

**“Miten pitkälle sen saa päästää sen
tilanteen?” - erityisluokanopettaja oppilaan
rajoittajana**

Justus Hirvonen ja Reetta Rintala

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Monografiamuotoinen

Kevätlukukausi 2024

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hirvonen, Justus ja Rintala, Reetta. 2024. "Miten pitkälle sen saa päästää sen tilanteen?" - erityisluokanopettaja oppilaan rajoittajana. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 107 sivua.

Rajoittaminen on kasvatuksessa ja kasvatusympäristöissä esiintyvä haastava ja moniulotteinen ilmiö, joka liitetään usein vaativaan erityiseen tukeen ja haastavaan käyttäytymiseen. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää millaisia näkemyksiä ja kokemuksia erityisluokanopettajilla on oppilaan rajoittamisesta, millaista eettistä pohdintaa rajoittamiseen liittyy ja miten toistuva rajoittaminen vaikuttaa erityisluokanopettajan työssä jaksamiseen.

Tutkimus toteutettiin fenomenologisena tutkimuksena. Aihetta tutkittiin monimenetelmällisesti. Tutkimuksen ensimmäisessä osassa tutkittavat kirjoittivat eläytymismenetelmää hyödyntäen kaksi kirjoitelmaa. Kirjoitelmien palautuksen jälkeen aineiston toinen osa kerättiin yksilöhaastatteluina. Kirjoitelmien analysoinnissa hyödynnettiin narratiivisia menetelmiä. Haastattelujen analyysi toteutettiin temaattisena analyysinä. Tutkimukseen osallistui seitsemän erityisluokanopettajaa.

Tutkimuksen tulokseksi saatiin joukko erilaisia käsityksiä rajoittamisesta ja sen keinoista. Rajoittaminen nähtiin moniulotteisena ilmiönä, jota pidettiin monin tavoin haastavana osana opettajan työtä. Rajoittaminen koettiin myös eettisesti haastavana ja monipuolisena ilmiönä, jolla oli selkeitä vaikutuksia opettajien työssä jaksamiseen.

Tutkimuksen keskeisiä johtopäätöksiä olivat käsitykset rajoittamisesta laajana, monipuolisena ja eettisesti haastavana ilmiönä. Nykyinen rajoittamiskäsitys näkee rajoittamisen ensisijaisesti fyysisenä ilmiönä, mutta tämän tutkimuksen perusteella käsitteen laajentaminen myös verbaalisiin ja non-verbaalisiin ulottuvuuksiin olisi tarpeen. Tutkimuksen tulosten perusteella myös rajoittamista sääteleviä normeja ja opettajien koulutusta olisi syytä tarkastella kriittisesti.

Asiasanat: erityisopetus, rajoittaminen, haastava käyttäytyminen, etiikka, työssä jaksaminen

Sisällys

Johdanto	5
1. Erityinen tuki	8
1.1 Vaativa erityinen tuki	8
1.2 Vaativan erityisen tuen oppilasryhmät	9
1.3 Haastava käyttäytyminen	11
2. Rajoittaminen ilmiönä	13
2.1 Mitä rajoittaminen on?	13
2.2 Rajoittaminen lainsäädännössä	15
2.3 Fyysinen rajoittaminen	20
2.4 Verbaalinen rajoittaminen	24
2.5 De-eskalaatio ja positiivinen käyttäytymisen tuki	25
3. Rajoittamisen etiikka	29
3.1 Rajoittamisen eettisyys	29
3.2 Opettajan työssä jaksaminen	31
4. Tutkimustehtävä	34
5. Tutkimuksen toteuttaminen	35
5.1 Tutkimuskonteksti	35
5.2 Tutkimukseen osallistujat	36
5.3 Aineiston keruu	36
5.4 Aineiston analyysi	38
5.5 Eettiset ratkaisut	44
6 Tulokset	46
6.1 Rajoittamisen luonne	47
6.1.1 Rajoittamiskäsitykset	47
6.1.2 Rajoittamiseen johtava käyttäytyminen	49

6.1.3 Rajoittamistilanteet	52
6.2 Rajoittamisen keinot	54
6.2.1 Hetkessä tapahtuva rajoittaminen.....	54
6.2.2 Ennakoivat toimet.....	58
6.3 Rajoittamisen eettisyys	63
6.3.1 Rajoittamisen yleiset eettiset periaatteet.....	64
6.3.2 Eettisesti kestävä rajoittaminen	71
6.3.3 Rajoittamisen seuraukset	76
6.4 Rajoittamisen vaikutus työssä jaksamiseen	80
6.4.1 Työssä jaksamista heikentävät tekijät	80
6.4.2 Työssä jaksamista tukevat tekijät	83
6.5 Kasvattajan toiminnan vaikutus tilanteiden kulkuun.....	85
6.5.1 Tilanteen rauhoittuminen	86
6.5.2 Tilanteen eskaloituminen.....	87
7 Pohdinta	89
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	90
7.2 Tutkimuksen luotettavuus	102
7.3 Jatkotutkimusaiheet.....	105
7.4 Päätäntö	106
Lähteet	108
Liitteet	123

Johdanto

Opettajan työ on ammattina vastuullinen ja koostuu erilaisista periaatteista. Opettajan ammattiin ei sisälly vain opetustyö, vaan ammattiin kiinteänä ja merkittävänä osana kuuluu kasvatustehtävä (Martikainen, 2005, s. 32). Opettajan työtä ohjaa selkeä lainsäädäntö ja opetussuunnitelma, mutta ammattietiikka ja pedagogiikka tulee jokaisen muodostaa itse. Opetusalan ammattijärjestön (2014) mukaan opettajalla tulee olla työssään eettisiä periaatteita, jotka perustuvat ihmisarvoon, oikeudenmukaisuuteen, totuudellisuuteen, vastuuseen ja vapauteen. Opettajan tulee työssään kunnioittaa oppilaan oikeuksia, suhtautua tähän oikeudenmukaisella ja inhimillisellä tavalla sekä kasvattaa oppilaasta yhteistyöhön kykenevä jäsen yhteiskuntaan (OAJ, 2014). Oppilaan rajoittaminen lienee ammattietiikan suhteen yksi opettajan ammatin haastavimmista kysymyksistä: vaikka lainsäädäntö asettaakin rajoittamiselle tiukat raamit ja säännöt, ei toisen ihmisen rajoittaminen ole ammattieettisestä näkökulmasta koskaan yksinkertainen asia.

Erityispedagogiikka on laaja tieteenala, jonka sisällä työnkuva, ryhmät ja niissä esiintyvät haasteet voivat vaihdella todella paljon. Olemme molemmat työskennelleet muutamia vuosia vammaistyön ja erityistä tukea tarvitsevien oppilasryhmien parissa, joten rajoittamista vaativa haastava ja väkivaltainen käyttäytyminen on tullut tutuksi. Tämän tutkimuksen tekeminen on merkityksellistä, sillä tutkittua tietoa rajoittamisesta suomalaisessa kouluympäristössä on kohtuullisen vähän, ja aiemmat pro gradu -tutkielmat ja väitöskirjat (ks. Raittila, 2019; Kauppila, 2019) keskittyvät pelkästään kiinnipitämiseen, eivätkä tutki rajoittamista laajana ja moniulotteisena ilmiönä. Kansainvälisesti rajoittaminen puolestaan linkitetään usein psykiatriseen sairaanhoitoon (ks. Goethals, Dierckx de Casterlé & Gastmans, 2012; Duxbury, Baker, Downe, Jones, Greenwood, Thygesen, McKeown, Price, Scholes, Thomson, & Whittington, 2019). Aiheesta tarvitaan uutta ja moniulotteista, kouluympäristöön soveltuvaa tutkittua tietoa.

Aihe on myös ajankohtainen, sillä se on ollut viimeisten vuosien aikana enenevässä määrin uutisoituna ja mukana yleisessä keskustelussa. Helmikuussa 2024 Opetushallitus julkaisi mittavan varhaiskasvatusta koskevan lapsen fyysistä

rajoittamista koskevan nettijulkaisun. Vuonna 2021 Opettaja-lehti kirjoitti artikkelissaan erityisopettajasta, joka oli joutunut pitkään oikeusprosessiin kiinnipitotilanteesta. Oikeusprosessi tapahtui opettajan ja työnantajan välillä, ja prosessissa selvitettiin, oliko opettaja toiminut väärin väkivaltaista käyttäytymistä rajatessaan. Simbergin (2024) mukaan haasteellinen käytös ja kouluväkivalta ovat lisääntyneet ja nykyisin joka kymmenes opettaja kohtaa työssään väkivaltaa, joten näiltä tilanteilta on lähes mahdotonta välttyä. Opettaja-lehden artikkeli monien muiden vastaavien artikkelien rinnalla on saanut pohtimaan sitä, tuntevatko opettajat tarpeeksi esimerkiksi rajoittamiseen liittyvää lainsäädäntöä ja ammattietiikkaa, tai onko työpaikoilla riittävät ohjeet tilanteiden jälkipurkuun tai yleiseen käsittelyyn.

Pro gradu -tutkielmamme tarkoituksena on selvittää erityisluokanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä oppilaan rajoittamisesta sekä eettisistä kysymyksistä rajoitustoimia koskien. Lisäksi olemme kiinnostuneita siitä, millä keinoin opettaja tukee omaa työssä jaksamistaan työympäristössä, jossa rajoittamistilanteita tulee usein. Päädyimme rajaamaan tutkittavat erityisluokanopettajat niihin, jotka opettavat kehitysvammaisia tai autismin kirjolla olevia oppilaita, psyykkisesti oireilevia tai muita vaativaa erityistä tukea tarvitsevia oppilasryhmiä. Vaativa erityinen tuki tarkoittaa tukea, joka on luonteeltaan moniammatillista ja vaativaa sekä tarkoitukseltaan oppimista ja kuntoutumista tukevaa (Äikäs & Pesonen, 2022).

Tutkimus on toteutettu laadullisin keinoin, sillä tutkimuksessa syvennyttään erityisluokanopettajien henkilökohtaisiin kokemuksiin ja näkemyksiin. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 34-35) mukaan kokemuksista ja näkemyksistä saisi määrällisillä keinoilla vain pintaraapaisun. Tutkimus toteutettiin fenomenologisena, monimenetelmällisenä tutkimuksena. Fenomenologia pyrkii luomaan yksilön omista välittömistä kokemuksista syvällistä tietoa (Laine, 2018). Aineisto kerättiin haastatteluina, joiden kysymykset pyrittiin muodostamaan mahdollisimman avoimiksi. Näin haastateltavien oma ääni saadaan mahdollisimman selkeästi kuuluviin (Patton, 2002, s. 348). Lisäksi ennen haastatteluita tutkittavilta kerättiin eläytymismenetelmää hyödyntäen rajoittamistilanteiden de-eskaloitumista ja eskaloimista kuvaavat kirjoitelmat, joilla aineistosta saatiin entistä laajempi ja monipuolisempi. Kokemusten kerääminen on perusteltua, sillä rajoittamisen yleisyys

ja seuraukset aiheuttavat huolta ja ahdistusta sekä kasvattajissa että vanhemmissa (Simonsen, Sugai, Freeman, Kern & Hampton, 2014, s. 308).

1. Erityinen tuki

1.1 Vaativa erityinen tuki

Mannerkoski, Ng, Poikola ja Kärnä (2023) määrittelevät vaativan erityisen tuen tarkoittavan tukea, joka on yksilöllistä, luonteeltaan moniammatillista ja vaativaa sekä tarkoitukseltaan oppimista ja kuntoutumista tukevaa. Vaativa erityinen tuki ei ole käsitteenä virallinen eikä sitä löydy Suomen lainsäädännöstä, mutta yleisesti sitä pidetään tukena, joka kohdistuu erityisesti lapsiin ja nuoriin, jotka ovat kehitysvammaisia, autismin kirjolla, monivammaisia tai kärsivät vakavista psyykkisistä haasteista (Mannerkoski ym., 2023). Opetushallituksen (ei pvm.) verkkosivujen mukaan käsite on epämääräinen, mutta tarpeellinen ja kehittämistä vaativa tiettyjen tuen tarpeiden yhteydessä. Vuonna 2014 julkaistussa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS) korkein laissa tunnustettu tuen aste on erityisen tuen taso, jota tarjotaan sellaisille oppilaille, joille kasvun, oppimisen ja kehityksen tavoitteisiin pääsy on osoittautunut haasteelliseksi. Tällaisen erityisen tuen toteuttaminen vaatii virallisen hallinnollisen päätöksen ja tämä tuki on kokonaisvaltainen sekä yksilöllisten tarpeiden mukaan suunniteltu kokonaisuus, joka sisältää sekä erityisluokanopettajan antaman erityisopetuksen että muut mahdolliset tuen muodot ja tarjoajat.

Tutkimuksessa haastateltiin erityisluokanopettajia, jotka opettavat vaativaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, sillä rajoittamista vaativien tilanteiden määrä ja yleisyys on näissä opetusryhmissä huomattavasti muita suurempi (Menon, Baburai & Bernard, 2012, s. 63; Freeman, Peterson, Kern, Mathur, Barber, Power, & Perea, 2023, s. 136; Peterson, Kern, Mathur, & Albrecht, 2020, s. 57; Kern, Mathur & Peterson, 2022, s. 215). Suomessa on lain mukaan yleinen oppivelvollisuus, joka koskee kaikkia Suomessa vakinaisesti asuvia kouluikäisiä lapsia, eikä vammaisuus tai sairastelu vapauta tästä velvollisuudesta, vaan sen perusteella oppivelvollisuutta voidaan ainoastaan pidentää (oppivelvollisuuslaki 1214/2020 2 §). Perusopetuslaki (628/1998) takaa jokaiselle oppilaalle oikeuden käydä koulua. Toisaalta saman lain mukaan jokaisella oppilaalla ja koulun henkilökunnan jäsenellä on oikeus turvalliseen koulu-

tai työpäivään. Nämä kaksi lakia voivat aiheuttaa joissain tilanteissa eettisen dilemman: onko väkivaltatilanteessa muiden oppilaiden oikeus turvalliseen koulupäivään merkittävämpi kuin väkivaltaisesti käyttäytyvän oppilaan oikeus käydä koulua?

1.2 Vaativan erityisen tuen oppilasryhmät

Vaativan erityisen tuen opetusta saavat oppilaat ovat Mannerkosken ym. (2023) mukaan usein lapsia ja nuoria, joilla on vakavia psyykkisiä haasteita, kehitysvammadiagnoosi, monivammaisuutta tai autismikirjon diagnoosi, jolloin oppilaiden tarvitsema tuki on luonteeltaan erityistä tukea monialaisempaa, vaativampaa ja moniammatillisempaa. Vaikka vaativa erityinen tuki ei ole terminä virallinen "tuen neljäs porras", on sen käyttö tällaisen erityisen tuen luonnetta kuvaavana terminä kuitenkin vakiintunut (Ojala, Rätty, Kokko, Pesonen, Polet, Kontu & Pirttimaa, 2015, s. 7). Kaiken kaikkiaan vaativaa erityistä tukea saavia oppilaita on Ojalan ym. (2015, s. 7) mukaan Suomessa noin 10 000.

Ojala ym. (2015) määrittelevät julkaisussaan psyykkisten haasteiden ja erityisen tuen yhteyksiä. Vaativan erityisen tuen kontekstissa psyykkisillä haasteilla tarkoitetaan laajasti mielenterveyteen ja käyttäytymiseen liittyviä haasteita, kuten esimerkiksi sisään- ja ulospäin suuntautunutta ei-toivottua toimintaa. Käyttäytymisen lisäksi haasteita saattaa ilmetä samanaikaisesti ahdistuneisuuteen ja mielialaan linkittyvän oireilun sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteiden muodossa (Lönnqvist, 2013, s. 61). Ojala (2017) on väitöskirjassaan tutkinut oppilaiden psyykkistä oireilua perusopetuksessa. Sisäänpäinsuuntautunut oireilu ilmenee usein apaattisuutena, vetäytymisenä sekä ahdistuksena. Ulospäin suuntautunut psyykinen oireilu saattaa esiintyä aggressiivisuutena, puremisena, epäasiallisena kielenkäyttönä, sylkemisenä, riidan haastamisena, impulsiivisuutena, arvaamattomuutena, väkivaltaisena käyttäytymisenä, keskittymisen haasteina sekä vaikeuksina ystävyyssuhteiden muodostamisessa. Ojala (2017, s. 95-98) korosti tutkimuksessaan opettajien kokevan psyykkisen oireilun ja siihen puuttumisen haastavaksi niin ammatillisesti kuin myös oman jaksamisensa näkökulmasta.

Kehitysvammaisuus on Suomessa käytössä olevan ICD-10 tautiluokituksen mukaan tila, jossa henkilön henkisen toiminnan kehitys on häiriintynyt tai estynyt synnynnäisen tai kehitysiässä tulleen sairauden, vamman tai muun vian takia (Åberg, 2021). Kehitysvammaliiton (ei pvm.) verkkosivujen mukaan kehitysvammaisuus vaikeuttaa asioiden ymmärtämistä, oppimista ja soveltamista ja siihen liittyvät vaikeudet ympäristöön sopeutumisessa vuorovaikutuksen, käyttäytymisen, kommunikoinnin ja arjen taitojen haasteiden vuoksi. Kehitysvammaisuutta on monentasoista ja yksi tapa määritellä kehitysvamman syvyyttä on mitata älykkyydosamäärää testillä, jossa alle 70 äo-pisteen tulos merkitsee lievää äyllistä kehitysvammaa ja alemmat tulokset portaittain keskivaikeaa, vaikeaa ja syvää kehitysvammaa (Kehitysvammaliitto, ei pvm.; Åberg, 2021; Autismiliitto, 2024). Åbergin (2021) mukaan usein kehitysvammaisuuden mukana ilmeneviä liitännäisiä ovat ADHD, autismikirjon häiriö, epilepsia, liikuntavammat, aistivammat ja psykologiset häiriöt.

Kehitysvammaisten oppilaiden lisäksi vaativaa erityistä tukea annetaan monivammaisille oppilaille. Peltomäen, Pirttimaan, Pyhältön ja Konnun (2021) mukaan monivammaisuus on yleensä nähty syvänä kehitysvammaisuutena, johon yhdistyvät usein erilaiset liikuntavammat sekä laajat ja monialaiset, itsenäistä toimintakykyä heikentävät tuen tarpeet niin koulussa kuin muussa arjessakin. Lisäksi monivammaisuuteen liittyvät usein erilaiset puheen ja kommunikaation haasteet (Skarsaune, 2023). Skarsaune (2023) nostaa artikkelissaan monivammaisten henkilöiden mielipiteiden ja oman tahdon jäävän puheen ja kommunikaation haasteiden takia monesti taka-alalle.

Neljäs vaativaa erityistä tukea saava oppilasryhmä koostuu autismin kirjolla olevista oppilaista. Autismista puhuttaessa käytetään usein termiä autismin kirjo, sillä autismikirjon häiriö on ilmiönä laaja, moniulotteinen ja esiintyy erilaisilla ihmisillä eri tavoin: vaihtelu autismin kirjolla olevien ihmisten vahvuuksissa, haasteissa ja yleisissä piirteissä on merkittävää (Hirota & King, 2023, s. 157-158). Autismiliitto (2024) määrittelee autismikirjon häiriön olevan synnynnäinen ja läpi elämän kestävä tila, jonka ydinpiirteinä pidetään sosiaalisen kanssakäymisen vaikeuksia, poikkeavia aistihavaintoja, toiminnanohjauksen haasteita sekä hermoston voimakasta

kuormittumista ja stressitason nousemista. Hirota ja King (2023, s. 157) lisäävät autismikirjon häiriön tyypillisiin piirteisiin liittyvän lisäksi rajoittunutta, itseään toistavaa toimintaa, mielenkiinnonkohteiden rajautumista spesifeihin asioihin sekä tunteiden säätelyn haasteita. Autismiliiton (2023) mukaan autismin kirjolla olevien lasten vahvuudet liittyvät usein hyvään keskittymiskykyyn, yksityiskohtien huomaamiseen, ongelmanratkaisuun ja oikeudentajuun. Autismikirjon häiriö johtaa usein tuen tarpeisiin, minkä lisäksi siihen liittyy usein liitännäisinä epilepsia, kielellisen kehityksen häiriöitä sekä kehitysvammadiagnoosi: noin 30%:lla autismin kirjolla olevista on myös kehitysvammadiagnoosi (Autismiliitto, 2024).

1.3 Haastava käyttäytyminen

Monissa tutkimuksissa käytetään haastavaa käyttäytymistä kuvattaessa muun muassa käsitteitä häiriökäyttäytyminen, ei-toivottu käyttäytyminen ja ongelmakäyttäytyminen. Tässä tutkimuksessa käytetään kaikista näistä yhteisenä nimikkeenä käsitettä haastava käyttäytyminen. Haastava käyttäytyminen on käsitteenä laajasti tutkittu niin suomalaisessa kuin kansainvälisessäkin kontekstissa, ja palvelee laajuudellaan hyvin tutkimuksen tarkoitusta, sillä tavoitteena on tarkastella haastavaa käyttäytymistä monipuolisesti osana rajoittamista.

Kerolan ja Sipilän (2017, s. 14-16) mukaan käyttäytyminen on erilaisten prosessien ja tilannetekijöiden summa, joka voi ilmetä tunneperäisinä, tiedollisina tai motorisina reaktioina. He määrittelevät käyttäytymistä ohjaaviksi tekijöiksi tunteet, käyttäytymistä koskevat tiedot sekä käyttäytymiseen liittyvät taidot ja kyvyt. Haastavaksi käytös muuttuu silloin, jos käytöstä ohjaavat tunteet nousevat liian suureen rooliin tavalla, jossa tunteiden ilmaisutapa alkaa ilmetä sellaisena käyttäytymisenä, joka ei ole enää sosiaalisesti hyväksyttävää (Kerola & Sipilä, 2017, s. 16-21). Menon ym. (2012, s. 62-63) täydentävät haastavan käytöksen olevan sellaista kulttuurissa epätyypillistä käyttäytymistä, joka tiheydellään, intensiivisyydellään ja kestollaan vaarantaa vakavasti oman tai muiden fyysisen turvallisuuden tai rajoittaa tilojen käytön mahdollisuuksia. Edellä mainittujen lisäksi haastavana käytöksenä voidaan pitää muun muassa huutamista ja seksuaalista häirintää (Allen, Lowe, Brophy & Moore, 2009, s. 162). Haastavaksi käyttäytymiseksi voidaan siis tiivistetysti

määritellä sellainen käytös, joka ei ole sosiaalisesti tai yhteiskunnallisesti hyväksyttävää, ja joka perustuu ensisijaisesti yksilön tunnereaktioihin.

Menonin ym. (2012, s. 63) mukaan haastava käytös ilmenee yleisimmin aggressiivisuutena, itseä vahingoittavana käytöksenä sekä tuhoisana käytöksenä. Kerola ja Sipilä (2017, s. 21-22) lisäävät haastavan käytöksen ilmenemistapoihin huutamisen, lyömisen, tavaroiden hajottamisen sekä syljeskelyn tai erilaiset yhdistelmät näistä. On toisinaan vaikea määritellä, mistä haastava käyttäytyminen johtuu, sillä erilaisia syitä tälle on usein runsaasti: esimerkiksi tiettyjen toimintamallien oppiminen, aistien yli- tai aliherkkydet, struktuurin puute, sosiaaliset haasteet, toiminnanohjauksen puute, tunnetaitojen puute, stressi sekä muutokset ympäristössä ja henkilöstössä voivat laukaista tilanteita, joissa haastavaa käyttäytymistä ilmenee (Kerola & Sipilä, 2017, s. 42). Myös kommunikaation haasteet tai kommunikaation puute voivat Greggín (2017, s. 455-456) mukaan johtaa haastavaan käyttäytymiseen.

Eduskunnan apulaisoikeusasiamies ja Aluehallintovirasto (EOAK, 2021) nostivat yhdeksi rajoittamiseen johtavan haastavan käyttäytymisen syyksi myös puutteellisen tuen tason ja annetun tuen riittämättömyyden. Oppilaalla on perusopetuslain 30 §:n mukaan oikeus saada riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Vaikka mahdollisia syitä haastavalle käyttäytymiselle on useita, on kuitenkin vaikea määritellä, onko haastava käyttäytyminen aina juuri haastavaa käyttäytymistä, vai yksilön pyrkimystä tulla nähdyksi tai kuulluksi jollain keinolla. Haastavaa käyttäytymistä voidaan ennaltaehkäistä muun muassa de-eskalaation ja positiivisen käyttäytymisen tuen keinoin, joista kerrotaan tarkemmin luvussa 2.5.

Haastava käyttäytyminen on erityisen yleistä kehitysvammadiagnoosin saaneilla, ja sen on nähty olevan yhteydessä kehitysvamman syvyyteen (Allen ym. 2009, s. 165; Menon, 2012, s. 63). Myös autismin kirjolla olevilla henkilöillä on havaittu muuhun väestöön verrattuna yleisemmin haastavaa käyttäytymistä (Stadnick, Chlebowski & Brookman-Frazee, 2017, s. 1780). Koulumaailmassa kehitysvammaisten ja autismin kirjolla olevien henkilöiden lisäksi haastavaa, ei-toivottua käyttäytymistä ilmenee usein psyykkisesti oireilevilla oppilailla (Ojala, 2017, s. 19-25).

2. Rajoittaminen ilmiönä

2.1 Mitä rajoittaminen on?

Rajoittamisesta puhuttaessa hyvä erottaa toisistaan rajoittaminen ja rajojen asettaminen, vaikka ilmiönä nämä ovat hyvin lähellä toisiaan. Rajojen asettaminen on tärkeä kasvatuksellinen keino, jolla lapsille ja nuorille pyritään opettamaan moraalialueita, oikeaa ja väärää (Valkonen, 2006, s. 47-49). Rajoittamisella taas voidaan tarkoittaa mitä tahansa toimenpiteitä, joilla yksilön toimintaa, liikkumista tai kehon liikkeitä jollain tapaa estetään (Verret, Massé, Lagacé-Leblanc, Delisle & Doyon, 2019, s. 357-358). Rajojen asettaminen on lähtökohtaisesti suullisin keinoin tapahtuvaa, ohjaavaa ja pedagogista toimintaa, kun taas rajoittaminen nähdään useimmiten yksilön haluamaa toimintaa ohjaavana tai estävänä, tai väkivaltatilanteisiin reagoimisena tai niitä ennakoivana. Isoin rajojen asettamisen ja rajoittamisen ero lienee kuitenkin siinä, että rajoittamista säätelee tiukka lainsäädäntö, kun taas rajojen asettaminen on enemmänkin eettinen ja pedagoginen kysymys. Tämä alaluku käsittelee rajoittamista, jota tarkastellaan monipuolisena ilmiönä, mutta kuitenkin suomalaisessa peruskoulumaailmassa pitäytyen. Rajojen asettamista käsitellään kattavammin verbaalisen rajoittamisen yhteydessä.

Useiden kansainvälisten tulkintojen mukaan rajoittaminen jakautuu neljään alaluokkaan, jotka ovat fyysinen rajoittaminen, eristäminen, mekaaninen eli välineellinen rajoittaminen ja kemiallinen rajoittaminen (Simonsen ym., 2014, s. 309; Kern ym., 2022, s. 214-215). Menon ym. (2012, s. 64) puolestaan esittävät, että verbaalinen rajoittaminen ja psykologinen painostaminen voivat joissain olosuhteissa olla aivan yhtä rajoittavia, kuin muutkin rajoittamisen tyypit ja siksi rinnastavat ne muihin rajoittamisen tyyppeihin. Näiden rajoittamisen muotojen lisäksi rajoittamiseksi voidaan käsittää avustamatta tai auttamatta jättäminen sekä teknologisilla ratkaisuilla rajoittaminen (Mental Welfare Commission for Scotland [MWCScot], 2021, s.10). Taloudellista päätäntävaltaa ja eräitä hoidollisia toimenpiteitä, kuten sairauden lääkitsemistä tai asentoon liittyvää mahdollisesti välineellistä tukea ei välttämättä ole syytä tulkita rajoittamiseksi, ellei toimenpiteiden

tavoitteena nimenomaisesti ole henkilön käyttäytymisen ja vapauden hallitseminen (MWCScot, 2021, s. 10).

Eri rajoitustoimien määrittelylle ja luokittelulle ei siis ole olemassa selkeää yksimielisyyttä, vaan alaluokkia on määritelmästä ja tulkinnasta riippuen mahdollista yhdistellä tai jakaa edelleen ja menetelmiä on mahdollista luokitella eri alaluokkiin. Lisäksi kansainväliset tulkinnat rajoittamisesta eroavat merkittävästi toisistaan, mikä entisestään haastaa rajoittamisilmiön määrittelemistä. Esimerkiksi Euroopan sisällä voi eri valtioiden lainsäädännöissä ja käytänteissä olla merkittäviä eroja (Negroni, 2017, s. 99). Tässä tutkimuksessa keskitytään rajoittamisen muodoista fyysiseen rajoittamiseen ja verbaaliseen rajoittamiseen, sillä muut mainitut rajoittamisen keinot eivät ole suomalaisessa kouluympäristössä sallittuja.

Verretin ym. (2019, s. 358) mukaan kouluympäristössä rajoittamisen tavoite on hyvin selkeä: rajoittaminen tavoittelee turvallisen kouluympäristön takaamista ja käyttäytymisen hallittavuutta tähän turvallisuuteen pääsemiseksi. Heidän mukaansa yleisimpiä syitä rajoittamiselle ovat aiheutunut vaara itselle tai ympäristölle, fyysinen aggressiivisuus, uhkailu ja agitointi. Simonsenin ym. (2014, s. 307-308) mukaan yleinen näkemys rajoittamisen tarpeesta pitää sisällään ajatuksen välittömästä vaarasta sekä ennakoinnin ja de-eskalaation pettämisestä. He toteavat kuitenkin haastavien tilanteiden täydellisen välttämisen olevan parhaallakin ennakoinnilla mahdotonta. Kern ym. (2022, s. 216) huomauttavat, että fyysisen rajoittamisen tulisi kuitenkin olla viimesijainen keino tavoitteeseen pääsemiseksi. Rajoittamista ei tule pitää tai käyttää rangaistuksena tai käyttäytymisen tukitoimena, eikä rajoittaminen ole oikeutettua ilman vaaraelementtiä (Simonsen ym., 2014, s. 312).

Pääsääntöisesti rajoitustoimet kohdistuvat sellaisiin lapsiin ja nuoriin, joilla on käyttäytymisen ja tunne-elämän haasteita: kaikista tavanomaisinta rajoittaminen on pienten lasten keskuudessa (Verret ym., 2019, s. 357-358, 367-368). Erityisen korostuneita rajoittamisen kohteena olevia ryhmiä ovat kehitysvammaiset ja autismin kirjolla olevat sekä psyykkisesti oireilevat lapset ja nuoret (Menon ym. 2012, s. 63-64; Freeman ym. 2023, s. 136; Peterson ym. 2020, s. 57; Kern ym. 2022, s. 215). Menonin ym. (2012, s. 63) mukaan rajoitustoimien yleisyyttä voi selittää se, että kehitysvammadiagnoosin saaneista hieman yli kymmenesosalla esiintyy haastavaa

käytöstä. Tällaisella haastavalla käytöksellä on yhteys kehitysvamman syvyyteen. Psykiatrisen hoidon puolella todettuja muita rajoittamisen tarvetta ennustavia tekijöitä ovat sairastuvuus, traumaperäinen stressihäiriö, fyysisen väkivallan uhriksi joutuminen, ahdistuneisuushäiriö, tunteettomat piirteet, fyysinen aggressiivisuus sekä oleilu erillisissä tiloissa (Verret ym., 2019, s. 358).

2.2 Rajoittaminen lainsäädännössä

Suomessa lainsäädäntö määrittelee tarkasti, miten rajoitustoimenpiteitä voi käyttää, keihin ja missä tilanteissa. Peruskoulussa rajoittamista koskevaa lainsäädäntöä tulee seurata tarkasti, sillä perustuslain (731/1999) 2 §:n mukaan julkisen vallan käytön tulee perustua lakiin. Julkinen valta on perustuslaissa määriteltyä valtaa, jota saavat käyttää muun muassa kunnan viranhaltijat, kuten esimerkiksi virassa olevat erityisopettajat. Rajoittamista koskevaa lainsäädäntöä löytyy muun muassa rikoslaista (505/2003), perusopetuslaista (628/1998), laista kehitysvammaisten erityishuollosta (381/2016) ja lastensuojelulaista (542/2019).

Vaikka kaikista edellämainituista laeista löytyy määritelmät rajoittamiselle ja rajoittamistoimenpiteiden toteuttamisessa, on kunkin lain soveltaminen riippuvainen siitä, missä ympäristössä kulloinkin ollaan. Peruskoulussa voidaan soveltaa vain perusopetuslakia ja rikoslakia, kun taas laki kehitysvammaisten erityishuollosta pätee vain sosiaalipalveluissa, ja niin ikään lastensuojelulakia sovelletaan lastensuojelun piirissä. Peruslähdekohdiltaan lait ovat hyvin samankaltaisia, mutta eroavaisuuksia löytyy etenkin rajoitustoimien sisältä (ks. taulukko 1). Koska tämä tutkimus on toteutettu peruskouluympäristössä, painotetaan tässä kyseiseen ympäristöön soveltuvaa lainsäädäntöä.

Perusopetuslain mukaan yleisopetuksessa rajoittaminen on sallittua vain tilanteissa, joissa oppilas on poistettava tilasta tai koulun alueelta, oppilaiden liikkumiseen koulun alueella joudutaan puuttumaan, tai hänen hallustaan poistetaan asioita tai esineitä. Oppilaalla on perusopetuslain 29 §:n mukaan oikeus turvalliseen oppimisympäristöön, mikä mahdollistaa myös tietyissä tapauksissa koulupäivän keskeyttämisen tai fyysisen rajoittamisen opettajan tai rehtorin toimesta laissa määritellyissä tilanteissa. Rajoittamistilanteissa oppilaan väkivaltaisen tai uhkaavan

käyttäytymisen tulee olla uhka oppilaan itsensä, toisen oppilaan tai koulussa työskentelevän henkilön turvallisuudelle tai merkittävässä määrin näiden omaisuudelle. Perusopetuslain 36 §:n mukaan toimintaa kohtuuttomasti häiritsevä oppilaan toiminta voi olla perusteena rajoitustoimenpiteille. Jos mikään näistä kriteereistä ei täyty, ei rajoitustoimi ole perusopetuslain mukaan perusteltu.

Rikoslaki (515/2003 4 §) sallii hätävarjelun eli itsensä ja muiden puolustamisen tilanteissa, joissa henkilö joutuu välittömästi uhkaavan, oikeudettoman hyökkäyksen kohteeksi. Perusopetuslain 36 §:n mukaan vain opettaja tai rehtori voivat fyysisesti rajoittaa oppilaita, mutta hätävarjeluun vedoten myös ohjaaja voi rajoittaa oppilasta tilanteessa, jossa tältä ei kohtuudella voi hyökkäyksen vaarallisuuden tai yllätyksellisyyden perusteella vaatia muuta (rikoslaki 515/2003 4 §). Myös rikoslain neljännen luvun 5 §:ssä mainittu pakkotila on sovellettavissa peruskouluympäristöön ja henkilökunnan mahdollisuuksiin toimia rajoittavasti. Voimakeinoja tulee rikoslain neljännen luvun 6 §:n mukaan käyttää vain tilanteissa, joissa ne ovat välttämättömiä virkatehtävien hoitamiseksi, ja ne ovat oikein suhteutettuja. Hätävarjelu ja pakkotila ovat ainoat perusteet, joiden nojalla peruskoulussa voidaan olla kiinnipitotilanteessa, poislukien fyysiset voimakeinot oppilasta siirtäessä tai asioita ja esineitä haltuunotettaessa, joissa noudatetaan perusopetuslakia.

Kasvatuksen maailmassa navigoiminen lainsäädännön kanssa voi olla haastavaa, sillä eri tilanteissa sovelletaan lainsäädäntöä eri tavoin. Kouluympäristössä voidaan koulupäivän aikana soveltaa lähinnä perusopetuslakia ja rikoslakia, kun taas sosiaalipalveluiden mahdollisesti järjestämässä loma-ajan toiminnassa voidaan soveltaa lakia kehitysvammaisten erityishuollosta. Eduskunnan apulaisoikeusasiamies Pasi Pölönen onkin todennut vuonna 2021 antamassaan kiinnipitotilanteita koulussa käsittelevässä ratkaisussa perusopetuslain vaativan kehittämistä, sillä se ei tällä hetkellä määrittele riittäviä mahdollisuuksia väkivaltaiseen, aggressiiviseen käyttäytymiseen reagoimiseen.

Vaikka kiinnipito on ehkä eniten lain näkökulmasta yhteiskunnallisissa keskusteluista pinnalla oleva rajoittamisen muoto, tulisi Opetusalan ammattijärjestön (2024) mukaan haastavissa tilanteissa lähtökohtaisesti käyttää mahdollisimman paljon passiivisia voimakeinoja. Vaikka opettajalla on oikeus puuttua

väkivaltatilanteisiin fyysisesti rajoittamalla, tulisi sen olla viimeinen keino, ei automaatio tai yleinen käytäntö. Kouluympäristön turvallisuutta voidaan parantaa esimerkiksi sovituilla toimintatavoilla, täydennyskoulutuksilla, oppilasryhmiä pienentämällä, erityisopetukseen ohjaamalla, henkilökuntaresurssia lisäämällä sekä kiinnipito- ja siirtotilanteita harjoittelemalla: kaikki edellä mainitut ovat tärkeitä sekä turvallisuuden että opettajan ja oppilaan oikeusturvan näkökulmasta (OAJ, 2024; Simberg, 2024). Rajoittamistilanteet tulisi Opetushallituksen (2023) ohjeistuksen mukaan jälkiselvitellä mahdollisimman pian, eli käydä tilanne läpi mahdollisten silminnäkijöiden ja mahdollisuuksien mukaan rajoitustoimenpiteen kohteena olleen oppilaan kanssa, ottaa yhteys huoltajaan ja tarvittaviin tahoihin sekä dokumentoida tarkasti tilanne ja sen eteneminen.

Vaikka laki kehitysvammaisten erityishuollosta [myöhemmin erityishuoltolaki] ei sovellukaan perusopetukseen, on lain sisältö kuitenkin tämän tutkimuksen näkökulmasta hyvä huomioida. Laki itsessään ei sovellu peruskouluympäristöön, mutta lakia voidaan soveltaa esimerkiksi sosiaalipalveluiden järjestämässä lomahoidossa, joka järjestetään koulun tiloissa, ja jossa työskentelevät samat ohjaajat, kuin kouluaikoina (ks. IMO-käsikirja, 2023). Kyseinen laki on ainoa, joka esittelee konkreettisella tavalla sitä, miten fyysistä rajoittamista saa toteuttaa. Nämä seikat luovat omanlaistaan ristiriitaa lainsäädännön ja käytännön välille, minkä takia laki esitellään tässä tutkimuksessa.

Erytishuoltolain (519/1977) mukaan rajoitustoimenpiteitä voi käyttää ainoastaan tilanteissa, joissa henkilö ei itse kykene ymmärtämään käyttäytymisensä seuraamuksia, rajoittaminen on välttämätöntä henkilön itsensä tai muiden turvallisuuden takaamiseksi tai merkittävän omaisuusvahingon estämiseksi, tai muut lievemmat keinot eivät riitä tai sovellu tilanteeseen. Rajoittamisen tulee 42 §:n mukaan olla aina henkilön ihmisarvoa kunnioittavaa, turvallista ja oikein suhteutettua.

Taulukossa 1 käsitellään perusopetuksen ja sosiaalihuollon fyysisen rajoittamisen lainsäädännön eroja, ja tarkastelussa ovat perusopetuslaki (628/1998) ja laki kehitysvammaisten erityishuollosta (519/1977). Taulukossa on luokiteltuna kuusi rajoittamisen muotoa.

