

# Kiinnipito erityisluokanopettajan työvälineenä

Tuija Ilmonen  
Pro gradu -tutkielma  
Erityispedagogiikka  
Kasvatustieteiden laitos  
Turun yliopisto  
Helmikuu 2015

Suomalaisissa kouluissa tapahtuvaa kiinnipitoa on tutkittu hyvin vähän. Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut selvittää, miten yleistä kiinnipito on erityisluokanopettajien työssä, millainen on itse kiinnipitotilanne, millaisia seurauksia kiinnipidolla on, pystytäänkö kiinnipitoa ennaltaehkäisemään, ja jos pystytään, millaisin keinoin sekä millaisia valmiuksia kiinnipitoon erityisluokanopettajan koulutuksessa saa.

Tutkimuksessa käytetään sekä laadullista että määrällistä tutkimusmenetelmää. Aineistonkeruujärjestelmänä käytettiin sähköistä kyselylomaketta. Vastajina oli 18 erityisluokanopettajaa ympäri Suomea. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

Tutkimustulosten mukaan erityisluokanopettajat käyttävät kiinnipitoa melko paljon. Kiinnipitoa käytettiin lähes aina estämään lasta vahingoittamasta itseään tai muita. Suurin osa kiinnipidettävistä oppilaista oli poikia. Kiinnipitosten kestot vaihtelivat minuuteista yli puoleen tuntiin ja kiinnipitäjänä toimi yleensä erityisluokanopettaja toisen aikuisen kanssa. Kiinnipitotilanteeseen joutuminen oli lähes aina etukäteen aistittavissa, ja usein sen syntymistä aikuinen pystyi ennaltaehkäisemään omalla käyttäytymisellään. Kyselyyn vastanneiden mukaan kiinnipito ei ollut mieluisa tehtävä eikä sen käytöstä koettu olevan pelkästään hyötyä, vaan siitä saattoi olla myös haittaa. Lähes puolet vastajista oli sitä mieltä, että luottamus oppilaan ja kiinnipitäjän välillä lisääntyi kiinnipitotilanteen jälkeen. Kiinnipitotilannetta haluttiin työstää jälkikäteen niin oppilaan kuin kollegojenkin kanssa. Raportointia pidettiin tärkeänä, ja kaikki vastaajat raportoivat kiinnipidot joko virallisesti tai epävirallisesti. Kiinnipitokoulutusta oli saatu lähinnä täydennyskoulutuksissa, mutta sitä toivottiin lisää opettajankoulutukseen.

Tämä tutkimus täyttää osaltaan suomalaisen koulun kiinnipitokäytänteitä koskevaa tutkimuksen tyhjiötä. Sen tuloksia voi käyttää hyväksi esimerkiksi silloin, kun kouluhallinnossa, kunnissa ja yksittäisissä kouluissa laaditaan oppilaan fyysistä rajoittamista koskevaa ohjeistusta.

## Sisällys

1	Johdanto.....	5
2	Kiinnipidon teoreettinen viitekehys .....	7
2.1	Kiinnipitomenetelmän taustaa.....	7
2.1.1	Martha Welch ja muita kiinnipidon puolestapuhujia.....	8
2.1.2	Aurela ja Heiskanen: suomalaista kiinnipitoteoriaa.....	11
2.1.3	Suomessa käytettäviä kiinnipitomalleja.....	13
2.1.4	Aggression portaat.....	14
2.2	Kiinnipidon kritiikkiä.....	15
2.3	YK:n lapsen oikeuksien sopimus .....	18
2.4	Suomen lainsäädäntö ja esimerkki sen toteuttamisesta.....	19
2.5	Kiinnipitoon johtava konflikti.....	21
2.6	Kiinnipito tässä tutkimuksessa.....	24
3	Koulussa tapahtuvaa kiinnipitoa koskeva aikaisempi tutkimus.....	25
3.1	Ulkomainen tutkimus.....	26
3.2	Suomalainen tutkimus.....	29
3.2.1	Kiinnipito lastenpsykiatrisella osastolla.....	29
3.2.2	Kiinnipito päiväkodissa.....	31
4	Tutkimuskysymykset.....	32
5	Tutkimuksen toteuttaminen.....	32
5.1	Menetelmät.....	32
5.2	Osallistujat.....	34
5.3	Aineiston kerääminen.....	35
5.4	Aineiston analysointi.....	37

