja, jotka tässä tutkimuksessa koostuvat suostumuslomakkeista allekirjoituksineen sekä tallennetusta äänestä, säilytetään tutkimuksen ajan pseudonymisoituina joko kryptatulla muistitikulla tai kryptatulla levyasemalla, jonka jälkeen aineisto hävitetään.

REKISTERÖIDYN OIKEUKSIEN TOTEUTTAMINEN

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään.

Liite 2. Suostumuslomake



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen "Kiinnipito ja haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisy - erityisluokanopettajien kokemuksia".

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi Viljamaria Raittila. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Olen tutustunut tietosuojailoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys
Suostumus vastaanotettu

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Toinen alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnistellisessa muodossa. Suostumuslomakkeet hävitetään yhdessä aineiston kanssa

Liite 3. Haastattelurunko

Kiinnipitoon johtavan haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäiseminen

Kiinnipito on määritelty kyseisessä tutkimuksessa tarkoittamaan vain fyysistä kiinnipitoa vartalon voimalla. Kiinnipito on määritelty lainsäädännössä viimesijaiseksi keinoksi koulukontekstissa estämään itsen tai toisten vahingoittaminen. Haastava käyttäytyminen tarkoittaa käyttäytymistä, joka ei ole sosiaalisten normien mukaista ja joka usein vaarantaa oppilaan, muut henkilöt tai esimerkiksi mittavan määrän omaisuutta. Haastava käyttäytyminen johtaa usein kiinnipitoon.

1. Millaisia syitä voi olla kiinnipitoon johtavalle haastajalle käyttäytymiselle?

- kuvailisitko jonkin kohtaamasi tyypillisen tilanteen ja sen johtamisen kiinnipitoon

2. Millaisia keinoja sinulla on vastata haastavaan käyttäytymiseen, jotta ei päädyttäisi kiinnipitoon, ja jotta voitaisiin välttyä kiinnipitoa vaativalta tilanteelta?

- Kuvailisitko tilanteen, jossa kiinnipito onnistuttiin välttämään, miten?/
Voit esimerkiksi miettiä jotakin tiettyä tilannetta, jossa olet vastannut haastavaan käyttäytymiseen
- Yhteistyötä?

3. Millaisia tunteita kiinnipitotilanteet herättävät sinussa?

- Ovatko tunteet erilaisia kiinnipidossa, sitä ennen tai sen jälkeen?
- Entä tilanteessa, jossa kiinnipito onnistuttiin välttämään?

4. Millaiset valmiudet koet sinulla olevan vastata haastavaan käyttäytymiseen ja toimia kiinnipitotilanteissa?

- Oletko saanut koulutusta haastavaan käyttäytymiseen vastaamisesta tai kiinnipidoista?
- Opinnoissa, työaikana...

5. Vapaa sana