Taulukko 1

Fyysinen rajoittaminen lainsäädännössä. Koulun ja sosiaalihuollon käytäntöjen erot.

	perusopetuslaki (628/1998)	laki kehitysvammaisten erityishuollosta (2016/381 42 §)
Rajoittavien välineiden käyttö	Ei sallittua. (36 §)	Rajoittavia välineitä saa käyttää vain välttämättömän ajan. Käyttö lopetettava välittömästi sen uhatessa terveyttä tai turvallisuutta. Välineet ovat henkilökohtaisia.
Aineiden tai esineiden haltuunotto	Opettaja tai rehtori voi ottaa haltuun opetusta tai oppimista häiritsevän esineen. Voimakeinojen käyttö on sallittua tilanteessa, jossa aine, esine tai oppilaan toiminta tilanteessa aiheuttaa vaaratilanteen (36 §).	Haltuun voidaan ottaa aineet ja esineet, jotka soveltuvat vaarantamaan vakavasti terveyttä tai turvallisuutta, vahingoittavat merkittävästi omaisuutta tai joita voitaisi todennäköisesti käyttää siihen.
Lyhytaikainen erillään pitäminen	Rehtori tai opettaja voi poistaa opetusta häiritsevän tai uhkaavasti käyttäytyvän oppilaan tilasta (36 §).	Henkilö voidaan vastusteluista huolimatta viedä erilleen muista rauhoittamistarkoituksessa enintään kahdeksi tunniksi.
Valvottu liikkuminen	Rehtori tai opettaja voi antaa määräyksiä liikkumisesta koulurakennuksissa tai koulun alueella oppilaan turvallisuuteen vedoten (29 §).	Henkilön liikkumista voidaan rajoittaa, jos tämä muuten todennäköisesti vaarantaisi oman tai muiden terveyden tai turvallisuuden.
Poistumisen estäminen	Jokaisella oppilaalla on velvollisuus tulla kouluun ja olla siellä koulupäivän ajan. Fyysinen poistumisen estäminen ei sallittua (26 §).	Henkiön poistumista voidaan rajoittaa, jos tämä saattaisi poistumisellaan itsensä tai muut alttiiksi välittömästi uhkaavalle ja vakavalle terveyttä tai turvallisuutta uhkaavalle vaaralle.
Kiinnipito	Fyysinen kiinnipitäminen sallittu vain oppilasta poistettaessa tai aineita tai esineitä haltuunotettaessa (36 §). Muuten kiinnipito vain rikoslain perustein.	Koulutuksen saanut ammattihenkilö voi suorittaa kiinnipidon rauhoittamistarkoituksessa. Voi sisältää myös henkilön siirtämisen.

Taulukossa 1 ensimmäisenä fyysisen rajoittamisen muotona käsitellään rajoittavien välineiden käyttöä. Rajoittavia välineitä ei perusopetuksessa saa perusopetuslain mukaan lainkaan käyttää, kun taas erityishuoltolaki sallii sen joissakin olosuhteissa. Taulukossa seuraavana käsiteltävä aineiden ja esineiden haltuunottoa koskeva lainsäädäntö on lakien välillä hyvin samanlainen.

Lyhytaikainen erilläänpito voidaan perusopetuslain mukaan toteuttaa rehtorin tai opettajan toimesta, jos oppilas merkittävästi häiritsee opetusta tai käyttäytyy uhkaavasti. Erityishuoltolaki on lyhytaikaisen erilläänpidon suhteen samanlainen, mutta kyseisessä laissa on määritelty erilläänpidon ajaksi enintään kaksi tuntia. Perusopetuslaki ei määrittele erilläänpidon kestoa. Valvotun liikkumisen suhteen lakien sisältö on samankaltainen: erot tulevat rajoittamisen kohteissa. Rehtori tai opettaja voivat perusopetuslain mukaan antaa määräyksiä koulussa tai sen alueella liikkumisesta oppilaan turvallisuuteen vedoten kokonaisille oppilasryhmille, mutta erityishuoltolain mukaan liikkumisen valvominen voi tapahtua vain yksilöllisesti ja yksilöllisten tarpeiden mukaan, eikä liikkumista saa valvoa tai rajoittaa ennaltaehkäisevästi. Poistumisen estäminen fyysisin keinoin ei perusopetuslain mukaan ole sallittua, kun taas erityishuoltolain mukaan voimakeinoja voidaan käyttää, jos ne ovat vastustuksen laadun, voimakkuuden, tilanteen uhkaavuuden sekä muiden olosuhteiden valossa välttämättömiä. Taulukossa viimeisenä rajoittamisen keinona käsitellään kiinnipitoa. Perusopetuslain mukaan kiinnipitoa saa käyttää vain tilanteissa, joissa oppilasta siirretään pois tilasta tai hallusta otetaan pois asioita tai esineitä, kun taas laki kehitysvammaisten erityishuollosta sallii kiinnipidon oppilaan rauhoittamiskeinona.

Tämän taulukon avulla haluttiin havainnollistaa perusopetuslain ja erityishuoltolain eroja rajoittamiskäytänteissä. Kuten eduskunnan apulaisoikeusasiamiehen (EOAK, 2021) lausunnossa todettiin, on perusopetuslaki joidenkin rajoittamista koskevien lain osa-alueiden suhteen kenties puutteellinen, ja vaatii kouluympäristöön soveltuvien käytäntöjen kehittämistä. Vaikka lainsäädännön rooli rajoittamista koskevissa toimissa on suuressa roolissa, nosti Pölönen raportissaan (EOAK, 2021) esille myös koulujen ja kuntien vastuun rajoittamista

ennaltaehkäisevissä toimissa: esimerkiksi puutteellinen tuen toteuttaminen tai tuen taso voi olla merkittävä tekijä rajoittamistilanteiden kasvussa.

2.3 Fyysinen rajoittaminen

Fyysinen rajoittaminen on henkilön liikkumisen tai liikkeen rajoittamista kehoa käyttäen (Scheuermann, Peterson, Ryan, Billingsley, 2016, s. 87; Peterson, ym. 2020, s. 54). Terveystieteiden tutkimuskeskuksen (2023) mukaan fyysisellä rajoittamisella tarkoitetaan kiinnipitämistä, aineiden tai esineiden haltuunottoa, rajoittavien välineiden tai asioiden käyttöä päivittäisessä toiminnassa, lyhytaikaista erillään pitämistä, valvottua liikkumista ja poistumisen estämistä. THL:n (2023) määritelmän mukaan myös siirtäminen toiseen tilaan kiinni pitäen on fyysistä rajoittamista, mutta Simonsenin ym. (2014, s. 309) mukaan tällainen fyysinen saattaminen ei sisälly fyysisen rajoittamisen määritelmään. Lisäksi THL (2023) tulkitsee eristämisen osana fyysistä rajoittamista, kun taas useat kansainväliset tutkimukset näkevät eristämisen erillisenä rajoitustoimien alaluokkana (Verret ym. 2019, s. 357; Simonsen ym. 2014, s. 307-314; Freeman ym. 2023, s. 135). Yhteistä näille tulkinnoille on kuitenkin se, että niiden mukaan kaikissa fyysisen rajoittamisen muodoissa estetään fyysistä voimaa käyttäen henkilön liikettä tai toimintaa.

Fyysinen rajoittaminen on ilmiönä moninainen, ja siinä tulee ottaa huomioon niin lainsäädännölliset kuin eettiset näkökulmat. Eettisestä näkökulmasta tarkasteltuna fyysisessä rajoittamisessa tulee huomioida myös ihminen rajoitustoimien kohteena: väärin toteutettuna fyysinen rajoittaminen on koettu ihmisarvorikkomuksena, traumatisoivana, ihmisoikeutta heikentävänä sekä keinona luoda valta-asetelmia (Wilson, Rouse, Rae & Kar Ray, 2017, s. 501). Wilson ym. (2017, s. 501) korostavat fyysisen rajoittamisen herättävän stressiä, pelkoa, vihaa, hermostuneisuutta ja turhautumista rajoittajissa ja rajoitettavissa. Rajoittajille puolestaan saattaa heidän mukaansa syntyä fyysisen rajoittamisen tilanteissa erilaisia vammoja. Fyysiseen rajoittamiseen tulisikin lähteä vain tilanteissa, joissa muita vaihtoehtoja ei enää ole (Kern ym., 2022, s. 216).

Kuten lainsäädäntöä käsittelevässä alaluvussa 2.2 todettiin, antavat perusopetuslaki ja rikoslain hätävajelu ja pakkotila selkeät kuvaukset siitä, millaista

fyysistä rajoittamista kouluympäristössä saa toteuttaa ja millä keinoin sekä siitä, kuka saa missäkin tilanteessa rajoittaa. Lähtökohtaisesti perusopetuslakiin (682/1998) nojaten opettaja tai rehtori ovat kouluympäristössä aina ensisijaisia rajoittajia, mutta hätävarjelu (RL 505/2003 4 §) mahdollistaa esimerkiksi koulunkäynninohjaajille samat toimintamahdollisuudet, jos tilanteessa ei ole inhimillisesti mahdollista odottaa ohjaajalta muuta toimintaa. Hätävarjelua vaativan tilanteen määrittely ja sen mukaan toimiminen on kuitenkin haastavaa, sillä tilanteissa tulkinnan muodostamiselle jäävä aika on usein melko lyhyt ja perustuu subjektiiviseen näkemykseen. Tämä korostaa fyysisen rajoittamisen haastavaa luonnetta: virheellisellä ja hätiköidyllä arviolla voi olla mittavat seuraukset myös rikosoikeudellisesti. Eduskunnan apulaisoikeusasiamies Pölönen korostaakin, että henkilön perusoikeuksia saa rajoittaa vain, jos rajoituksen käyttö perustuu lakiin, ja rajoitustoimen käyttö pystytään perustelemaan välttämättömyydellä, suhteellisuudella ja tarkoituksenmukaisuudella (EOAK, 2021).

Suomalainen perusopetuslaki ja rikoslaissa mainittava hätävarjelu sekä pakkotila sallivat kouluympäristössä ensisijaisesti käytettäväksi fyysisen rajoittamisen keinoiksi aineiden tai esineiden haltuunoton, lyhytaikaisen erilläänpidon, liikkumisen valvomisen ja kiinnipidon. Rajoittavien välineiden käyttö päivittäisessä toiminnassa on sallittua vain erityishuollon, eli käytännössä sosiaalialan palvelujen piirissä, eikä sovellu kouluympäristöön. Kansainvälisesti tarkasteltuna Simonsenin ym. (2014, s. 309) mukaan välineellisen rajoittamisen menetelmiä ei tulisi koulumaailmassa käyttää. Näin ollen tätä fyysisen rajoittamisen muotoa ei tässä tutkimuksessa huomioitu. Lisäksi fyysisen rajoittamisen muodoista oppilaan poistumista ei saa perusopetuslain 26 §:n mukaan estää fyysisesti. Oppilaalla on kuitenkin velvollisuus tulla kouluun ja olla siellä koulupäivän ajan, joten opettaja tai rehtori voi verbaalisin keinoin kehottaa oppilasta esimerkiksi pysymään yhteisissä tiloissa. Hätävarjelun tai pakkotilan nojalla oppilaan poistumista voitaneen kuitenkin rajoittaa myös fyysisesti, esimerkiksi henkeä ja terveyttä uhkaavissa tilanteissa, mutta viime kädessä toimen oikeasuhtaisuus arvioidaan rikosoikeudellisessa prosessissa (EOAK, 2021). Seuraavaksi käsitellään edellä mainittuja fyysisen rajoittamisen keinoja suhteessa suomalaiseen peruskouluun.

Aineiden tai esineiden haltuunotto on sallittua tilanteessa, jossa oppilaalla on hallussaan jokin perusopetuslain 29 §:ssä kielletyksi määritelty esine tai aine, tai vastaavasti opetusta häiritsevä esine tai aine. Kielletyiksi esineiksi tai aineiksi laki määrittelee muun muassa esineet tai aineet, joiden hallussapito on muussa laissa kielletty, joilla voidaan vaarantaa turvallisuutta, jotka soveltuvat erityisesti vahingoittamaan omaisuutta tai joiden hallussapidolle oppilaalla ei ole hyväksyttävää syytä. Peruskoulussa tällaisia asioita voivat olla esimerkiksi päihdetuotteet, joiden hallussapito ei ole alaikäisille lainsäädännössä sallittua. Jos esinettä tai asiaa haltuunotettaessa oppilas pyrkii välttämään haltuunoton tekemällä vastarintaa, on haltuunottoa suorittavalla rehtorilla tai opettajalla perusopetuslain 36 §:n mukaan oikeus käyttää tilanteeseen soveltuvia, välttämättömäksi nähtäviä voimakeinoja.

Eristämisellä tarkoitetaan Verretin ym. (2019, s. 357) mukaan henkilön pitämistä erillään muista ihmisistä estämällä fyysisesti tämän poistuminen. Freeman ym. (2023, s. 135) korostavat eristämisen pitävän sisällään kaikki sellaiset tilanteet, jossa tilasta tai huoneesta poistaminen estetään sulkemalla tai lukitsemalla ovi, estämällä kulku ovelle tai muutoin estämällä henkilön poistuminen tilasta. Perusopetuslain 26 § ei salli poistumisen fyysistä estämistä eli eristämistä. Freemanin ym. (2023, s. 135) mukaan eristämistä ei tule sekoittaa tilanteisiin, joissa oppilas menee omatoimisesti erilliseen tilaan rauhoittumaan tai siirretään verbaalisin keinoin ei-toivotun käytöksen vuoksi "jäähylle" yhteisestä toiminnasta: tällöin poistumista ei fyysisesti estetä, mistä johtuen sitä pidetään hyväksyttävänä menetelmänä vaikuttaa käyttäytymiseen. Oppilasta voidaan kuitenkin pitää lyhytaikaisesti erillään muusta opetusryhmästä, jos tämän toiminta on opetusta merkitsevästi häiritsevää tai uhkaavaa: perusopetuslain 36 §:n mukaan tämä voidaan tehdä opettajan tai rehtorin toimesta tilanteen niin vaatiessa myös fyysisin keinoin, jolloin kyseessä on fyysisen rajoittamisen keino. Freemanin ym. (2023) mukaan oppilaan tulisi kuitenkin ensisijaisesti haluta itse päästä rauhoittumaan.

Perusopetuslain 29 §:n mukaan rehtorilla tai opettajalla on oikeus antaa määräyksiä koulurakennuksissa tai koulun alueella liikkumisesta, jos edellä mainitun kaltaiseen valvottuun liikkumiseen on oppilaan turvallisuutta edistävät perusteet. Koulukontekstissa oppilaan rajoittaminen valvotun liikkumisen keinoin voi tulla

kyseeseen muun muassa sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla on taipumusta karkailuun ja sitä kautta itsensä vaaraan asettamiseen. Valvotussa liikkumisessa on huomioitava aina sen hetkinen tarve yksilön näkökulmasta, ja ajoittamisen muodoista, mikä saattaa johtua sen äärimmäisyydestä. Heiskanen (2004, s. 34-51) määrittelee kiinnipidon olevan vuorovaikutustilanne, jonka avulla pyritään suojaamaan lasta, tämän ympäristöä ja kiinnipidossa mukana olevia henkilöitä.

Kiinnipitoa enteilevinä tekijöinä voidaan pitää haastavaa käyttäytymistä, sosiaalisten suhteiden vähyyttä sekä heikkoa mukautumista arjen toimintaan (Scheirs, Blok, Tolhoek, El Aouat & Glimmerveen, 2012, s. 112). Scheirsin ym. (2012, s.112) mukaan myös iällä voi olla vaikutusta, sillä usein kiinnipitojen määrä on vanhemmilla oppilailta nuorempia vähäisempää. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (2024) mukaan kasvatushenkilökuntaan kuuluva henkilö voi fyysisesti pitää kiinni lapsesta rauhoittaakseen tämän ja pysäyttääkseen vaaratilanteen, jossa lapsi muuten todennäköisesti vahingoittaisi itseään tai muita, ja kiinnipito nähdään hengen, terveyden tai turvallisuuden kannalta välttämättömäksi. Kiinnipitoa ei tule THL:n (2023) ohjeistuksen mukaan suorittaa välineiden avulla, eikä siihen tule ryhtyä, jos tilanteen purku on millään muulla keinolla mahdollinen. Kiinnipito ei ole kurinpitokeino (OPH, 2023).

Kiinnipito kokemuksena herättää paljon tunteita kaikissa kiinnipidossa mukana olevissa osapuolissa (Heiskanen, 2004, s. 34-51; Aurela, 1995, s. 25-26). Kiinnipidon on aiemmissa tutkimuksissa todettu olevan negatiivisia tunteita herättävä kokemus kaikille kiinnipidossa mukana oleville, niin kiinnipidetyille, kuin myös kiinnipitäville (Mérineau-Côté & Morin, 2014, s. 451-455). Heidän mukaansa kiinnipitävillä on havaittu muun muassa stressiä, syyllisyyden tunteita sekä pettymystä, kun taas kiinnipidetyt ovat kokeneet vihaa, pelkoa ja surullisuutta. Kiinnipidon ja jälkipuinnin oltua osallisille onnistunut kokemus on kiinnipidolla koettu olevan rauhoittava ja turvallisuuden tunnetta vahvistava vaikutus: epäonnistunut kiinnipito ja jälkipuinti puolestaan herättivät molemmissa osapuolissa vihan tunteita (Mérineau-Côté & Morin, 2014, s. 451-455).

2.4 Verbaalinen rajoittaminen

Mental Welfare Commission for Scotland (2021, s. 32) määrittelee verbaalisen rajoittamisen olevan rajoittamista, joka tapahtuu suullisesti. Tällainen verbaalinen rajoittaminen tarkoittaa toistuvasti tapahtuvaa suullista toimintaa, joka pyrkii rajoittamaan tai keskeyttämään toisen henkilön halujen mukaisen toiminnan: verbaaliseen rajoittamiseen sisältyy suullinen ohjaaminen, ohjaus toisen toiminnan pariin sekä suullinen harhauttaminen kesken henkilön haluaman toiminnan. Verrattuna useimpiin muihin rajoittamisen muotoihin, verbaalia rajoittamista pidetään epäsuorana, vähäisenä ja pehmeänä, minkä vuoksi se on myös muita rajoittamisen muotoja suositeltavampi (MWCScot, 2021, s. 10, 32). Tästä johtuen kaikki tutkijat eivät määrittele verbaalista rajoittamista ja siihen verrattavissa olevaa de-eskalaatiota rajoittamisen muodoksi (mm. Negroni, 2017, s. 99). Verbaalinen rajoittaminen rinnastetaankin usein rajojen asettamiseen, vaikka täysin samasta ilmiöstä ei olekaan kyse. Verbaalisesta rajoittamisesta ei edellä mainituista syistä johtuen löydy kattavasti tutkimustietoa, joten tässä teoriataustassa käsitellään myös rajojen asettamista verbaalisin keinoin.

Yksi tärkeä kasvatuksen osa-alue on rajojen asettaminen, mitä koulumaailmassa tehdään ensin yleensä suullisin keinoin. Rajojen asettamisen tavoitteena on opettaa sallitun ja ei-sallitun, toivotun ja ei-toivotun sekä oikean ja väärän eroja (Valkonen, 2006, s. 47-49). Mannerheimin lastensuojeluliitto (2023) korostaakin, että rajojen asettamisen ensisijainen tehtävä on suojella ja kasvattaa lasta, opettaa kausaalisuhteita, opettaa itsehillintää ja -hallintaa sekä auttaa lasta luomaan itselleen totuudenmukaisen kuvan omasta itsestään ja kyvyistään, minkä pohjalle tervettä itsetuntoa voidaan rakentaa. Tällainen johdonmukainen ja ikätasoisesti kehittyvä rajojen asettaminen opettaa sietämään pettymyksiä, joilta elämässä ei yleisesti ottaen voi kukaan täysin välttyä.

Mannerheimin lastensuojeluliitto (2022) jakaa arjessa rajaamista vaativat tilanteet kolmeen luokkaan, eli asioihin joista ei neuvotella, neuvoteltavissa tai sovittavissa oleviin asioihin sekä asioihin, joista lapsi voi itse päättää. Koulumaailmaan sovellettuna ensimmäiseen kategoriaan voitaisi laskea esimerkiksi

vastuullinen toiminta saksien kanssa, sovittaviin asioihin tehtävien asioiden lukumäärä, ja oppilaan itsensä valittavissa oleviin asioihin esimerkiksi välitehtävät. Suullisen rajoittamisen, kuten esimerkiksi kieltämisen ja käskemisen, takana pitäisi aina pystyä seisomaan, ja tilanteet pitää pystyä viemään loppuun asti: suullisen rajoittamisen tulisi olla sellaista, mitä aikuinen itsekin pystyy johdonmukaisesti arjessa ylläpitämään (MLL, 2022).

2.5 De-eskalaatio ja positiivinen käyttäytymisen tuki

De-eskalaatiolla tarkoitetaan sellaista interventiota, jolla pyritään rauhallisesti hallitsemaan kiihtyneessä tilassa olevaa henkilöä siten, ettei tilanne äidy väkivaltaiseksi (Mavandadi, Bieling & Madsen, 2016, s. 357-358). Kiihtyneellä käytöksellä tarkoitetaan sellaista käyttäytymisen hälytystilaa, joka vaatii välitöntä interventiota (Richmond, Berlin, Fishkind, Holloman Jr, Zeller, Wilson, Rifai & Ng, 2012, s. 17). Mavandadin ym. (2016, s. 358) mukaan de-eskalaatiossa on kyse aggressiivisen kierteen katkaisemisesta turvallisuuden vuoksi ja se on luonteeltaan rauhallista kommunikointia, jossa pyritään ymmärtämään, hallitsemaan ja ratkaisemaan kiihtyneen henkilön huolia. De-eskalaation aikana tapahtuva kommunikointi on sekä sanallista että sanatonta ja sitä pidetään ensisijaisena vaihtoehtona rajoittamiseen ryhtymiselle (Perez-Toribio, Moreno-Poyato, Lluch-Canut, Molina-Martinez, Bastidas-Salvado, Puig-Llobet & Roldan-Merino, 2022, s. 341).

Richmondin ym. (2012, s. 19) mukaan de-eskalaatiotilanteen vuorovaikutus noudattaa usein silmukkamaista rakennetta, jossa kiihtynyt henkilö ensin ilmaisee jollain tapaa tuntemuksensa, minkä jälkeen henkilökunnan jäsenet tekevät henkilölle tietäväksi että huoli on kuultu, ymmärretty ja otettu tosissaan: tämän jälkeen henkilökunta esittää kiihtyneelle henkilölle toiveensa siitä, mitä seuraavaksi tapahtuu, minkä jälkeen silmukka voi käynnistyä uudelleen ja toistua useita kertoja. Verbaalisten keinojen lisäksi de-eskalaatiota voivat olla tilan käyttöön, irtaimistoon ja rakenteeseen liittyvät ratkaisut, ulkoileminen, huomion suuntaaminen muihin asioihin sekä rentoutumista ja ärsykkeiden vähentymistä edesauttava toiminta

(Richmond ym., 2012, s. 18-19; Kuivalainen, Vehviläinen-Julkunen, Louheranta, Putkonen, Repo-Tiihonen & Tiihonen, 2017).

Onnistunut de-eskalaatio vähentää rajoittamisen tarvetta välittömästi, mutta myös pitkällä aikavälillä (Mavandadi ym., 2016 s. 357-358). De-eskalaatiokäytänteiden omaksumisella ja käyttöönotolla on ollut useissa ympäristöissä merkittäviä vähentäviä vaikutuksia rajoittamistilanteiden määriin ja kestoihin, mutta siitäkään huolimatta de-eskalaatiota ei yritetä toteuttaa kaikissa tilanteissa (Perez-Toribio ym., 2022, s. 342-343; Verret ym., 2019, s. 366). Vaikka Mavandadin ym. (2016, s. 358-359) ja Richmondin ym. (2012, s. 17-18) mukaan de-eskalaation tarpeellisuutta pidetään jokseenkin kiistattomana, on toimivaksi todetuista de-eskalaatiokäytännöistä ollut aikaisemmin varsin niukasti yksimielisyyttä ja ohjeistukset ovatkin pääsääntöisesti perustuneet ammatissaan de-eskalaatiotilanteista kokemusta saaneiden henkilöiden omiin, subjektiivisiin kokemuksiin ja näkemyksiin. Sittemmin edellä mainituista tutkimusperustaisista de-eskalaatiokäytännöistä on laadittu joitakin erilaisia malleja, joita seuraavaksi esitellään.

Mavandadi ym. (2016, s. 358-359) esittelevät laadullisin keinoin luodun seitsemänkohtaisen mallin, jossa esitetyt seitsemän de-eskalaation ydinkohtaa ovat empatia, rauhallinen lähestymistapa, lempeä äänensävy, yhteyden luominen, turvallisuuden ylläpitäminen, ongelmanratkaisu ja rajojen asettaminen. Lisäksi he esittelevät uudemman, aikaisemman laadullisen mallin pohjalta määrällisesti luodun seitsemänkohtaisen de-eskalaation mallin, jonka ydinkohtia ovat toisen henkilön arvostaminen, pelon hälventäminen, huolien ja ongelmien selvittäminen, ohjauksen tarjoaminen, yhteisymmärryksen löytäminen, rauhallisuus sekä riskitön käyttäytyminen. Näiden mallien lisäksi Richmond ym. (2012, s. 20) ovat esitelleet oman kymmenkohtaisen periaatelistansa onnistuneen de-eskalaation elementeistä, jotka ovat henkilökohtaisen tilan kunnioittaminen, provosoinnin välttäminen, pyrkimys sanalliseen yhteyteen, vuorovaikutuksen ytimekkyys, tunteiden ja halujen tunnistaminen, huolellinen kuunteleminen, yhteisymmärrykseen pyrkiminen, rajojen asettaminen, vaihtoehtojen ja optimistisen näkökannan tarjoaminen sekä kaikkien osapuolien riittävä tiedottaminen. Edellä mainittuja malleja yhdistää rauhallisuus, de-

eskalaation kohteena olevan henkilön kunnioittaminen ja kuuntelu sekä ratkaisukeskeisyys.

Richmondin ym. (2012, s. 19-20) mukaan de-eskalaatio on tiimityötä, jossa etenkin henkilökunnan de-eskalaatio-osaamisen kehittämistä pidetään tärkeänä. Verretin ym. (2019, s. 359) mukaan de-eskalaatio-osaamisella tarkoitetaan kykyä tulkita ja tunnistaa toisen henkilön yksilöllisiä piirteitä ja käyttäytymismalleja, joiden perusteella on mahdollista ennalta havaita kärjistyvän tilanteen merkkejä: de-eskalaatio-osaamista ovat myös kriisinhallintataidot sekä kyky valita tilanteeseen nähden oikeasuhtaiset toimintatavat. Heidän mukaansa näiden taitojen lisäksi de-eskalaatio-osaamiseen liittyy erilaisia sanallisia ja sanattomia toimintatapoja eri tilanteisiin sekä tapoja, joilla ongelmanratkaisu- ja aggressionhallintataitoja voidaan opettaa myös de-eskalaation kohteena olevalle henkilölle. Koulunlaajuisilla de-eskalaatio-ohjelmilla, joissa henkilökuntaa on näissä taidoissa koulutettu, on saavutettu useissa tapauksissa merkittävästi rajoitustilanteiden määrää vähentäneitä tuloksia (Verret ym., 2019, s. 359-360).

Suomessa de-eskalaatiokoulutuksia tarjoavat Laurea Ammattikorkeakoulu (MAPA-koulutus) sekä Savonia Ammattikorkeakoulun (AVEKKI-koulutus) (Suomen MAPA-keskus, 2024; Savonia Ammattikorkeakoulu, 2024). Suomen MAPA-keskuksen mukaan MAPA (Management of Actual or Potential Aggression) on toimintamalli, jolla pyritään ennaltaehkäisemään ja hallitsemaan haasteellista ja aggressiivista käyttäytymistä: koulutuksen lähtökohtina olevia arvoja ovat huolenpito, hyvinvointi, suojaaminen sekä turvallisuus. MAPA-toimintamallin koulutusta järjestetään Suomen MAPA-keskuksen mukaan esimerkiksi erityisopetuksen, lastenpsykiatrian sekä lastensuojelun työntekijöille. Savonia Ammattikorkeakoulun tarjoama AVEKKI-koulutus on lähtökohdiltaan hyvin samankaltainen kuin MAPA: koulutuksen tavoitteena on luoda toimintamalli uhka- ja väkivaltatilanteisiin, ja ennen kaikkea niiden ennaltaehkäisyyn. AVEKKI muodostuu sanoista aggressio, vuorovaikutus, ennaltaehkäisy, kehittäminen, koulutus ja integrointi, jotka ovat Savonia Ammattikorkeakoulun mukaan keskeisiä teemoja kyseisessä de-eskalaatiokoulutuksessa.

Rajoittamisen ja muiden reaktiivisten keinojen ohella käyttäytymisen tueksi tarvitaan myös ennaltaehkäiseviä toimia, kuten käyttäytymisen interventioita (Menon ym. 2012, s. 63; Allen ym. 2009, s. 159). Ennakoivia toimia pidetäänkin rajoittamista tehokkaampana tapana puuttua haastavaan käyttäytymiseen (Verret ym. 2019, s. 366-367). Karhun, Paanasen, Närhen ja Savolaisen (2021, s. 758) mukaan ei-toivottuun käyttäytymiseen voidaan puuttua positiivisella käyttäytymisen tuella. Tällä tarkoitetaan sellaisia tutkimusperustaisia käyttäytymisen tukikeinoja, joiden tavoitteena on ehkäistä ei-toivottua käyttäytymistä henkilön arvokkuutta ja hyvinvointia kunnioittaen. Karhun ym. (2021, s. 760) sekä Foxin ja Hemmeterin (2009, s. 182) mukaan tällaisissa käyttäytymisen interventioissa tuki perustuu usein funktionaaliselle käyttäytymisen arvioinnille, jossa arvioidaan käyttäytymistä laukaisevat tekijät, tarjotaan ei-toivotulle käyttäytymiselle vaihtoehtoista toimintatapaa sekä hallitaan toivotun lopputuloksen saavuttamiseksi myös käyttäytymisen seurauksia.

Tehokas käyttäytymisen tuki perustuu rangaistusperusteisen kurinpidon sijaan positiiviseen, kannustavaan ja luottamukselliseen suhteeseen lapsen ja kasvattajien välillä (Karhu, Närhi & Savolainen, 2019, s. 144). Tehokkaassa käyttäytymisen interventiossa on johdonmukaiset, selkeät ja positiivisesti muotoillut käyttäytymisodottamat ja oppilasta kannustetaan kohdennetulla positiivisella palautteella sekä mahdollisella palkitsemisjärjestelmällä toivotunlaisesta käytöksestä. (Heiskanen, Karhu, Savolainen & Närhi, 2023, s. 269; Paananen, Karhu & Savolainen, 2023, s. 46). Käyttäytymisodotuksia tulee olla helposti hallittavissa oleva määrä, jotta ne on riittävän helppo muistaa ja sitä kautta myös helpompi noudattaa niitä (Kern & Clemens, 2007, s. 67). Onnistuneessa käyttäytymisen interventiossa on laadittu selkeä toimintasuunnitelma, jota noudatetaan ja jonka toteutumista seurataan ja johon koko laitoksen kasvatushenkilökunta esihenkilöitä myöten on sitoutunut (Heiskanen ym. 2023, s. 266-267).

3. Rajoittamisen etiikka

3.1 Rajoittamisen eettisyys

Opetuksen tavoitteena on perusopetuslain (628/1998) 2 §:n mukaan muun muassa tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen, edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa, turvata yhdenvertaisuus koulutuksessa, edistää oppilaiden edellytyksiä kehittää itseään elämänsä aikana sekä tukea oppilaan kasvua eettisesti vastuukykyiseksi yhteiskunnan jäseneksi. Ammattietiikan tavoitteena on Furtadon ja Saldanhan (2023) mukaan ohjata opettajia kasvatustehtävässään, jotta kasvatuksen ja koulutuksen tavoitteet voitaisiin kunkin oppilaan kohdalla saavuttaa. Joidenkin oppilaiden kohdalla edellä mainittuihin tavoitteisiin pääseminen saattaa johtaa rajoittamistilanteisiin.

Aikaisemmissa luvuissa käsitelty lainsäädäntö luo opettajalle tietyt säännöt, joiden puitteissa rajoittamistilanteissa tulee toimia, mutta opettajan ammatillista toimintaa ohjaa lainsäädännön lisäksi myös opettajan oma ammattietiikka. Esimerkiksi verbaalisesta rajoittamisesta ei lainsäädännössämme ole mainintaa, jolloin kyseistä rajoittamista ohjaa vahvasti eettinen koodisto. Opettajan ammattietiikkaa ohjaavia eettisiä periaatteita ovat ihmisarvo, oikeudenmukaisuus, totuudellisuus, vastuu ja vapaus (OAJ, 2014).

Sherpan (2018, s. 16-18) mukaan eettisesti toimiva kasvattaja on sekä koulujen että myös koko yhteiskunnan kannalta merkittävä toimija. Hän korostaakin koulujen ja yhteiskuntien tarvitsevan hyvin koulutettuja, ammatissaan osaavia opettajia, jotka kykenevät tukemaan oppilaidensa moraalien muodostumista ja sitä kautta esimerkiksi käyttäytymisen kehittymistä. Oppilaan ja opettajan välille muodostunut ammatillinen, eettisesti kestävä suhde tukee oppilaan sosiaalista kehitystä ja akateemista suorituskyykyä (Mauti, Pacho & Nyatuka, 2022, s. 21-24). Eettisesti kestävä toiminta, kuten esimerkiksi epäasialliset verbaaliset keinot, voivat estää oppilasta saavuttamasta kasvatuksen ja koulutuksen tavoitteita (Paschal, 2023).

Edellä mainitun kaltainen auktoriteetin moraalisuus linkittyy Martikaisen (2005, s. 32) mukaan vahvasti empaattisuuteen, joka on toimivan vuorovaikutuksen

perusta: hän korostaakin eettisten ongelmien olevan usein ratkaistavissa kasvatuksellisten ja vuorovaikutuksellisten keinojen avulla. Vuorovaikutusosaamisen edellytyksiä ovat tieto, taito ja motivaatio (Hyvärinen, 2011). Opettajan ammattietiikkaan soveltaen näitä edellytyksiä voidaan tarkastella esimerkiksi vuorovaikutuskäytänteiden osaamisella, taidolla luovia haastavissa rajoittamista vaativissa tilanteissa sekä motivaatiolla löytää keinoja toimia niin, ettei rajoittamisesta pääsisi syntymään normi.

Niin lainsäädäntö kuin erilaiset toimintamallitkin korostavat rajoittamisessa aina vähimmän rajoittamisen periaatetta. Rajoittamiseen ryhtyessä tulisi eettisestä näkökulmasta tarkasteltuna huomioida rajoitustoimien kohteena olevan henkilön turvallisuuden ja inhimillisen kohtelun lisäksi myös ympärillä olevat henkilöt, sillä jokaisella työntekijällä ja oppilaalla on oikeus turvalliseen koulu- ja työpäivään (perusopetuslaki 1267/2013 29 §). Luokan aikuisten tehtävä on rakentaa turvallinen oppimisympäristö, joka on ennustettava ja strukturoitu, ja jossa on selkeät rutiinit ja rajat, joilla oppilaiden turvallisuuden tunnetta voidaan vahvistaa (Sivola, Närhi & Savolainen, 2018).

Opetushallituksen (2023) mukaan varsinkin fyysisen rajoittamisen keinoja tulisi hyödyntää vasta silloin, kun mikään muu ratkaisu ei enää ole mahdollinen. Usein kuitenkin väkivaltatilanteissa opettajan reagointiaika saattaa kuitenkin olla hyvin lyhyt, ja vaikka rajoittamisessa virheille ei periaatteessa olisi sijaa, tulee niitä varmasti jokaiselle rajoittajalle. Morrisin (2017) mukaan opettajan tulisi aina pystyä perustelemaan tekemiään ratkaisuja eettisestä näkökulmasta. Hän korostaakin rajoittamisen ja siihen päätyminen olevan eettinen dilemma, jossa opettajan tulisi pystyä laillisen näkökulman lisäksi eettisestä näkökulmasta perustelemaan, miksi johonkin toimeen on päädytty.

Rajoittamiseen linkittyä tiiviisti rajojen asettaminen, vaikka täysin samasta ilmiöstä ei olekaan kyse. Opettaja voi omalla toiminnallaan ja vuorovaikutusosaamisellaan pyrkiä vaikuttamaan oppilaan toimintaan ja käyttäytymiseen asettamalla tälle selkeät rajat ja odotukset toiminnalle (Viljaranta, Aunola, Mullola, Virkkala, Hirvonen, Pakarinen & Nurmi, 2017, s. 14-17). Vaikka toimintaan vaikuttaminen onkin esimerkiksi fyysistä interventiota lievempi muoto,

voi sekin jatkuvasti toteutettuna, lasta liikaa kontrolloivana muotona olla eettisesti kyseenalainen (Viljaranta ym., 2017, s. 14-17). Yleisesti ottaen hyvään kasvattamiseen nähdään kuitenkin kuuluvan rajojen asettaminen ja sääntöjen tekeminen (Valkonen, 2006, s. 46-47). Kernin ja Clemensin (2007, s. 67) mukaan eettisestä näkökulmasta rajojen asettamisen hyväksyttävyyttä voidaan lisätä ottamalla oppilaat mukaan rajojen ja sääntöjen asettamiseen: rajoissa pysymisen ja sääntöjen mukaan toimimisen on nähty olevan oppilaalle helpompaa, jos tämä on saanut itse olla mukana asettamassa niitä.

Opettaja on työssään auktoriteettiasemassa, eli opettajan työhön kuuluu vastuun lisäksi myös paljon valtaa. Rajoittamisessa rajoittaja on aina valta-asemassa suhteessa rajoitettavaan (Mérineau-Côté & Morin, 2014, s. 447-448). Rajoittavassa asemassa olevan on hyvä tiedostaa tämä valta-asetelma, jotta asiaan osaa suhtautua sen vaatimalla tavalla. Martikainen (2005, s. 32-34) korostaakin opettajan ammattiin liittyvän monta eri auktoriteetin lajia, joita ovat muun muassa asiantuntijuus, karismaattisuus, asema ja moraalit. Näistä auktoriteetin moraalisuus on opettajan ammattietiikan näkökulmasta tärkeässä roolissa, sillä moraalit on Martikaisen (2005, s. 32-34) mukaan kiinteä osa kasvatusta ja pedagogisten valintojen tekemistä. Koska rajoittamisen tavoitteena on taata turvallinen kouluympäristö (Verret ym., 2019, s. 357-359), on rajoittaminen usein myös pedagoginen ratkaisu: esimerkiksi oppilaan epäasiallista puhetta verbaalisesti rajoittamalla voidaan luoda turvallinen oppimisympäristö.

3.2 Opettajan työssä jaksaminen

Närhen, Kiiskin ja Savolaisen (2017) mukaan haastava käyttäytyminen on yksi opettajille stressiä aiheuttavista ja työhyvinvointia vähentävistä tekijöistä. Oliver, Wehby ja Daniel (2011) nostavat haastavan käytöksen olevan myös olennainen tekijä opettajien kokemassa työuupumuksessa. Heidän mukaansa varsinkin aggressiiviseen käytökseen tulisi puuttua mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jotta nämä haasteet eivät lähtisi kasaantumaan ja sitä kautta lisääntymään.

Työssä, jossa haastavia tilanteita tulee toistuvasti, on jaksaminen koetuksella. Etiikan näkökulmasta tarkasteltuna erityisopettajan haasteena työn aiheuttamassa

stressissä on sen mahdolliset vaikutukset työn laatuun (Cancio, Larsen, Mathur, Estes, Johns & Chang, 2018).

Cancion ym. (2018) mukaan erityisopetuksessa koettava työstressi nähdään usein vaikeana, vaativana ja usein muita kasvatusalan ammatteja voimakkaampana. Erityisopettajien kokema stressi linkittyy epäeettisiin tilanteisiin, joihin erityisopettajat joutuvat keskimääräistä useammin haastavammista opetusryhmistä johtuen (Enlund, Luokkanen & Feldt, 2013, s. 183–191) ja joihin rajoittamistilanteet voimakkaasti linkittyvät. Opettajan kokema stressi ja mahdollinen työuupumus vaikuttavat negatiivisesti opetuksen laatuun sekä vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa, joka voi pahimmillaan johtaa kasvatusalalta poistumiseen (Wong, Ruble, McGrew & Yu, 2017). Opettajan työssä jaksamiseen heikentävästi vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa oppilaiden vaikea psyykkinen oireilu (Ojala, 2017, s. 95-98), henkisen ja fyysisen väkivallan kokemusten yleisyys sekä työhön usein liittyvät hyvin haastavat vuorovaikutustilanteet (Perkiö-Mäkelä & Ervasti 2013, 197–200).