6 Tutkimustulokset.....	40
6.1 Kiinnipitämisen yleisyys.....	40
6.2 Kiinnipitotilanne.....	41
6.2.1 Oppilaiden sukupuoli ja ikä.....	41
6.2.2 Syyt.....	41
6.2.3 Kesto ja toteuttajat.....	43
6.2.4 Paikka.....	44
6.3 Kiinnipidon seuraukset.....	45
6.3.1 Hyödyt ja haitat.....	45
6.3.2 Vaikutus osapuoliin.....	47
6.3.3 Tunteet.....	49
6.3.4 Raportointi.....	54
6.4 Kiinnipitämisen ennakointi ja ennaltaehkäisy.....	55
6.5 Opettajankoulutus ja kiinnipito.....	57
7 Pohdinta.....	59
7.1 Kiinnipito tämän tutkimuksen valossa.....	60
7.2 Tutkimuksen luotettavuus.....	68
7.3 Jatkotutkimusta silmällä pitäen.....	70
Lähteet.....	75
Liitteet.....	80
Kuviot	
Kuvio 1. Vastaajien koulutus.....	35
Kuvio 2. Teoriaohjaava sisällönanalyysi: Kiinnipito erityisluokanopettajan työnkuvassa.....	38
Kuvio 3. Kiinnipitämisen yleisyys	
Kuvio 4. Kiinnipidon syyt.....	42
Kuvio 5. Muutos kiinnipidon tarpeessa.....	48

## 1 Johdanto

”Pekka oli taas niin hankala, että täytyi holdata!” Kun tällaista tai tällaisen kaltaista kuulee koulussa, herää mielenkiinto selvittää, miten paljon ja millaista kiinnipitoa opettajat käyttävät, kun he työskentelevät käyttäytymiseltään haastavien oppilaiden kanssa. Myös kiinnipidosta saatava kasvatuksellinen hyöty on mielenkiinnon kohteena. Ennako-oletuksena on, että kiinnipitoa käytetään koulussa melko yleisesti. Lisäksi oletetaan, että kiinnipitotilanteiden ennaltaehkäiseminen ja toisaalta niiden jälkihoito ovat tärkeitä tapahtumia. Oletukset perustuvat koulutyössä saatuun mielikuvaan. Merkittäväksi kysymykseksi nousee myös kiinnipitokoulutus, joka saattaa olla puutteellista tai ainakin hyvin vaihtelevaa.

Kiinnipitoa opettajan työvälineenä ei ole Suomessa tutkittu juuri lainkaan. Tämä on yllättävää, koska aiheeseen liittyy paljon hämmentäviä kysymyksiä varsinaisesta kiinnipidon toteuttamisesta aina eettiseen pohdintaan opettajan oikeutuksesta rajoittaa oppilaan toimintaa pitämällä hänestä kiinni. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten paljon erityisluokanopettajat käyttävät kiinnipitoa haastavien oppilaiden rauhoittamiseksi ja kuvailla kiinnipitotilanteeseen liittyviä tekijöitä.

Yksi erityispedagogiikan tutkimuskohteista on käyttäytymishäiriöt, joihin tämän tutkimuksen aihe liittyy. Soveltavana tieteenalana erityispedagogiikka käyttää myös lähitieteiden oppeja ja metodeja. Tässä tapauksessa lääketieteen puolelta, nimenomaan psykiatriasta, on saatu malli, jossa ihmisen toisille ja itselle vahingollista toimintaa rajoitetaan pitämällä hänestä kiinni. Tarkimmin määritelty tällainen menetelmä on Martha Welchin kehittämä holding-terapia, jota käsitellään tarkemmin luvussa 2.1.1. Opettajanhuonekeskusteluja seurattessa näyttää siltä, että tämän tarkkaan ohjeistetun menetelmän nimitys on saattanut siirtyä koulukäyttöön tarkoittamaan kaikkea oppilaan toimintaa rajoittavaa kiinnipitoa. Emilia Munter (2014) kertoo tutkimuksessaan kuulleensa lasten fyysisestä rajoittamisesta käytettävän päiväkodeissa monia eri termejä, kuten holding, terapeutin kiinnipito, sylihoito, holding-terapia ja rajoittaminen (Munter 2014, 6).