Enlundin ym. (2013, s. 183-191) mainitsemiin epäeettisiin tilanteisiin voitaisi laskea rajoittamistilanteet, jotka kohdistuvat esimerkiksi vakavasti psyykkisesti oireileviin oppilaisiin, joiden koulukuntoisuus on heikentynyt. Koulukuntoisuudella tai toisin ilmaistuna koulunkäyntikyvyllä tarkoitetaan Puustjärven (2017) mukaan oppilaan opiskelu- ja toimintakykyä suhteutettuna asetettuihin odotuksiin, oppilaalle järjestettyihin tukitoimiin sekä koulunkäyntiympäristöön. Hänen mukaansa koulunkäyntikykyyn vaikuttavia tekijöitä ovat yksilön terveydentila ja toimintakyky, yksilön voimavarat, yksilön elämäntilanne, opiskeluympäristö, annettava opetus, opiskelutaidot sekä motivaatioon vaikuttavat tekijät: riittämätön koulukuntoisuus voi olla perusteena koulunkäynnin keskeytymiseen. Tähän ristiriitaa luo kuitenkin perusopetuslaki (628/1998), joka ei itsessään tunnista käsitettä oppilaan sairausloma. Tämä voi johtaa epäeettisiin tilanteisiin, sillä psyykkisesti oireilevilla oppilailla on oikeus käydä koulua, mutta ei olla käymättä koulua, ellei psyykkisistä oireista johtuva toimintakyvyttömyys ole hyvin vakavaa (Puustjärvi, 2017).

Työssä jaksamista tukevia keinoja voivat Cancion ym. (2018) mukaan olla esimerkiksi perheeltä ja ystäviltä saatu tuki, ammatillinen neuvonta sekä työkavereilta saatu tuki. Varsinkin haastavien ja tunteita herättävien aiheiden, kuten

rajoittamisen, parissa työskennellessä on tärkeää tutkia monipuolisesti erilaisia strategioita, joilla voi tukea omaa työssä jaksamistaan (Aulén, Pakarinen, Feldt & Lerkkanen, 2021, s. 6-8). Aulénin ym. (2021, s. 6-8) mukaan opettajat ovat usein kokeneet tunnepainotteiset selviytymisstrategiat tärkeiksi, mikä osittain varmasti selittyy ammatin tunnepitoisuudella: tunnepainotteisia selviytymisstrategioita päädytään usein hyödyntämään tilanteissa, joissa käsiteltävä haaste on vaikea ratkaista tai olosuhteisiin voi vaikuttaa joko rajallisesti tai ei ollenkaan. Heidän mukaansa tunnepainotteiset selviytymisstrategiat voivat olla joko kognitiivisia, kuten tilanteen uudelleen arvioimista tai tilanteista vetäytymistä, tai käyttäytymiseen liittyviä, kuten rentoutumista tai liikunnan harrastamista.

Työssä jaksamisen lisäksi työn tekemisen ja mielekkyyden näkökulmasta työssä viihtyminen on merkittävässä asemassa. Raskaassakin työssä voi jaksaa hyvin, jos työ on mielekästä ja työssä kokee tyytyväisyyttä. Kannustava työympäristö sekä myönteiset vuorovaikutussuhteet vanhempiin, työkavereihin ja esihenkilöihin ovat usein vahvistaneet työssä viihtymistä ja halua pysyä ammatissa (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 180-183). Skaalvikin ja Skaalvikin (2015, s. 180-183) mukaan työhön liittyvät aikataulupaineet ja järjestykseen sekä kurinpitoon liittyvät ongelmat ovat usein linkittyneet alhaisempaan työtyytyväisyyteen ja voineet vaikuttaa alanvaihtoon.

4. Tutkimustehtävä

Jokaisella opetukseen osallistuvalla oppilaalla ja koulun henkilökunnan jäsenellä on perusopetuslain 29 §:n mukaan oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön, joka rehtorin tai opettajan on perusopetuslain mukaan turvattava. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia ja näkemyksiä erityisluokanopettajilla on oppilaan rajoittamisesta. Aihetta lähdettiin tutkimaan monimenetelmällisen tutkimuksen kautta, jossa erityisluokanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä aiheesta tutkittiin haastattelujen ja opettajien tekemien kirjoitelmien kautta. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, millaisia rajoittamistilanteita arjessa esiintyy, millaista eettistä pohdintaa tilanteisiin liittyy ja miten toistuva rajoittaminen vaikuttaa opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. Lisäksi tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, miten toistuva rajoittaminen vaikuttaa opettajan työssä jaksamiseen.

Tässä tutkimuksessa oli kaksi tutkimuskysymystä:

1. Millaisia kokemuksia ja näkemyksiä erityisluokanopettajilla on oppilaan rajoittamisesta?
2. Millaisia rajoittamiseen liittyviä eettisiä haasteita erityisluokanopettaja kohtaa työssään?

5. Tutkimuksen toteuttaminen

5.1 Tutkimuskonteksti

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisin menetelmin. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia ja näkemyksiä erityisluokanopettajilla on oppilaan rajoittamisesta. Jos tutkimuskysymys sisältää sanan ”millainen”, tulisi Alasuutarin (2011) mukaan tutkimuksen lähestymistavan olla aina laadullinen. Kiviniemi (2018) luonnehtii laadullista tutkimusta prosessiksi, jossa lopullinen kokonaisuus muotoutuu tutkimuksen edetessä, ja tutkimuksen eri osat kehittyvät joustavasti suhteessa toisiinsa luoden uusia mielenkiinnonkohteita. Laadullisessa tutkimuksessa olennaista ei ole tiedon tilastollinen yleistettävyyys, vaan tutkittavan aiheen syvempi ymmärrys ja esiintuonti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 68-70, 98; Opie & Brown, 2019, s. 30). Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli muodostaa syvempi ymmärrys ja saada uutta tietoa siitä, millaisia kokemuksia ja näkemyksiä erityisluokanopettajilla on oppilaan rajoittamisesta. Tutkimuksessa haluttiin selvittää kokemuksia, ajatuksia sekä niistä muodostettuja merkityksiä, jotka ovat Puusan ja Juutin (2020, s. 9) mukaan tyypillisiä laadullisen tutkimuksen teemoja.

Tutkimuksen lähestymistapa perustuu fenomenologiseen tieteenfilosofiaan, joka on kiinnostunut ilmiöistä ja niiden tulkitsemisesta (Metsämuuronen, 2006, s. 93). Fenomenologian keskiössä ovat yksilön kokemukset ja niiden suhde ympäröivään maailmaan (Laine, 2018), jotka olivat myös tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä. Tutkimuksen tavoitteena oli selittää ja tulkita rajoittamista ja siitä olevia kokemuksia ja näkemyksiä ilmiönä, mikä vahvistaa fenomenologian valintaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 34-35). Fenomenologisessa tutkimuksessa olennaista on ymmärtää ilmiötä ennalta selittäviä malleja, mutta ei rajoittaa tutkimusta ennakolta asetettuun viitekehysmuottiin (Laine, 2018). Woodruffin (2009) mukaan onkin tärkeää, että tutkimusta lähestyttäisiin ilman ennako-oletuksia, määritelmiä tai viitekehystä. Tässä tutkimuksessa tutkittiin opettajien kokemuksia ja näkemyksiä aineistolähtöisesti, ja pyrittiin sitä kautta luomaan ymmärrystä ja uusia merkityksiä rajoittamisen ilmiön ympärille.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat erityisluokanopettajat. Tutkittavilla tuli olla kasvatustieteen maisterin tutkinto ja erityisluokanopettajan pätevyys. Kriteerinä tutkittaville oli erityisluokanopettajan työ, jossa tutkittava joutuu säännöllisesti rajoittamista vaativiin tilanteisiin, ja hänellä on näin ollen kokemusta rajoittamisesta. Haastateltavien valinta tapahtui harkinnanvaraisella otannalla, eli haastateltavat valittiin edellä mainittujen kriteerien perusteella, sillä haastateltavien kokemukset ja näkemykset olivat tämän tutkimuksen keskiössä. Harkinnanvaraisella otannalla voidaan varmistaa, että haastateltavilla olisi mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 99).

Tutkittavia haettiin suoralla kontaktilla erityiskoulujen tai erityisryhmiä ylläpitävien koulujen rehtoreilta, jotka välittivät haastattelukutsun kriteereihin sopiville opettajille. Kontakti otettiin sähköpostin välityksellä. Yhteystiedot löydettiin koulujen nettisivuilta. Lisäksi tutkittavia haettiin Facebookin kautta *Erkkamaikat* ja *Vaativa erityinen tuki* -ryhmistä, joihin tutkimuksen tavoitteet ja haastateltavien kriteerit määriteltiin selkeästi. Tutkimuksesta kiinnostuneet ja halukkaat osallistujat ovat vapaaehtoisesti ottaneet tutkijoihin yhteyttä. Tutkittaviksi saatiin lopulta seitsemän (N=7) erityisopettajaa koko Suomen alueelta. Tutkittavien työkokemus kasvatusalalla vaihteli kymmenestä vuodesta yli 30 työvuoteen. Näistä työvuosista tutkittavat olivat työskennelleet erityisluokanopettajina seitsemästä vuodesta yli 20 vuoteen. Tutkittaville annettiin pseudonyymit eli tunnistekoodit (esim. H1 ja H2). Pseudonyymit annettiin satunnaisessa järjestyksessä. Fiktiivisissä tarinoissa hahmoille annettiin keksityt nimet.

5.3 Aineiston keruu

Tämä tutkimus toteutettiin monimenetelmällisenä, eli samaa tutkimusta lähestyttiin useampaa tutkimusmenetelmää soveltaen (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Alasuutarin (2011) mukaan laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä pyrkiä keräämään aineisto, joka mahdollistaa erilaiset keinot tarkastella sitä, mistä johtuen monimenetelmällisyys oli perusteltu valinta. Tutkimus eteni kaksivaiheisesti:

ensimmäisessä vaiheessa tutkittavia pyydettiin eläytymismenetelmää hyödyntäen kirjoittamaan kaksi kirjoitelmaa. Kirjoitelmassa A tutkittava eläytyy tilanteeseen, jossa hän huomaa rauhattomassa tilanteessa eskaloitumisen merkkejä, mutta omalla toiminnallaan saa tilanteen purkautumaan. Kirjoitelmassa B puolestaan toiminnasta huolimatta tilanne eskaloituu (ks. liite 2). Eerola, Eskola, Nikanto ja Virtanen (2018, s. 9) käsittelevät teoksessaan laajasti eläytymismenetelmää ja sen hyödyntämistä laadullisessa tutkimuksessa. Heidän mukaansa eläytymismenetelmässä tutkittaville annetaan kehyskertomus, josta tutkittava muodostaa vähintään kaksi eri skenaariota: eläytymismenetelmä on hyvä valinta tilanteessa, jossa halutaan verrata vastauksen muuttumista, kun yhtä keskeistä tekijää muutetaan. Tässä tutkimuksessa keskeinen muuttuva tekijä oli tilanteen de-eskaloituminen ja eskaloituminen. Kirjoitelmat kerättiin sähköisesti, mikä on Eerolan ym. (2018, s. 10) mukaan hyvä keino, sillä sähköiset kirjoitelmat saattavat usein olla laajempia kokonaisuuksia.

Tutkimuksen toisessa vaiheessa tutkittavia haastateltiin. Kaikki haastattelut suoritettiin etäyhteydellä Zoom-sovelluksen välityksellä. Haastattelukysymyspatteristo jaettiin haastateltaville ennen haastattelua (ks. liite 1). Kysymyspatteristossa oli yhteensä 12 kysymystä, jotka käsitelivät rajoittamiskäsityksiä, töissä usein käytettyjä rajoitustoimia, rajoittamisen eettisyyttä, rajoittamistilanteisiin varautumista ja niiden ennakoitua, jälkipuintia, rajoittamisen vaikutusta opettaja-oppilas -suhteeseen sekä työssä jaksamista ja siinä viihtymistä. Kysymyksiä tarkennettiin, mikäli haastateltavat kaipasivat niihin tarkennusta ja haastateltavilta kysyttiin lisäkysymyksiä, mikäli tutkijat kaipasivat vastauksiin tarkennusta. Haastattelujen avulla pyrittiin saamaan selville erityisluokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia aiheesta mahdollisimman paljon. Haastattelussa tutkittavilla on mahdollisuus ilmaista itseään, tuoda esiin omia kokemuksiaan sekä nostaa esille uusia näkökulmia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 62-67; Patton, 2002, s. 348). Koska tarkoituksena oli kerätä mahdollisimman monipuolinen ja laajasti aihetta kuvaava aineisto, oli haastattelu perusteltu valinta toiseksi menetelmäksi. Haastattelussa oli mahdollisuus kysyä täydentäviä kysymyksiä erityisluokanopettajien vastauksista, oikaista väärinkäsityksiä, tai tarvittaessa avata

haastattelukysymyksiä tavalla, johon joissain muissa menetelmissä ei ole mahdollisuutta (Patton, 2002, s. 348.)

Metsämuurosen (2006, s. 113) mukaan haastattelun käyttäminen menetelmänä on perusteltua, jos tutkimuksen aihe on eettisesti ja ammatillisesti haastava, ja saattaa olla haastateltavasta emotionaalinen. Tutkimuksessa käsiteltiin rajoittamista, joka on aiheena haastava ja tunteita herättävä (Simonsen ym., 2014, s. 308). Lisäksi Metsämuurosen (2006, s.113) mukaan tämän kaltaisesta aiheesta käytetään paljon kuvaavia esimerkkejä, mikä vahvistaa haastattelun valitsemista. Haastattelut ovat Pattonin (2002, s. 341) mukaan hyvä keino tutkia kokemuksia ja näkemyksiä. Haastattelut olivat puolistrukturoituja temahaastatteluja. Metsämuuronen (2006, s. 115) käsittelee teoksessaan puolistrukturoituja temahaastatteluja, joille ominaista on rajoittamisen, etiikan ja työssä jaksamisen kaltaisten intiimien ja arkojen aiheiden käsittely, haastattelussa käsiteltävien teemojen valitseminen etukäteen sekä halu selvittää arvostuksia, ihanteita ja perusteluja. Koska tarkoituksena oli kokemusten lisäksi selvittää näkemyksiä, ovat nämä arvostukset, ihanteet ja perustelut tutkimuksen kannalta keskeisiä. Edellä mainittujen tekijöiden perusteella puolistrukturoitu temahaastattelu oli perusteltu valinta.

5.4 Aineiston analyysi

Temaattinen analyysi

Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä seitsemän haastattelun verran ja kestoltaan aineisto oli yhteensä noin 5 tuntia ja 20 minuuttia. Haastattelujen kesto vaihteli välillä 28 minuuttia ja 64 minuuttia ja haastattelujen keston keskiarvo oli noin 45 minuuttia. Haastatteluaineiston purkamistavaksi valittiin litterointi eli haastatteluaineisto kirjoitettiin lähes sanatarkasti auki tekstiksi (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s.138). Aineistosta voitiin selkeyden vuoksi poistaa turhina pidettyjä täytesanoja sekä ylimääräistä toistoa, sillä keskusteluanalyysinomaiseen tarkkuuteen ei ollut syytä (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s.140). Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 124 sivua (Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5).

Aineiston analyysitavaksi valittiin temaattinen analyysi, sillä tutkimuksen tavoitteen mukaisesti aineistosta pyrittiin tunnistamaan, analysoimaan sekä

tulkitsemaan aineistosta löytyviä merkityksiä ja tiivistämään tämä tieto helpommin hallittavaksi (Clarke & Braun, 2016, s.297; Guest, MacQueen & Namey, 2012). Temaattinen analyysi sopii hyvin laadullisen haastatteluaineiston analyysitavaksi ja sen avulla on mahdollista löytää haastateltavien henkilöiden näkemyksistä, kokemuksista, näkökulmista ja tunteista yhtäläisyyksiä, eroavaisuuksia sekä niiden välisiä suhteita (Clarke & Braun, 2016, s. 297-298; Nowell, Norris, White & Moules, 2017, s.2; Gibson & Brown, 2009). Tämän lisäksi temaattisen analyysin avulla voidaan Clarcken ja Braunin (2016, s.297) mukaan muodostaa aineiston sisältämästä tiedosta tulkintoja. Temaattisen analyysin etuna on sen joustavuus: Analyysin aikana tutkimuskysymys tai -kysymykset voivat vielä muuttua, minkä lisäksi temaattinen analyysi soveltuu pienten ja suurten sekä homo- ja heterogeenisten aineistojen analysoimiseen (Clarke & Braun, 2016, s.297-298).

Temaattisessa analyysissä aineistosta etsitään teemoja, jotka ovat aineistosta löydettyjä, ydinajatukseltaan yhtäläisiä ja aineistossa kaavamaisesti esiintyviä merkityskokonaisuuksia, jotka ovat olennaisia suhteessa tutkimuskysymykseen (Clarke & Braun, 2016, s.297; Braun & Clarke, 2006, s. 82). Teemoittelu on yleistä myös muussa laadullisessa tutkimuksessa (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s.173; Metsämuuronen, 2006, s.124). Teemoittelua tarvitaan, sillä on äärimmäisen epätodennäköistä, että usea ihminen ilmaisisi itseään täysin samoin sanoin, ilman minkäänlaista kokoavan tulkittamisen tarvetta (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s.173).

Syrjäläisen (Metsämuuronen, 2006, s.124) mukaan teemojen muodostamista edeltää aineiston syvällinen tuntemus ja sisäistäminen, ajatustyö sekä karkea luokittelu. Temaattisessa analyysissä aineistoa aletaan pelkistää koodeiksi, jota voidaan pitää aineiston pienimpänä merkitysyksikkönä (Clarke & Braun, 2016, 297). Koodaus voi olla empiiristä, jossa koodit muodostuvat vasta aineistoa tarkasteltaessa, tai apriorista, jossa koodit on nimetty jo ennen aineiston tarkastelua (Gibson & Brown, 2009). Tässä tutkimuksessa aineisto koodattiin empiirisesti, sillä tässä kokemuksia ja näkemyksiä tutkivassa tutkimuksessa ei ollut tarpeen rajata muodostuvia yksikköjä ennalta, vaan annettiin mahdollisuus myös täysin odottamattomien merkitysten syntymiselle. Hyvälle koodille ei Gibsonin ja Brownin (2009) mukaan ole varsinaista määritelmää, vaan niiden muodostaminen jää tutkijan tulkinnan varaan. Usein

koodeja kuitenkin yhdistää joko suuri esiintymistiheys, selkeä painotus aineistossa, jonkin asian kyseenalaistamattomuus, erimielisyyden osoitus tai epäonnistumisen kuvaus (Gibson & Brown, 2009). Toisaalta mikään näistä ei myöskään yksinään tee koodista hyvää, vaan koodin sopivuus määrittyy tutkijan harkinnalla ennen kaikkea suhteessa tutkimuskysymykseen (Braun & Clarke, 2006, 82).

Tässä tutkimuksessa analyysiprosessi eteni edellä kuvatun kaltaisesti. Litteroitu aineisto luettiin ensin läpi useaan kertaan ja näin hankittiin syvällisempi ymmärrys ja käsitys aineiston sisältämästä tiedosta. Tämän jälkeen aineistoa alettiin koodata alustavalla koodauksella. Alustavan koodauksen edetessä aineistoa luettiin edelleen uudelleen merkityksiä etsien ja osa koodeista muuttui tai poistui kokonaan. Tällainen koodien luominen ja poistaminen kesken prosessin on tyypillistä, sillä analyysin edetessä sekä kokonaiskuva että käsitys kunkin asian relevanssista kokonaiskuvaan nähden kehittyy (Gibson & Brown, 2009).

Koodien suhde muodostui hierarkkisesti siten, että muodostuneet koodit jakautuivat edelleen alakodeiksi ja samalla koodit muodostivat yhdessä myös suurempia yläkoodeja, joiden jäseniä yhdisti jokin yhteinen nimittäjä. Yläkodeista muodostettiin asioiden välisiin yhteyksiin liittyviä hypoteeseja, jotka kirjattiin tämän tutkimuksen tuloksiksi. Tämä menettely vastasi Gibsonin ja Brownin (2009) esittelemää temaattisen koodauksen etenemistä. Gibsonin ja Brownin (2009) mukaan myös aineistossa esiintyneitä poikkeuksia tulee pitää hypoteesien rinnalla tuloksina ja näin toimittiin myös tässä tutkimuksessa.

Kaikkiaan kahteen tutkimuskysymykseen saadut vastaukset jakautuivat neljään yläkategoriaan. Nämä yläkategoriat jakautuivat 10 teemaan, jotka edelleen jakautuivat pienemmiksi koodeiksi ja alakodeiksi. Taulukossa 2 on esitelty esimerkkejä koodien luokittelusta sitaatista yläkategoriaan.

Taulukko 2

Esimerkkejä temaattisesta koodauksesta

Yläkategoria	Teema	Koodi	Alakoodi	Sitaatti
Rajoittamisen luonne	Rajoittamiseen johtava käyttäytyminen	Väkivaltainen käytös	Lyöminen	“nyt nyt meidän täytyy pitää susta kiinni, koska sä pyrit meitä lyömään” (H5)
Rajoittamisen keinot	Hetkessä tapahtuva rajoittaminen	Fyysinen rajoittaminen	Kiinnipito	“jos mä perseilen niin mä joudun kiinnipitoon” (H6)
Rajoittamisen eettisyys	Rajoittamisen yleiset eettiset periaatteet	Turvallisuus	Tilojen turvallisuus	“Ei, meillä ei ole nitojaa pöydällä” (H3)

Narratiivinen analyysi

Narratiiviseen analyysiin ja tutkimukseen liittyvissä tutkimuksissa ja lähteissä painotetaan usein sitä, ettei narratiivitutkimuksen ja analyysin tarkoituksena ole olla suora sääntökirja, vaan pikemminkin antaa tutkijalle erilaisia vaihtoehtoja (Hänninen, 2018). Smithin (2016, s. 209-212) mukaan narratiivisen analyysin tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään elämää. Narratiivinen tutkimus ja analyysi sisältääkin Squiren, Andrewsia ja Tamboukoun (2013, s. 95) mukaan rajattoman määrän mahdollisuuksia. Tämä tarjoaakin tutkijalle mahdollisuuden valita ja yhdistellä erilaisia lähestymistapoja (Webster & Mertova, 2007, s. 6).

Tässä tutkimuksessa analysoitiin haastateltavien eläytymismenetelmää hyödyntäen tuottamia kirjoitelmia narratiivisin analyysimenetelmin. Kirjoitelmien ja niiden pohjalta tehdyn narratiivisen analyysin tavoitteena oli tuottaa haastatteluita täydentävää tietoa, lisätä arjen kuvauksia sekä nostaa konkreettisella tasolla opettajien omia ajatuksia esille. Jotta narratiivinen analyysi voidaan toteuttaa, tulee aineiston olla siihen soveltuva. Hännisen (2018) mukaan tällä viitataan siihen, että aineistosta pitäisi pystyä jollain keinolla nostamaan esiin tarinallinen merkitysrakenne.

Saadakseen muodostettua tällaisen aineiston, voi tutkija esimerkiksi pyytää tutkittavia tuottamaan tarvittavaa aineistoa (Squire, Davis, Esin, Andrews, Harrison, Hydén & Hydén 2014, 5). Aineiston sisältöä voidaan rajata toivottuun antamalla tutkittaville selkeät aiheet tai teemat, joihin halutaan perehtyä (Squire, 2013, s. 55). Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin tutkittavien tuottamia kirjoitelmia, joissa he kuvasivat todellisia tai fiktiivisiä tilanteita, joissa tilanne on joko eskaloitunut rajoittamiseen tai rajoittaminen ja eskaloituminen on voitu välttää.

Narratiivisen aineiston analyysi voidaan jakaa kahteen eri kategoriaan, jotka ovat narratiivien analyysi ja narratiivinen analyysi (Polkinghorne, 1995, s. 6-8). Smithin (2016, s. 207-212) mukaan narratiivinen analyysiprosessi painottaa yksilön näkökulmaa, ja tutkijat pyrkivät luovien, kerronnallisten menetelmien avulla tekemään tulkintoja aineistosta: aineistosta voidaan narratiivisen analyysimetodin avulla luoda jotain uutta. Hänen mukaansa narratiivien analyysissä tutkijat puolestaan tekevät esimerkiksi temaattista analyysia tai sisällönanalyysia keräämästään kerronnallisesta aineistosta. Narratiivien analyysissä painotus on enemmän yhteiskunnallinen, kun taas narratiivisessa analyysiprosessissa yksilön omat kokemukset ja näkemykset ovat keskeisemmässä roolissa (Smith, 2016, s. 207-212).

Tässä tutkimuksessa kirjoitelmat analysoitiin narratiivista analyysia ja narratiivien analyysia yhdistämällä. Aineisto luettiin ensin avoimin silmin muutamaan kertaan, jonka jälkeen siitä lähdettiin etsimään ja lopulta luomaan erilaisia merkityksiä (Hänninen, 2018). Tämän jälkeen kirjoitelmat jaettiin kahteen kategoriaan, eli eläytymismenetelmän kirjoitelmiin A ja kirjoitelmiin B. Kirjoitelmissa A tutkittava huomaa rauhattomassa tilanteessa eskaloitumisen merkkejä, mutta omalla toiminnallaan saa tilanteen purkautumaan. Kirjoitelmassa B puolestaan toiminnasta huolimatta tilanne eskaloituu. Kirjoitelmat analysoitiin narratiivien analyysia hyödyntäen temaattisen analyysin keinoin, joka on narratiivisista lähestymistavoista yleisin (Riessman, 2008, s. 53). Temaattisen analyysin mahdollistaa tulkintojen muodostamisen aineiston sisällöistä (Clark & Braun, 2016, s. 297). Kirjoitelmien sisältö ryhmiteltiin ja järjesteltiin kirjoitelmatyypin mukaisesti taulukossa 3 kuvattuihin kokonaisuuksiin:

Taulukko 3

Narratiivinen analyysi

Kirjoitelma A	Kirjoitelma B
ympäristön kuvaukset	ympäristön kuvaukset
oppilaan toiminnan kuvaukset	oppilaan toiminnan kuvaukset
tilannekuvaukset (miksi tilanne eskaloituu)	tilannekuvaukset (miksi tilanne eskaloituu)
interventiokeino	interventiokeino
jälkipuinti	eskaloitumisen muodot
kirjoittajan pohdinnan kuvaukset	aikuisen toiminta, joka haastaa tilannetta
	jälkipuinti
	kirjoittajan pohdinnan kuvaukset

Analyysin avulla muodostetuista kokonaisuuksista luotiin narratiivisen analyysin keinoin luovia menetelmiä hyödyntäen kaksi yhtenäistä tarinaa. Hännisen (2018) mukaan kertomuksista voidaan rakentaa erilaisia uusia kokonaisuuksia, joihin yhdistellään osia aiemmista kertomuksista. Tarinat muodostettiin kirjoitelmien A ja B analyysien mukaisesti niin, että ensimmäisessä tarinassa käsitellään kirjoitelman A analyysin mukaisesti kuvauksia ympäristöstä, oppilaan toiminnasta sekä tilanteista, käytettyjä interventiokeinoja, jälkipuintia sekä kirjoittajien pohdintojen kuvauksia. Toisessa, kirjoitelman B analyysin mukaisessa tarinassa käsitellään niin ikään kuvauksia ympäristöstä, oppilaan toiminnasta sekä tilanteista, käytettyjä interventiokeinoja, jälkipuintia sekä kirjoittajien pohdintojen kuvauksia, mutta myös eskaloitumisen muotoja sekä aikuisen toimintaa, joka saattaa lisätä tilanteen haastavuutta.

5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2023, s.8) mukaan tieteellisessä tutkimuksessa tulee noudattaa hyvän tieteellisen käytännön mukaisia periaatteita, sillä niihin sitoutumista pidetään tieteen tekemiseen olennaisella tavalla kuuluvana tiedeyhteisön itsesäätelynä. TENK:n (2023, s.11) mukaisia hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteita eli rehellisyyttä, arvostusta, luotettavuutta ja vastuunkantoa on tässä tutkimuksessa noudatettu tutkijoiden parhaan kyvyn mukaan ja ne on otettu huomioon tutkimuksellisia valintoja ja päätöksiä tehtäessä.

Tutkimuksen toteuttamiseksi on pyydetty tarvittavat luvat ja suostumukset tutkimukseen osallistumista koskien ja tutkittavilla on ollut mahdollisuus keskeyttää osallistumisensa sopimuksen mukaan koska tahansa (TENK, 2023, s.13). Haastateltavat ovat saaneet olla tutkijoihin yhteydessä itse. Haastateltavat ovat saaneet ennen tutkimuksen aloittamista luettavaksi tietosuojailmoituksen, jossa käytiin tarkasti läpi tutkimuksen tietoja, tutkimuksen tarkoitus sekä henkilötietojen käsittelyä. Tutkittavien yksityisyydensuojasta ja turvallisuudesta on huolehdittu asianmukaisella tavalla häivyttämällä aineistosta tunnistetiedot sekä käsittelemällä ja säilyttämällä aineistoa ainoastaan tutkittavien kanssa tehdyn sopimuksen mukaisesti tutkijoiden henkilökohtaisilla U-aseilla ja tietokoneilla (TENK, 2023, s.13). Kerätyt aineistot ovat salassapidettävää tietoa, joten tietoturvalisin valinta tietojen hävittämiseen on ylikirjoittaminen. Ylikirjoittamiseen käytetään erillistä ohjelmaa.

Tutkittavien kanssa on ennen tutkimussopimuksen allekirjoittamista käyty läpi tutkimuksen eteneminen sekä se, mistä tutkimus koostuu. Kirjoitelmat on tehty ja lähetetty tutkijoille ennen haastatteluja. Tutkittaville on kerrottu kuinka kirjoitelmia käytetään osana tutkimusta. Haastatteluaineisto on hankittu Jyväskylän yliopiston Zoom-sovelluksen avulla ja aineistoon ovat päässeet käsiksi ainoastaan tutkijat.

Tutkimuksessa on viitattu alkuperäisiin lähteisiin asianmukaisesti ja muiden tutkijoiden työtä kunnioittaen Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan ohjeen mukaisella APA-viittauskäytänteellä (TENK, 2023, s.14). Tutkimusta varten ei ole haettu tai saatu ulkopuolista rahoitusta, eikä tutkijoilla ole aiheen neutraalin käsittelyn vaarantavia eturistiriitoja (TENK, 2023, s.13). Toisaalta

molemmat tutkijoista ovat työskennelleet ympäristöissä, joissa rajoittamistilanteet ovat arkisia, mikä tekee aiheesta tunteita herättävän myös heille.

Tutkimusaiheen perustelu on Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan osa tutkimuksen eettisyyttä. Erityisopettajien kokemuksia ja näkemyksiä rajoittamisesta on tärkeää tutkia, sillä rajoittaminen on runsaasti tunteita ja eettistä pohdintaa herättävä aihe, johon koulutus ja lainsäädäntökään eivät tarjoa aina yksiselitteisiä vastauksia. Näiden tekijöiden ohella rajoittamista vaativa käyttäytyminen on yleistynyt lähivuosina, mikä osaltaan tekee tärkeäksi opettajien kokemusten ja näkemysten tutkimisen aiheesta (Simberg, 2024). Tutkimuksessa ei pyritä tulosten yleistettävyyteen, vaan antamaan ääni tutkittaville (Alasuutari, 2011).

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan haastattelukysymysten antaminen haastateltaville etukäteen on perusteltua tilanteessa, jossa aiheesta halutaan saada mahdollisimman paljon tietoa. Haastattelukysymykset annettiin haastateltaville etukäteen, jotta heillä olisi mahdollisuus tutustua kysymyksiin, ja miettiä näkemyksiään niihin. Haastatteluaineisto analysoitiin huolellisesti ja kirjoitetut litteraatit sekä aineistosta tehdyt havainnot ja tulkinnat ristiintarkistettiin. Haastatteluissa ei keskusteltu koulujen oppilaiden tai henkilökunnan asioista muilta osin kuin mitä se tutkimuksen kannalta oli tarpeellista.

6 Tulokset

Tutkimuksen tulokset on järjestetty neljään alalukuun, joista alaluvut 6.1 Rajoittamisen luonne ja 6.2 Rajoittamisen keinot vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja alaluvut 6.3 Rajoittamisen eettisyys ja 6.4 Rajoittamisen vaikutus työssä jaksamiseen vastaavat toiseen tutkimuskysymykseen. Alaluku 6.5 Kasvattajan toiminnan vaikutus tilanteiden kulkuun koostuu kahdesta narratiivisin analyysimenetelmin muodostetusta kirjoitelmasta, joka osaltaan täydentää aiempia alalukuja ja vastaa molempiin tutkimuskysymyksiin. Kuviot 1 ja 2 havainnollistavat ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen vastaavia alalukuja ja niiden sisällä olevaa jaottelua.

Kuvio 1

Millaisia kokemuksia ja näkemyksiä erityisluokanopettajilla on oppilaan rajoittamisesta?



Kuvio 2

Millaisia rajoittamiseen liittyviä eettisiä haasteita erityisluokanopettaja kohtaa työssään?



6.1 Rajoittamisen luonne

Rajoittamisen luonnetta koskevat kuvaukset jaettiin tutkimuksessa kolmeen alaluokkaan, jotka kuvaavat haastateltavien näkemyksiä ja kokemuksia siitä, millaisia rajoittamiseen liittyviä käsityksiä haastateltavilla on, millaista on rajoittamiseen johtava käyttäytyminen sekä sitä, millaisia rajoittamistilanteet ovat tai voivat olla.

6.1.1 Rajoittamiskäsitykset

Erityisluokanopettajien rajoittamiskäsitykset jakautuivat rajoittamisen ja sen merkityksen määrittelyyn sekä rajoittamisen erilaisiin ulottuvuuksiin. Erilaisia rajoittamisen muotoja olivat haastateltavien mukaan fyysinen rajoittaminen, verbaalinen rajoittaminen sekä non-verbaalinen rajoittaminen. Joidenkin haastateltavien mukaan myös ennakointi voitiin laskea rajoittamiseksi. Rajoittamisen nähtiin olevan myös merkittävä osa kasvatustyötä.

Erityisluokanopettajien käsitykset siitä, mitä rajoittaminen on, erosivat jossain määrin toisistaan. Kaikissa haastattelussa mainittiin ennakoinnin, de-eskalaation ja suullisen ohjaamisen merkitys. Silti viidellä haastateltavalla rajoittamispuhe rajautui

selkeämmin vain fyysisiin tilanteisiin, kun taas kahdella haastateltavalla rajoittamiskäsitys keskittyi ensisijaisesti oppilaan verbaaliseen ja non-verbaaliseen rajoittamiseen.

No varmaan ensisijaisesti tulee mieleen fyysinen rajoittaminen. Se, että jos pitää oppilasta estää, että se ei satuta niinku aikuisia ja muita oppilaita tai sitten itseensä. [...] Jollain lailla siinä puututaan silloin aina siihen oppilaan omaan oikeuteen tuota noin niin tehdä jotain asiaa. (H7)

Lievemmät rajoittamiskäsitykset määrittelivät rajoittamisen olevan asteittain etenevä jana, jossa edetään lievemmistä tilanteista äärimmäisiä tilanteita kohti. Yhden haastateltavan mukaan rajoittamisen vaiheissa olisi hyvä olla "aste-ero että heti ei lyö niinku kaikkia kortteja pöytään ... vaan että aina sulla on niinku takataskussa joku minkä sä voit vielä vetää" (H4). Eräs opettaja sanoittikin omassa rajoittamiskäsityksessään rajoittamisen jakautuvan "negatiiviseen rajoittamiseen ja tulokselliseen ennaltaehkäisyyn." (H3)

Rajoittamista pidettiin keskeisenä, jatkuvasti lisääntyvänä ja ammattitaitoa vaativana osana tavallista kasvatustyötä. Yksi haastateltavista kuvaili rajoittamisen vaativan "rauhoittajilta semmoista kovaa isoa ammattitaitoa" (H5). Tällä tarkoitettiin uskallusta mennä tilanteisiin ja rajata oppilaan toimintaa silloin, kun oppilas ei siihen itse pysty. Lähes kaikki haastateltavat pitivät rajoittamista eräänlaisena, usein äärimmäisenä, rajojen asettamisen muotona, jota saatettiin tehdä erilaisin keinoin.

Mä ajattelen, että rajoittamista on monenlaista. Sitä on tota rajojen asettamista ja sitä voi tehdä sanallisesti tai fyysisesti tai erilaisilla pedagogisilla keinoilla tavallansa että tehdään ne rajat selville, että musta se rajoittaminen on niinku oleellinen osa kuitenkin tässä kehitysvammaisten kanssa kun tehdään töitä (H4)

Rajojen asettamisen ohella kasvatustyönäkökulmaan sisältyivät erilaiset näkemykset koulunkäynnin taitojen ja sosiaalisten taitojen opettamisesta sekä järjestyksen ylläpidosta ja kurinpitämisestä. Yhteistä erityisluokanopettajien rajoittamiskäsityksille oli myös se, että rajoittaminen nähtiin aina puuttumisena oppilaan oikeuteen tehdä haluamiaan asioita. Yhden haastateltavan mukaan rajoittamisessa tulee aina huomioida se, että rajoittamisessa "mennään hyvinkin voimakkaasti oppilaan itsemääräämisoikeuden puolelle" (H6). Kasvatuksellisia tavoitteita tarkastellessa opettajat kuitenkin kokivat, ettei kaikkea rajoittamista ole

tarkoituksenmukaista välttää. Eräs opettaja kuvaili rajoittamisen olevan tarpeellinen osa arkea:

-- mä ehkäisen ehkä niitä fyysisiä rajoittamisia mutta mä teen niitä rajoitustilanteita. Mä en ennaltaehkäise niitä ihan hirveästi. Mä suunnittelen ne ja se on mun työtä että mä teen niitä [...] nää lapset opettelee nimenomaan koulunkäynnin taitoja ja yks koulunkäynnin taito on se, että sä rajoitat sun omaa toimintaa keskittymällä siihen koulutyöhön. Tää on mun työtä. Mä sanon et mä oon rajoittaja. Niin mä en ennaltaehkäise niitä mä nimenomaan teen niitä rajoitustilanteita ja mä aattelen et ne on niitä oppimisen ja harjoittelun olennainen osaa ja mun mielestä niissä onnistuminen on oman toiminnan rajoittamisessa, impulsiivisuudessa, puheessa, toiminnassa, niin se on sitä onnistumista sit sille lapselle. (H3)

Erityisluokanopettajien rajoittamiskäsityksien perusteella rajoittamisella on fyysinen, psyykinen, pedagoginen, verbaali ja non-verbaalinen ulottuvuus. Useat opettajat nimesivät ulottuvuuksia suoraan, mutta myös ensisijaisesti rajoittamisen fyysiseen ulottuvuuteen rajanneet opettajat kuvasivat useissa yhteyksissä verbaalien, psyykkisten ja pedagogisten ratkaisujen merkitystä rajoittamistilanteissa sekä niiden ennakoinnissa ja ennaltaehkäisyssä. Esimerkiksi eräs opettaja kommentoi rajoittamiskäsityksiään seuraavasti:

Kyllä mulle siitä herkästi kiinnipito tulee mieleen ja eihän se eihän se niinku niin älyttömän myönteinen asia ole [...] mut joo on niitä vaikka mitä, että meillä on käytössä täällä kaikki mahdolliset rajaamisen keinot, henkiset ja fyysiset. (H6)

6.1.2 Rajoittamiseen johtava käyttäytyminen

Rajoittamiseen johtavaa käyttäytymistä kuvailtiin haastatteluista monipuolisesti. Erilaisia rajoittamiseen johtavia käyttäytymisen kuvauksia esiintyi haastatteluissa kaikkiaan 44 kappaletta, joista osa oli luonteeltaan yleistasoisia ja osa taas konkreettisemmin tietynlaista käyttäytymistä kuvaavia. Näiden kuvausten ohella kaikissa haastatteluissa rajoittamiseen liitettiin kuvauksia tai eräänlaisia arkkityyppejä oppilaista, joita joudutaan tavanomaista useammin rajoittamaan.