Kaikkien opettajina toimivien kannalta olisi hyvä, jos selvitetäisiin, missä määrin opettajan toimenkuvaan voi katsoa kuuluvan tällaisen, alun perin psykiatrisen hoitotoimenpiteen käyttämisen. Tämä tutkimus selvittää tilannetta, joka nyt vallitsee koulumaailmassa fokuksen ollessa erityisluokanopettajan työssä. Tarkoituksena on herättää kysymyksiä, joihin opettajan velvollisuuksia ja oikeuksia määrittelevien tahojen olisi hyvä ottaa kantaa yhtenäisen ja päivänvalon kestävän käytännön luomiseksi.

Teoreettisen taustan valaisemiseksi luodaan aluksi yleiskatsaus lasten kasvatuksessa käytetyn kiinnipidon historiaan. Sen jälkeen kuvaillaan tarkemmin muutama menetelmä, jolla voi olla yhteyttä nykykäytäntöön. Lasten kiinnipitoon liittyvä laki- ja sopimustausta esitellään seuraavaksi. Kiinnipitoon johtavan konfliktin synnyn kuvailun jälkeen esitellään kiinnipidon tavoite. Teorialuvun lopuksi määritellään täsmällisemmin se koulussa tapahtuva kiinnipito, jota tämä tutkimus käsittelee.

Teorian esittelyn jälkeen tutustutaan kiinnipidon käyttöä koskevaan kirjallisuuteen ja tieteelliseen tutkimukseen, minkä jälkeen esitellään tutkimuskysymykset ja tutkimuksen toteuttaminen. Kuudes luku perehdyttää tutkimustuloksiin esittämällä yhteenvetoja vastauksista peilaten niitä esiteltyyn teoriaan sekä aikaisempaan tutkimukseen ja antamalla niistä esimerkkejä suorina lainauksina. Suorien lainauksien käyttöön päädyttiin, jotta lukija saisi mahdollisuuden itse tehdä johtopäätöksiä ja päätellä, onko tutkija tulkinut vastausmateriaalia oikein.

Pohdinnassa esitellään aluksi keskeisimmät tutkimustulokset. Niitä verrataan suomalaisen koulua koskevan tutkimuksen puuttuessa ulkomaisiin koulukiinnipitoa käsitteleviin tutkimuksiin. Suomalaisissa päiväkodeissa toteutettujen tutkimusten tulokset ovat vertailussa mukana, koska päiväkotitilanteet, ainakin esikoulussa, muistuttavat aika paljon koulutilanteita. Näin saadaan jonkinlaista kosketuskohtaa suomalaiseen kiinnipitoon. Tulosten esittelyn jälkeen tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta. Pohdinnan lopuksi mietitään jatkotutkimustarpeita. Kysymyslomakkeen kysymykset saatekirjeineen ovat tutkimuksen liitteinä (liitteet 1 ja 2).

## 2 Kiinnipidon teoreettinen viitekehys

Teoreettisen viitekehysten luominen oli tämän työn haastavimpia tehtäviä, sillä teorian perustana oleva tutkimustieto on pitkälti lähtöisin psykiatriselta puolelta, jossa kiinnipitoa on käytetty ja tutkittu enemmän kuin kouluissa. Tosin ihan viime aikoina USA:ssa on tehty muutamia koulua käsitteleviä tutkimuksia, joita on saatu mukaan tähän tutkimukseen. Ne ovat suurimmaksi osaksi erilaisissa tieteellisissä julkaisuissa ilmestyneitä artikkeleita. Kaiken kaikkiaan koulun kiinnipitoa koskeva tieto on hajanaista ja siten hieman vaikeasti löydettävissä.