Haastavaa käyttäytymistä luonnehdittiin yleistasoisesti muun muassa sanoilla "räjähtäminen", "hermostuminen", "kilahtaminen", "riehaantuminen", "yli keittäminen" ja "kuohuminen". Eräs opettaja kuvaili rajoittamiseen johtavaa käyttäytymistä seuraavasti:

Tiedät mistä se alkaa ehkä räjähtämään tai jotenkin ei-toivottuun niinku käyttäytymiseen suuntautumaan niin sitten sä osaat ennakoida ja käyttää niinku erilaisia menetelmiä siihen. (H1)

Näiden lisäksi monissa haastatteluissa käyttäytymistä kuvailtiin liittämällä käyttäytymisen yhteyteen jonkinlainen kuvaava ilmaus, kuten "aggressiivinen", "uhkaava" tai "impulsiivinen". Haastatteluissa oli nähtävissä myös lataukseltaan eritasoisia ilmauksia. Eräessä haastattelussa rajoittamiseen johtavaa äärimmäistä käytöstä kuvattiin "psykoottiseksi", kun taas puhekielisempiä käyttäytymisen kuvauksia olivat muun muassa "perseily" ja "överiksi meneminen".

Joskus meidän oppilaalle saattaa tulla kiinnipito sen takia, kun onkin herkkuruokaa. Oppilas ei pystykään syömään sen herkkuruokaa niinku että kieltäytyy syömästä herkkuruokaa ja siitä seuraa hässäkkä niin kuin että se on. Se on niinku aivan uskomatonta, että joskus hyvätkin asiat voi mennä överiksi, mutta siinä nyt auttaa sitten semmoinen oppilaan tuntemus. (H6)

Käyttäytymisen konkreettiset kuvaukset jakautuivat kaikkien haastateltavien kuvauksissa äärimmäisten muotojen lisäksi muuhun haastavan käyttäytymisen. Äärimmäisenä haastavana käyttäytymisenä kaikki haastateltavat pitivät fyysistä väkivaltaa kaikissa sen muodoissa. Fyysisesti väkivaltaisen, haastavan käyttäytymisen lisäksi haastavan käyttäytymisen kuvauksiin kuuluivat huutaminen, sylkeminen, aggressiivisuus, muriseminen, luvaton liikkuminen eri muodoissaan, passiivisen vastarinnan tekeminen, tottelemattomuus ja ei-toivottu puhe.

Mä lopetan tai rajaan puheenaiheita ja [...] rajaan semmoista impulsiivista käytöstä. Joo impulsiivisuutta niinku niin ne on varmaan. Ja sitten [...] rajaan aggressiivista ja uhkaavaa käytöstä ja semmoista niin kun sanallista sekä fyysistä niin sitä myös rajaan. (H3)

Väkivaltaisen käyttäytymisen muotoja olivat haastateltavien mukaan potkiminen, raapiminen, pureminen, hiuksista repiminen, lyöminen nyrkillä, päällä tai välineillä, vaatteiden repiminen, kuristaminen sekä itsensä tai muiden vahingoittaminen monin eri keinoin. Lisäksi haastateltavat kuvasivat väkivaltaiseen käyttäytymiseen liittyvän tavaroiden heittämistä sekä omaisuuden tuhoamista.

Eli se totta kai se tilanne, että mikä se tilanne on, kun sitten niitä voi olla niin monenlaisia oppilailla voi olla joku astalo esimerkiksi kädessä tai hän yrittää heittää tuolilla tai tai sitten lyö potkii [...] Oppilailla on monenlaisia keinoja sitten pyrkiä vahingoittamaan puremiset, sylkemiset, päällä lyömiset, nyrkeillä lyömiset, potkimiset, kuristamiset ja ihan ihan kaikki heillä voi olla käytössä (H5)

Yksi haastateltava kuvasi tilanteen eskaloitumisen väkivaltaiseksi purkaukseksi voivan lähteä esimerkiksi siitä, että "-- lapsi siinä niinku mesoaa ja huutaa tai riehuu ja pahimmillaan potkii ja ehkä alkaa heittelemään tavaroita taikka ottaa pöytiä ja niin edelleen" (H1).

Toistuvasti rajoitettavien oppilaiden kuvaukset liittyivät ammatilliseen luokitteluun, taustoihin sekä henkilökohtaisiin haasteisiin. Ammatillisen luokittelun kautta haastatteluissa mainittuja oppilasryhmiä olivat kehitysvammaiset, autismin kirjolla olevat, "nepsylapset", psykoottiset, "traumataustaiset", lääkitystä saavat ja vaihtaneet sekä yleisesti vaativan erityisen tuen ryhmiin kuuluvat oppilaat.

Mulla on kaikki lapset on on jollakin tasolla nepsylapsia. Mulla on autismin kirjoa, mulla on ihan puhdasta käytöshäiriöitä, on psykoottisia oppilaita ja on näitä traumataustasia (H2)

Rajoittamisen toistuvuutta ennakoivia oppilastaustoja olivat haastateltavien mukaan turvattomuuden tunnetta kokevat lapset sekä lapset, joilla ei ole lainkaan rajoja. Henkilökohtaisten haasteiden osalta rajoittamisen tarpeeseen olivat aineiston perusteella yhteydessä itse- ja tunnesäätelyn haasteet, vähäinen stressinsietokyky tai aistien ylikuormittuminen, huomionhakuisuus ja läheisyydenkipeys, murrosiän tai muu haastava kehitysvaihe sekä heikko koulukuntoisuus. Edellä mainittujen lisäksi aineistossa esiintyi joitakin suurpiirteisempiä oppilaskuvauksia, kuten "rankat tyypit" tai "haastavasti käyttäytyvät".

Ne on hyvin turvattomia, rajattomia lapsia silloin kun ne tulee mun luokkaan ja heillä on todella paljon haasteita itsesäätelyssä ja ja kaikessa mahdollisessa [...] mutta he on yleensä niitä, jotka tarvii sitä kiinnipitoa. (H2)

-- kyllä mulla on yhdessä vaiheessa oli niinku semmoinen, että nämä tämän kaupungin rankimmat tyypit kyllä oli mejän luokalla. (H4)

Haastateltavien kokemusten mukaan oppilaiden suhtautuminen fyysiseen rajoittamiseen oli vaihteleva. Yhden haastateltavan mukaan "joillakin se voi olla estävä tekijä että ne tietää että 'jos mä perseilen niin mä joudun kiinnipitoon' tai jotkut oikein niinku hakeutuu että 'ihanaa että tulee kiinnipito.'" (H6). Haastateltavista useammalla oli työuransa aikana ollut oppilaita, jotka tarkoituksella käyttäytyivät

väkivaltaisesti, jotta opettaja joutuisi ottamaan oppilaan kiinnipitoon. Tällaisilla oppilailla väkivaltainen käytös oli kuvausten mukaan usein opittu keino, jolla “he on monesti oppinut siihen, että huonolla käytöksellä pääsee syliin” (H2). Tällaisissa tilanteissa kiinnipito oli oppilaalle tärkeä keino rauhoittua, sillä “kun ottaa sen kiinnipito-otteen niin saman tien he rentoutuu” (H2). Kiinnipitoa ei kuitenkaan haluttu yleisesti käyttää rauhoittumiskeinona oppilaan kanssa pakkotilanteiden ulkopuolella. Haastateltavat pyrkivätkin ohjaamaan oppilaita siihen, että he voivat halutessaan pyytää syliin pääsemistä tai muuta, kiinnipidon korvaavaa kosketusta.

-- me sovittiin hänen kanssa, että hänen ei tarvitse aina raivostua, että hän saa minun syliin tulla. Ja hänen kanssa oon sopinu, että hän pääsee mun syliin milloin hän haluaa niin jää ne kiinnipidot sitten pois [...] hän sanoi suoraan, että hän jotenkin on ajatellut, että kun hän käyttäytyy huonosti, niin silloin hän pääsee syliin. (H2)

Mulla on ollut semmoisia lapsia, jotka hirveästi hakee niinku semmoista fyysistä kiinnipitoa, mutta kun niiltä kysyy, että haluatko sä että mä pidän susta lujasti vaikka kiinni hetken niin ne tietenkin sitten sanoo että en halua, mutta mä tiedän että tietyllä tavalla tää tilanne tulee ehkä johtamaan siihen, että mä pidän sitä kiinni. (H3)

6.1.3 Rajoittamistilanteet

Rajoittamistilanteiden kuvaukset olivat enimmäkseen negatiivissävytteisiä kuvauksia ja ilmaisuja. Haastateltavat kokivat rajoittamistilanteiden olevan omissa opetusryhmissään toistuvia tilanteita, joita ei aina parhaallakaan ennakoinnilla pysty välttämään. Tämän lisäksi rajoittamistilanteet saattavat haastateltavien mukaan olla keskenään hyvin erilaisia. Rajoittamistilanteiden kuvauksissa korostuivat erityisesti ääripään rajoittamistilanteet, kuten esimerkiksi väkivaltaisen käyttäytymisen rajoittaminen. Rajoittamisosaamisen ja rajoittamisen taitojen tuli haastateltavien mukaan olla “semmoinen yks osa alue, mikä pitää niinku olla hallinnassa” (H5). Opettajat kuvailivat rajoittamistilanteiden haastavuutta seuraavasti:

Mutta välillä vaikka sä kuinka ennakoisit ja kuinka kaikkes yrittäisit niinku käyttää ne keinot niin joskus tilanteet vaan voi mennä niin että sitten ollaan siinä tilanteessa että se lapsi pääsee riehumaan ja potkimaan ja huutamaan ja sittenhän siinä ei auta muu kun pitää kiinni (H1)

-- ne tilanteet niinku vaihtelee ja ne on hirveän yksilöllisiä että niinku yhen oppilaan kanssa pitää olla esimerkiksi paljon tiukempi kuin jonkun toisen kanssa, niin niistä ei voi niinku tehdä mitään semmoisia toimintamalleja tai semmoisia ohjekortteja, että [...] toimi näin niin menee hyvin. (H4)

Yleistä useimmille kuvatuille rajoittamistilanteille oli se, että ne ovat väkivaltaisia, vaarallisia, äänekkäitä, tuhoisia, äkillisiä, yllättäviä, kaoottisia sekä negatiivisia tunteita ja kuormitusta synnyttäviä. Kaikki haastateltavat olivat työuransa aikana kokeneet oppilaan suunnalta fyysistä väkivaltaa. Osalla haastateltavista se oli toistuva osa arkea, kun taas osaan haastateltavista fyysistä väkivaltaa ei kohdistettu yhtä usein. Yksi haastateltava kuvasikin fyysistä väkivaltaa sanoin “eihän se ole kivaa, että jos niinku on kausia jolloin päivittäin niinku saa turpiinsa.” (H7). Rajoittamistilanteiden kerrottiin usein vaativan ammattitaitoa sekä yhteistyötä, joka monissa tapauksissa on moniammatillista. Äärimmillään tilanteiden vaativuus saattaa haastateltavien mukaan johtaa yhteistyöhön poliisin, lastensuojelun tai terveydenhuollon kanssa.

Sitten kaikki yhteydenpito vanhempiin ja johtoon koulun johtoon ja ja ja ollaanko mahdollisesti poliisiin tai sairaanhoitoon tai lastensuojeluun yhteyksissä, että tota ihan hirveästi siinä on pohdittavaa aina. (H6)

Rajoittamistilanteiden määrä ja kesto, vomakkuus sekä tilanteessa hyödynnettävät rajoittamisen keinot olivat haastateltavien mukaan tapauskohtaisia ja vaihtelivat keskenään. Rajoittamistilanteiden kestojen kerrottiin vaihtelevan välittömästi laukeavien ja tuntien mittaisten tilanteiden välillä. Tilanteiden voimakkuuden vaihtelulla tarkoitettiin vaihtelua väkivallan, vaarallisuuden, äänen, vastarinnan, lapseen saadun kontaktin ja tunnelatauksen voimakkuudella. Rajoittamistilanteita saattoi ilmetä “ihän niinku mikrosta maxitilanteisiin asti ja kaikkea siltä väliltä, niin se [rajoittaminen] sitten arvioidaan aina tilannekohtaisesti” (H5). Tilanteessa hyödynnettävien keinojen osalta vaihtelu riippui tilanteen voimakkuuden ja siihen vaadittavan reagoinnin lisäksi siitä, millainen lainsäädäntö tilannetta ohjaa. Lähtökohtaisesti opettajalla on “oikeus [rajoittaa] tietenkin viran puolesta” (H2), mutta “ohjaajilla on hätävarjelun oikeus siinä vaiheessa kun oppilas on vaaraksi itselleen tai muille tai hajottaa koulun omaisuutta että me kaikki niinku tarvittaessa ollaan mukana sitten siinä oppilaan siirtämisessä ja mahdollisessa kiinnipidossa” (H2).

6.2 Rajoittamisen keinot

Yksi aineistosta muodostettu merkittävä kokonaisuus oli rajoittamisen keinot, joka jaettiin kahteen alaluokkaan. Rajoittamisen keinot kuvaavat pitkälti sitä, millaisia kokemuksia opettajilla on rajoittamisesta ja millaisia keinoja he itse hyödyntävät tai ovat hyödyntäneet. Nämä alaluokat olivat hetkessä tapahtuvat rajoittamisen keinot sekä ennakoivat ja ennaltaehkäisevät toimet. Hetkessä tapahtuva rajoittaminen jaettiin edelleen fyysiseen rajoittamiseen, verbaaliseen rajoittamiseen ja muihin rajoitustoimiin. Ennakointiin ja ennaltaehkäisyyn liitettiin tiloihin liittyvät ratkaisut, opettajan henkilökohtaiset varautumiskeinot, pedagogiset ratkaisut, koulun toimintakulttuuri sekä käyttäytymiseen vaikuttaminen.

6.2.1 Hetkessä tapahtuva rajoittaminen

Merkittävä osa hetkessä tapahtuvan rajoittamisen kuvauksista käsitteli fyysistä rajoittamista. Fyysisen rajoittamisen muodoista mainittiin kaikkein useimmin kiinnipito, joka sai kertomuksissa monenlaisia muotoja. Haastateltavat olivat olleet erilaisissa kiinnipitotilanteissa, joita olivat yhden tai useamman henkilön voimin tehtävät kiinnipidot, vaakatasossa kiinnipitäminen, istualtaan kiinnipitäminen sekä sylissä pitäminen. Haastateltavan kokivat kaikissa kuvauksissa kiinnipidon olevan viimesijainen ja ei-toivottu tilanne, eikä fyysistä rajoittamista yleisemminkään pidetty toivottavana. Kiinnipitoa mieluummin oppilas haluttiin mieluummin esimerkiksi ohjata erilliseen tilaan itsekseen rauhoittumaan, jos vaihtoehtona oli "se, että siinä saattaa olla niinku viisikin ihmistä pitämässä sitä lattialla kiinni" (H7). Joissain tilanteissa kiinnipito oli kuitenkin välttämätön keino varmistaa oppilaan itsensä ja ympärillä olevien oppilaiden ja aikuisten turvallisuus.

Etä sen huomaa siitä, että silloin kun oppilas on niinku vakavasti siellä traumamuistoissa tai sitten täysin niinku menettänyt itsehillinnän niin täytyy pitää kiinni tosi lujasti. (H2)

-- kiinnipito on erilaista fyysistä rajaamista vielä että tota pyritään selviämään ensin niinku lievillä keinoilla, ettei tarvitsisi mennä siihen ihan kiinnipitokiinnipitoon. Se, että oppilas on jossain lattialla mahallaan ja sitä pitää 3 aikuista kiinni niin se on sitten se aikailla äärimmäinen muoto siitä kiinnipidosta, mutta niitäkin esimerkiksi täällä meidän työpaikalla välillä tulee. (H6)

Kiinnipitojen ohella toinen kuvauksissa usein esiintynyt fyysisen rajoittamisen muoto oli fyysinen siirtäminen tai saattaminen toiseen tilaan. Tämäkin rajoittamisen muoto sisälsi suuria aste-eroja. Lievimmillään fyysinen siirtäminen tarkoitti kosketuksella ohjaamista, kuten kädestä pitämistä tai hentoa tuuppaisua. Tällaisessa ohjaamisessa opettajien näkemykset erosivat kuitenkin selkeästi: kaikki opettajat eivät mieltäneet kosketuksella ohjaamista rajoittamiseksi, kun taas joidenkin opettajien mielestä kaikki fyysinen ohjaaminen on rajoittavaa.

-- musta sitten kuitenkin taas fyysinen rajoittaminen ja fyysinen ohjaaminen on niinku eri asioita, että sä voit niinku fyysisesti ohjata kyllä ja eikä se niin kun ole rajoittamista. Jos mä otan oppilaan kädestä kiinni ja sanon että nyt tehdään tämä asia näin [...] sä voit ottaa oppilasta kiinni niinku tosi tiukasti ja se heti niinku välittyy se että nyt mä olen vihainen tai sitten mä voin ihan kauniisti niinku vähän sen selästä tuupata että lähettäisiinkö nyt tästä niin se menee ihan hyvin, eikä se ole musta silloin mitään niinku sen oppilaan koskemattomuutta loukkaavaa juttua, koska sitten kuitenkin meillä on paljon oppilaita, joille se puhe ei niinku ole se ensisijainen viestimisväline, että ne ei välttämättä niinku sitä puhetta ymmärrä. (H4)

Esimerkiksi yhden haastateltavan näkemyksen mukaan "fyysistä rajoittamista on kaikki ... että ihan vaan ohjaat vaikka käsin niin sekin on fyysistä rajaamista" (H6). Asteeltaan voimakkaammissa fyysisen rajoittamisen tilanteissa puolestaan "joskus joudutaan kuljettamaan vähän tiukemmassa otteessa sitten jonnekin" (H7). Voimakkaampia fyysisen siirtämisen muotoja olivat taluttaminen, kantaminen ja maasta pystyyn nostaminen.

Kiinnipidon ja fyysisen siirtämisen tai saattamisen ohella muita mainittuja fyysisen rajoittamisen muotoja olivat liikkeen tai toiminnan rajoittaminen fyysisesti väliin menemällä tai kulkusuunnan tukkiminen asettumalla fyysisesti eteen.

-- on vaikka kaksi oppilasta, toista yrittää vahingoittaa niin se on myös rajoittamista, että siihen mennään vaan niinku keskelle, että se voi olla että ne oppilaat lopettaa sen lyömisen heti. He eivät haluakaan niinku sitä aikuista joka on siihen keskelle mennyt niin lyödäkään ja sekin on rajoittamista (H5)

Yksi haastateltava kuvasikin, että jos tilanteessa on selkeitä eskaloitumisen merkkejä ja mahdollinen kiinnipito voisi olla tulossa, on joskus parempi mennä "eteen seisomaan tai ottaa käsistä kiinni ja sanoa että nyt lopetat tän niin sitten se voidaan saada pysäytettyä se tilanne" (H4).

Verbaalinen rajoittaminen piti sisällään monia verbaalisia keinoja, joilla toimintaa ohjattiin opettajan toivomaan suuntaan tai toivottua käyttäytymistä kohti. Verbaaliseksi rajoittamiseksi kuvailtiin kaikenlaiset kiellot, puheen ja puheenaiheiden rajoittaminen, rajojen asettaminen, suullinen varoittaminen ja kehotukset siirtyä toiseen tilaan.

-- toki sitten verbaalisesti ennakoin paljon tilanteita ja jos oppilas näyttää että tuota alkaa turhautua tai käyttäytyä aggressiivisesti, niin sitten sanon ihan tota varoituksen, että nyt tuota niin kannattaa niinku rauhoittua ja hengitä syvään ja näitä itserauhoittumiskeinoja käytetään meillä. (H2)

Ehkä se on sitä sanallista rajoittamista, että mä sanon että nyt sun pitää mennä sinne tai tehdä tätä. Annan selkeitä ohjeita, mitkä sitten ehkä voi rajoittaa sitä mitä se oppilas itse haluaisi tehdä. (H4)

Verbaalisena rajoittamisena nähtiin myös vaihtoehtojen suullinen rajaaminen sekä oppilaan huomion suuntaaminen uuteen asiaan tai toimintaan. Osa opettajista liitti huomion suuntaamiseen ja asioiden esittämistapaan harhauttamisen, jonka tavoitteena on saada oppilas unohtamaan ei-toivottu toiminta tai ohjata oppilas toimimaan toivotulla tavalla tilanteessa, josta muutoin voisi syntyä haastava tilanne. Tällaista harhauttamista olivat muun muassa yllättävät puheenaiheen vaihdokset. Kaikkia edellä mainittuja keinoja hyödynnettiin osana opettajien de-eskalaatiovalikoimaa, joilla pyrittiin purkamaan erilaisia jännitteitä ja kertynyttä kuormaa sekä välttämään vastakkainasettelua.

-- kun tulee johonkin tilanteeseen joka selvästi on menossa ehkä oppilaille jo sanallisesti sillain niinku väittelyn tai riitelyn puolelle niin voikin olla että alkaa puhumaan vaikka jostain niin ihan niitä näitä ja tällä tavalla niin se se purkaakin se tilanteen ja se vähän niinku unohtuu heillä. (H5)

-- jos mä niinku tiedän että niinku mä meen sanoon ehdottomalla äänellä tämän asian niin se suuttuu niin en sitten tee sitä vaan esitän sen asian jotenkin muuten, että näiden kanssa kuitenkin pitäisi yrittää olla semmoinen ovela ja kiero ja saadaan niinku sillai aina hyvän kautta niinku tekemään ja toimimaan sitten ettei tulisi semmoisia tilanteita. (H4)

Toisissa tapauksissa kyse oli myös yhdessä oppilaan kanssa sovitusta toimintatavasta, jossa oppilasta kehoitetaan rauhoittavaan toimintaan, kuten veden juomiseen tai ennalta sovitun kävelyreitit kiertämiseen. Yksi opettaja kertoi opettavansa itsesäätelyn keinoja oppilaille esimerkiksi kehottamalla siihen, että "hengität syvään

tai käypä juomassa vettä tai käy kiertämässä käytävässä yhen kerran” (H2). Tällaisella oman toiminnan säätelyä harjoittavalla toiminnalla pyrittiin rajoittamaan oppilaan impulsiivisuutta ja opettamaan itsehillinnän keinoja. Myös positiivista palautetta hyödynnettiin rajoittamisen keinona. Haastateltavat kertoivat, kuinka edistyksen osoittaminen sekä jo opituista asioista muistuttaminen saattoi rauhoittaa kiihtyneessä tilassa olleen oppilaan. Mainittujen verbaalisen rajoittamisen keinojen lisäksi suullisia komentoja, ohjeita, kehotuksia ja toiminnan sanoittamista käytettiin fyysisen rajoittamisen yhteydessä.

-- jos vaikka [...] se alkaisi nyt ehkä hermostua, niin sitten voi niinku palauttaa sen oppilaan mieleen, että hei, että muistatko yksi päivänä kun sä viittasit niin mahtavasti ja jaksoit odottaa sitä omaa vuoroa että tuota sinähän osaat ja sinä onnistuit silloin että onnistuisiko ehkä nyttenkin, niin sitten se lapsi jotenkin kokee, että hän kuitenkin niin kun osaa ja hänellä on niitä taitoja ja se varmaan usein myös voi kääntää niinku sen sen tilanteen semmoiseksi positiivisemmaksi. (H1)

Me ei huudeta tai muuta ja selitetään siinä tilanteessa myös se, että nyt nyt meidän täytyy pitää susta kiinni, koska sä pyrit meitä lyömään raapimaan tai muuta. Ja tai että sä pyrit lyömään itseään vaikkapa päätä seinään tai jotain semmoistakin on on tapahtunut ja tälleen niin niin se kyllä siinä selitetään ja mahdollisimman rauhallisella tavalla (H5)

Muiksi rajoittamiseksi tulkittiin non-verbaaliset keinot, joiden avulla pyrittiin rajaamaan oppilaan toimintaa ilman puhetta tai fyysisiä keinoja. Opettajat kertoivat non-verbaalisten keinojen olevan hyödyllisiä tilanteissa, joissa puheella rajoittaminen saattaisi kuormittaa tai provosoida oppilasta lisää. Haastatteluissa mainittuja keinoja olivat katsekontaktin ja huomion säätely. Opettajat kertoivat rajoittavansa ei-toivottua käytöstä tiukalla katsekontaktilla, mutta joskus myös huomiotta jättämällä.

-- enemmän käytän jotain kuvaa ja sitten tavallaan se että en katso sitä lasta välttämättä koska se voi provosoitua niinku siitä jätän vähän niin kuin huomiotta jatkan jos se siinä tunnilla kun ollaan porukalla niin yrittää siinä mesota niin vaikka näytän sitä hiljaa kuvaa sille lapselle ja keskityn niihin muihin oppilaisiin, eli jätän huomiotta ja sitten tavallaan se lapsi, kun se siinä vähän saa sillä tavalla [...] ehkä rauhoituttua (H1)

Rajoittamisessa hyödynnettiin myös kuvien ja korttien käyttämistä. Opettajat kertoivat käyttävänsä muun muassa ”hiljaa”- ja ”en puhu siitä enää” -kortteja sekä liikennevaloperiaatteella toimivia mielialakortteja, joiden avulla opettaja pystyi ilmaisemaan kuvallisesti omaa mielialaansa ja suhtautumistaan asioihin. Joissain

ryhmissä oppilailla oli omia mielialakortteja, joilla oppilaat itse pystyivät kommunikoimaan omaa mielialaansa ja sen muutoksia.

-- mulla on siis käytössä [...] tällaiset hymynaamat, vihreä, keltainen ja punainen meidän kaikilla luokan aikuisilla. Eli meidän tiimillä on samat tota välineet eli oppilas tietää että jos siellä tunnilla tulee semmoinen tilanne, että siellä alkaa ääni kohota tai kirjat lentää tai vihkot repeytyä, niin siinä vaiheessa näytetään keltaista naamaa eikä välttämättä sanota mitään. Mutta sitten jos tilanne jatkuu niin sitten sitten mennään punaiselle ja sitten yleensä tulee tää niinku fyysinen siirtäminen tai fyysinen rajoittaminen siinä. Eli se on semmoista non-verbaalista (H2)

Muita mainittuja tapoja rajoittaa ei-toivottua toimintaa tai keskeyttää se kokonaan olivat erillisen rauhoittumistilan käyttäminen, koulupäivän keskeyttäminen, kotiin soittaminen ja herkkujen antaminen. Herkkujen antamisesta maininnut opettaja totesi kuitenkin lähtökohtaisesti vastustavansa lahjomista, mutta toisinaan käyttävänsä sitä erityisellä harkinnalla.

Sitten joskus menee ihan sillä, että ohjataan semmoiseen toiseen tilaan missä on pehmusteet seinässä ja lattialla niinku oppilas rauhoittumaan joko yksin tai sitten silleen että sinne menee yksi tai 2 aikuista mukana. (H7)

-- jos näyttää että rupeaa rupeaa keittämään yli menee överiksi niin sitten yleensä niinku semmoinen rauhallisempaan tilaan siirto mieluummin liian aikaisin kuin liian myöhään, niin se on kanssa hyvä. Joskus saatetaan antaa tiedättekö vaikka jotain herkkujakin, että ei tarvitsisi niinku kiinni pitää, mutta me ei oikein tykätä semmoisesta lahjomisesta, että. Mutta sekin on joissain tilanteissa ehdottomasti parempi kuin kiinnipito. (H6)

6.2.2 Ennakoivat toimet

Ennakoinnin merkitys rajoittamistilanteiden syntymisessä ja kehittymisessä oli kaikissa haastatteluissa niin merkittävä, että siitä muodostettiin rajoittamisen keinoihin oma alaluokkansa. Osa opettajista piti ennakointia yhtenä rajoittamisen keinona, kun taas osa piti sitä enemmän rajoittamista ennaltaehkäisevänä toimintana. Ennakointi oli kuitenkin kaikille haastateltaville merkittävä osa rajoittamista ja rajoittamiseen varautumista niin henkisellä kuin fyysisellä tasolla. Osa opettajista koki ennakoinnin olevan selkeä osa rajoittamista, ja yksi haastateltava kuvasikin, että "mä ottaisin rajoitustoimiin mukaan myös sen ennakoinnin eli se ennakointi on sitä parasta rajoittamista." (H5).

Useat ennakointiin liittyvät kuvaukset koskivat tiloihin liittyviä ratkaisuja. Opettajat kertoivat tehneensä tiloista turvallisempia muun muassa pitämällä vaarallisia irtotavaroita poissa pöydiltä ja lukkojen takana, jottei esineitä voisi heitellä tai käyttää aseina. Luokka saattoi olla esimerkiksi "kalustettu ja järjestetty silleen että ei olisi vaarallisia esineitä tai sellaisia, joita voisi käyttää astaloina tai lyömiseen" (H6). Lisäksi joissain kouluissa oli luokkiin asennetut hälytysjärjestelmät avun kutsumiseksi. Yhden haastateltavan työpaikalla oli käytössä "hälytysjärjestelmä, että kun painetaan nappia niin se on saman tien tulee viis kuun ihmistä niinku eri luokista siihen paikalle" (H5).

Muita tiloihin liittyviä ratkaisuja olivat muun muassa pehmeillä huonekaluilla ja säkkituoleilla varustetut rauhoittumishuoneet, joihin oppilas pääsee tarvittaessa rauhoittumaan turvallisemmin. Rauhoittumishuoneiden lisäksi haastatteluissa mainittiin huoneiden äänieristys, näkyvyyttä parantavat ikkunat, näkösuojaa ja rauhaa tarjoavat liikuteltavat sermit, tilojen hyvät sijainnit suhteessa muihin tiloihin sekä istumapaikkojen sijoittelu. Istumapaikan ohella sijoitettiin myös aikuisia eri puolille luokkaa arvion mukaan, sillä "aikuisten sijoittelu ja aikuisten toimet liittyvät myös siihen rajaamiseen." (H6)

Opettajien henkilökohtaisia varautumiskeinoja olivat kaikki sellaiset kerrotut keinot, joilla opettaja pystyy välttämään rajoittamistilanteita tai suoriutumaan niistä turvallisemmin. Useimmat opettajat kertoivat varautuvansa rajoittamistilanteisiin kiinnittämällä huomiota henkilökohtaisiin fyysisiin tekijöihin. Haastateltavat pyrkivät esimerkiksi pitämään kyntensä lyhyinä, jotta fyysisen rajoittamisen tilanteissa oppilaaseen ei esimerkiksi tulisi vahingossa naarmuja. Hiukset pidettiin joko lyhyenä tai kiinni, jotta niitä ei pystyisi repimään. Fyysiseen rajoittamiseen varauduttiin pukeutumalla tilanteisiin sopiviin vaatteisiin ja kenkiin. Näiden keinojen lisäksi opettajat kertoivat, ettei heillä roiku kaulassa mitään, jolla heitä voitaisi kuristaa.

Joo no heti tulee semmoisia konkreettisia asioita itsellä, että meillähän ei esimerkiksi niinku turvallisuuden takia roiku esimerkiksi avaimet niinku kaulassa eikä ole mitään henkilökorttia kaulassa. Hiukset on aina kiinni pitkätukkasilla ja tavallaan niinku ollaan varauduttu siihen, että mitä vaan voi sattua näiden lasten kanssa. (H2)

-- mulla on lyhyt tukka, että mua ei pystytä tukasta repimään ja mulla on semmoiset vaatteet että mä pystyn tarvittaessa niinku oikeasti painimaan noiden oppilaiden kanssa. Ja mulla on lyhyet kynnet ja mun kengät on sellaiset että mä pystyn nopeasti juoksemaan avuksi [...] mä niinku on valppaana tavallaan koko ajan [...] mä varaudun näihin niinku kaikella tavalla. (H6)

Henkilökohtaisen varautumisen keinona kaikki opettajat olivat hankkineet lisäpätevyyttä rajoittamistilanteiden hoitamiseen kouluttautumalla. Kaikilla haastateltavilla oli suoritettuna väkivaltatilanteisiin valmistava MAPA- tai AVEKKI-koulutus tai molemmat. Edellämainitut de-eskalaatiokoulutukset olivat kaikkien haastateltavien mielestä tärkeitä, ja kaikki haastateltavat pitivät tärkeänä, että jompikumpi koulutus olisi käytynä kaikilla ryhmän aikuisilla. Koulutusta pidettiin tärkeänä, jotta "sä tiedät mitä keinoja sä voit käyttää ja sitten ihan vaikka ne fyysiset otteet että sä tiedät että sä osaat tehdä turvallisesti kiinnipidon" (H6). Haastateltavien joukossa oli myös opettajia, jotka olivat omaa osaamistaan tukeakseen suorittaneet erilaisia lisäkoulutuksia. Näiden lisäksi useat haastateltavat mainitsivat laintuntemuksen vahvistavan opettajan itseluottamusta ja kykyä toimia rajoittamistilanteissa.

Kaikki opettajat mainitsivat oppilastuntemuksen kehittämisen ja kehittymisen olevan avainasemassa rajoittamistilanteisiin varautumisessa. Oppilastuntemuksen kuvattiin olevan osa "sitä tilanteen ymmärrystä, että se olisi kauhean hyvä kun sitä sitten tietäis, että mikä sen on niinku saanut aikaiseksi siinä oppilaassa esimerkiksi reaktion" (H4). Oppilastuntemuksen kautta opettajat kertoivat oppineensa tunnistamaan tilanteiden laukaisijat ja varoitusmerkit sekä tulkitsemaan oppilaan mielialaa ja valitsemaan tilanteisiin sopivia keinoja.

Eli kun kykenee lukemaan sen kyseiseen oppilaan tai kyseisten oppilaiden semmoisen niinku päivän vireystilan tai sen hetken tai huomaa sen, että nyt tää on menossa ehkä semmoiseen pisteeseen, että voi jollakin pettää sitten tuo käyttäytyminen niin sitten pyritään tekemään se rajoitus jo ennen kun joudutaan siihen, että tarvitsee sitten puuttua sen isommasti. (H5)

Rajoittamistilanteisiin varauduttiin lukuisilla pedagogisilla ratkaisuilla. Näitä olivat muun muassa kuvalliset päiväjärjestykset, oppilaiden tiedottaminen päivän tapahtumista ja muutoksista, luokan vakiintuneet säännöt ja toimintatavat, oppilaiden mielialakortit, stressilelut, paloitellut ohjeet, opiskelun tauottaminen, siirtymien aikatauluttaminen ja hallittujen muutosten järjestäminen. Struktuurin

vahvistamiseen ja toiminnan keston havainnollistamiseen suurin osa opettajista hyödynsi time-timereita, koska "siitä hän voi seurata sitä [ajan ja toiminnan] kulua. Ja sitten kun se aika on loppu niin silloin lopetetaan" (H1). Opettajat kuvailivat käyttävänsä esimerkiksi seuraavia pedagogisia keinoja:

-- on semmoiset mielialamittarit jokaisella lapsella. Että jotkut saattaa laittaa sen punaselle heti kun he tulee luokkaan ja siinä vaiheessa ennaltaehkäistään näitä rajoittamistilanteita että joku meistä ottaa tän oppilaan pikkuluokkaan ja kyselee että no hei mistä nyt kenkä puristaa ja mikä sua harmittaa ja harmittaako joku ja monesti ne laukeaa ne rajoittamistilanteet näin. (H2)

-- päivän kulku on hyvinkin strukturoitu täällä vammaispuolella ja varsinkin minun luokassa, että on luku- ja päiväjärjestys, joka on yleensä hyvinkin samankaltainen ja se käydään aina niinku päivän alussa aamuinfossa läpi [...] oon todennut sen hyväksi että ne tietää aina mitä on tulossa ja sitten ne tietää aina milloin toiminta alkaa ja milloin toiminta loppuu, että joka tunnin lopussa sitten sanotaan että nyt on teknisen työn tunti loppu ja seuraavana tauko tai nyt siirrytään liikuntatunnille (H6)

Rajoittamistilanteita pyrittiin välttämään positiivisen pedagogiikan avulla. Opettajat kertoivat luoneensa luokkaan positiivista ilmapiiriä, johon kuuluvat runsaat keuhut, positiivinen kosketus ja stressin vähentäminen muun muassa huumorin, musiikin, ulkoilun, kotiin soittamisen ja hyvän ruuan avulla. Stressin vähentäminen koettiin tärkeäksi varsinkin neurokirjolla olevien oppilaiden kanssa: oppilaiden stressiä yritettiin "kaikilla toimilla niinku vähentää ... että musiikilla, ulkoilulla, hyvällä ruoalla, hyvillä jutuilla ja nauramisella ja tyhmillä läpillä ja kaikella sellaisella." (H6).

Opettajien haastatteluissa esiintyi paljon kuvauksia koulun yleisen toimintakulttuurin merkityksestä osana ennakoitua ja varautumista. Esimerkkejä tällaisesta varautumisesta olivat yleiset toimintasuunnitelmat rajoittamistilanteita varten. Näissä suunnitelmissa on sovittu, minne kuormittunut oppilas siirretään, minne muut oppilaat siirretään ja mikä kunkin aikuisen rooli näissä tilanteissa on.

-- meillä on sovittu luokassa että kuka aikuinen on mukana aina sitten esimerkiksi tietyn oppilaan rajoittamistilanteessa ja kuka ottaa siinä vaiheessa niinku vastuun sitten niistä muista oppilaista ja sitten mikä ehkä voisi auttaa niinku tätä varautumista (H7)

Lisäksi aikuiset sijoiteltiin ennalta sovittuihin paikkoihin ja työskentelemään ennalta sovittujen lasten kanssa. Opettajat pitivät tärkeänä myös sitä, että aikuiset toimivat johdonmukaisesti ja yhdenmukaisella tavalla kaikissa tilanteissa, eivätkä eri aikuiset ylläpitäneet erilaisia sääntöjä ja vaatimuksia.

Sitten siinä on tärkeätä tämmöisessä asiassa on tärkeintä olla niin kun siinä meilläkin työyhteisö kun mä oon erityisluokassa niin tosi tärkeätä on keskustella niiden aikuisten kanssa. On ne tilanteet, että kaikki yrittäisi toimia niinku samalla tavalla sen lapsen tai niitten lapsien kanssa. (H1)

Koulun toimintakulttuurissa merkittävinä osina nähtiin aikuisten väliset yhteistyöpalaverit sekä keskinäinen auttamisen kulttuuri. Lisäksi haastateltavat arvostivat mahdollisuutta saada työnohjausta sekä positiivista yhteistyötä vanhempien tai huoltajien kanssa. Osa opettajista sanoi tekevänsä paljon yhteistyötä vanhempien tai huoltajien kanssa, ja esimerkiksi ohjaavansa perheitä siinä, miten haastavan käytöksen kanssa tulisi toimia.

-- mun mielestä ehdottomasti erityisluokka tarttis jatkuvaa säännöllistä työnohjausta [...] se olis niinku jo toisaalta ennaltaehkäisevää toimintaa ja sitten just niitä semmoisia tilanteita voitaisiin läpikäydä ja keskustella että se on tota olis tosi tärkeätä [...] nyt on hyvä, että meillä on tiimiaikaa kerran viikossa että jokaisen luokan työtiimi saa sen 2 tuntia palaveriaikaa niin se on siihen yksi mahdollisuus ja keino (H4)

Mutta kyllä me neuvotaan kaikessa mahdollisessa noita vanhempia [...] just siitä struktuurista ja että kotonakin kannattaa olla päiväjärjestys, että on ruoka-ajat ja herkkuja ei popsita koko aikaa ja koko aikaa ei olla tableteilla ja muilla niin ihan semmoisia perusohjeita pitää välillä antaa. (H6)

Viimeisenä ennakoivana toimenä opettajat näkivät oppilaiden käyttäytymiseen vaikuttamisen. Kaikki opettajat nimesivät keskeiseksi käyttäytymiseen vaikuttavaksi menetelmäksi rajoittamistilanteita seuranneen jälkipuinnin. Jälkipuinneissa pyrittiin selvittämään mikä ei-toivotun käyttäytymisen laukaisi, miksi oppilas toimi siten kuin toimi ja kuinka tilanteen kaikki osapuolet voisivat jatkossa toimia vastaavissa tilanteissa paremmin. Jälkipuinnin tavoitteena oli sopia "pelisääntöjä niinku seuraavaa kertaa varten" (H1). Jälkipuinnin keinoista yleisimmäksi nimettiin keskusteleminen, mutta toisinaan jälkipuintia kerrottiin tehtäneen myös piirtämällä, kuvien avulla sekä pikapiirtämällä. Jälkipuinnissa opettajat sanoittivat oppilailleen käyttäytymisen ei-toivottavuuden ja kielteiset seuraukset sekä vaativat vastuunottoa aikuisen tukemana anteeksipyyntön ja jälkien raivaamisen muodossa. Positiivisena jälkipuintina opettajat mainitsivat myös menneisiin onnistumisiin palaamisen sekä edistymisen osoittamisen.

-- pyritään käymään se tilanne ihan ku ohjeissa läpi, että mitä tapahtui? Miksi sä teit tälleen? Ja mahdollinen niinku anteeksipyyntö ja jälkien raivaamiset tai korjaamiset, niin sellaiset on osa sitä jälkipuintia [...] ja sitten jos on esimerkiksi oppilas joka ei puhu ollenkaan niin sitten meillä on semmoiset kuvalliset ohjeet siihen että sinä käyttäydyit rumasti ja sinä löit muita ja nyt pitää pyytää anteeksi. (H6)

Me yhdessä niinku harjoitellaan näitä tilanteita ja muistellaan, että no minkälaista se silloin oli kun hänkin oppilas mulle kolme vuotta sitten tuli. Niin tavallaan se edistys myös niissä itsesäätelytaidoissa ja siinä aggressionhallinnassa niin niitä käydään läpi. (H2)

Toinen käyttäytymiseen vaikuttamisen tapa oli tunnetaitojen ja sääntöjen opettaminen. Haastateltavat pyrkivät aina pohjustamaan tulevaa toimintaa ja asettamaan selkeät käyttäytymisodotukset. Tunnetaitoja opetettiin valmistelemalla oppilaita etukäteen haastaviin tilanteisiin sekä opettamalla oppilaille itserauhoittumiskeinoja ja toivottuja käyttäytymismalleja.

No sitten mä myös tota puhun lapsille siitä, että miten me saadaan tää onnistumaan, että kaikki voi olla siinä. Maanantaina mä aloitin pelin pelaamisen sillä, että meillä on peli. Pelissä aina joku voittaa. Se on rankka, koska vain yksi voi voittaa. Tämä peli pelataan vain kerran ja tässä on vain yksi voittaja. Ja nyt sinun tulee varautua siihen, että peli on peli. Ja nyt voit näyttää peukulla pystytkö tänään tähän. (H3)

Sääntöjen ja toimintatapojen oppimisessa osa opettajista hyödynsi vertaisten vaikutusta, jolloin sääntöjen rikkomisesta muistutti oppilaalle opettajan sijaan joku toinen ryhmän oppilaista. Opettajat kertoivat hyödyntävänsä toisinaan "ryhmä kasvattaa" -periaatetta eli "kun meille tulee uusi oppilas niin tavallaan ne muut oppilaat tietää jo ne rajat aika hyvin ja ne pystyy välittämään ne sille uudelle oppilaalle" (H4).

6.3 Rajoittamisen eettisyys

Kolmas haastatteluaineistosta muodostettu kokonaisuus käsittelee rajoittamisen eettisyyttä, jolla vastataan tutkimuskysymykseen kaksi. Tämä kokonaisuus ja sitä koskevat kuvaukset jaettiin tutkimuksessa kolmeen alaluokkaan, joilla kuvataan haastateltavien kokemuksia ja näkemyksiä rajoittamisen yleisistä eettisistä periaatteista, eettisesti kestävästä rajoittamisesta sekä rajoittamisen seurauksista. Lisäksi tässä luvussa käsitellään haastateltavien yleisiä näkemyksiä siitä, onko

rajoittaminen eettisesti haastava osa heidän työtään, ja jos on, niin millaiset asiat tekevät siitä haastavaa.

Haastateltavien näkemykset rajoittamisen eettisestä haastavuudesta erosivat keskenään asteikolta "tuntuu ihan helevetin vaikeelta" aina "eettisesti vaikeata se ei ole" asti. Seitsemästä haastateltavasta viisi sanoi kokevansa rajoittamisen ainakin jossain määrin eettisesti haastavaksi, kun taas kaksi haastateltavista eivät kokeneet rajoittamisen olevan haastavaa. Haastateltavat, jotka eivät kokeneet rajoittamista eettisesti haastavana perustelivat näkemystään sillä, että "niihin mennään ainoastaan silloin kun se on niinku pakkotilanne" (H5) ja rajoittaminen on "sitä rakkautta ja sitä turvaa mitä lapselle silloin tuodaan" (H1). Rajoittamisen eettistä haastavuutta perusteltiin itsemääräämisoikeuteen puuttumisena, vanhempien negatiivisena suhtautumisena rajoittamiseen sekä rajojen asettamisen aloittamisella. Fyysisen rajoittamisen näkökulmasta tarkasteltuna rajoittaminen koettiin haastavaksi esimerkiksi rajoitettavan oppilaan aiempien kokemusten perusteella.

-- se rajoittaminen ei oo mun mielestäni pelkästään niinku negatiivinen asia, että kyllä se on niinku yks semmoinen työväline mitä tässä työssä kuitenkin tarvitaan. (H4)

Siinähan niinku hyvinkin voimakkaasti mennään sinne oppilaan itsemääräämisoikeuden rajaamisen puolelle [...] aika monesti perhe just tällä kehitysvammaosuolella niinku vastustaa näitä kiinnipitoja niin sitten että kuinka perustelee sen että tota näin jouduttiin tekemään niin ei se aina niinku ihan helppoa ole. (H6)

Ja tota sitten semmoinenkin on vaikeata että rajoittaa sitä lasta sen takia, että sitä ei muualla rajoiteta. Tää tarkoittaa siis sitä, että lapsi esimerkiksi tiedän että niinku sitä kaikkialla muualla luovitaan sen lapsen kanssa, mutta mä oon se joka joutuu opettajana laittamaan sille rajat ja kasvattamaan sitä niinku niin rajulla tavalla. Että mä joudun rajoittamaan sitä niin että sille tulee niinku paha mieli. (H3)

-- ne on eettisesti vaikeita tämmöisiä traumataustaisia lapsia lähteä rajoittamaan, mutta he on yleensä niitä, jotka tarvii sitä kiinnipitoa, koska he silloin kun se trauma aktivoituu niin heihin ei saa mitään kontaktia sanallisesti, että se on niinku pakko siinä tilanteessa sen lapsenkin turvallisuuden kannalta ja hyvinvoinnin kannalta niin katkaista se tilanne sillä, että ottaa fyysisesti kiinni. (H2)

6.3.1 Rajoittamisen yleiset eettiset periaatteet

Rajoittamisen yleisiin eettisiin periaatteisiin kuuluviksi opettajat luonnehtivat omassa työssään turvallisuuden ja rauhallisen oppimisympäristön takaamisen, omaisuuden suojelemisen sekä kasvatukselliset tavoitteet. Näiden lisäksi opettajat korostivat

tilanteen arvioimisen merkitystä: ketä rajoitetaan ja mistä syystä, missä tilanteessa kannattaa lähteä rajoittamaan, miten minimoidaan rajoitettavan oppilaan pahaa oloa ja ikäviä seurauksia ja miten tilanteessa voidaan hyödyntää vähimmän rajoittamisen periaatetta.

Tilannearvion muodostaminen

Tilannetta arvioidessa haastateltavat pohtivat rajoittamiseen ryhtymisen kannattavuutta, eli sitä, ovatko rajoittamisen haitat hyötyjä suurempia. Vaikka joissain yhteyksissä esimerkiksi mielipaha koettiin varsinkin verbaalisen rajoittamisen ja rajojen asettamisen yhteydessä melko tyypilliseksi, kokivat kaikki haastateltavat pahan olon ja ikävien seurauksien minimoinnin olevan rajoittamisen kohdalla tärkeää. Lähtökohtaiseksi tavoitteeksi määriteltiin rajoittamistilanteen ja sen päätyttyä tilanteen läpikäymisen jälkeen ”meille molemmille jää semmoinen jees fiilis tästä” (H3). Tilanteen ja rajoittamisen tarpeen arvioinnin näkökulmasta useampi haastateltava korosti etiikkaa pohtiessaan rajoittamisen perustelemista, eli ketä rajoitetaan ja mistä syystä.

-- miten tää niinku reagoi siinä tilanteessa ja sitten just se että mitä siitä sitten tavallaansa seuraa, että miten pitkälle sen saa päästää sen tilanteen, että mikä on niinku se hetki, milloin oikeasti pitää sitten niinku tosissaan puuttua siihen tilanteeseen (H4)

Vähimmällä rajoittamisella opettajat tarkoittivat rajoittamisen keston, käytettävän voiman sekä toimien tarpeellisuuden arvioimista niin, että ne olisivat oikeassa suhteessa tilanteeseen nähden. Jokainen haastateltavista korosti rajoittamisen keston merkitystä: rajoittaminen saa kestää vain niin kauan, kuin se on aivan välttämätöntä. Käytetyn voiman tuli haastateltavien mukaan olla oikein suhteutettua sekä AVEKKI- tai MAPA-koulutuksen ohjeiden mukaista. Lisäksi haastateltavat kertoivat pohtivansa rajoittamisen tarpeellisuutta: onko juuri kyseinen rajoittamisen keino tarpeen tässä tilanteessa, vai voitaisiinko rajoittaminen välttää kokonaan esimerkiksi toimintatapoja muokkaamalla. Yksi haastateltavista liitti rajoittamisen tarpeellisuuteen myös kausaalisuhteet, ja kertoi rajoittamisen tarpeellisuutta pohtiessaan miettivänsä sitä, mihin rajoittaminen mahdollisesti johtaa, ja onko rajoittaminen tilanteeseen suhteutettuna silloin tarpeellista.

Millä tavalla tää auttaa tätä lasta? Mihin tää mahdollisesti johtaa? Ja mitä tää tälle lapselle opettaa ja olenko mä valmis siihen mihin tämä johtaa? Onks mulla siihen kaikki pelimerkit sitten siinä tilanteessa? [...] Onko tää väärtti? (H3)

Mä nyt yritän niinku ennakoida mahdollisimman pitkälle sen, että ei tulisi niinku semmoista napit vastakkain tilannetta että mä oon niinku vaatinut oppilaalta jotain ja oppilas sanoo että vastustaa sitä, vaan siitä pitäisi niinku osata luovia ja tavallaansa pitää niinku vähän vähän myös semmoisissa hankalissa tilanteissa joustaa, mutta kokonaan ei mun mielestäni saa antaa periksikään. (H4)

Vähimmän rajoittamisen periaatteen yhteydessä eräs haastateltavista pohti lainsäädännön ja käytännön ristiriitaisuutta: tulisiko esimerkiksi eristäminen sallia rajoittamisen muodoksi myös kouluympäristössä, jotta vähimmän rajoittamisen periaate toteutuisi, eikä esimerkiksi kiinnipitoihin olisi välttämättä tarvetta? Kyseinen haastateltava koki kiinnipitämisen ristiriitaisena rajoittamisen keinona, ja koki sosiaalipuolen lainsäädännön olevan joiltain osin peruskoulussa sovellettavaa lainsäädäntöä toimivampi.

-- päivätoiminnassa ja tällä sosiaalipuolella muutenkin on sitten ne erilaiset niinku lainsäädännöt jotka ohjaa näitä tilanteita. Eli siellä esimerkiksi sitten olisi mahdollista tota noin niin vaikka laittaa se oppilas sinne tota [pehmustettuun] huoneeseen vähäksi aikaa rauhoittumaan niin että siinä on aikuinen ulkopuolella. Mikä sitten taas koulussa ei oo mahdollista ja sitten sitä miettii että kumpi olisi niinku sillä oppilaalle kivempi vaihtoehto. (H7)

Turvallisuus

Turvallisuutta kuvaillessa kaikki haastateltavat kertoivat sekä rajoitettavan oppilaan että muiden oppilaiden turvallisuuden olevan eettisestä näkökulmasta tärkein. Turvallisen oppimisympäristön sekä koulu- ja työpäivän takaamisen koettiin olevan ennen kaikkea velvollisuus, johon niin laki kuin virkakin velvoittavat. Fyysiseen rajoittamiseen tuli kaikkien haastateltavien mielestä turvautua vain tilanteissa, joissa "se on ihan niinku välttämätöntä" (H5). Myös rajoittajien eli opettajan ja muiden aikuisten turvallisuuden huomioimista pidettiin tärkeänä, ja esimerkiksi yhden haastateltavan mukaan "pitää kyllä nyt aatella itseensäkin tai ettei niinku ehdoin tahdoin sitten mene ottamaan turpaan" (H4).

Fyysisen rajoittamisen eettisyyttä ja hyväksyttävyyttä kuvailtiin esimerkiksi sanoin “välillä sitten tulee niitä tilanteita että oppilas on vaaraksi itselleen ja muille tai omaisuudelle ja sitten on vaan pakko pitää kiinni (H6)”. Turvallisuuden näkökulmasta haastateltavat pitivät erityisesti väkivaltaiseen käyttäytymiseen puuttumista tärkeänä kaikkien osapuolten turvallisuuden ja omaisuuden kannalta.

Monet meidän oppilaista on kotona hirveitä tyranneja että ne karjuu ja käyttää väkivaltaa ja hakkaa seiniä että ne saisi vaikka syödä koko ajan. Mutta yleisesti ottaen meidän luokassa semmoinen peli ei niinku vetele, niin se on kauhea shokki kun ne entiset keinot mitkä sulla kotona toimii [...] ei toimikaan täällä koulussa. (H6)

-- tietenkin kun me ollaan siellä koulussa, niin meidän täytyy huolehtia siitä toisten lasten turvallisuudesta [...] meillä on sillä lailla, että jos näen että lapsi alkaa niinku ruveta riehumaan niin se laitetaan toiseen huoneeseen sen takia että niitten toisten lasten ei tarvitse nähdä sitä riehumista ja kokea sitä pelon tunnetta. (H1)

Rajoitettavan oppilaan kohdalla turvallisuus koostui niin fyysisestä kuin henkisestä näkökulmasta. Kaikki haastateltavat korostivat tilanteiden ennakoinnin ja ennaltaehkäisyn merkitystä, joiden kautta “pyritään selviämään ensin niinku lievillä keinoilla, ettei tarvitsisi mennä siihen ihan kiinnipitoon” (H6). Eettisiä periaatteita rajoitettavan oppilaan kohdalla kuvailtiin olevan turvallinen kosketus tilanteissa ja niiden ulkopuolella, oppilaan taustan ja aiempien kokemusten huomioiminen, de- eskalaatiokoulutuksen ohjeiden noudattaminen sekä mahdolliset vaikutukset oppilaan hyvinvointiin.

-- nää on äärettömän tärkeitä ottaa huomioon ja sitten kuten mapa-koulutuksessa esimerkiksi niin tuota opetetaan [...] hyvin pehmeällä tavalla niinku se fyysinen rajoittaminen [...] mahdollisimman pehmeällä tavalla otetaan se oppilas hallintaan, että hän ei pääse vahingoittamaan sitten niin itseään kuin sitten meitä. (H5)

-- se lapsi oli sanonut, että ei ole ikinä ollut ketään niin paljon ikävää kuin meitä jotka rajoitettiin sitä kaks vuotta ihan hirveästi [...] siis että näin se lapsikin sen kuitenkin turvallisena kokee. (H3)

Rauhallisen oppimisympäristön takaaminen oli yksi turvallisuuteen linkittyneistä teemoista, joita haastateltavat nostivat esiin. Rauhallisen oppimisympäristön takaamisen kannalta olennaisena pidettiin luokan fyysistä turvallisuutta, jolloin esimerkiksi “mahdollisimman vähän on esillä välineitä joilla millä toisia voi satuttaa tai itseä” (H2). Monilla opettajilla oppimistilat oli lähtökohtaisesti rakennettu

rauhallisiksi ja turvallisiksi. Esimerkiksi saatavilla olevat tavarat pyrittiin pitämään mahdollisimman vähäisinä, ja varsinkin terävät välineet, kuten sakset, pidettiin lukkojen takana. Yksi opettajista kuvaili luokkansa turvallisuutta seuraavalla tavalla:

No sitten mä laitan tilojen turvallisuus. Ei, meillä ei ole nitojaa pöydällä eikä rei'ittäjää. Ei meillä ole ruukkukasvia pääsiäisenä siinä ensimmäisenä saatavilla. Ei meillä oo kenenkään arvokkainta askartelua siinä sen oppilaan lähellä, joka saattaa sen repiä ihan vaan impulsiivisesti ja sitten itkeä myöhemmin, että se oli mun parhaan ystävän piirustus. Että tota niin kesytetään lapsia siihen että on tavaroita esillä, mutta ei jätetä niitä niinku tietten tahtoen. (H3)

Rauhallisen ja turvallisen oppimisympäristön yhteydessä puhuttiin oppilaan oikeudesta oppia ja saada opetusta. Useampi haastateltava nosti esiin huolensa niiden oppilaiden kohdalla, jotka ovat ”psykkisesti sairaita tai psykoottisia ja heille ei löydy osastopaikkaa” (H2) tai ”ei kertakaikkiaan ole niin sanotusti koulukuntoinen” (H5). Erityisesti huolta herätti turvallisuuden takaaminen psykkisesti oireileville oppilaille ja muille ympärillä oleville. Tällaisissa kuvauksissa haastateltavat nostivat esiin huolensa oppilaiden mielenterveyspalveluiden saatavuudesta ja oppilaan tarpeisiin paremmin vastaavaan opetukseen pääsystä. Psykkisesti oireilevien oppilaiden kohdalla todettiin, että ”kouluahan he tietenkin käy, mutta se voisi olla sitten sairaalakoulun tai jonkun muun kautta” (H5), sillä sen koettiin vastaavan paremmin oppijan tarpeisiin. Yksi haastateltava nosti esiin perusopetuslain kahtiajakoisuuden oppilaan oikeudessa turvalliseen oppimisympäristöön ja oppilaan oikeudessa käydä koulua, sillä psykkisen, väkivaltaisen oireilun yhteydessä nämä kaksi voivat haastateltavan mukaan olla selvässä ristiriidassa.

-- tietää, että se oppilas on sairas. Se on väärässä paikassa. Sen ei pitäisi olla koulussa, mutta meidän perusopetuslaki on vähän kahtiajakoinen tässä, että kaikille oppilaille pitää taata turvallinen oppimisympäristö. Ja kuitenkin kaikilla oppilailla on oikeus käydä koulua. Mutta nämä tämmöiset lapset, jotka jonottaa osastopaikkaa joilla on todellakin psykoottisia oireita menevät psykoosiin ja ovat tarkoituksella väkivaltaisia. (H2)

Omaisuuksien suojeleminen

Turvallisuuden ohella omaisuuden suojeleminen koettiin merkittäväksi yleiseksi eettiseksi periaatteeksi. Omaisuuden suojelemissa hyödynnettiin ensisijaisesti

verbaaleja keinoja, mutta tilanteen niin vaatiessa oppilasta rajoitettiin myös fyysisesti. Esimerkiksi yksi opettaja kuvaili suojelleensa omaisuutta ja oppilasta fyysisesti rajoittamalla tilanteessa, jossa ”kysyin oppilaalta että no mitä olisi tapahtunut jos mä en olisi ottanut sua syliin niin hän sanoi että hän olisi lyönyt käden ikkunasta läpi” (H2). Haastateltavista suurin osa kertoikin rajoittavansa fyysisesti oppilasta, jos tämän toiminta on siinä määrin uhkaavaa ja holtitonta, että koulun tai henkilökohtainen omaisuus olisi muuten vaarassa.

-- että siellä rupeaa tosiaankin tavarat luokassa lentämään ja muuta, niin kyllä mä sitten ottaisin varmasti kiinni, että enhän minä tietenkään sitten anna tavaroiden lennellä pahimmassa tapauksessa ikkunaa ja sitten menee ikkunat ja kaikki rikki. Niin niin, kyllä minä sitten ottaisin sen tilanteen haltuun ja tenavasta kiinni. Ei siinä muu auttaisi. (H1)

Kasvatukselliset tavoitteet

Rajoittamisen kasvatukselliseksi tavoitteiksi haastateltavat nimesivät jälkipuinnin ja sen mukanaan tuomat opit, oman kehityksen ja toiminnan reflektoinnin sekä opin siitä, miten yhteiskunnassa tulee toimia. Rajojen ja sääntöjen oppiminen nähtiin oppilaan oman kannalta tärkeäksi, sillä ”riittävän usein kun niitä asioita käydään läpi ja keskustellaan niin se lapsi kyllä oppii käyttäytymään sen koulun sääntöjen mukaan ja saa itsevarmuutta siitä positiivisesta käyttäytymisestä” (H1). Eräs opettaja kuvaili rajoittamisen merkitystä seuraavasti:

-- pitää olla selkeät struktuurit ja selkeät rajat ja selkeät säännöt [...] että aina ei kaikkea voi itse valita eikä tota eikä tehdä niinku halua vaan että silloin minä aikuisena niin sanon että nyt tehdään näin ja tätä asiaa. Ja musta se rajoittaminen on myös sitä kasvattamista [...] että on turvalliset rajat ja kaikki tietää niinku sen että mitä kukakin tekee ja mitä tavallansa oppilaalta odotetaan niin on se aika keskeinen osa niinku sitä kasvattamista ja käyttäytymistä. Että se rajoittaminen ei oo mun mielestäni pelkästään niinku negatiivinen asia (H4)

Jälkipuinnin kasvatuksellisiin tavoitteisiin kuuluviksi muutamat haastateltavat nimesivät myös anteeksipyytämisen harjoittelun ja tilanteessa syntyneiden sotkujen siivoamisen, sillä ”anteeksipyyntö ja jälkien raivaamiset tai korjaamiset, niin sellaiset on osa sitä jälkipuintia” (H6). Rajoittamisen kasvatuksellisissa tavoitteissa korostettiin jälkipuinnin näkökulmasta kasvattajan tapaa käsitellä tilanteita oppilaan kanssa, ja haasteltavien mielestä jälkipuintien tuli kasvatuksellisesta näkökulmasta olla

“pedagogisesti tai kasvatuksellisesti sitä lasta niin kun eteenpäin vievää eikä taaksepäin vievää” (H1).

Oman kehityksen ja toiminnan reflektointi oli usean haastateltavista mukaan rajoittamisen kasvatuksellinen tavoite ja päämäärä. Eräs opettaja kuvailikin, että “minun tehtäväni opettajana on myös niinku auttaa sitä lasta huomaamaan, että nyt niinku sinä kehityt ja kasvat ja sinä pystyt jo handlaamaan tuonkin hankalan tilanteen, mikä sulle aikaisemmin oli tosi vaikeata kestää” (H1). Oman kehityksen ja toiminnan muuttumisen reflektointi yhdessä opettajan kanssa oli kolmen haastateltavan mukaan usein oppilaille tärkeää. Tällaisissa tilanteissa oppilaille oli merkityksellistä saada opettajalta vahvistusta ja tukea omalle reflektiolle. Oman toiminnan reflektointia seuraava kehitys oli kuitenkin muutamien haastateltavien mukaan hyvin riippuvainen oppilaasta ja sitä kautta yksilöllistä: kaikki oppilaat eivät haastateltavien mukaan kykene muuttamaan omaa toimintaansa, vaikka osaisivatkin jälkikäteen analysoida sitä.

-- he haluaa tosiaan miettiä, että no, muistaksä ope silloin kolme vuotta sitten, että mä konttasin tuolla lattialla ja mä en kuunnellut sua ja mä heittelin tavaroita niin tämmöisiä että sitten tartutaan niihin ja käydään oppilaiden kanssa läpi että no paljon on tultu eteenpäin ja sä oot oppinut tosi paljon kaikkia hienoja taitoja. (H2)

-- sekin on hirveän semmoinen siitä oppilaasta riippuva asia, että joku oppilas pystyy siihen, mutta hirmu harva kuitenkaan [...] monet näistä kehitysvammaisista osaa kyllä kertoa sulle miten ei saa toimia, miten ei saa tehdä, ne tietää ne kaikki säännöt. Mutta sitten kun niillä itellä tulee niinku se semmoinen raivo päälle niin ei ne sitten enää niinku muista niitä juttuja [...] että ne helposti näkee että toi käyttäytyi tyhmästi ja ne osaa niinku analysoida sen toisen käyttäytymistä, mutta ei välttämättä sitä omaansa.” (H4)

Haastateltavista kolmen mukaan yhteiskunnassa toimiminen ja sen oppiminen oli rajoittamisen merkittävä kasvatuksellinen tavoite. Yhteiskunnassa toimimiseksi määriteltiin esimerkiksi väkivaltaisen käytöksen vähentäminen ja hillintä sekä sosiaalisten taitojen kehittäminen ja kaveritaitojen oppiminen. Osa opettajista koki tärkeäksi luoda tilanteita, joissa oppilaat pääsevät harjoittelemaan sosiaalisissa tilanteissa toimimista koulun ulkopuolella, sillä monissa perheissä “vanhemmat ei halua tai jaksa mennä, koska ne tietää, että se voi olla liian raskasta ... että kyllä me pyritään tähän koulun arkeen myös saamaan tämmöisiä” (H5). Useampi haastateltava kertoi sanoittavansa väkivaltaisen käytöksen vääryyttä ja sosiaalisten tilanteiden

haasteita oppilaille osana taitojen oppimista ja kehittämistä sekä oman toiminnan säätelemisen harjoittelua.

-- yritetään miettiä, että jos et sä niinku löisi että mikä siihen auttaisi [...] mä sanon että ei sillain voi elää maailmassa että lyö muita. Mä oon sanonu joskus lapsille ihan suoraan, että te ootte niinku ihmisten lapsia. Ette te voi purra ja lyödä. Koirat murisee sillain ja muuta, mutta että teillä on niinku sanat ja jotenkin niitä muita keinoja mitä käyttää. Me ollaan ihmisen lapsia. Että meidän täytyy vaan jotenkin kasvaa ihmisten maailmassa. (H3)

-- koulun ja opettajan ja minun mielestä ensisijaisesti tietenkin vanhempien tehtävä olisi opettaa sille lapselle, että kuinka niitä kavereita saat. Yksi tapa on opettaa, että käyttäytyään hyvin ja huomioidaan myös toiset lapset esimerkiksi just vaikka jossain lautapeleissä, että ei hermostuta siitä kun meinaan hävitä tai en meinaa voittaa. (H1)

Osa haastateltavista kertoi säännöllisesti luovansa sellaisia tilanteita, joissa rajoittamista saattaisi ilmetä. Tällaisissa tilanteissa harjoiteltiin oppilaan kanssa ensisijaisesti muutoksiin sopeutumista sekä erilaisissa tilanteissa toimimista. Tilanteet suunniteltiin etukäteen niin, että esimerkiksi aikuisten sijoittelulla pystyttiin ennakoimaan ja ennaltaehkäisemään haastavia tilanteita. Tällaisten tilanteiden luonnin ja harjoittelun tavoitteena oli opettaa oppilaalle esimerkiksi joustavuutta sekä mahdollistaa oppilaalle esimerkiksi retkiä koulun ulkopuolelle.

Sitten välillä tehdään ihan tahallaan muutoksia niinku tänään tulee se retki niin myös niinku. Myös niinku sitä kun se elämä ei aina näilläkään autisteilla voi mennä sitten tätä samaa rataa, niin valmistellaan myös heitä siihen, että elämässä välillä seuraa muutoksiakin. (H6)

-- vaikka mä tiedän että nämä kaksi tuskin tulevat sen konsertin ajan jaksamaan siellä olla, mutta että ei siinä sitten mitään, että sitten ryömitään kaikkien penkkien alta ja mennään ulkopuolelle. No me mennään sitten perässä ja siinä siitä ei tehdään sen isompaa numeroa, mutta se kokemus on tärkeä ja harjoittelemalla tämmöisiä, erilaisia ja uusiakin tilanteita, niin niitä oppii sitten ja niihin tottuu. (H5)

6.3.2 Eettisesti kestävä rajoittaminen

Toiseksi rajoittamisen eettisyyttä käsitteleväksi alaluokaksi muodostettiin eettisesti kestävä rajoittaminen, joka koostuu siitä, millaisia käsityksiä ja näkemyksiä opettajilla oli eettisesti hyväksyttävästä rajoittamistoiminnasta. Haastateltavat näkivät eettisesti hyväksyttävän rajoittamistoiminnan keskenään hyvin samankaltaisesti, ja painottivat omissa näkemyksissään samoja teemoja. Eettisesti kestävä rajoittaminen koostui haastateltavien mukaan rajoittajien rauhallisesta toiminnasta, turvallisuuden

huomioimisesta, erilaisista de-eskalaatiomenetelmistä, päättäväisestä toiminnasta ja johdonmukaisuudesta sekä empatiakyvyistä.

Kaikki haastateltavat pitivät opettajan ja muiden rajoittajien rauhallisuutta tärkeänä eettisesti kestäväen rajoittamisen tekijänä. Rauhallisuuteen liitettiin esimerkiksi provosoimattomuus ja tilanteen sanoittaminen oppilaalle. Oppilaille pyritään sanoittamaan tilanteita rauhallisesti: oppilasta siirrettäessä selitetään miksi kyseinen asia tehdään, esimerkiksi oppilaan käyttäytyessä uhkaavasti ja väkivaltaisesti opettaja sanoittaa "että nyt mä otan sua käsikynkästä kiinni ja vien sut tuonne pikkuluokkaan rauhoittumaan" (H2). Lisäksi useampi haastateltava korosti rauhallisuuden yhteydessä rauhallisen puhumisen merkitystä sekä huutamisen välttämistä.

Me ei huudeta tai muuta ja selitetään siinä tilanteessa myös se, että nyt meidän täytyy pitää susta kiinni, koska sä pyrit meitä lyömään raapimaan tai muuta. Ja tai että sä pyrit lyömään itseäsi vaikkapa päätä seinään tai jotain semmoistakin on tapahtunut ja tälleen niin se kyllä siinä selitetään ja mahdollisimman rauhallisella tavalla. (H5)

Eettisesti kestävä rajoittaminen yhdistyi usean haastateltavan näkemyksissä oppilaan ja ympärillä olevien turvallisuuden huomioimisen. Tilanteissa tuli esimerkiksi yhden haastateltavan mukaan "olla äärettömän varovainen ja tuota samaan aikaan kun rauhoittaa se tilanne niin -- että siitä ei aiheudu aiheudu kipua tai tuota lisää vaaraa itselleen tai oppilaalle" (H5). Haastateltavat puhuivat oppilaalle turvallisten otteiden hyödyntämisestä tilanteissa, joissa oppilasta tuli rajoittaa fyysisesti. Esimerkiksi yksi haastateltavista korosti, että "rintakehään tai kaulan alueelle" ei saa koskaan rajoittamistilanteissa tulla painetta. Haastateltavien mukaan oli tärkeää, että "kaikki luokan aikuiset olisi käynyt sen mapa-koulutuksen" (H7), ja noudattaisivat niitä ohjeita, joita de-eskalaatiokoulutuksissa (MAPA ja AVEKKI) ohjataan käyttämään. Muutama haastateltava nosti esiin rajoittamisen suhteuttamisen oppilaan kokoon ja ikään sekä muihin mahdollisiin vaikuttaviin tekijöihin.

-- just se että ei lähde tykillä ampumaan karpästä. Elikkä ei ykkösluokkalaista tarvi kahden ihmisen kantaa [...] tää on se meidän tavoite, että pystyttäisiin niissä rajoittamistilanteissa huomioimaan se että tota minkä ikäinen se oppilas on ja minkä kokoinen se on ja mikä se tilanne ylipäätään on. (H2)

-- siinä pitää huomioida kuinka kuinka sille kiinni pidettävälle puhutaan ja millaisia otteita käytetään niinku vatsakkaalle oppilaalle ei käytetä samanlaisia otteita kun hoikalle, että mahaltaan kiinnipito on vatsakkaalle oppilaalle tuskallinen ja siinä voi sattua pahasti (H6)

De-eskalaatio oli monissa haastatteluissa korostunut eettisen kestävyuden teema. Haastateltavat nostivat esiin de-eskalaatiosta puhuessaan kosketuksen ja ylimääräisen puheen välttämistä kiihtyneissä tilanteissa, puheen välttämistä fyysisesti rajoittaessa, oppilaan kohtaamista sekä latausta purkavien keinojen löytämistä. Kiihtyneissä tilanteissa moni haastateltavista piti kosketuksen välttämistä periaatteena, ja "jos ei ole pakko koskea oppilaaseen, niin ei mielellään sitten mene koskemaan" (H2).

Fyysisesti rajoittaessa useampi opettaja pyrki puhumaan mahdollisimman vähän, sillä oppilaan kuormitusta ei haluttu lisätä puheella. Yksi opettaja sanoikin, että "meilläkin esimerkiksi on aika tarkkaan sovittu niinku luokassa, että ketä milloinkin sitten sitä oppilasta niinku ohjaa ja tota ketkä tulee siihen apuun ja kuka puhuu vaan sen oppilaan kanssa." (H7). Haastateltavat korostivat de-eskalaation yhteydessä kohtaamisen merkitystä. Yksi haastateltavista kertoi pyrkivänsä kohtaamaan lapset samalta tasolta, eli "istuu paikallaan ja olla niinku ikään kuin matalammalla tasolla kun se lapsi niinku fyysisesti" (H3). Oppilaan kohtaamisessa muutenkin tärkeänä pidettiin luottamuksellista suhdetta, jossa opettaja ei pyri "isolla auktoriteetilla ja määräysvallalla saamaan arkea toimimaan" (H5), sillä edellämainittuja keinoja ei koettu kestäviksi.

De-eskalaation ja tilanteiden ennaltaehkäisyn kannalta usea haastateltava koki tärkeäksi oppilaan latauksen tai kuormituksen purkamisen niin, että koulupäivän sujuminen pystyttäisiin turvaamaan. Yksi opettajista (H6) kertoi hyödyntävänsä esimerkiksi musiikin kuuntelua, vanhempien kanssa soittelua ja hiljaisempiin tiloihin siirtymistä keinona purkaa oppilaan latausta. Toinen opettaja (H3) kertoi tilanteen niin salliessa antavansa oppilaille esineitä, kuten sinitarraa, joilla toimintaa pystyi ohjaamaan keskittyneeseen suuntaan. Kolmas opettaja (H2) hyödynsi puolestaan erilaisia non-verbaalisia keinoja, kuten mielialamittareita ja liikennevalokortteja tuodakseen oppilaalle ilmi tämän kiihtyvää tilaa. Nämä edellä mainitut toimet olivat

opettajien mukaan myös tärkeitä keinoja ehkäistä rajoittamisen äärimmäisiä keinoja, kuten kiinnipitoja.

Useampi haastateltava korosti päättäväisyyden ja johdonmukaisuuden merkitystä osana eettisesti kestävästä ja hyväksyttävää rajoittamista. Yhden haastateltavan mukaan opettajan tulisi olla tilanteissa ”hyvin pehmeän päättäväinen takaseinä” (H5), eli luoda selkeät raamit toiminnalle, mutta rauhallisella otteella. Johdonmukaisuus koettiin tärkeäksi eettisesti kestävä rajoittamisen toteuttamiseksi niin oppilaan kuin rajoittajienkin kannalta. Tuloksellisen kasvatuksen kuvailtiin olevan esimerkiksi ”johdonmukaista ja positiivista” (H1), sillä johdonmukaisesti toimiessa ”homma sujuu ja pysyy semmoinen selkeys ja johdonmukaisuus” (H4). Päivän kulku oli kaikilla opettajilla hyvin strukturoitu, jota yksi haastateltavista perusteli sillä, että ”autisteille on todennut sen hyväksi että ne tietää aina mitä on tulossa ja sitten ne tietää aina milloin toiminta alkaa ja milloin toiminta loppuu” (H6). Johdonmukaisuuteen ja päättäväisyyteen liitettiin myös rajojen asettamisen merkitys; haastateltavien mukaan rajojen asettaminen oli tärkeä osa eettisesti kestävä rajoittamista.

-- siitähän koko tässä elämässä on kysymys, että mitä me rajataan pois ja mitä me ei saada, vaikka me haluttaisiin ja miten me luovutaan siitä mistä meidän on pakko [...] että miten miten tää niinku tapahtuu että me keestetään tää että meiltä rajataan asioita pois. (H3)

-- kyllä mä tästäkin ajattelen tästä yhestä oppilasta, että jos se nyt saa meuhata kotona, kotona ja koulussa ihan miten vaan ja sille ei rajoja heitetä tai aseteta niin tota sitten kun se alkaa lähestyä murrosikää ja sitten sitä ei enää pystytä niin kun valvomaan sen vapaa-aikaa ja se rupeaa tuolla kylillä kuljeksi [...] Silloin se lapsi tai nuori voi helposti joutua hyväksikäytetyksi. (H1)

Viimeinen merkittävä teema eettisesti kestävä rajoittamisen yhteydessä muodostui rajoittajan empatiakyvystä. Tähän liitettiin käsitteet inhimillisyys ja myötätunto, lempeys sekä oppilaan kunnioittaminen. Inhimillisyydestä ja myötätunnosta puhuttaessa yksi haastateltavista kertoi pyrkivänsä olemaan ”ihminen ihmiselle”, eli antaa oppilaan purkaa omat tunteensa tilanteessa ja tarvittaessa ”itkeä mun kainalossa että vittu tätä maailmaa ja mä oon ollu että niin just sanos muuta” (H3). Haastateltavat kokivat positiivisten kokemusten ja ajatusten sanoittamisen tärkeäksi, ja pyrkivät arjessa sanoittamaan oppilaalle, että ”hän on edelleen tärkeä ja rakas” (H2),

vaikka oppilas käyttäytyisikin haastavasti tai rajoittamista vaativia tilanteita tulisi. Eräs haastateltava kuvaili oppilaan kohtaamista seuraavasti:

Eli se kontaktin luominen on se tärkeä luottamuksellisen suhteen luominen ja semmoinen oppilaalle oman ajan tarjoaminen ja semmoinen jutteleminen. Ja niinku voi jutella ihan muistakin asioista [kuin koulusta]. (H5)

Lempeyteen yhdistyi positiivinen kosketus rajoittamistilanteiden jälkeen, mutta myös arjessa vastapainona rajoittamiselle. Opettajat kokivat tärkeäksi positiivisen kosketuksen antamisen oppilaille, sillä kaikki oppilaat eivät ole kokeneet kosketusta pelkästään positiivisena asiana esimerkiksi kotioloissa. Useampi haastateltava kertoi oppilaiden toisinaan hakeutuvan kiinnipitotilanteisiin kosketuksen toivossa. Näissä tilanteissa opettaja pyrki ohjaamaan oppilasta tilanteeseen, jossa tämä osaisi hakea kosketusta ilman haastavaa käytöstä ja kiinnipitämistä. Yksi haastateltava kertoi kysyvänsä oppilailta toisinaan, että "haluatko sä että mä pidän susta lujasti vaikka kiinni hetken" (H3), jos oppilaan käytöksestä oli ennustettavissa fyysisen kiinnipidon hakemista kosketuksen toivossa. Kosketuksen nähtiin olevan tärkeä vastapaino rajoittamiselle, ja yksi opettaja kuvailikin luokan vuorovaikutusta seuraavasti:

-- kyllä meidän oppilaat saa kaikki niinku tosi paljon positiivista huomiota ja ja tota hyvää vuorovaikutusta osakseen, niinku huolimatta siitä, että tuleeko tätä väkivaltaista käytöstä tai joudutaan rajoittaa. (H7)

Rajoittajan empatiakykyjen merkittävä teema oli oppilaan kunnioitus, jota kaikki haastateltavat pitivät todella tärkeänä. Oppilas ei saanut rajoittamistilanteita ennen tai niiden jälkeen tuntea itseään "alistetuksi, ahdistetuksi tai uhatuksi" (H4). Kaikkien haastateltavien periaatteena oli, että "meidän luokassa kohdataan arvostavasti jokainen oppilas" (H2). Arvostava kohtaaminen tarkoitti useammalle haastateltavalle sitä, että rajoittamisen keinoilla oppilasta "ei saa nöyryyttää", eikä rajoittamista saisi koskaan tehdä "yleisön edessä" (H4). Oppilaan kanssa pyrittiin aina siirtymään esimerkiksi kiinnipitotilanteissa syrjään niin, etteivät esimerkiksi muut oppilaat pääsisi seuraamaan tilannetta.