Tietoa kiinnipidosta etsittiin tietokannoista ensin hakutermeillä kiinnipito ja fyysinen rajoittaminen. Kaikki tulokset koskivat joko psykiatrista hoitoa tai päiväkotikäytäntöjä. Samoin kävi englanninkielisten hakusanojen *physical restraint*<sup>1</sup> ja *holding therapy* kohdalla. Kun hakuun lisättiin sana koulu tai school, tulosten määrä supistui huomattavasti.

### 2.1 Kiinnipitomenetelmän taustaa

Antiikin ajoista asti fyysistä rajoittamista on käytetty psykiatristen potilaiden hoidossa. Keski-ikä piti psyykkisiä sairauksia syntinä, jonka rangaistuksena kovaotteinenkin fyysinen rajoittaminen jatkui. Vasta 1700-luvulla fyysistä rajoittamista alettiin kehittää samaan tarkoitukseen, kuin sitä nykyäänkin käytetään, eli estämään potilaita vahingoittamasta itseään tai muita. Ranskalainen Philippe Pinel apulaisenaan Baptiste Pussin on kuuluisin uuden suuntauksen edustaja. (Fariña-López & Estérez-Guerra 2011, 16, 18 – 19.)

Melkein heti, kun kiinnipito menettelytapana tuli yleiseksi, se alkoi saada osakseen kritiikkiä varsinkin Englannissa, jossa sen käyttö alkoi nopeasti vähentyä. USA:ssa taas siitä tuli hyväksyttävä käytäntö väkivaltaisten potilaitten kohtelussa. Fyysistä rajoittamista käytetään siellä nykyään monissa ammatillisissa yhteyksissä, esim. sairaaloissa, psykiatrisissa laitoksissa ja kouluissa. Sitä voidaan käyttää sekä lasten että aikuisten kanssa hätätilanteissa, jotka johtuvat aggressiivisesta, väkivaltaisesta tai vaarallisesta

---

<sup>1</sup> Engl. **physical restraint** 'rajoitus' (Rekiaro & Robinson 2009).

käyttäytymisestä, tai varokeinona edellä mainitunlaisen käyttäytymisen ehkäisemisessä. Emotionaalisesti häiriintyneiden lasten hoitoon fyysisistä rajoittamista on sovellettu USA:ssa 1950-luvulta lähtien. (Ryan & Peterson 2004, 155.)

Aikanaan ainoastaan psykiatristen laitosten työkaluksi ajatellusta fyysisestä rajoittamisesta on tullut yleisen kasvatuksen käytäntö USA:ssa. Tämä johtuu ainakin osaksi vakiintuneesta periaatteesta tarjota vapaampi opiskeluympäristö lapsille, joilla on erityistarpeita. (Ryan & Peterson 2004, 156.) Inklusio yhdessä koulun ulkopuolisten lasten ja nuorten mielenterveyspalvelujen vähenemisen kanssa on ollut johtamassa siihen, että yhä vaikeammista mielenterveyden ongelmista kärsivät lapset käyvät tavallista koulua (Peterson & Smith. 2013, 27 - 28). Varsinkin 1970-luvulta lähtien tällaisten oppilaiden määrä on noussut dramaattisesti, mikä on vaikuttanut eniten erityisopetukseen (Dowell 2014, 2 – 3). Syynä fyysisen rajoittamisen lisääntymiseen voi olla niin ikään se, että ei ole löydetty tehokkaampia interventiostrategioita aggressiivisen käyttäytymisen varalle (Ryan, Peterson & Rozalski 2013, 133). Yleinen opettajiin kohdistuva paine hallita vaikeastikin käyttäytyviä oppilaita on tehnyt koulun herkemmäksi reagoimaan oppilaiden ongelmakäyttäytymiseen, ja fyysisestä rajoittamisesta väkivallan estämisessä on tullut tavallistenkin koulujen työväline (Ryan, Robbins, Peterson & Rozalski 2009, 488). Viime aikoina USA:n media onkin nostanut fyysisen rajoittamisen yleiseksi puheenaiheeksi siihen liittyvien ikävien tapahtumien ja oikeudenkäyntien vuoksi (Scheuermann, Ryan, Peterson & Billingsley 2013, 43).