6.3.3 Rajoittamisen seuraukset

Rajoittamisen seuraukset jaettiin haastatteluaineiston perusteella kahteen eri luokkaan, jotka olivat rajoittamisen välittömät seuraukset sekä pitkän aikavälin seuraukset. Tämä jaottelu on seurauksia käsitellessä olennainen, sillä välittömät seuraukset vaikuttavat hetkessä tapahtuvaan toimintaan, kun taas pitkän aikavälin seurauksien vaikutus kantaa pidemmälle oppilaan toiminnassa ja kasvussa.

Rajoittamisen välittömät seuraukset

Rajoittamisen välittömiksi seurauksiksi haastateltavat mainitsivat rauhoittumisen, negatiiviset tunteet sekä kuormittuneisuuden. Rajoitettavan oppilaan rauhoittaminen ja tilanteen rauhoittuminen oli kaikkien haastateltavien mukaan tärkeä rajoittamisen tavoite ja välitön seuraus, ja tilanteiden kuvailtiin etenevän esimerkiksi niin, että “usein siinä sitten menee niin, että se lapsi saa tarpeeksi riehuttua ja sitten rauhoittuu” (H1). Rauhoittamiseen yhdistettiin myös usein rajoitettavan oppilaan rentoutuminen. Useampi haastateltava korosti aikuisen toiminnan rauhallisuuden merkitystä oppilaan rauhoittamisen keinona, kuten eräs haastateltavista totesi “rauhallisuus on hirmu hirmu tärkeätä. Rauhoittaa myös sitten sitä tilanteen paljon nopeammin” (H5). Eräs opettaja kuvaili rajoittamistilanteen jälkeisiä tapahtumia seuraavasti:

-- esimerkiksi se kiinnipitotilanne niin se lapsi oli hikisenä siinä niin kun se ei enää paa vastaan ja se on ihan rentona siinä niin mä sanon että että nythän sä oot ihankin rentona siinä ja sitten mä niinku sain häntä silitellä että sillä oli ihan liimautunut hiukset päänahkaan kiinni niin mä puhaltelin ja silittelin niitä hiuksia. (H3)

Rajoittamisen välittömiksi seurauksiksi haastateltavat mainitsivat rajoitettavan oppilaan negatiiviset tunteet ja kuormittuneisuuden. Negatiiviset tunteet ilmenivät yhden haastateltavan mukaan tilanteissa, joissa rajoittamista ja siihen johtavia asioita yritettiin käydä rajoitetun oppilaan kanssa läpi, sillä “itse sitä tilannetta on joskus kamalan haastava se niinku tavallaan syttyy uudelleen semmoiseksi väittelyksi, että eipäs juupas, että kumpi voitti. Saattaa mennä niin, että siihen ei voi niinku siinä palata” (H3). Kuormittuneisuuden kuvattiin puolestaan ilmenevän muun muassa väsymyksenä ja uupumuksena. Yksi haastateltavista kuvaili fyysisen rajoittamisen tilanteita seuraavasti: “ -- he on jotkut riehunut tuntikausia niin se on melkoinen

fyysinen ponnistuskin heille ... oppilas on niin fyysisesti väsynyt tai uupunut niinku kaikella tavalla” (H2). Kaikki edellämainitut rajoittamisen välittömät seuraukset vaikuttivat voimakkaasti esimerkiksi siihen, kuinka nopeasti ja miten tilanteet voitiin jälkipuida oppilaan kanssa.

Joissain tapauksissa haastateltavien mukaan fyysisen rajoittamisen välitön seuraus saattoi olla koulupäivän keskeyttäminen. Koulupäivän keskeyttäminen tapahtui siitä puhuneiden haastateltavien mukaan tilanteissa, joissa “se tilanne voi olla niin kuormittava niinku oppilaalle ja muuta että se päiväkin voidaan joskus joutua keskeyttämään” (H5).

Lähes kaikki haastateltavat lisäsivät jälkipuinnin olevan tärkeä osa rajoittamistilanteiden välittömiä seurauksia, mutta korostivat sen tapahtuvan oppilaan ehdoilla, kuten eräs haastateltavista kuvaili “sitten arvioidaan aina tilannekohtaisesti kuinka perinpohjaisesti käydään läpi sitä” (H5). Suurin osa haastateltavista koki tärkeäksi jälkipuida jokaisen rajoittamistilanteen, mutta oppilaan omia tuntemuksia kunnioitettiin esimerkiksi yhden haastateltavan mukaan niin, että “aina yritetään käydä, mutta jos ei se lapsi halua siihen mitenkään palata, niin me ei siihen palata” (H3). Joissain tilanteissa oppilaat halusivat itse palata tilanteisiin ja reflektoida omaa edistymistään. Tilanteisiin palattiin jälkipuintina joko välittömästi, vähän myöhemmin tai jossain toisessa yhteydessä, mutta jälkipuinnin hyödyntämisessä korostettiin kaikissa haastatteluissa oppilaan omia tarpeita, toiveita ja kykyjä käsitellä tilanteita.

-- hän oli rauhoittunut niin mä kysyin, että haluatko jutella nyt vai jutellaanko huomenna ja hän halusi jutella heti ja siinä sitten kun hän on rauhoittunut, niin sitten käytiin läpi, että miksi näin tapahtu ja mikä sitä edelsi ja ja tuota minkä takia näin tehtiin. Joka ikinen kerta käydään aina oppilaan kanssa läpi se tilanne ja oppilaat on yllättävän fiksuja. (H2)

Kyllä me käydään aina läpi se jotenkin, että miksi tähän tilanteeseen tultiin, mutta mutta tota johtaako se mihinkään sitten niin en ole ihan varma aina kaikkien oppilaiden kaa. (H7)

Rajoittamisen pitkän aikavälin seuraukset

Rajoittamisen pitkän aikavälin seurauksiksi haastateltavat mainitsivat muutokset rajoittamisen tarpeessa, opettaja-oppilassuhteen muutokset sekä oppilaan itsevarmuuden kasvamisen. Lisäksi haastateltavien mukaan pitkällä aikavälillä

rajoittaminen johti tunne- ja itsesäätelytaitojen oppimiseen ja sitä kautta oppilaan itsevarmuuden kasvuun sekä rajojen ja sääntöjen oppimiseen. Pitkällä aikavälillä rajoittamisella oli haastateltavien kokemusten mukaan pääosin positiivisia seurauksia ja etenkin rajoittamisen tarve väheni huomattavasti, joskin joissain tapauksissa rajoittamisen määrässä ei tapahtunut merkittävää muutosta. Lisäksi muutamat haastateltavista korostivat rajoittamisen tarpeen olevan hyvin yksilöllistä, ja esimerkiksi rajoittamisen määrän muutoksiin vaikuttaa heidän mukaansa moni muukin asia. Rajoittamisen tarvetta ja muutoksia kuvailtiin seuraavasti:

-- kyllä sitä pidempään mitä oppilas mulla on, niin sitä vähemmän häntä joutuu rajoittamaan. Mutta tosiaan joudutaan joskus lähtemään siitä, että meillä on kymmenen kiinnipitoa päivässä. Ja siitä se pikkuhiljaa sitten lähtee vähenemään. (H2)

Muutoksia tapahtuu ja niitä voi tapahtua molempiin suuntiin että vähetä tai lisääntyä rajoittaminen riippuen oppilaan tilanteen. Ja tsiljoona asiaa mitkä vähentää ja lisää niitä tilanteita. (H6)

Pitkän aikavälin seuraukset olivat haastateltavien mukaan oppilaiden kehityksen kannalta pääasiassa positiivisia. Pitkällä aikavälillä oppilaan koulunkäyntikyky saattoi haastateltavien mukaan kohentua merkittävästi. Haastateltavat korostivat muutosten linkittyvän pitkälti tunnetaitojen ja itsesäätelytaitojen oppimiseen sekä rajojen ja sääntöjen oppimiseen.

Jos ajatellaan niin, että mä sanon lapselle, että menetkö omalle paikalle istumaan ja otappa kirja esille ja ja tota mitäs sulla oli läksynä ja jos se menee tätä rajaa niin mä tiedän se lapsi ei ole enää meidän oppilas, että hän voi jatkaa matkaa. Ne on semmosia hyviä merkkejä siihen suuntaan että tää homma niinku etenee ja toi tyyppi niinku on innostunut koulunkäynnistä. Hän oppii ja menee eteenpäin. (H3)

Tunnetaidoissa ja itsesäätelytaidoissa erityisen tärkeiksi nähtiin impulssien hallitsemisen oppiminen, jonka haastateltavat näkivät olevan yhteydessä oppilaan itsevarmuuden kasvuun. Yhden opettajan mukaan "varsinkin sitten ne on niitä onnen hetkiä, kun se lapsi oikein itsekin on iloinen ja onnellinen siitä kun sai vaikka hillittyä itsensä tai onnistu jossakin tilanteessa hermostumatta" (H1). Rajojen ja sääntöjen oppimisen nähtiin olevan pitkä prosessi, mutta vaikuttavan oppilaan toimintaan pitkällä aikavälillä. Yksi haastateltava tiivistä rajojen oppimisen niin, että kun "jokaisella

oppilaalla on tarve kokeilla kokeilla niitä rajoja -- mut kun rajat saadaan niinku selväksi niitten oppilaiden kanssa niin sitten se homma kyllä toimii jatkossa” (H4).

Toistuvan rajoittamisen pitkän aikavälin vaikutukset opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen olivat haastateltavien mukaan pääasiassa positiivisia. Haastateltavien mukaan oppilaan ja opettajan välinen luottamus kasvoi, tunneside vahvistui ja oppilaan turvallisuudentunne vahvistui.

-- aluksihan me ollaan yleensä me ollaan aika hirveitä ja on väärä koulu [...] Mut lopputulemahan on se et meidän kanssa sitten uskalletaan alkaa harjoitella asioita ja me ollaan aika monissa liemissä sitten yhdessä keitetyt niin kyllä se luottamus sen lapsen ja itseni välillä mun mielestä niinku kasvaa, että näin mä sen koen että se suhde siihen lapseen syvenee. (H3)

Haastateltavat eivät kokeneet rajoittamisen vaikuttavan negatiivisesti oppilaiden suhtautumiseen opettajia kohtaan, mutta haastateltavien mukaan rajoittaminen ja etenkin siihen johtava väkivaltainen käytös saattoi joissain määrin vaikuttaa heidän suhtautumiseensa oppilaaseen. Haastateltavista suurin osa ei kokenut pelkäävänsä väkivaltaisesti käyttäytyneitä oppilaitaan, ja yksi opettaja kuvailikin suhteensa pysyneen hyvin samanlaisena haastavasti käyttäytyvän oppilaansa kanssa: “ tää on meidän neljäs vuosi yhdessä että yhtä lailla tulee häneltä niinku nyrkistä kun tulee suukkojakin -- mut et en mä häntä pelkää millään lailla” (H7). Eräs opettaja kuvaili opettajan ja oppilaan välistä suhdetta seuraavasti:

-- mä kysyin tätä ihan muiltakin niinku opettajilta ja sitten se mitä mä sain että ei kukaan sanonut että se vaikuttaisi jotenkin niinku negatiivisesti ainakaan ja en ole itsekään huomannut sitä [...] että oppilaat jotenkin ymmärtää sen, että se tehdään heidän parhaaksi. (H5)

Viisi haastateltavista sanoi joskus suhtautuvansa varautuneesti oppilaisiin, jos haastavia tilanteita on ollut useita, tai tilanteet itsessään ovat olleet luonteeltaan poikkeuksellisen haastavia tai niiden seuraukset ovat olleet poikkeukselliset. Eettistä ristiriitaa herätti rajoittamisen kuormittavuuden ja ammatillisuuden ajoittainen risteävyys, sillä “ ammatillisestihan sitä pitäisi yrittää jaksaa ja vaan olla” (H4). Kolme haastateltavista sanoi joskus pelänneensä väkivaltaisia tilanteita. Pelon tunteeseen suhtauduttiin kuitenkin varauksella, ja eräs haastateltava kuvailikin, että “jos rupeaa pelkäämään jotain oppilasta niin silloin ollaan niinku jo vaarallisilla vesillä, että silloin

pitäisi niinku jotakin tehdä” (H4). Haastateltavat korostivat, ettei pelon tunteen ja varovaisuuden kanssa tule jäädä yksin, vaan tarvittaessa hakeutua työterveyden piiriin, sillä “tätä työtähän ei pysty tekemään jos pelkää ... niin siinä vaiheessa tietenkin otetaan mukaan joku työterveydestä” (H2). Haastavien tilanteiden vaikutusta kuvailtiin seuraavalla tavalla:

-- on se vaikuttanut niin että mä rupean pelkäämään niitä tilanteita. Ja se menee sitten niinku fysiikkaan ja se on tosi kurjaa että mulla on tullut kaikkia fyysisiä oireita silloin kun mä menin tohon ja pelkäsin. Että mä näytän vahvalta ja isolta, mutta en mä oo niin vahva (H3)

-- jos sulla on väkivaltainen oppilas luokassa joka käy sun päälle ja raapii ja puree ja oikeasti että porukoita joutuu sairauslomalle jonkun väkivaltaisen tyypin takia [...] niin kyllä se väkisin vaikuttaa että siinä on varuillaan niinku koko ajan [...] Sitten taas sen huomaa siitä, että kun tällöinen oppilas on poissa koulusta, niin silloin on monesti niinku helpompaa hengittää että tota kyllä se niinku vääjäämättä vaikuttaa. (H6)

6.4 Rajoittamisen vaikutus työssä jaksamiseen

Rajoittamiseen liittyvät työssä jaksamiseen vaikuttavat tekijät jaettiin kahteen alaluokkaan, joiden avulla vastataan tutkimuskysymykseen kaksi. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään haastateltavien työssä jaksamista ja keinoja jaksaa haastavassa työssä. Tähän perustuen nämä alaluokat jaettiin työssä jaksamista heikentäviin tekijöihin sekä työssä jaksamista tukeviin tekijöihin.

6.4.1 Työssä jaksamista heikentävät tekijät

Rajoittamisen osalta työssä jaksamiseen negatiivisella tavalla vaikutti opettajien mukaan selkeästi eniten rajoittamistilanteiden kuormittavuus. Yksi haastateltava kuvaili usein pohtivansa kiinnipitotilanteissa, että “sattuukohan tähän lapseen vaikka oikeasti mä tiedän että ei siihen satu” (H3). Samaan aikaan kiinnipitotilanteissa ristiriitaa aiheutti kuitenkin tieto siitä, että “jos me päästetään irti niin se satuttaa meitä ja ehti jo satuttaa” (H3). Tilanteiden kuormittavuuteen vaikuttivat väkivalta ja sen uhka, pelko tilanteista ja niiden seuraamuksista, fyysiset vammat sekä huoli lapsen hyvinvoinnista ja turvallisuudesta.

Kyllä varmasti jollakin tasolla vaikuttaa työssä jaksamiseen [...] oppilaiden kanssa jotka on psyykkisesti sairaita tai psykoottisia ja heille ei löydy osastopaikkaa. He on mulla siellä säilössä lainausmerkeissä ja heillä on tarkoituksena vaan vahingoittaa minua ja mä joudun heidän kanssa siellä sitten olemaan kiinnipidossa ja saamaan potkuja lyöntejä puremia mua syljetään naamaan vedetään tukastaan raavitaan niin ne on semmoisia mitkä toki vaikuttaa. (H2)

Tilanteiden kasautuminen ja rajoittamisen jatkuvuus, alituinen valppaana oleminen sekä hyötyjen ja haittojen välisen suhteen jatkuva pohdiskelu olivat niin ikään työssä jaksamista heikentäviä rajoittamiseen kuuluvia tekijöitä. Yksi haastateltavista kuvasikin rajoittamisen vaikuttavan työssä jaksamiseen sitä alentavasti, jos ”jatkuvasti pitää niinku vääntää ja jatkuvasti olla niinku varuillaan tai herkillä, että miten niinku minun mikäkin toimenpide vaikuttaa oppilaaseen” (H4). Rajoittamistilanteiden kuormittavuutta lisäsi kaikenlainen epävarmuus.

Se on raskasta ja se tuota vaikuttaa jaksamiseen ja ja tuota se on väsyttävää. Se on jo väsyttävää niinku vaikka niitä ei tapahtuisikaan niin se jatkuvaa tavallaan vähän niinku valmiustilassa oleminen niin tuota sekin se on totta kai kuormittava se on osa tätä ammattia. (H5)

Työssä jaksamista heikentää kaikki semmoinen surina. Mitä siihen liittyy niinku epävarmuus. Kaikki ei osaa. Kaikki ei uskalla rajata. Ja ja sitten että vanhemmat tai esimiehet ei ymmärrä niitä tilanteita niin ne kyllä heikentää sitten sitä settiä. (H6)

-- mä rupean epäilemään, että me edistytä siinä niin vähän niinku omaa ammattitaitoo ja sitä kykyä, että miksi nää näin menee aina, että eihän tää tällai voi jatkua. Ja tota niin ja on se vaikuttanut niin että mä rupean pelkäämään. Että mä rupean pelkäämään niitä tilanteita. (H3)

Useampi opettaja mainitsi lakiin liittyvät epäselkeydet, puutteet tai epäjohtonmukaisuudet jaksamista heikentävänä tekijänä. Osa haastateltavista kaipasi selvempää lainsäädäntöä tai uusia linjauksia esimerkiksi oppilaan koulukuntoisuuden ja oppilaan oikeuden käydä koulua välille. Selkeyttää kaivattiin myös koulunkäynninohjaajien toimenkuvaan ja oikeuteen rajoittaa. Edellä mainittuja asioita kuvattiin seuraavilla tavoilla:

-- meidän perusopetuslaki on vähän kahtiajakoinen tässä, että kaikille oppilaille pitää taata turvallinen oppimisympäristö. Ja kuitenkin kaikilla oppilailla on oikeus käydä koulua. Mutta nämä tämmöiset lapset, jotka jonottaa osastopaikkaa joilla on todellakin psykoottisia oireita menevät psykoosiin ovat tarkoituksella väkivaltaisia, niin ne vaikuttaa mun työssä jaksamiseen kyllä ja toki myös fyysiseen jaksamiseen (H2)

-- se on niin tulkinnanvaraista siellä sen lain kautta niin tota ja sitten se että kun koululaissa ei koko koulunkäynninohjaajatyöryhmää tunnusteta edes täällä koulussa, niin eihän heillä sitten ole mitään oikeuksia kun sellaista ei ole niinku mitenkään siellä laissa määriteltykään niin se tekee tästä hirveän hankalaa tästä hommasta. (H4)

Muutama opettaja toivoi, että lakia kehitysvammaisten erityishuollosta voitaisiin joissain tapauksissa hyödyntää myös kehitysvammaisten opetuksessa, ei pelkästään sosiaalihuollon piirissä. Lisäksi yksi opettaja nosti esiin tarpeen opettajien kouluttamisesta koskien rajoittamista ja sen käytänteitä sekä opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaan, jossa rajoittamisen kaltaisia haastavia aiheita käsiteltäisiin enemmän. Näitä edellä mainittuja muutostarpeita kuvattiin seuraavasti:

-- varsinkin kun se, että päivätoiminnassa on sitten taas ja tällä sosiaalipuolella muutenkin on sitten ne erilaiset niinku lainsäädännöt jotka ohjaa näitä tilanteita. Eli siellä esimerkiksi sitten olisi mahdollista tota noin niin vaikka laittaa se oppilas sinne sinne tota huoneeseen vähäksi aikaa rauhoittumaan niin että siinä on aikuinen ulkopuolella. Mikä sitten taas ei koulussa oo mahdollista ja sitten sitä voi miettiä että kumpi kumpi olisi niinku sillä oppilaalle kivempi vaihtoehto. (H7)

Pitäisi pitäisi kouluttautua siihen lisää. [...] Me ollaan ensisijaisesti opettajia eikä mitään lakimiehiä, mutta niistä [laeista] voi puhua päiväkausia jos niinku haluaa. Että se on rikoslain luku 4 ja neljäs pykälä niinku tämmöinen pakkotilanne [...] se on se semmoinen lakisääteinen noja, että koulupäiväaikana perusopetuslaissa on sitten vähän eri eri pykälät siihen, mutta niinku lisää koulutusta tarvittaisiin ja ei niinku yliopistoissa ole tyyppisiä ketkä osaisi tai uskaltaisi näitä asioita niinku ruveta [kouluttamaan] (H6)

Merkittävä työn kuormitusta kasvattava tekijä oli huonona koettu yhteistyö eri tahojen kanssa. Näistä tahoista mainittiin koti, kollegat sekä esihenkilöt. Kodin kanssa tehtävän yhteistyön ongelmakohtiksi opettajat nimesivät heikon tiedonkulun ja opettajan työtapoihin puuttumisen. Yhteistyö kodin kanssa oli hyvin vaihtelevaa, ja ääripääksi mainittiinkin tilanne, jossa kotoa "ei anneta mitään tietoa -- koko ajan haukutaan ja tulee niinku kuraa niskaan" (H3).

Kollegoiden kanssa yhteistyötä heikentäviksi tekijöiksi nimettiin osaamattomien tai kokemattomien työkavereiden opastaminen ja perehdyttäminen, tulehtunut työilmapiiri, luottamuksen puute kollegoiden ammattitaitoon rajoittamistilanteissa, yhteisten toimintatapojen puute sekä juoruilu. Työpaikan tulehtuneen ilmapiirin kerrottiin heikentävän työssä jaksamista "jopa enemmän kuin haastavasti käyttäytyvät oppilaat" (H5). Myös suuri vaihtuvuus tiimin sisällä koettiin hyvin kuormittavaksi, ja rajoittamisen näkökulmasta ongelmalliseksi, sillä esimerkiksi keikkailevat ohjaajat "ei välttämättä pääse siihen [MAPA] koulutukseen"

(H7), jolloin väkivaltatilanteissa toimiminen muuttui opettajien mukaan hyvin haastavaksi, kun riittävää osaamista ei ollut. Yhteistyötä esihenkilöiden kanssa heikensi opettajien mukaan esihenkilöiden puutteellinen ymmärrys erityisluokanopettajan työn vaatimuksista sekä puutteellinen tuki ja tiedottaminen.

-- se on niinku ollut äärettömän raskasta semmoinen jatkuva perehdyttäminen tavallaan ja se on sitä selittämistä just niinku esimerkiksi just tuonne hallinnon ja esimiesten suuntaan, niin just sitä että mikä mikä erityisyys meillä nyt sitten tässä on ja minkälaisia käytäntöjä me me haluttaisiin ja miten meidän pitäisi ottaa huomioon (H4)

Muita mainittuja rajoittamiseen liittyviä työssä jaksamista heikentäviä tekijöitä olivat työn ja tilanteiden arvaamattomuus, huonoiksi koetut tilat sekä liian suuret koulut.

Tilat on yksi semmoinen, että niinku voi todellakin edesauttaa tai heikentää sitä jaksamista että sä oot koko ajan niinku sitä että sä et voi tosta mennä tai sä et voi tuosta tulla tai jotenkin että on pitkä käytävä jonkun lapsen kanssa jolle on kamalan vaikea kävellä pitkää käytävää. (H3)

6.4.2 Työssä jaksamista tukevat tekijät

Työssä jaksamiseen positiivisesti vaikuttavia tekijöitä nimettiin useita. Näistä useimmin mainittiin työyhteisön tarjoama tuki eri muodoissaan. Työyhteisön tuen saamia muotoja olivat työnohjaus, vertaistuki, esihenkilöiden tuki ja esihenkilöiden koettu ymmärrys erityisopettajan työn haasteista, jälkipuinnit kollegoiden kesken, työsuojelun käytänteet sekä yhteistyö. Yhden haastateltavan mukaan tärkeitä työssä jaksamista vahvistavia tekijöitä olivat "työnohjaus, henkilökunta, yhteiset toimintamallit ja sitoutuminen ja sitten ehkä jonkun näköinen kouluttautuminen" (H3). Työyhteisön tarjoamaa tukea kuvailtiin opettajien toimesta seuraavasti:

-- työyhteisön tuki on sitten tuommoisessa meidänkin erityisluokan tyyliässä, kun siinä on ne ohjaajat ja kaikki tavallaan ollaan siinä samassa tilanteessa, niin onhan se semmoinen henkinen tuki sitten niiltä työkavereilta. Ja kyllä meillä niin kun esimiehet arvostaa tätä meidän työtä [...] Että varmasti sitten siinä auttaa siinä jaksamisessa se toisten arvostaminen. (H1)

Pyritään käyttämään huumoria huumoria niinku keinona keinona siinä, että yritetään etsiä myönteisiä asioita siitä ja. Ja ja tota. Yleisesti meillä tehdään semmoinen tutka-ilmoitus ilmoitus noista kiinnipidosta niin sitten kun täytetään tuonne nettiin sitä tutkailmoitusta niin yleensä sekin on sitten sitten sitä jälkipuintia että mietitään että miten se menikään. (H6)

Positiivisen yhteistyön osatekijöiksi haastateltavat kertoivat oikeasuhtaisen työnjaon, sopivan roolituksen, yhdenvertaisuuden, yhteiset toimintatavat, sujuvan tiedonkulun, työhön sitoutuneen henkilökunnan sekä erilaiset yhteistyötahot. Näistä varsinkin oikeasuhtainen työnjako ja sopiva roolitus olivat haastateltavien mielestä tärkeitä työssä jaksamista vahvistavia tekijöitä. Vastuun jakaminen oppilaista ja tarvittaessa aikuisen vaihto olivat keinoja tukea jokaisen ryhmän aikuisen jaksamista: jos esimerkiksi oppilaalla oli poikkeuksellisen haastava päivä, niin silloin kaikkien haastateltavien tiimeissä oli mahdollista pyytää aikuisen vaihtoa tai pientä taukoa.

-- sitten myös se semmoinen tavallaansa vastuun jakaminen. Se, että jos joskus tulee semmoinen nyt mä en enää niinku jaks kerta kaikkiaan tämän oppilaan kanssa, niin me ollaan ainakin tiimissä sovittu, että sitten sen saa sanoa ääneen, että viitsitkö tulla vähäksi aikaa, että nyt en jaks enää ja sitten vaikka lähtee hetkeksi pois tai tota tekee sitten jonkun toisen oppilaan kanssa töitä niin tota se on musta niinku tosi tärkeätä (H4)

-- täällä on semmoinen niinku välittävä ilmapiiri, että me huolehditaan toisistaan niinku työntekijöinä ja sitten meillä myös se korostuu kanssa, että me tehdään kaikki niinku sitä samaa työtä [...] Ei ole semmoinen, että että on niinku opettajilla ja ohjaajilla joku isokin statusero. Me tehdään sitä just samaa työtä ja tasavertaisina [...] se työ ja kontaktityö mitä me tehdään niinku oppilaita kohtaan, niin me tehdään sitä hyvinkin tasa-arvoisena ja tällä tavalla niin se edesauttaa sitä jaksamista. (H5)

Toinen runsaasti mainittu työssä jaksamista edistävä tekijä oli työn koettu merkityksellisyys. Suurin osa opettajista koki tekevänsä tärkeää ja merkityksellistä työtä. Opettajat kokivat työn merkitykselliseksi itsessään, mutta tämän lisäksi he kertoivat saavansa merkityksellisyyden tunnetta tekemäänsä työhön myös siitä, kun he huomaavat lasten edistymisen ja lasten saavuttaman hyödyn.

-- tietenkin se että mä näen että ne oppilaat hyötyy tuosta mun luokasta ja tuosta mitä me tehdään tuolla. Että siitä ykkösluokan viidakkolapsesta lainausmerkeissä kuoriutuu semmoinen oppiva ja ajatteleva ja tunnetaitoja omaava nuori mies tai nuori nainen [...] niin se edesauttaa tosi paljon, että mä koen tekeväni merkityksellistä työtä. (H2)

Myös opettajan omalla itseluottamuksella nähtiin olevan merkittävä positiivinen vaikutus työssä jaksamiseen. Sama luottamus myös kollegoiden ammattitaitoon edisti jaksamista työssä. Yhden haastateltavan mukaan hänen työssä jaksamistaan edisti "se että on niinku kivaa porukkaa että mulla on niinku hyviä ammattitaitoisia ohjaajia" (H7). Opettajat kertoivat erityisesti rajoittamistilanteissa itseluottamuksen koostuvan koulutuksen ja kokemuksen tuomasta tietotaidosta, jonka ansiosta opettajilla oli tieto

siitä, miten ja millaisia keinoja käyttämällä tilanteissa pystyi toimimaan ilman kuormittavaa epäröintiä ja epävarmuutta.

-- ainakin edesauttaa semmoinen kouluttautuminen niihin tilanteisiin että sä tiedät mitä keinoja sä voit käyttää ja sitten ihan vaikka ne fyysiset otteet että sä sä tiedät että sä osaat tehdä turvallisesti kiinnipidon niin se edesauttaa sitten sitä juttua. (H6)

-- silloin kun työssä mulla on niinku jos mulla on semmoinen olo että mä tiedän mitä mä teen ja miksi mä sitä teen ja mä näen niinku sen tuloksen, niin ei se mun jaksamiseen vaikuta [negatiivisesti]. (H3)

Muita mainittuja työssä jaksamista edistäviä tekijöitä olivat työn monipuolisuus ja virikkeellisyys, kokemus työn merkityksellisyydestä, työn yhteiskunnallinen arvostettavuus sekä mahdollisuus tehdä työtä omalla tyylillä.

-- oli tehty suomessa tämmöinen kysely, niin kun arvostetuimmista ammateista niin olihan se aika ihana katsoa, että erityisluokanopettaja on siellä kutossijalla. Palkassahan se nyt kauheasti näy, mutta kumminkin että niinku arvostettua työtä tekee niin silläkin on niinku merkitystä siihen omaan jaksamiseen. (H1)

-- me tehdään sitä etenkin omalla persoonalla, niin parhaimmillaan se on sitä, että me kuitenkin niinku tehdään sitä samaan suuntaan ja ollaan ehkä semmoisia refleктоivia, rehellisiä, kannustavia toisiamme kohtaan, että tää on niin mä sanoisin kuitenkin, että niin jollakin tavalla niin kokonaisvaltaista työntekoa (H3)

6.5 Kasvattajan toiminnan vaikutus tilanteiden kulkuun

Tarinat koostettiin narratiivisessa analyysissä muodostettujen teemojen avulla. Kirjoitelmista poimittiin teemojen mukaisia ilmauksia, joita on hyödynnetty näiden kahden tarinan kirjoittamisessa. Näistä ilmauksista koostettiin kaksi fiktiivistä tarinaa: "Tilanteen rauhoittuminen" ja "Tilanteen eskaloituminen". Tarinat ovat sisällöltään yhdistelmiä tutkittavien kirjoitelmista. Tarinoissa olevat nimet ovat pseudonyymejä, eivätkä liity tutkittaviin tai heidän tekemiinsä kirjoitelmiin. Kirjoitelmilla rikastutetaan haastatteluaineiston perusteella muodostettuja tuloksia sekä luodaan konkretiaa aiheen ympärille nostamalla esiin erityisluokanopettajien arkisia ajatuksia ja kokemuksia.

6.5.1 Tilanteen rauhoittuminen

On aamu. Erityisluokanopettajana toimiva Seppo saapuu töihin. Eilen oli ollut haastava päivä. Seppo opettaa vaativan erityisen tuen ryhmää, jossa rajoittamiseen johtavia tilanteita tulee aina silloin tällöin eteen. Eilinen haastava tilanne oli tapahtunut luokassa. Seppo oli jo tunnin alussa huomannut, että Minnan aistit olivat olleet ylivilittyneessä tilassa, ja tämä liiallinen kuormitus oli melkein saanut tämän hermostumaan. Seppo ja ryhmässä työskentelevät ohjaajat tuntevat kuitenkin ryhmän oppilaat niin hyvin, että pyysivät Minnaa siirtymään toisen ohjaajan kanssa erilliseen tilaan rauhoittumaan ja tasaamaan aistikuormaa. Minna oli lähtenyt ohjaajan kanssa helpottuneen oloisena rauhoittumistilaan, ja tuli lopulta takaisin ryhmän mukaan seuraavalle oppitunnille. Seppo oli tällä kertaa tyytyväinen, että tilanne saatiin purkautumaan juuri oikeaan aikaan, mutta aina sekään ei onnistu.

Toinen eilen tapahtunut haastava tilanne oli saanut alkunsa ennen välituntia. Tunnilla oli pelattu yhdessä Unoa, ja pelin häviäminen oli suuresti harmittanut Jonia. Joni meni viimeisenä naulakolle pukemaan, eikä olisi malttanut odottaa omaa vuoroaan. Jonin toiminta alkoi vaikuttaa jo uhkaavalta. Seppo tiesi, että kyseistä oppilasta kannattaa rauhoittaa ensin sanattomin keinoin. Seppo loi ärtyneeseen Joniin pitkän katsekontaktin, mikä hieman rauhoitti tilannetta, mutta ei saanut sitä täysin loppumaan. Lopulta Seppo otti hyllyn päältä kuvakortin, jossa luki ”odotan omaa vuoroani”, ja näytti sitä Jonille. Joni katsoi kuvakorttia hetken ja pystyi lopulta odottamaan Sepon kanssa yhdessä omaa vuoroaan. Seppo ei kuitenkaan ollut vakuuttunut, että harmi menisi näin helpolla ohi, ja pyysikin yhtä ohjaajaa seuraamaan Jonin toimintaa ulkona. Tämä aavistus osoittui oikeaksi, sillä ohjaaja onnistui pysäyttämään orastavan välituntitappelun menemällä Jonin ja toisen oppilaan väliin ja ohjaamalla nämä toisiinsa suuntiin. Joni ohjattiin takaisin sisälle, jossa Seppo ohjasi tämän suoraan lepäämään.

Jonin rauhoituttua Seppo halusi jutella tämän kanssa siitä, mikä Jonia oli tänään harmittanut. Seppo piirsi tapahtumia Jonin kertomuksen mukaan: mistä harmi oli saanut alkunsa ja miten tuollaisissa tilanteissa oli hyvä toimia. Seppo antoi Jonille positiivista palautetta siitä, että tämä oli kyennyt lopulta rauhoittumaan. Seppo ja Joni miettivät yhdessä erilaisia keinoja, joilla Joni voisi jatkossa toimia paremmin. Seppo

muistutti, että luokassa ja koulussa on tietyt käyttäytymisen säännöt, joiden mukaan kaikki toimivat, eikä esimerkiksi lyöminen ole hyväksyttävää. Joni ymmärsi tämän, ja sanoikin, ettei seuraavalla kerralla purkaisi harmiaan muihin, kun jokin asia harmittaa. Vaikka Seppo oli tähän lopputulokseen tyytyväinen, päätti hän seuraavalla pelitunnilla kerrata ennen pelin alkua säännöt ja pohjustaa mahdollisen häviämisen aiheuttamaa harmia.

Sepon ryhmässä tuetaan oppilaita monin eri tavoin: kommunikaatiota tuetaan kuvin, toiminnan kestoja tuetaan erilaisin välinein ja tunnesäätelyä tuetaan itsesäätelyn keinoja opettamalla. Ryhmässä on selkeät pelisäännöt, joiden mukaan pyritään aina toimimaan. Toiminnasta ja sen kestosta sopiminen ja mieluisaan toimintaan ohjaaminen sen jälkeen ovat olleet Sepon ryhmälle toimivia ratkaisuja. Vaikka eiliset tilanteet menivätkin lopulta hyvin, eivätkä tilanteet eskaloituneet merkittävästi, voi niinkin toisinaan käydä. Sepon pitää työssään olla jatkuvasti valmiina siihen, että mitä vain voi tapahtua. Sepon oppilailla on haasteita erityisesti tunteiden säätelyssä ja käsittelyssä, mikä johtaa usein hermostumiseen. Oppilaat saattavat hermostuessaan esimerkiksi lyödä, hakata pulpetteja tai murista. Seppo ja ryhmässä työskentelevät ohjaajat pyrkivätkin puuttumaan näihin tilanteisiin mahdollisimman nopeasti, jotta ne eivät eskaloituisi ja johtaisi esimerkiksi kiinnipitotilanteisiin.

6.5.2 Tilanteen eskaloituminen

Seppo on lähdössä töistä. Työpäivä oli poikkeuksellisen pitkä ja haastava. Tuntui, että kaikki meni pieleen. Erityisluokanopettajana työskentelevä Seppo opettaa vaativan erityisen tuen ryhmää, jossa haastavat tilanteet ovat yleisiä. Päivään mahtui kaksi haastavaa tilannetta, jotka lopulta eskaloituivat. Toinen tilanteista tapahtui liikuntatunnilla. Liikuntatunti oli päättymässä, mistä Sepon oppilas Mari oli todella harmissaan. Marin on vaikea säädellä omia tunteitaan, jolloin hänestä saattaa tulla aggressiivinen. Liikuntatunnit ovat Marin suosikkeja, ja seuraavaan toimintaan siirtyminen on aina hankalaa. Tällä kertaa Seppo ja ohjaajat olivat unohtaneet kertoa ajoissa, että liikuntatunti päättyisi pian. Mari alkoi huutamaan ja onnistui lyömään lähellä ollutta oppilasta. Seppo ja toinen ryhmän ohjaajista siirsivät yhdessä Marin

pois liikuntasalista rauhoittuaan. Marin rauhoituttua Seppo selitti, ettei toisten lyöminen ole koskaan oikein, vaikka kuinka kovasti harmittaisikin. Mari tiesi tämän itsekin. Seppo kysyi Marilta, että mitä tällaisessa tilanteessa olisi hyvä tehdä. Mari vastasi, että nyt pitäisi pyytää anteeksi, mutta hän ei tykkää sellaisesta. Seppo kysyi, että olisiko Marista helpompaa pyytää anteeksi, jos hän voisi näyttää toiselle oppilaalle anteeksipyynnön kuvalla. Tämä sopi Marille, ja anteeksipyynnot saatiin lopulta hoidettua. Seppo kehui häntä kovasti siitä. "Seuraavalla kerralla täytyy muistaa varoittaa tunnin loppumisesta", ajatteli Seppo. Tästä tilanteesta Sepolle jäi hyvä mieli, mutta seuraava tilanne jätti paljon miettimisen varaa.

Aamun tilanne oli jo päässyt hieman unohtumaan, ja päivä jatkui normaalisti. Ennen viimeistä oppituntia oppilaat kävivät ulkovälitunnilla. Sieltä tullessaan Joonas oli todella kuormittuneen oloinen ja hyvin levoton. Seppo mietti, että olisiko Joonas parempi siirtää suoraan ohjaajan kanssa toiseen tilaan, mutta päätti antaa tälle mahdollisuuden, sillä maanantain viimeisellä oppitunnilla käytiin läpi aina viikonloppukuulumisia, mikä oli Joonakselle todella tärkeää.

Joonas tuli luokkaan, ja oli edelleen todella levoton. Seppo muistutti edessä olevasta mieluisasta puuhasta, ja Joonas rauhoittuikin hieman. Seppo antoi Joonakselle käteen lelun, sillä se yleensä rauhoittaa motorisesti levotonta Joonasta. Joonas olikin rauhoittuneemman oloinen, ja viikonloppukuulumisia ruvettiin käymään läpi. Seppo ei antanut heti vuoroa Joonakselle, sillä halusi, että Joonaksen kuormitus laskisi ensin mahdollisimman alas. Seppo käänsi huomionsa tunnin vetämiseen. Ohjaajat eivät enää seuranneet aktiivisesti Joonasta, sillä he uskoivat tämän rauhoittuneen. Kolmantena vuorossa ollut Emma pääsi omissa kuulumisissaan melkein loppuun asti, kun Joonas yhtäkkiä heittikin kovalla vauhdilla kädessään olleen esineen Emmaa päin ja heitti pulpettinsa nurin. Ohjaaja siirtyi nopeasti Emman ja Joonaksen väliin rauhoittamaan tilannetta, mutta Joonas ei enää kyennyt itse rauhoittumaan. Joonas nappasi ohjaajaa tämän auki olevista hiuksista kiinni, ja alkoi vetämään kovasti. Seppo ja toinen ohjaaja tulivat nopeasti irrottamaan Joonasta.

Joonas saatiin irrotettua ja siirrettiin Sepon ja ohjaajan toimesta toiseen tilaan rauhoittumaan. Joonasta ei kuitenkaan saatu rauhoittumaan, vaan hän yritti käydä Sepon ja ohjaajan kimppuun. Joonasta yritettiin siirtää säkkituoliin rauhoittumaan,

kun Joonas onnistui puremaan Seppoa . Seppo riuhtaisi vaistonomaisesti kätensä irti, johon jäi iso haava. Viereisessä luokassa oli kuultu tilanne, ja toisia ohjaajia tuli tilanteeseen auttamaan. Lopulta Joonas saatiin kiinnipidossa rauhoittumaan. Seppo pyysi rehtorin paikalle, ja he yhdessä soittivat huoltajalle tapahtuneesta. Puhelun jälkeen rehtori jäi luokkaan, ja Seppo lähti käymään kouluterveydenhoitajan luona, jotta käsi voitaisiin puhdistaa. Haava ei onneksi ollut iso tai syvä, joten Seppo ajatteli selviävänsä laastareilla ja särkylääkkeillä. Jos puremakohta kipeytyisi, voisi Seppo mennä näyttämään sitä terveyskeskukseen.

Seppo jäi työpäivän jälkeen juttelemaan ohjaajien kanssa päivän tapahtumista. Päivä oli ollut kaikille haastava, ja kaikki ryhmän aikuiset olivat todella väsyneitä ja kuormittuneita. Kaikki saivat vuorollaan kertoa omat mietteensä. Seppo ja ohjaajat sopivat yhdessä, että seuraavina päivinä kiinnitettäisiin erityisen paljon huomiota oppilaiden kuormittuneisuuteen ja mielialoihin, jotta vastaavia tilanteita ei pääsisi syntymään. Seppo jäi vielä hetkeksi kirjaamaan päivän kulkua ja tekemään pakolliset väkivaltailmoitukset. Lopulta tietokoneen kansi meni kiinni. Tällaiset päivät ovat Sepolle kaikista kuormittavimpia. Yhtä haastavia päiviä ei osu jatkuvasti kohdalle, mutta yhtä vaikeita ne ovat joka kerta.

7 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa tietoa erityisluokanopettajien kokemuksista ja näkemyksistä rajoittamisesta koskien ja näin antaa ääni erityisluokanopettajille, jotka työskentelevät päivittäin tämän monin tavoin haastavan ilmiön parissa. Tutkimuksessa selvitettiin kokonaisvaltaisesti erityisluokanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä rajoittamisesta ilmiönä sekä sen tukena käytettävistä keinoista. Tämän lisäksi tutkittiin kokemuksia ja näkemyksiä rajoittamiseen liittyvästä eettisyydestä: millaisia eettisiä kysymyksiä rajoittamiseen liittyy ja miten rajoittaminen eettisine kysymyksineen vaikuttaa opettajien työssä jaksamiseen.

Tutkimuksessa selvisi, että rajoittaminen käsitetään monipuolisena ilmiönä, joka saa ennakoivan, verbaalisen, non-verbaalisen ja fyysisen ulottuvuuden. Tämä ulottuvuuksien vaihtelu heijastui myös keinovalikoimaan, joka vaihteli ennakoinnista

ja suullisista kehotuksista usean henkilön kiinnipitoihin, poliisiin ja ensiavun kutsumiseen ja koulupäivän keskeyttämiseen. Rajoittamistilanteet vaihtelevat lievästä äärimmäisiin, joista lievät nähdään tavallisina normaaliin arkeen kuuluvina kasvatustilanteina ja äärimmäiset yleisinä, äkillisinä, väkivaltaisina, vaarallisina sekä eettisesti ja normatiivisesti haastavina. Rajoittamista pidetään myös merkittävänä työssä jaksamiseen kuormittavasti vaikuttavana tekijänä. Tämän kuorman hallitsemiseen opettajilla ja työyhteisöillä oli kuitenkin monipuolisia keinoja.

Eettisyyden ja eettisen kuormittumisen merkitys vaikuttaa tämän tutkimuksen perusteella olevan huomattavan suuri. Vastausaineistossa eettiset valinnat, haasteet ja pohdinnat olivat läsnä lähestulkoon kaikissa kysymyksissä ja työn eettisyyttä koskevat vastaukset muodostivatkin ylivoimaisesti tämän tutkimuksen suurimman kokonaisuuden.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Rajoittaminen

Rajoittamisen luonteen kuvaukset olivat vaihtelevia. Osalle erityisluokanopettajista rajoittaminen oli pikemminkin fyysinen ilmiö, kun taas osa näki sen monipuolisempana kokonaisuutena, jolla oli ennakoiva, verbaalinen, non-verbaalinen ja fyysinen ulottuvuus. Rajoittamisen luonnetta kuvaavissa kertomuksissa rajoittamisen fyysinen ulottuvuus korostui erityisesti, mikä on sopusuunnassa sen kanssa, että myös useimmissa tutkimuslähteissä rajoittamisesta kirjoitettiin ennen kaikkea fyysisestä näkökulmasta (esim. Simonsen ym., 2014, s. 309; Kern ym., 2022, s. 214-215). Verbaalinen ja non-verbaalinen rajoittaminen jäivät osalla haastateltavista vain maininnan tasolle, mutta osalla niiden osuus suhteessa fyysiseen rajoittamiseen oli tasapuolisempi. Myös osassa tutkimuslähteistä oli esillä myös moniulotteisempia rajoittamiskäsityksiä, jossa muun muassa verbaalinen rajoittaminen nousi esille (Menon ym., 2012, s. 64; MWCScot, 2021, s.10).

Haastateltavien näkökulmaan on voinut vaikuttaa se, että useimpien haastateltujen erityisluokanopettajien oppilasryhmissä äärimmäisemmät fyysisen rajoittamisen tilanteet olivat arkipäiväisiä, jolloin ne saattavat jättää varjoonsa lievemmat tapaukset. Toisaalta myös fyysisen rajoittamisen määrittelyn sisällä oli

ristiriitaisuutta: eräs haastateltava ei mieltänyt saattamista fyysisin keinoin osaksi rajoittamista, kun taas THL (2023) mieltää myös fyysisen saattamisen fyysisen rajoittamisen muodoksi. Lisäksi käsitysten välisiä eroja saattavat aiheuttaa erot oppilasryhmien sisäisissä haasteissa sekä opettajien henkilökohtaisessa kokemuksessa ja pedagogiikassa.

Ennakointi liittyi vastauksissa selkeästi rajoittamiseen ja erityisluokanopettajista useat rinnastivat sen suoraan osaksi rajoittamista. Erityisluokanopettajien haastatteluissa kuvaama ennakointi ja verbaalinen sekä non-verbaalinen rajoittaminen olivat monilta osin päällekkäisiä tutkimuksissa esiintyneiden käyttäytymisen interventioden ja de-eskalaation käsitteiden kanssa (Negroni, 2017, s. 99; Richmond ym., 2012, s. 19-20; Verret ym., 2019, s. 359-360, Karhu ym., 2021, s. 758). Negroni (2017, s.99) yhdistääkin verbaalisen ja de-eskalaation osaksi samaa kokonaisuutta, mutta pitää sitä rajoittamisesta erillisenä kokonaisuutena. Samaten Simonsen ym. (2014, s. 307-308) ja Verret ym. (2019, s. 366-367) tunnistivat ennakkoinnin merkityksen, mutta pitivät sitä rajoittamisen ulkopuolisena elementtinä, jossa onnistuminen määrittää sen, tarvitseeko rajoittamiseen ryhtyä. Ennakoinnin ja muiden ei-fyysisten keinojen määrittely osaksi rajoittamista on siis jokseenkin kiistanalaista.

Rajoittaminen miellettiin haastatteluissa kasvattamisen ja rajojen asettamisen muodoksi, ja sille asetettiin lapsen sosioemotionaalisiin ja koulunkäynnillisiin taitoihin liittyviä tavoitteita. Osin rajoittamisella nähtiin tahattomasti olevan myös kurinpidollinen ulottuvuus: rajoittamisen kautta lapset oppivat tekojensa seurauksia. Näillä havainnoilla on merkittävä ristiriita Simonsenin ym. (2014, s. 312) ja Opetushallituksen (2023) esittämiin kantoihin, joiden mukaan rajoittamista ei tulisi koskaan pitää tuki- tai kurinpitotoimena. Tutkimuskirjallisuudessa rajojen asettaminen sekä käyttäytymisen ja koulunkäynnin tuki nimettiin erilaisten interventioiden sekä de-eskalaation tavoitteiksi (Mavandadi ym., 2016, s. 358-359; Richmond ym., 2012, s. 20; Karhu ym., 2021, s. 758). Tämä ristiriita voi johtua rajoittamiskäsitysten huomattavasta vaihtelusta, sillä haastateltavat opettajat mielsivät useissa tapauksissa de-eskalaation ja käyttäytymiseen vaikuttamisen

itsessään rajoittamiseksi, kun taas tutkimuksessa ja normatiivisissa ohjeissa rajoittaminen mielletään fyysisempänä tai äärimmäisempänä toimenä.

Vaihtelu opettajien rajoittamiskäsitysten ja tutkimusten välillä ei ole yllättävää, sillä tutkimuskentän ja eri valtioiden lainsäädäntöjen sisällä käsityksissä on merkittävää vaihtelua (Negroni, 2017, s. 99). Tämän vuoksi myös opettajien keskinäisten käsitysten välinen vaihtelu on odotettavaa. Poikkeavat rajoittamiskäsitykset tekevät tulosten tarkasta analysoimisesta haasteellista, mikä on syytä ottaa huomioon tämänkin tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa. Edellä kuvatus kaltaisten ristiriitojen ja yleisen rajoittamiskäsityksen selventämiseksi rajoittamisen käsitteen yhtenäistäminen tutkimuksessa, koulutuksessa ja ohjeistuksissa olisi selkeästi tarpeen.

Rajoittaminen nähtiin varsin yksimielisesti lisääntyvänä ja negatiivisena osana työtä, vaikka useat haastateltavista kertoivatkin yrittäneensä suhtautua siihen neutraalisti ja ammattimaisesti. Nämä tulokset ovat yhdenmukaisia Simbergin (2024) sekä Mérineau-Côtén ja Morinin (2014, s. 477-478) havaintoihin rajoittamista vaativan käytöksen yleisyydestä ja yleistymisestä sekä sen herättämistä negatiivisista tunteista.

Rajoittamiseen johtavan käyttäytymisen osalta tulokset olivat pääosin linjassa aikaisempien tutkimustulosten kanssa. Väkivaltaisuus, aggressiivisuus, epäsopeva käytös sekä tuhoisa käytös olivat paitsi haastateltujen opettajien kuvaamaa rajoittamiseen johtanutta käytöstä, myös lukuisien tutkimusten nimeämää haastavaa tai rajoittamista enteilevää käytöstä (Verret ym., 2019, s. 358; Simonsen ym., 2014, s. 307-308; Kerola & Sipilä, 2017, s. 16-21). Haastatteluissa erityisluokanopettajat kuvasivat mainittua käytöstä toisinaan hyvinkin värikkäin ilmauksin, mikä lienee haastattelulle tyypillinen tapa osoittaa aiheen tunnepitoisuutta ja purkaa aiheeseen liittyvää tunnekuormaa. Ainoa selkeä ero rajoittamiseen johtavan käyttäytymisen kuvauksien ja lähdemateriaalin välillä liittyi kiinnipitoihin hakeutumiseen. Haastatteluissa useampi opettaja kertoi oppilaidensa toisinaan käyttäytyvän haastavasti nimenomaan siinä tarkoituksessa, että käyttäytymistä seuraisi kiinnipito tai sylissä pitäminen. Tällaisia kuvauksia ei aiemmasta tutkimuksesta löytynyt, joskin pienten lasten yliedustus fyysisen rajoittamisen kohteena on todettu (Verret ym., 2019, s. 357-358, 367-368). Kiinnipitoon hakeutuminen voikin siis olla esimerkki

tutkimusten tunnistamasta kehittymättömiin sosioemotionaalisiin taitoihin linkittyvästä käytöksestä (Verret ym., 2019, s. 367). Sen sijaan tämän pro gradun tuloksissa pienten lasten yliedustus rajoitustoimien kohteena ei merkittävästi korostunut, eikä sitä tutkimuksessa myöskään erityisesti korostettu. Haastateltavat kuitenkin kertoivat käyttäytymisen useimmissa tapauksissa seestyvän ajan kanssa. Ajan kulua ei suoranaisesti liitetty varttumiseen, vaan pikemminkin rajojen ja käyttäytymisodotusten oppimiseen sekä molemminpuolisen luottamuksen ja kiintymyksen vahvistumiseen.

Muilta osin rajoittamisen kohteina olevat ryhmät olivat linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa. Vastauksissa kuvattiin erityisen paljon kehitysvammaisten, psyykkisesti oireilevien ja autismikirjolla olevien oppilaiden rajoittamisesta ja nämä ryhmät ovat myös tutkitusti yliedustettuina rajoittamisen kohteina (Allen ym., 2009, s. 165; Menon ym., 2012, s. 63-64; Stadnick ym., 2017, s. 1780; Ojala, 2017, s. 19-25; Freeman ym. 2023, s. 136; Peterson ym. 2020, s. 57; Kern ym., 2022, s. 215).

Niin ikään rajoittamistilanteiden kuvaukset olivat hyvin yhdenmukaisia aikaisemman tutkimustiedon kanssa. Tilannekuvauksissa esiintyi runsaasti kuvauksia tilanteiden väkivaltaisuudesta, vaarallisuudesta, äkillisyydestä ja väistämättömyydestä. Lisäksi tilanteiden kuvataan säännönmukaisesti etenevän kiihtyneestä tilasta joko suoraan opettajan toimien kautta rauhoittumiseen, tai eskaloitumiseen ja siitä edelleen rajoittamistoimien kautta rauhoittumiseen. Kuten tämänkin tutkimuksen tuloksissa todetaan, ovat rajoittamistilanteet myös aiemman tutkimuksen valossa väkivaltaisia, impulsiivisia ja parhaallakin ennakoinnilla väistämättömiä (Verret ym., 2019, s. 358; Simonsen ym., 2014, s. 307-308; Kern ym., 2022, s. 216; Simberg, 2024). Myös haastattelujen ja kirjoitelmien kuvaukset tilanteiden etenemisestä kiihtyneestä tilasta joko eskaloitumiseen tai rauhoittumiseen vastaa tutkittuja kuvauksia de-eskalaation onnistumisesta ja epäonnistumisesta (Richmond ym., 2012, s. 17; Mavandadi ym., 2016, s. 357-358).

Rajoittamisen keinot jakautuivat tuloksissa hetkessä tapahtuviin rajoittamisen keinoihin ja ennakoinnin keinoihin. Tämä jakauma oli yhdenmukainen opettajien rajoittamiskäsityksiin verrattuna. Hetkessä tapahtuvan rajoittamisen keinot olivat

erityisluokanopettajien rajoittamiskäsitysten tapaan verbaalisia, non-verbaalisia ja fyysisiä.

Fyysisen rajoittamisen keinot olivat odotettuja ja pitkälti THL:n (2023) määrittelyn mukaisia. Fyysisen rajoittamisen osalta haastateltavat kuvasivat selvästi eniten kiinnipitoja, josta myös fyysiseen rajoittamiseen liittyvässä tutkimuksessa on runsaasti mainintoja (Heiskanen, 2004, s. 34-51; Scheirs ym., 2012, s. 112). Kiinnipitojen voimakkuudessa kuvattiin suuria eroja kiinnipitojen vaihdellessa yhden hengen kiinnipidoista viiden aikuisen voimin tapahtuvaan kiinnipitoon. Toinen kiinnipidon ohella aiemmassa tutkimuksessa huomiota saanut rajoittamisen menetelmä, eristäminen, ei ollut opettajien käytössä (Freeman ym., 2023). Tätä tulosta selittää todennäköisesti se, ettei perusopetuslaki salli oppilaan eristämistä ja poistumisen estämistä tilasta fyysisin keinoin. Erytishuoltolain ja perusopetuslain erot rajoittamisessa mainittiin myös haastatteluissa, joissa osa opettajista kaipasi erityishuoltolain sallimaa lyhytaikaista erillään pitämistä myös osaksi opettajien keinovalikoimaa. Eristämisen tapaan myös välineellinen rajoittaminen, kemiallinen rajoittaminen sekä rajoittavan teknologian käyttö jäi haastatteluissa mainittujen keinojen ulkopuolelle, sillä niidenkään käyttö ei perusopetuslain mukaan ole mahdollista. Näitä menetelmiä ei kansainvälisestikään pidetä erityisen eettisinä tai kouluympäristöön soveltuvina, vaan niiden käyttö tulee kyseeseen ainoastaan hoitoympäristöissä (Simonsen ym., 2014, s. 309).

Äärimmäisten fyysisten rajoittamiskeinojen yleisyys oli aiempien tutkimusten perusteella odotettavissa, mutta kiintoisa huomio kiinnittyy aihetta Suomessa säätelevään lainsäädäntöön. Perusopetuslaki (628/1998) ei mahdollista väkivaltaiseen käytökseen puuttumista voimakeinoin, vaan näissä tilanteissa joudutaan toimimaan rikoslain (515/2003) hätävarjelun tai pakkotilan sallimin poikkeuksellisin valtuuksin. Voidaan perustellusti kyseenalaistaa kiinnipitojen ja väkivaltatilanteiden poikkeuksellinen luonne, mikäli niihin joudutaan joissain opetusryhmissä päivittäin. Samalla voidaan pohtia, onko perusopetuslain määrittelemät kiinnipitoon ja turvallisuuden ylläpitoon liittyvät keinot koulumaailman haasteisiin nähden ajantasaisia tai oikeasuhtaisia.

Fyysisen rajoittamisen ohella erityisluokanopettajat kuvasivat lukuisia verbaalisia sekä non-verbaalisia rajoittamisen keinoja. Näistä käytännöistä rajoittamisen osana oli varsin vähän tutkimustietoa, mutta sen sijaan tutkimuksessa esille tulleita verbaalisen rajoittamisen tapoja kuvattiin runsaslukuisesti de-eskalaatiota koskevassa kirjallisuudessa sekä MLL:n (2022) ohjeistuksessa rajojen asettamiseen. Tällaisia keinoja olivat muun muassa ytimekäs ja johdonmukainen vuorovaikutus, huomion suuntaaminen harhauttamalla ja rajojen suullinen asettaminen säännöin ja kielloin (Richmond ym., 2012, s. 20; Mavandadi ym., 2016, s. 58-59; MLL, 2022; MWCScot, 2021, s. 32). Non-verbaalisia keinoja ei rajoittamiseen tai de-eskalaatioon liittyen kirjallisuudesta juurikaan löytynyt, mutta erityisluokanopettajat kuvailivat myös näitä keinoja runsaasti. Non-verbaalisen viestinnän keskiössä olivat huomion ja katsekontaktin säätely, sekä erilaiset kuvalliset viestintäkeinot. Näiden keinojen yleisyys kuvauksissa johtunee siitä, että opettajista useilla oli oppilasryhmissään oppilaita, joiden pääasiallinen viestintäkeino ei ollut puhe. Näiden keinojen vähäisyys aikaisemmassa tutkimuksessa johtunee tutkimuksen painottumisesta äärimmäisempiin ja siten eettisesti kiistanalaisempiin rajoittamisen muotoihin, mutta niiden huomioiminen voisi auttaa laajentamaan ja selkeyttämään rajoittamista kokonaisvaltaisempana ilmiönä.

Toiseksi rajoittamiskeinojen luokaksi muodostettiin ennakointi, sillä erityisluokanopettajien rajoittamiskuvauksissa ennakointi joko liitettiin suoraan osaksi rajoittamista tai sen yhteyttä rajoittamisen tarpeeseen pidettiin muutoin voimakkaana. Tulosten perusteella ennakointiin liittyvät keinot olivat lukumääräisesti jopa suurempi joukko kuin hetkessä tapahtuvan rajoittamisen keinot. Tämä tulos alleviivaa ennakoinnin huomattavaa merkitystä rajoittamisen osana ja kertoo erityisluokanopettajien työssään aktiivisesti pohtivan varautumiseen ja ennaltaehkäisyyn liittyviä kysymyksiä. Tulos kertoo myös oppilaantuntemuksesta: opettajat kuvailivat hyvin yksityiskohtaisesti tapoja huomioida erilaisia haasteita arjessa ja mainitsivat oppilaantuntemuksen keskeiseksi onnistuneen ennakoinnin elementiksi.

Ennakoinnissa hyödynnetty keinovalikoima vastasi suurilta osin Mavandadin ym. (2016, s. 358-359), Richmondin ym. (2012, s. 18-19) ja Kuivalaisen ym. (2017)

kuvauksia de-eskalaatiosta sekä de-eskalaation osaksi näissä tutkimuksissa miellettyä ennakointia. Usein mainittuja keinoja olivat tilaan liittyvät ratkaisut, fyysinen aktiivisuus, ärsykkeiden vähentäminen, rentoutuminen, provosoinnin välttäminen ja positiivinen vuorovaikutustyyli. Tilanteisiin varautumisen osalta yhteys aikaisempaan tutkimukseen löytyi kouluttautumisen ja yhteisten toimintatapojen tarpeen osalta (Verret ym., 2019, s. 359-360). Muita varautumiseen liittyviä keinoja, joita erityisluokanopettajat kertoivat hyödyntäneensä, olivat erilaiset pedagogiset ratkaisut sekä omaan pukeutumiseen, potentiaalisten vaarojen eliminoimiseen ja oppilaiden itsesäätelyn vahvistamiseen liittyvät keinot.

Rajoittamisen eettisyys

Eettisten kysymysten ja rajoittamiseen liittyvän eettisen pohdinnan suhteellinen runsaus aineistossa kertoo rajoittamisen olevan myös eettisesti haastava ja puhututtava aihe. Vaikka eettistä pohdintaa onkin aineistossa runsaasti, se on sisällöltään varsin yhdenmukaista aikaisemmin opettajan työn ja rajoittamisen eettisyydestä tutkitun tiedon kanssa. Sekä tämä tutkimus että lukuisat aikaisemmat tutkimukset vahvistavat opettajan työn ja rajoittamisen eettisesti haastavaksi (Morris, 2017; OAJ, 2014; Furtado & Saldanha, 2023; Mérineau-Côté & Morin, 2014, s. 447-448). Haastatteluissa mainitaan rajoittamiseen liittyvinä yleisinä periaatteina keinojen valinnan oikeasuhtaisuus ja vähäisimmän haitan periaate, turvallisuus, vahinkojen ehkäiseminen, sekä kasvatukselliset tavoitteet. Lukuunottamatta kasvatuksellisia tavoitteita, jotka liittyvät aikaisemmassa tutkimuksessa käyttäytymisen interventioihin, nämä tavoitteet ovat myös tutkimuskentällä ja normeissa vahvasti tunnustettuja rajoittamisen tavoitteita (perusopetuslaki 628/1998; OPH, 2023; Kern ym., 2022, s. 216; THL, 2023; Menon ym. 2012, s. 63; Allen ym. 2009, s. 159; Perez-Toribio ym., 2022, s. 342-343; Verret ym., 2019, s. 366; Karhu ym., 2019, s. 144).

Ristiriitaa useissa erityisluokanopettajissa herätti kuitenkin se, onko vähäisintä haittaa aiheuttava keino välttämättä sallittu keino. Eräs opettaja pohdiskelikin, olisiko vähäisemmän haitan mukaista sallia oppilaan eristäminen sen sijaan, että tilanne ajautuu lopulta sellaiseksi, jossa oppilasta joudutaan pitämään kiinni usean aikuisen voimin maassa. Samanlaisia kysymyksiä inhimillisen kohtelun ja vähäisimmän haitan

välisestä suhteesta voidaan varmasti pohtia myös muun muassa rajoittavien välineiden käytöstä sekä välineiden ennakoivasta käytöstä. Toinen ristiriitaisuus syntyi vastausten perusteella turvallisen oppimisympäristön takaamisessa. Oppivelvollisuuslaki velvoittaa kaikki kouluikäiset lapset käymään koulua ja perusopetuslaki takaa kaikille lapsille oikeuden saada opetusta ja käydä koulua turvallisessa ympäristössä. Ristiriitoja syntyi opettajien mukaan tilanteissa, joissa heikko koulukuntoisuus ilmeni muun muassa väkivaltaisuuksina, joka vaaransi oppilaan oman sekä muiden turvallisen kouluympäristön, mutta oppilas velvoitettiin koulukuntonsa tasosta riippumatta silti käymään koulua. Perusopetuslaki ei tunnekaan käsitettä oppilaan sairausloma, eikä psyykkisesti oireilevalla oppilaalla ole tavanomaisessa tilanteessa mahdollisuutta olla käymättä koulua (Puustjärvi, 2017). Ongelmalla oli opettajien mukaan selkeä yhteys käytettävissä oleviin resursseihin sairaalakoulujen ja hoitoympäristöjen paikkamäärien osalta. Näiden huomioiden valossa on selkeät perusteet pohtia sitä, toteutuvatko oppilaiden oikeudet kouluissa tällä hetkellä yhdenvertaisesti.

Tutkimuksen mukaan eettisesti kestävä rajoittaminen on tyyliltään päättäväistä, lempeää, inhimillistä, turvallista ja ammattimaista, mikä vastaa suurilta osin tutkimuskirjallisuuden esittämiä kuvauksia de-eskalaation ja rajoittamisen tyyleistä (Mavandadi ym., 2016, s. 58-59; Richmond ym., 2012, s. 20). Rajoittamisen välittömiksi seurauksiksi opettajat kuvailivat aiempien tutkimusten tulosten mukaisesti rauhoittumista, negatiivisia tunteita sekä kuormittuneisuutta, jonka ajoittaisen suuruuden vuoksi koulupäivä saatettiin keskeyttää (Mérineau-Côté & Morin, 2014, s. 451-455). Näiden lisäksi rajoittamisen välittömänä tai lähes välittömänä seurauksena kuvattiin OPH:n (2023) suositusten mukaisesti tilanteen jälkipuinti. Rajoittamisen pitkäaikaisia seurauksia kuvattiin oppilas- ja ryhmäsidonnaisiksi, joissa haasteiden luonteella kuvattiin olevan selkeä yhteys rajoittamisen määrän kehitykseen ajan kuluessa. Joissain ryhmissä rajoittamisen tarpeen kerrottiin kunkin oppilaan kohdalla vähenevän ajan myötä, mutta toisissa ryhmissä rajoittamisen määrän kerrottiin pysyvän samalla tasolla. Haastateltavat liittivät rajoittamisen tarpeen vähenemisen oppilaiden kykyyn omaksua sääntöjä ja rajoja sekä erilaisia itsesäätelyn ja tunne-elämän taitoja. Näillä taidoilla on myös aikaisemmin nähty

yhteys haastavaan käyttäytymiseen (Kerola & Sipilä, 2017, s. 42). Toisaalta edistys näissä taidoissa nähtiin osin myös rajoittamisen pitkän aikavälin seurauksena. Tämä tulos poikkeaa käsityksestä, jonka mukaan rajoittamalla ei voida vaikuttaa käyttäytymiseen.

Samalla on syytä huomioida se, että tämän tutkimuksen tuottama rajoittamiskäsitys poikkeaa laajuudessaan huomattavasti äärimmäisempiin rajoittamisen muotoihin keskittyvästä tutkimuksesta. Onkin luultavaa, että se, minkä erityisluokanopettajat haastatteluissa kuvasivat rajoittamisen seurauksiksi, johtui suurilta osin nimenomaan kasvatuksellisesta rajoittamisesta, kuten rajojen asettamisesta ja jälkipuinnista. Nämä käytänteet taas vastaavat ainakin osin aikaisemmassa tutkimuksessa esitettyjä käyttäytymisen interventioiden ja de-eskalaatiokäytänteiden keinoja (Mavandadi ym., 2016, s. 358-359; Richmond ym., 2012, s. 20; Karhu ym., 2021, s. 758). Toisaalta voidaan pohtia, onko äärimmäisiäkään rajoittamisen muotoja syytä erottaa käyttäytymiseen vaikuttamisesta täysin, sillä myös äärimmäinen rajoittaminen on aina seurausta ei-toivotusta käyttäytymisestä, vaikkei sillä toimintana olisikaan kasvatuksellista päämäärää.

Eräänä merkittävänä rajoittamisen seurauksena pidettiin muutoksia opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa. Kaikki opettajat pitivät ammatillisena velvollisuutena pyrkiä siihen, ettei rajoittaminen muuta suhdetta oppilaan kanssa negatiivisemmaksi, mutta osa opettajista kertoi suhteen tästä huolimatta muuttuneen. Opettaja-oppilas-suhteen muutokset liittyivät erityisesti sellaisiin lapsiin, joiden rajoittaminen miellettiin erityisen vaikeaksi ja joiden kanssa toimimiseen liittyi jatkuva, toisinaan tarkoituksellisen väkivallan uhka. Tarkoituksellisen väkivallan uhka liitettiin erityisesti psyykkisesti oireileviin lapsiin. Haastavan ja väkivaltaisen käytöksen sekä psyykkisen oireilun aiheuttama kuormittavuus on myös aikaisemmassa tutkimuksessa todettu ilmiö (Närhi ym., 2017; Oliver ym., 2011; Ojala, 2017, s. 95-98; Perkiö-Mäkelä & Ervasti 2013, 197-200). Useat erityisluokanopettajat näkivät tilanteiden ja oppilaiden pelkäämisen huolestuttavana ja vaarallisena tilanteena ja opettajilla itsellään oli esiintynyt myös pelkoa rajoittamistilanteita kohtaan. On mahdollista, että pelko ja muutokset opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa ovat luultua yleisempiä, sillä oman käsityksemme mukaan ne saatetaan liittää

voimakkaasti opettajan ammattitaitoon ja tämän kykyyn hoitaa työnsä hyvin. Siksi kynnys myöntää jotain sellaista, joka saatetaan kokea omaa ammattitaitoa alentavana, voi olla korkea.

Rajoittamisella ja siihen liittyvillä seikoilla havaittiin merkittäviä negatiivisia vaikutuksia työssä jaksamiseen, mutta opettajat raportoivat myös useista asioista, jotka vahvistivat heidän työssä jaksamistaan rajoittamiseen liittyvän kuorman keskellä. Työssä jaksamista koskeneet vastaukset vahvistivat entisestään muun muassa Wongin ym. (2017) ja Cancion ym. (2018) esittämää käsitystä siitä, että työssään jaksava opettaja on eettisempi ja ammattitaitoisempi toimija.

Rajoittamiseen liittyvää kuormitusta kasvattivat erityisluokanopettajien mukaan erityisesti varsinaisten rajoittamistilanteiden kuormittavuus. Tilanteissa esiintyvä väkivalta ja sen uhka, pelko tilanteista ja niiden seuraamuksista sekä huoli lasten hyvinvoinnista olivat keskeisiä rajoittamistilanteiden kuormaa kasvattaneista tekijöistä. Lisäksi työssä jaksamiseen heikentävästi vaikuttavana tekijänä esitettiin rajoittamiseen liittyvä jatkuva valppaana oleminen, tilanteiden toistuvuus sekä rajoittamisen näkökulmasta huonot tilat. Tulokset eivät ole yllättäviä, sillä haastavan käyttäytymisen, työstressin, väkivallan ja eettisen kuormituksen vaikutuksista työhyvinvointiin tiedetään paljon (Närhi ym., 2017; Oliver ym., 2011; Enlund ym., 2013, s. 183–191; Cancio ym. 2018).

Muina rajoittamiseen liittyvinä, työssä jaksamista heikentäviä tekijöitä olivat huonoksi arvioitu yhteistyö, epävarmuus ja lakiin liittyvät epäselvyydet. Yhteistyön osalta nimettiin huono työilmapiiri, yhteisten toimintatapojen puutteet, huono tiedonkulku, erimielisyydet kotien kanssa sekä esimiesten puutteellinen tuki ja ymmärrys erityisluokanopettajan työn haasteista. Myös Heiskanen ym. (2023, s. 266–267) mainitsee yhteisten käytäntöjen sekä sitoutuneen henkilökunnan vaikutuksen tärkeydestä osana koulun onnistunutta toimintakulttuuria. Epävarmuuteen liitettiin kouluttautumattoman tai muutoin osaamattoman kollegan kanssa toimiminen sekä koetut puutteet omassa ammatillisessa osaamisessa. Koulutuksen osalta opettajien keskuudessa kyseenalaistettiin myös opettajankoulutuksen ajantasaisuus sekä sen tarjoamat valmiudet reagoida rajoittamista vaativiin tilanteisiin ja väkivaltaiseen käytökseen. Kentällä haastavissa tilanteissa toimivien opettajien kokemusten valossa

olisikin syytä selvittää, onko opettajien ja erityisesti erityisluokanopettajien koulutuksessa huomioitu riittävällä tavalla valmiudet toimia haastavan ja väkivaltaisen käyttäytymisen kanssa. Nykyisen tiedon valossa ei voida luottaa siihen, että vaativan erityisen tuen ryhmissä pelkät käyttäytymisen interventiot ja tukimuodot olisivat riittäviä, vaan väkivaltainen ja rajoittamista vaativa käyttäytyminen on paitsi arkipäiväisempää myös väistämätöntä (Kern ym., 2022, s. 216; Simberg, 2024; Allen ym. 2009, s. 165; Menon, 2012, s. 63; Ojala, 2017, s. 19-25; Stadnick ym., 2017, s. 1780).

Suurena epävarmuutta lisäävänä tekijänä mainittiin myös rajoittamiseen liittyvät mahdolliset oikeudelliset seuraamukset sekä rajoittamista säätelevä lainsäädäntö. Rajoittamista säätelevän lainsäädännön kerrottiin olevan koulujen aikuisten keskuudessa puutteellisesti selvillä, minkä lisäksi perusopetuslain tarjoamia valmiuksia reagoida väkivaltaan pidettiin hyvin rajallisina. Eräs opettaja nosti esille myös huolensa siitä, kuinka laki rikoslain hätävarjelua lukuunottamatta sivuuttaa koulunkäynninohjaajat tai ohjaajatyöryhmät rajoittamistilanteissa täysin. Opettajat nimesivät rikoslain hätävarjeluun oman toimintansa lailliseksi perustaksi, mutta ajatuksia perusopetuslain kehittämisestä sekä kehitysvammaisten erityishuoltoa koskevan lainsäädännön soveltamista tietyissä tilanteissa kouluissa esitettiin. Huoli opettajan oikeusturvasta on perusteltu, sillä rikoslain hätävarjeluun mukaisen voimankäytön puolustettavuutta arvioidaan viime kädessä oikeudellisesti, eikä rikoslaki määrittele selkeästi voimankäytön edellytyksiä ja keinoja. Myös eduskunnan apulaisoikeusasiamies (EOAK, 2021) on nostanut esille perusopetuslain muutostarpeen väkivaltatilanteisiin liittyen.

Opettajat raportoivat lukuisista tavoista ja seikoista, joiden avulla he tukivat työssä jaksamistaan rajoittamisen aiheuttaman kuormituksen keskellä. Opettajat suosivat tunnepainotteisia keinoja, kuten huumoria ja vertaistukea, mikä on linjassa myös aikaisemman tutkimuksen kanssa (Cancio ym., 2018; Aulén ym., 2021, s. 6-8; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 180-183). Lisäksi opettajat mainitsivat taakanjaon, yhteisten käytänteiden sekä kouluttautumisen vaikuttavan työssä jaksamista tukevasti. Toimivalla yhteistyöllä ja kouluttautumisella onkin todettu suuri merkitys interventoiden onnistumiselle ja haastavan käytöksen vähenemiselle (Verret ym.,

2019, s. 359-360). Ongelmien vähentymisellä voidaan olettaa olevan yhteys työssä jaksamisen vahvistumiseen ja tulokset olivatkin tältä osin odotettavia. Muita jaksamista edistäviä seikkoja olivat itseluottamus sekä työn monipuolisuus ja merkityksellisyys.

Opettajista yksi kertoi harkinneensa työn kuormittavuuden vuoksi vakavasti alanvaihtoa. Myös muut opettajat kertoivat kokevansa työssään kuormittavuutta, muttei kuitenkaan harkitsevansa alanvaihtoa. Kaksi opettajaa kuvasivat viihtyvänsä työssään vaihtelevasti ja loput kertoivat viihtyvänsä työssään hyvin. Haastava käytös, väkivalta ja työn kuormittavuus ovat tutkimusten mukaan yhteydessä työuupumukseen sekä alalta poistumiseen, eikä vaihtelevaa työtyytyväisyyttä voi erityisluokanopettajan työn haasteisiin nähden pitää kovinkaan yllättävänä (Wong ym., 2017; Oliver ym., 2011).

Kasvattajan toiminnan vaikutus tilanteiden kulkuun

Tutkimuksessa mukana olleet erityisluokanopettajat kirjoittivat kukin eläytymismenetelmän periaatteiden mukaisesti kaksi kirjoitelmaa, joista toisessa he kuvasivat de-eskaloituneen tilanteen etenemisen ja toisessa eskaloituneen tilanteen etenemisen. Näiden kirjoitelmien perusteella laadittiin kummastakin tilanteesta yhdet uudet kertomukset, jossa näiden tilanteiden elementit koottiin yhteen. De-eskaloitunutta tilannetta pidettiin tutkimuksessa onnistuneena tilanteena ja eskaloitunutta tilannetta epäonnistuneena.

Onnistuneen ja epäonnistuneen tilanteen ympäristön ja tilannetta edeltäneen käytöksen kuvaukset olivat melko yhtäläisiä. Ympäristöt ovat tavanomaisia koulun ympäristöjä, kuten välituntialue tai luokkatila ja oppilaat hermostuneita, kuormittuneita tai ylivirittyneitä. Tilanteissa kiihtymyksen aiheuttavat elementit ovat niin ikään yhtäläisiä. Kertomuksissa käyttäytyminen kiihtyy jonkinlaisen pettymyksen tai epämieluisan toiminnan seurauksena. Suurimmiksi eroiksi onnistuneen ja epäonnistuneen tilanteen välillä nähtiinkin tilanteessa toimivien aikuisten virheellinen tilannearvio, puutteellinen keskittyminen sekä huono harkintakyky. Onnistuneissa tilanteissa aikuiset lukivat oppilasta ja tilannetta oikein ja onnistuivat sopivalla interventiolla rauhoittamaan tilanteen. Epäonnistuneissa

tilanteissa oppilasta ja tilannetta taas luettiin väärin, mitä tilanteissa seurasi väkivaltainen purkaus, joka saattoi olla hyvinkin raju. Opettajat osoittivat kykenevänsä reflektoimaan rajoittamistilanteiden etenemistä ja osoittamaan tilanteissa elementtejä, joissa mahdolliset virheet tapahtuivat.

Huomionarvoista kuvauksissa oli se, että kaikki epäonnistuneet tilanteet johtivat väkivaltaiseen purkaukseen ja useimmiten myös fyysiseen rajoittamiseen. Tämä tulos on yhdenmukainen muun tutkimuksen kanssa, jossa fyysistä rajoittamista pidetään äärimmäisimpänä rajoittamisen muotona, joka kuuluu vain tilanteisiin, joissa turvallisuus on uhattuna. Tyylin osalta opettajien kirjoitelmissa oli hienoista poikkeavuutta tutkimuksen muiden havaintojen kanssa. Eräässä kirjoitelmassa muun muassa kuvattiin opettajan lopettaneen tappelun saapuen kovalla äänellä tilanteeseen, vaikka muutoin tutkimuksessa peräänkuulutetaan rauhallista toimintatapaa. On mahdollista, että molemmat toimintatavat ovat tehokkaita, mutta yhtä lailla on mahdollista, että opettajat eivät aina kykene toimimaan nopeissa tilanteissa oppikirjamaisesti.

Eläytymismenetelmin kirjoitetut kirjoitelmat ja niistä narratiivisen analyysin pohjalta muodostetut tarinat toivat tutkimukseen lisää konkreettisia työn kuvauksia ja ne auttavat hahmottamaan arjessa alati mukana olevaa opettajan ammatillista pohdintaa. Tässä tutkimuksessa kirjoitelmat ja narratiivinen analyysi olivat aineistoa tukevassa roolissa, mutta tutkimuksen voisi halutessaan toteuttaa myös pelkkien narratiivisten menetelmien avulla. Kirjoitelmat tehtiin ja palautettiin ennen haastatteluja. Tämä oli haastateltaville keino orientoitua haastatteluun. Tutkijat eivät lukeneet kirjoitelmia ennen haastatteluita, jotta niiden perusteella ei syntyisi ennakkokäsityksiä, jotka vaikuttaisivat tutkimukseen.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat tutkijoiden omat ennakkokäsitykset ja -olettamukset, sillä ne voivat värittää aineiston tulkintaa (Metsämuuronen, 2006, 121). Tämän tutkimuksen tapauksessa tutkijoilla oli ennakkokäsitys aiheen haastavuudesta ja tunnepitoisuudesta oman kentältä hankitun työkokemuksen kautta, mutta aihetta

pyrittiin silti lähestymään objektiivisella ja avoimella otteella. Täydelliseen objektiivisuuteen pääseminen on varmasti mahdotonta, mutta tutkimuksen tulokset ovat vakuuttavia, sillä ne on tutkimuksessa esitetty rehellisesti ja esitettyjä tuloksia on tuettu monipuolisesti aineistositaatein ja tuloksista tehdyt johtopäätökset perustuvat vuoropuheluun lähdeaineiston kanssa (Nowell ym., 2017, 3; Guest ym., 2012). Tutkimuksessa toteutuvat Guestin ym. (2012) ja Nowellin (2017, s. 3) kuvaamat uskottavan tutkimuksen tunnusmerkit, sillä tutkimukselliset valinnat on perusteltu, esitetyt tulokset käyvät järkeen, lähteitä on käytetty runsaasti, poikkeavat havainnot on huomioitu ja tutkimuksessa on hyödynnetty monimenetelmällisyyttä. Nowellin ym. (2017, s. 3) mukaan tutkimuksen uskottavuutta vahvistavat myös pitkäaikainen kiinnittyminen prosessiin, tutkijoiden itsereflektio sekä vertaispalautteen hyödyntäminen, joista molemmat ovat tässä pro gradu -tutkimuksessa toteutuneet.

Tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät myös laadullisen tutkimuksen yleisemmät haasteet, joihin liittyy haastateltavien rehellisyys sekä heikko yleistettävyyys, vaikkei tulosten yleistettävyyys laadullisen tutkimuksen varsinainen tavoite olekaan (Nowell ym., 2017, s. 3; Metsämuuronen, 2006, 127). Tutkimusprosessin siirrettävyys on kuitenkin tehty helpoksi, sillä tutkimusprosessi on kuvattu huolellisesti ja tarkasti, minkä lisäksi haastattelukysymykset ja kirjoitelmaohjeet on liitetty osaksi tutkimusta (Nowell ym., 2017, 3; Guest ym., 2012). Laadulliseen tutkimukseen liittyvänä haasteena on myös se, ettei voida varmuudella todeta tietyistä tapahtumista seuraavan aina saman lopputuloksen (Gibson & Brown, 2009). Yleistettävyyden vaikeudesta huolimatta tutkimus antaa arvokasta tietoa vaativan erityisen tuen ryhmissä esiintyvistä haasteista ja on siksi merkityksellistä.

Menetelmätapana temaattiseen analyysiin liittyy joitakin luotettavuutta heikentäviä tekijöitä. Temaattisen analyysin haasteena on se, että yleistettäessä kokemuksia isommiksi kokonaisuuksiksi, saatetaan tulla häivyttäneeksi yksittäisten kokemusten merkityksellisiä osia (Gibson & Brown, 2009). Toinen temaattista analyysia haastava tekijä on menetelmän käyttöä ohjaavan materiaalin vähyys (Nowell ym., 2017, 2). Menetelmän haasteena voidaan nähdä myös sen tulkinnallisuus: hyvälle teemalle tai koodille ei ole tarkkarajaista määritelmää, vaan merkitykset syntyvät aina tutkijoiden tulkinnan seurauksena (Braun & Clarke, 2006, 82). Myös

tässä tutkimuksessa syntyneet käsitykset perustuivat tutkijoiden tulkintaan, mutta havaintojen määrä ja painotukset aineistossa ohjasivat tulkintaa.

Tutkimusta rajoittivat myös useat sisällölliset tekijät. Tutkimuksen aiheen laajuus aiheutti sen, ettei aihetta ollut mahdollista käsitellä kaikilta osin ytimekkäästi ja tämän vuoksi joidenkin osa-alueiden käsittely jäi pintapuolisemmaksi. Toisena sisällön laajuuteen liittyvänä haasteena on riski olennaisen tiedon hukkumisesta asioiden paljouteen. Aihetta olisi voinut olla tarpeen rajata enemmän jo tutkimuksen alussa. Aihepiirin laajuus yllätti kuitenkin tutkijat kesken tutkimuksen, sillä tutkimusaineiston mukainen rajoittamiskäsitys oli huomattavasti laajempi, kuin mihin aikaisemman tutkimuksen tuottaman käsityksen perusteella oli varauduttu. Toisaalta tutkimuksella voi olla tämän vuoksi myös lisäarvoa rajoittamiskäsityksen laajentajana.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien henkilökohtaiset kokemukset erilaisista oppilasryhmistä vaikuttivat väistämättä siihen, millaisia tuloksia tutkimuksesta saatiin. Oppilasryhmien ja työympäristöjen välillä on eroja ja on syytä olettaa että saadut tulokset olisivat joiltain osin erilaisia, mikäli tutkimukseen olisivat valikoituneet eri opettajat erilaisista oppilasryhmistä oppilaiden haasteiden erilaisin painotuksin. Tutkimukseen valikoituneet opettajat opettivat kuitenkin monipuolisesti erilaisissa vaativan erityisen tuen ryhmissä, joten siltä osin erilaisten oppilaiden haasteiden voidaan katsoa tulleen huomioiduksi.

Kirjoitelmista tehtyyn narratiiviseen analyysiin liittyy tiettyjä rajoitteita ja etuja, jotka on tutkimusta tehdessä hyvä tiedostaa. Squiren ym. (2013, s. 95) mainitsema mahdollisuuksien rajaton määrä voi olla joko heikkous tai vahvuus. Narratiivisen analyysin etuihin voidaan Hännisen (2018) mukaan laskea kertojien tunnistamisen vaikeus, joka vahvistaa tutkimuksen eettistä puolta. Toisaalta Hännisen (2018) mukaan narratiiviseen analyysiin liittyy myös paljon tutkimuseettisiä haasteita: narratiivisuuteen kiinteästi liittyvä tulkinnallisuus voi muuttaa tarinoiden tarkoituksia merkittävästi, jolloin tarinan todellinen ydin voi jäädä saavuttamatta. Lisäksi hänen mukaansa narratiivinen analyysi voi häivyttää tarinoiden yksilöllisiä piirteitä liikaakin, jolloin tutkimuksen kohteet eivät saa ääntään riittäväällä tavalla kuuluviin. Kehyskertomuksen tarkalla rajauksella pyrittiin kuitenkin saamaan

tarinoista oleelliset asiat esille, mitä voidaan myös pitää eläytymismenetelmän vahvuutena (Eerola ym., 2018).

7.3 Jatkotutkimusaiheet

Tutkimus itsessään oli niin laaja kokonaisuus, että siitä voidaan muodostaa monia tärkeitä jatkotutkimusaiheita. Tutkimuksen laajuudesta johtuen tärkeitä aiheita jäi vielä käsittelemättä tai niitä käsiteltiin melko pintapuolisesti. Pelkästään rajoittamiseen usein rinnastettava käsite ”rajojen asettaminen” on ilmiönä hyvin laaja ja mahdollistaisi esimerkiksi konkreettisten toimien, kasvattajan toiminnan ja kasvatusyhteistyön kaltaisia tutkimusaiheita. Toinen tässä tutkimuksessa merkittäväksi muodostunut aihe oli rajoittamisen etiikka, josta niin ikään jäi paljon materiaalia hyödyntämättä ja jotkin teemat olisivat jatkotutkimuksen kannalta tärkeitä. Esimerkiksi rajoittamisen seurauksia olisi mielekästä tutkia myös rajoittamisen kohteena olleiden näkökulmasta, sillä näin saataisiin tuotua esiin rajoittamisen kohteena olevien subjektiivisia kokemuksia rajoittamisesta ja sen eettisyydestä. Rajoittamisen kohteena olevien tutkimisessa tulisi kuitenkin käyttää erityistä harkintaa.

Jatkotutkimuksen näkökulmasta aihetta voisi olla mielekästä tutkia myös kvantitatiivisin menetelmin. Määrällinen tutkimus mahdollistaisi suuremman otannan ja mahdollisuuden tulosten yleistettävyyteen, mikä ei ole laadullisessa tutkimuksessa tarkoituksenmukaista. Lisäksi määrällisin keinoin voitaisi saada laajemmalla otannalla tietoa eri ammattiryhmistä, jotka työssään joutuvat rajoittamista vaativiin tilanteisiin. Laadullisten menetelmien hyödyntäminen esimerkiksi kokonaan narratiivisin menetelmin toteutettavana voisi tuoda lisää opettajien sisäistä pohdintaa näkyväksi. Tämä tutkimus toteutettiin erityisluokanopettajia haastatteleamalla, mutta jatkotutkimuksen näkökulmasta olisi mielenkiintoista tutkia rajoittamista myös muiden sellaisten henkilöiden näkökulmasta, joita ilmiö koskettaa. Tällaisia tahoja voisivat olla esimerkiksi ohjaajat, esihenkilöt ja vanhemmat. Näin pystyttäisiin tuottamaan rajoittamisesta monipuolisempaa tietoa. Jatkotutkimuksen kannalta myös yhteen opetusryhmään

keskittyminen ja tilanteiden havainnointi siinä lyhyt- tai pitkittäistutkimuksena voisi tuottaa uudenlaista tietoa, vaikka tähän sisältyykin tiettyjä eettisiä rajoitteita. Rajoittamisessa mennään henkilökohtaisella tasolla hyvin lähelle ihmistä, ja siksi yksittäisten oppilaiden rajoittamisen ja näihin kohdistuvien rajoitustoimenpiteiden tutkiminen voisi olla eettisesti kyseenalaista. Yksittäisen ryhmän tutkiminen mahdollistaisi käytännön tilanteiden tarkemman analysoinnin ja muutokset ajan kuluessa.

Tässä tutkimuksessa nousi niin teoriataustan kuin haastattelujenkin osalta esiin joitain jatkotutkimustarpeita. Haastateltavien suunnalta nousi esiin tarve tutkimukselle, joka käsittelisi lainsäädäntöä koskevia kokemuksia ja lainsäädännön toimivuutta nykykoulussa. Tähän liittyen teorian ja haastattelujen pohjalta olisi tärkeää tutkia opettajankoulutuksessa saatavia valmiuksia toimia rajoittamista vaativassa ympäristössä. Lisäksi olisi tärkeä kartoittaa opettajien ja opettajaopiskelijoiden lainsäädännön tuntemusta, eli tietotaitoa siitä, miten koulussa ylipäätään saa rajoittaa.

7.4 Päättäntö

Tutkimuksen yksi keskeisimpiä havaintoja oli rajoittamiskäsitysten huomattava vaihtelu. Eri tahoilla rajoittamista tulkitaan hyvin eri tavoin ja jatkoa ajatellen rajoittamisen käsitteen tarkempi määrittely olisi hyödyllistä. Tällä hetkellä rajoittamisen, ennakoinnin, de-eskalaation ja käyttäytymisen interventioiden käsitteet sekoittuvat keskenään tavalla, joka tekee rajoittamisilmiön ymmärtämisestä haasteellista ja tuo esille selvän tarpeen käsitteen tarkemmalle määrittelylle.

Toinen keskeinen erityisen huomion arvoinen seikka liittyi ihanteellisen koulun ja rajoittamisen realiteettien väliseen ristiriitaan. Koulujen toimintaa säätelevät normit tuntuvat tämän tutkimuksen tuloksiin peilaten keskittyvän pikemminkin siihen, kuinka asioiden tulisi olla, eikä siihen, kuinka asiat kentällä tosiasiasa ovat. Mikäli tutkimuksessa esille nousseet kokemukset ja huolet rajoittamisen haasteista ovat yleisemminkin kouluhenkilökunnan jakamia, on syytä pohtia vakavasti opettajankoulutuksen ja rajoittamista säätelevien lakien ajantasaisuutta. Opettajankoulutuksen osalta voidaan pohtia muun muassa tarvetta ottaa fyysisen

rajoittamisen koulutukset osaksi opettajien opintoja, sillä rajoittamista pidetään tietyissä opetusryhmissä väistämättömänä. Tällä hetkellä opettajat kokivat, ettei opettajankoulutus valmista tarpeeksi toimimaan fyysisen rajoittamisen tilanteissa. Tämän lisäksi psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa toimiminen koettiin erityisen haastelliseksi, mikä herättää kysymyksen koulutuksen painotuksista tällä erityispedagogiikan osa-alueella.

Erityisen kiintoisa havainto oli se, että tällä hetkellä perusopetuksen tietyissä oppilasryhmissä, joissa väkivallan uhka oli päivittäinen tai muutoin ilmeinen, rajoitetaan käytännössä erityishuoltolain mukaisin keinoin, mutta rajoittaminen perustellaan rikoslain mukaisena hätävarjeluna. Tämä käytäntö on omiaan herättämään kysymyksen siitä, onko järkevää, että kouluissa vallitsee opetusryhmistä ja niiden huomattavasti poikkeavista haasteista riippumatta täysin samat rajoittamisohjeet. Erityisen ajankohtaiseksi tämä kysymys nousee tutkimuksessakin mainituissa tilanteissa, joissa väkivaltaiset ja psyykkisesti oireilevat oppilaat ovat vailla osastopaikkaa, ja koulun tehtäväksi jää toimia "odotushuoneena", jossa hoitoon pääsyä odotetaan.

Tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli tuoda opettajien äänet kuuluviin. Tämän vuoksi haluamme nostaa viimeisenä huomiona esille opettajan aseman väkivallan kohteena. Opettajien kohtaama väkivalta on yhtä lailla minkä tahansa muun väkivallan kohteeksi joutumisen tavoin rikos. Haastavimmissa opetusryhmissä väkivaltarikoksen uhriksi joutuminen voi olla opettajalle päivittäistä. Tällä hetkellä väkivalta on keskeinen osa joidenkin opettajien työtä, mikä herättääkin kysymyksen siitä, että onko sen pakko olla? Jos on, niin millaisia keinoja sen käsittelemiseen tarjotaan? Tämä herättää perusteltua huolta siitä, ymmärtävätkö opettajat ja moniammatilliset työryhmät sen, kuinka vakavasta asiasta on kyse, vai aletaanko väkivaltaa vähättelemään. Rajoittamisen yhteydessä puhutaan paljon tarpeesta kohdella lasta inhimillisesti, minkä kuuluukin olla keskeinen rajoittamisen ohjenuora. Sen sijaan vähemmälle huomiolle jää se, kuinka inhimillistä on se, että opettajan tulee turtua päivittäiseen väkivaltaan, jotta työtä kykenee tekemään.

Lähteet

- Alasuutari, P.. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0 (4. uud. p.). Vastapaino. E-kirja.
- Allen, D., Lowe, K., Brophy, S., & Moore, K. (2009). Predictors of Restrictive Reactive Strategy Use in People with Challenging Behaviour. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 22 (2): 159–168.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2008.00484.x>
- Aulén, A., Pakarinen, E., Feldt, T., & Lerkkanen, M. (2021). Teacher coping profiles in relation to teacher well-being: A mixed method approach. *Teaching and teacher education*, 102, 103323. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103323>
- Aurela, A. (1995). Käytöshäiriöisten lasten ja nuorten kiinnipitohoito. "Pitävä" vastaus erääseen nyky-yhteiskunnan ongelmaan. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus, aiheita 31. Helsinki: Stakes
- Autismiliitto. Autismi. Erilaista autismia. Autismi ja kehitysvammaisuus. Viitattu 21.1.2024 <https://autismiliitto.fi/autismi/erilaista-autismia/autismi-ja-kehitysvammaisuus/>
- Autismiliitto. Autismi. Diagnosointi. Viitattu 21.1.2024.
<https://autismiliitto.fi/autismi/diagnosointi/>
- Autismiliitto. Autismi. Perustietoa autismista. Viitattu 21.1.2024.
<https://autismiliitto.fi/autismi/perustietoa-autismista/#title-1>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cancio, E. J., Larsen, R., Mathur, S. R., Estes, M. B., Johns, B., & Chang, M. (2018). Special Education Teacher Stress: Coping Strategies. *Education & treatment of children*, 41(4), 457-482. <https://doi.org/10.1353/etc.2018.0025>

- Clarke, V., & Braun, V. (2016). Thematic analysis. *The journal of positive psychology*, 12(3), 297-298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Duxbury, J., Baker, J., Downe, S., Jones, F., Greenwood, P., Thygesen, H., McKeown, M., Price, O., Scholes, A., Thomson, G. & Whittington, R. (2019). Minimising the use of physical restraint in acute mental health services: The outcome of a restraint reduction programme ('REsTRAIN YOURSELF'). *International journal of nursing studies*, 95, 40-48.
<https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2019.03.016>
- Eerola, P., Eskola, J., Nikanto, I., & Virtanen, S. (2018). *Aikamme kasvatus: Vain muutos on pysyvää? - 14 eläytymismenetelmätutkimusta*. Tampere University Press.
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/104549/978-952-03-0908-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Enlund, E., Luokkanen, M. & Feldt, T. (2013). Opettajien eettinen kuormittuneisuus ja eettisten dilemmojen sisällöt. *Psykologia* 48 (03), 176–195.
- EOAK/3176/2020. Eduskunnan apulaisoikeusasiamiehen lausunto 12.11.2021 Kiinnipitotilanteista koulussa. Viitattu 7.3.2024.
<https://www.oikeusasiamies.fi/r/fi/ratkaisut/-/eoar/3176/2020>
- Fox, L. & Hemmeter, M. L. (2009). A Program-Wide Model for Supporting Social Emotional Development and Addressing Challenging Behavior in Early Childhood Settings. Teoksessa *Handbook of Positive Behavior Support*, toimittaneet Sailor, W., Dunlap, G., Sugai, G. & Horner, R. 177–202, New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-09632-2_8
- Freeman, J., Peterson, R., Kern, L., Mathur, S., Barber, B., Power, M., & Perea, M. (2023). CCBD's Position on Eliminating the Use of Seclusion in Educational Settings. *Behavioral Disorders* 48 (2), 134-144.
<https://doi.org/10.1177/01987429211033548>

- Furtado, M. S. & Saldanha, S. D. (2023). Practicing Ethical Education: A Teacher's perspective. In Sanjayan, T. S. (Eds) Rebuilding Teaching Learning Competences in Digital Era. Taran Publication.
- Gibson, W.J. & Brown, A. (2009). Working with qualitative data. Identifying themes, codes and hypotheses. SAGE Publications. 128-129.
<https://doi.org/10.4135/9780857029041>
- Goethals, S., Dierckx de Casterlé, B., & Gastmans, C. (2012). Nurses' decision-making in cases of physical restraint: A synthesis of qualitative evidence. *Journal of advanced nursing*, 68(6), 1198-1210.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2011.05909.x>
- 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.
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). Applied thematic analysis. Kappaleet 3 & 6 SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483384436>
- Heiskanen, N., Karhu, A., Savolainen, H. & Närhi, V. (2023) Implementing positive behaviour intervention and support in Finnish early childhood education and care: leadership team's perspective, *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2207057>
- Heiskanen, P. (2004). Kiinnipito lastenpsykiatriassa. Media Doc.
- Helsingin kaupunki. (2023). Vammaistyö: Itsemääräämisoikeuden ja itsenäisen suoriutumisen tukeminen ja rajoitustoimenpiteet. Viitattu 26.1.2024.
<https://www.hel.fi/static/sote/vamty/kasikirjat/imo-kasikirja.pdf>
- Hirota, T., & King, B. H. (2023). Autism Spectrum Disorder: A Review. *JAMA : the journal of the American Medical Association*, 329(2), 157-168.
<https://doi.org/10.1001/jama.2022.23661>

- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2000). Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino.
- Hyvärinen, M.-L. (2011). Alakohtainen vuorovaikutuskoulutus farmasiassa. Tampere University Press: Tampere.
- Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. E-kirja.
- Johnson, R. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. https://www.researchgate.net/publication/225083749_Mixed_Methods_Research_A_Research_Paradigm_Whose_Time_Has_Come
- Karhu, A., Närhi, V. & Savolainen, H. (2019). Check in–check out intervention for supporting pupils’ behaviour: effectiveness and feasibility in Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 34:1, 136-146. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1452144>
- Karhu, A., Paananen, M., Närhi, V. & Savolainen, H. (2021). Implementation of the inclusive CICO Plus intervention for pupils at risk of severe behaviour problems in SWPBS schools, *European Journal of Special Needs Education*, 36:5, 758-772. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1809801>
- Kauppara, K. (2019). Pakkotoimet lastenpsykiatriassa osastohoidossa: Rajoittamismenetelminä eristys- ja kiinnipitotilanteet. Itä-Suomen yliopisto. Kehitysvammaliitto. Kehitysvammaisuus. Viitattu 21.1.2024. <https://www.kehitysvammaliitto.fi/kehitysvammaisuus/>
- Kern, L. & Clemens, N. H. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools*, 44(1). <https://doi.org/10.1002/pits.20206>

- Kern, L., Mathur, S. R. & Peterson, R. (2022). Use of physical restraint procedures in educational settings: recommendations for educators. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth* 66(3), 214-218.
<https://doi.org/10.1080/1045988X.2022.2034732>
- Kerola, K. & Sipilä, A-K. (2017). Haastava käyttäytyminen - muutoksen mahdollisuuksia. Valterin julkaisusarja nro 1. Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri: Oulu.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (2018). Ikkunoita tutkimusmetodeihin. II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. E-kirja.
- Kuivalainen, S., Vehviläinen-Julkunen, K., Louheranta, O., Putkonen, A., Repo-Tiihonen, E., & Tiihonen, J. (2017). De-escalation techniques used, and reasons for seclusion and restraint, in a forensic psychiatric hospital. *International journal of mental health nursing*, 26(5), 513-524.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (2018). Ikkunoita tutkimusmetodeihin. II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. E-kirja.
- Laki kehitysvammaisten erityishuollosta 519/23.6.1977. Viitattu 20.4.2024.
<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1977/19770519?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=laki%20kehitysvammaisten%20erityishuollosta>
- Laki kehitysvammaisten erityishuollosta 381/20.5.2016. Itsemääräämisoikeuden vahvistaminen ja rajoitustoimenpiteiden käyttö erityishuollossa. Viitattu 23.1.2024.
<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1977/19770519?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=laki%20kehitysvammaisten%20erityishuollosta#L3a>

Lastensuojelulaki 542/12.4.2019, 61 a §: Rajoitusten käytön yleiset edellytykset.

Viitattu 23.1.2024.

<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=lastensuojelulaki#L11>

Lönnqvist, J. (2013). Mielenterveyden häiriöiden luokittelu ja diagnostiikka.

Teoksessa J. Lönnqvist, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.)

Psykiatria. 9.-10. uud. painos. Helsinki: Duodecim, 47-68.

Mannerheimin lastensuojeluliitto. (2022). Kuinka komentaa ja kieltää lasta hyvällä tavalla? Päivitetty 21.11.2022. Viitattu 31.1.2024.

<https://www.mll.fi/vanhemmille/vinkkejä-lapsiperheen-arkeen/lapsi-kokeilee-rajaja/kuinka-komentaa-ja-kieltää-lastahyvällä-tavalla/>

Mannerheimin lastensuojeluliitto. (2023). Rajojen asettaminen lapselle. Päivitetty

29.11.2023. Viitattu 31.1.2024. [https://www.mll.fi/vanhemmille/tietoa-](https://www.mll.fi/vanhemmille/tietoa-lapsiperheen-elamasta/vanhemmuus-ja-kasvatus/rajojen-asettaminen-lapselle/)

[lapsiperheen-elamasta/vanhemmuus-ja-kasvatus/rajojen-asettaminen-lapselle/](https://www.mll.fi/vanhemmille/tietoa-lapsiperheen-elamasta/vanhemmuus-ja-kasvatus/rajojen-asettaminen-lapselle/)

Mannerkoski, M., Ng, K., Poikola, M. & Kärnä, E. (2023). Vaativa erityinen tuki.

Kuinka vaativan erityisen tuen teemoja käsitelleisiin täydennyskoulutuksiin

osallistuneet opettajat ymmärsivät käsitteen ja mitä ajatuksia heillä oli sen

sisällöstä ja merkityksestä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä?. NMI

Bulletin 1/2023. Niilo Mäki -instituutti.

<https://bulletin.nmi.fi/2023/04/17/vaativa-erityinen-tuki-kuinka-vaativan-erityisen-tuen-teemoja-kasitelleisiin-taydennyskoulutuksiin-osallistuneet-opettajat-ymmarsivat-kasitteen-ja-mita-ajatuksia-heilla-oli-sen-sisallosta-ja-merkityk/>

Martikainen, T. (2005). Inhimillinen tekijä. Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana.

Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 102.

https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/8589/urn_isbn_952-458-608-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Mauti, J. M., Pacho, T. O & Nyatuka, B.O. (2022). Ethical factors affecting Learners 'transition. *International Journal of Research in Education and Psychology (IJREP)*, 8(3), 14-34. <https://doi.org/10.54513/IJREP.2022.8302>
- Mavandadi, V., Bieling, P. J., & Madsen, V. (2016). Effective ingredients of verbal de-escalation: Validating an English modified version of the 'De-Escalating Aggressive Behaviour Scale'. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 23(6-7), 357-368. <https://doi.org/10.1111/jpm.12310>
- Menon, K., Baburai, R. & Bernard, S. (2012). Use of restraint for the management of challenging behaviour in children with intellectual disabilities. *Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities* 6 (2), 62-75. <https://doi.org/10.1108/20441281211208428>
- Mental Welfare Commission for Scotland. (2021). Rights, Risks and Limits to Freedom, Principles and Good Practice Guidance for Practitioners Considering Restraint in Residential Care Settings. Mental Welfare Commission for Scotland. Edinburgh. https://www.mwscot.org.uk/sites/default/files/2021-03/RightsRisksAndLimitsToFreedom_March2021.pdf
- Mérineau-Côté, J., & Morin, D. (2014). Restraint and Seclusion: The Perspective of Service Users and Staff Members. *Journal of applied research in intellectual disabilities*, 27(5), 447-457. <https://doi.org/10.1111/jar.12069>
- Morris, Z. (2017). Exploring teacher-student boundaries through ethical dilemmas in the secondary school context. In *Biennial EARLI Conference 2017: Education in the crossroads of economy and politics-role of research in the advancement of public good*.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. International Methelp.

- Negroni, A. A. (2017). On the concept of restraint in psychiatry. *The European Journal of Psychiatry*, 31(3), 99-104.
<https://doi.org/10.1016/j.ejpsy.2017.05.001>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International journal of qualitative methods*, 16(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Närhi, V., Kiiski, T. & Savolainen, H. (2017). Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British educational research journal*.
- Ojala, T. (2017). Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti: Opettajien kokemuksia. Väitöskirja. University of Jyväskylä.
- Ojala, T., Rätty, L., Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2015). Erityinen tuki. Erityisen tuen toteuttaminen sairaalaysiköiden, valtion koulukotien sekä kuntayhtymien ja yksityisten ostamien laitos- ja erityiskoulujen opetusryhmissä. VETURI-hankkeen kartoitus 2. Helsingin yliopisto ja Jyväskylän yliopisto.
- Oliver, R., Wehby, J. & Daniel, J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*.
- Opetusalan ammattijärjestö. (2014). Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. Julkaistu 09/2014. Viitattu 30.1.2024.
<https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2014/opettajanammattietiikkajaeettisetperiaatteet.pdf>
- Opetusalan ammattijärjestö. (2024). Opettajan oikeudet ja velvollisuudet kurinpitotilanteissa. Viitattu 23.1.2024.
<https://www.oaj.fi/arjessa/opettajan-vastuut-ja-velvollisuudet/opettajan-oikeudet->

[ja-velvollisuudet-kurinpitotilanteissa/](#)

Opetushallitus. (2024). Lapsen fyysinen rajoittaminen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Julkaistu 1.2.2024. Viitattu 26.2.2024.

<https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/lapsen-fyysinen-rajoittaminen-varhaiskasvatuksessa-ja-esiopetuksessa>

Opetushallitus. (2023). Oppilaan fyysinen rajoittaminen perusopetuksessa. Julkaistu 20.6.2023. Viitattu 23.1.2024.

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppilaan-fyysinen-rajoittaminen-perusopetuksessa>

Opetushallitus. Vaativan erityisen tuen VIP-verkostot. Viitattu 23.1.2024.

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/vaativan-erityisen-tuen-vip-verkostot>

Opie, C. & Brown, D. (2019). Getting started in your educational research. Sage: Los Angeles.

Oppivelvollisuuslaki 1214/30.12.2020 2 §: Oppivelvollisuuden alkaminen ja päättyminen. Finlex. Viitattu 21.1.2024.

<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2020/20201214?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=oppivelvollisuuslaki>

Paananen, M., Karhu, A., & Savolainen, H. (2023). Individual behavior support in positive behavior support schools in Finland. International journal of developmental disabilities, 69(1), 45-52.

<https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2116236>

Patton, M. Q. (2002). Qualitative Research And Evaluation Methods. 3. painos. Thousand Oaks: SAGE.

Peltomäki, S., Pirttimaa, R., Pyhältö, K., & Kontu, E. K. (2021). Setting Individual Goals for Pupils with Profound Intellectual and Multiple Disabilities :

Engaging in the Activity Area-Based Curriculum Making. *Education Sciences*, 11(9), Article 529. <https://doi.org/10.3390/educsci11090529>

Pérez-Toribio, A., Moreno-Poyato, A. R., Lluch-Canut, T., Molina-Martínez, L., Bastidas-Salvadó, A., Puig-Llobet, M., & Roldán-Merino, J. F. (2022). Relationship between nurses' use of verbal de-escalation and mechanical restraint in acute inpatient mental health care: A retrospective study. *International journal of mental health nursing*, 31(2), 339-347. <https://doi.org/10.1111/inm.12961>

Perkiö-Mäkelä, M. & Ervasti, J. (2013). *Koulutus. Teoksessa Kauppinen, T., Mattila-Holappa, P., Perkiö-Mäkelä, M., Saalo, A., Toikkanen, J., Tuomivaara, S., Uuksulainen, S. Viluksela, M. & Virtanen, S. (toim.) Työ ja terveys Suomessa 2012. Seurantatietoa työoloista ja hyvinvoinnista. Helsinki: Työterveyslaitos, 197-201.*

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Erityinen tuki.*

<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tekstikappale/432692>

Perusopetuslaki 628/21.8.1998. Viitattu 20.4.2024

<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki>

Perusopetuslaki 1136/19.12.2003, 2 §: Opetuksen tavoitteet. Viitattu 20.4.2024.

<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki#L1P2>

Perusopetuslaki 1216/30.12.2020, 26 §: Perusopetuksen suorittaminen. Viitattu 23.1.2024.

<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki#L7>

Perusopetuslaki 1267/30.12.2013, 29 §: Oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön.

Viitattu 23.1.2024.

<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki#L7P29>

Perusopetuslaki 642/24.6.2010, 30 §: Oikeus saada opetusta. Viitattu 20.4.2024.

<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki#L7P30>

Perusopetuslaki 477/3.6.2003, 36 §: Kurinpito. Viitattu 23.1.2024.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P36>

Perustuslaki 731/11.6.1999 2§: Kansanvaltaisuus ja oikeusvaltioperiaate. Finlex.

Viitattu 7.3.2024.

<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perustuslaki>

Peterson, R., Kern, L., Mathur, S. R., Albrecht, S. (2020). CCBD's position summary on the use of physical restraint procedures in educational settings. *Behavioral Disorders* 46 (1), 54-63. <https://doi.org/10.1177/0198742920933580>

Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. Amos Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative. Qualitative Studies Series 1*. London: Palmer.

Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. *Gaudeamus*.

Puustjärvi, A. (2017). Koulukuntoisuus - koulunkäyntikyky. Teoksessa *Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämisyhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:34*.

Raittila, V. (2019). Erityisluokanopettajien kokemuksia kiinnipitoon johtavasta haastavasta käyttäytymisestä. *Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto*.

Richmond, J. S., Berlin, J. S., Fishkind, A. B., Holloman, J., Zeller, S. L., Wilson, M. P., Rifai, M. A. & Ng, A. T. (2012). Verbal De-escalation of the Agitated Patient: Consensus Statement of the American Association for Emergency Psychiatry Project BETA De-escalation Workgroup. *The western journal of emergency medicine*, 13(1), 17-25. <https://doi.org/10.5811/westjem.2011.9.6864>

Riessman, K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks: SAGE.

Rikoslaki 515/13.6.2003, 4 §: Hätävarjelu. Viitattu 23.1.2024.

<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1889/18890039001?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=rikoslaki#L4>

Rikoslaki 515/13.6.2003, 5 §: Pakkotila. Viitattu 23.1.2024.

<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1889/18890039001?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=rikoslaki#L4>

Rikoslaki 515/13.6.2003, 6 §: Voimakeinojen käyttö. Viitattu 23.1.2024.

<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1889/18890039001?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=rikoslaki#L4>

Savonia Ammattikorkeakoulu. AVEKKI - Väkivallan ennaltaehkäisy ja hallinta -koulutukset. Viitattu 31.1.2024.

<https://www.savonia.fi/paivita-osaamistasi/taydennyskoulutus/avekki/>

Scheirs, J. G. M., Blok, J. B., Tolhoek, M. A., Aouat, F. E., & Glimmerveen, J. C. (2012). Client factors as predictors of restraint and seclusion in people with intellectual disability. *Journal of intellectual & developmental disability*, 37(2), 112-120. <https://doi.org/10.3109/13668250.2012.682357>

Scheuermann, B., Peterson, R., Ryan, J. B. & 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.

<https://doi.org/10.1177/1044207315604366>

- Sherpa, K. (2018). Importance of professional ethics for teachers. *International Education and Research Journal (IERJ)*, 4(3), 16-18
- Simberg, S. (2024). Opetusalan ammattijärjestö. Opettajalla on oikeus koskemattomuuteen. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/OAJ-blogi/2024/opettajalla-on-oikeus-koskemattomuuteen/>
- Simonsen, B., Sugai, G., Freeman, J., Kem, L. & Hampton, J. (2014). Ethical and Professional Guidelines for Use of Crisis Procedures. *Education & Treatment of Children* 37(2), 307-322. <https://doi.org/10.1353/etc.2014.0019>
- Sivola, J., Närhi, V., Savolainen, H. (2018). Kasvatuksellisesta pienluokasta yleisopetukseen: Käyttäytymishäiriöiden erityisen tuen toimintamalli ja sen tuloksellisuus. Niilo Mäki Instituutti.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession – What Do Teachers Say? *International education studies*, 8(3), 181. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>
- Skarsaune, S. N. (2023). Self-determination of people with profound intellectual and multiple disabilities. *Developmental medicine and child neurology*, 65(1), 16-23. <https://doi.org/10.1111/dmcn.15363>
- Smith, B. (2016). Narrative analysis. *Analysing qualitative data in psychology*, 2, 202-221.
- Squire, C. (2013). From experience-centered to socioculturally-oriented approaches to narrative. Teoksessa M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (toim.) *Doing Narrative Research*. Sage Publications, 47-71.
- Squire, C., Andrews, M. & Tamboukou, M. (2013) Introduction. What is narrative research? Teoksessa M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (toim.) *Doing Narrative Research*. Sage Publications, 1-26.

Squire, C., Andrews, M., Davis, M., Esin, C., Harrison, B., Hyden, L., & Hyden, M. (2014). What is Narrative Research? <https://doi.org/10.5040/9781472545220>

Stadnick, N., Chlebowski, C., & Brookman-Frazee, 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.
<https://doi.org/10.1007/s10803-017-3101-9>

Suomen MAPA-keskus. Laurea Ammattikorkeakoulu. Viitattu 31.1.2024.
<https://suomenmapakeskus.fi/>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2024). Lastensuojelun käsikirja: Kiinnipitäminen. Viitattu 26.1.2024. <https://thl.fi/julkaisut/kasikirjat/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/sijaishuolto/rajoitukset-sijaishuollossa/kiinnipitaminen>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2023). Vammaispalvelujen käsikirja. Viitattu 22.9.2023. <https://thl.fi/fi/web/vammaispalvelujen-kasikirja/tuki-ja-palvelut/itsemaaramisoikeuden-tukeminen/rajoitustoimenpiteet>

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 2/2023. Helsinki.
https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf

Valkonen, L. (2006). Millainen on hyvä äiti tai isä?: Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. Jyväskylän yliopisto.

Verret, C., Massé, L., Lagacé-Leblanc, J., Delisle, G. & Doyon, J. (2019). The Impact of a Schoolwide De-Escalation Intervention Plan on the Use of Seclusion and

Restraint in a Special Education School. *Emotional & Behavioural Difficulties* 24 (4), 357- 373. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1628375>

Viljaranta, J., Aunola, K., Mullola, S., Virkkala, J., Hirvonen, R., Pakarinen, E., & Nurmi, J.-E. (2017). Haastava oppilas hyötyy rajoista. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti : NMI-bulletin*, 27(2), 14-24.
<https://bulletin.nmi.fi/2019/04/01/haastava-oppilas-hyotyy-rajoista-2/>

Webster, L. & Mertova, P. (2007). Using narrative inquiry as a research method. An introduction in using critical event narrative analysis in research on learning and teaching. New York: Routledge.

Wilson, C., Rouse, L., Rae, S., & Kar Ray, M. (2017). Is restraint a 'necessary evil' in mental health care? Mental health inpatients' and staff members' experience of physical restraint. *International journal of mental health nursing*, 26(5), 500-512. <https://doi.org/10.1111/inm.12382>

Wong, V. W., Ruble, L. A., Yu, Y., & McGrew, J. H. (2017). Too Stressed to Teach? Teaching Quality, Student Engagement, and IEP Outcomes. *Exceptional Children*, 83(4), 412-427. <https://doi.org/10.1177/0014402917690729>

Woodruff, S. D. (2009). Phenomenology. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2013 Edition). Zalta, Edward N. (toim.)

Åberg, L. (2021). Kehitysvammaisuus. Lääkärikirja Duodecim. Suomalainen lääkäriseura Duodecim. <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00556>

Äikäs, A., & Pesonen, H. (2022). Perusopetuksen vaativa erityinen tuki: käsitteen tarkastelua kasvatustieteellisen design-tutkimuksen avulla. *NMI-bulletin*.

Liitteet

Liite 1. Haastattelukysymykset

1. Kerro kuka olet ja montako vuotta olet työskennellyt erityisopettajana?
 - a. Oletko suorittanut MAPA-/AVEKKI-koulutusta tai jotain muuta vastaavaa koulutusta?
2. Miten töissä menee nyt? Viihdytkö työssäsi? Kauanko olet työskennellyt nykyisessä paikassa?
3. Mitä kaikkea sinulle tulee mieleen, kun puhutaan rajoittamisesta?
4. Millaisia rajoitustoimia käytät usein työssäsi?
5. Millainen pohdinta rajoitustoimeen ryhtymistä edeltää? Mitä rajoittamistilanteissa olisi mielestäsi hyvä huomioida?
6. Tuntuvatko jotkin rajoitustilanteet eettisesti vaikeilta? Millaisia tilanteet silloin ovat?
7. Miten omassa työssäsi varaudut rajoittamistilanteisiin?
8. Miten ennaltaehkäiset rajoittamistilanteita omassa työssäsi?
9. Käydäänkö rajoittamistilanteita läpi oppilaan kanssa jälkipuintina? Millaisia keinoja hyödynnät jälkipuinnissa?
10. Millaista jälkipuintia harjoitetaan aikuisten kesken? Millaisin keinoin?
11. Vaikuttaako toistuva rajoittaminen suhteeseesi rajoitetun oppilaan kanssa? Tapahtuuko rajoittamistilanteiden määrässä muutoksien vuosien varrella?
12. Vaikuttaako toistuva rajoittaminen jollain tavalla työssä jaksamiseesi? Millaiset asiat heikentävät tai edesauttavat työssä jaksamista?

Liite 2. Eläytymismenetelmällä tehtävät kirjoitelmat

1. Kuvittele olevasi tilanteessa, jossa
 - a. Huomasit rauhottomassa tilanteessa eskaloituvan tilanteen merkkejä, mutta toimintasi ansiosta eskaloitunut tilanne vältettiin. Kuvaile, mitä tapahtui?

 - b. Huomasit rauhottomassa tilanteessa eskaloituvan tilanteen merkkejä, mutta toiminnastasi huolimatta tilanne eskaloitui. Kuvaile, mitä tapahtui.