### 2.1.1 Martha Welch ja muita kiinnipidon puolestapuhujia

Tunnetuimman kiinnipidon puolestapuhujan, amerikkalaisen lastenpsykiatrin Martha Welchin holding-terapialla ei liene paljonkaan kosketuskohtaa suomalaiseen kiinnipitokäytäntöön kouluissa. On kuitenkin syytä tutustua hänen sekä kiinnipitohoidon ensimmäisten joukossa käyttöönottaneen Jirina Prekopin ja hänen oppi-isiensä teorioihin, koska termi holdaaminen esiintyy erityisluokanopettajien keskusteluissa. Lisäksi esitellään muutama muukin tämän hetkinen holding-terapian kannattaja.



Martha Welch (1995) kehitti kiinnipitomenetelmää opiskellessaan Albert Einsteinin korkeakoulussa 1970-luvulla. Hän on tuotannossaan kuvannut kiinnipidon teoreettisia perusteita. Welch työskenteli vaikeasti häiriintyneiden perheiden kanssa, joissa lapsen ja äidin välinen suhde oli ollut pitkään huono. Hänelle selvisi aivan sattumalta, että näitä lapsia ei ollut pieninä pidetty sylissä. Kun lapsia sittemmin alettiin pitää sylissä, heidän käyttöksensä parani muutamassa päivässä. Tästä Welch teki johtopäätöksen, että lasten käytöshäiriöt voisivat johtua äidin ja lapsen kiintymisessä tai liittymisprosessissa tapahtuvista katkoksista tai häiriöistä ja että järjestelmällisen, pitkäkestoisen sylissäpidon avulla äiti ja lapsi saavuttavat kiinteän ja pysyvän suhteen. Tästä ajatuksesta innostuneena hän lähti kehittämään kiinnipitomenetelmää, holding-terapiaa, jota hän myös sylissäpidoksi kutsuu. (Welch 1995, 14-15.) Welchin teorian mukainen kiinnipito saa usein niin voimakkaita fyysisiä muotoja, että sen on kritisoitu olevan lasten oikeuksien vastaista. Monet kriitikot uskovat, että näin voimakas tapahtuma ei ole hyväksi lapselle ja että terapian pitäisi aina tapahtua lapsilähtöisesti. (Amos & Dziegielewski 2002, 164.) Lisää holding-terapian ja kiinnipidon kritiikkiä esitellään luvussa 2.2.

Saksalainen psykologian tohtori Jirina Prekop otti kiinnipitohoidon omakseen ensimmäisten joukossa Euroopassa. Hänen teoriallaan on perustansa John Bowlbyn kiintymyssuhdeteoriassa sekä Donald Winnicottin empatiaa, mielikuvitusta ja välittämistä painottavassa teoreettisessa ajattelussa (Prekop 1993, 73, 76). John Bowlby oli brittiläinen psykiatri ja psykoanalyytikko. Hän yhdisti 1960-luvulla kiintymyssuhdeteoriassaan psykoanalyysin ja eläinten käyttäytymisestä tekemänsä havainnot. Hänen mukaansa turvallisuuden tarve säätelee voimakkaasti ihmislasten varhaiskehitystä. Sama tarve on havaittavissa myös eläinten jälkeläisissä heti syntymästä lähtien. Tärkeintä on kiintymyssuhde ensimmäiseen hoitajaan, tavallisesti äitiin, joka antaa lapselle turvallisuuden tunteen vastaamalla välittömästi hänen tarpeisiinsa. Näin saa alkunsa kiintymyssuhde, jonka mallin mukaan lapsi oppii luottamaan toisiin ihmisiin. Turvallisuuden tarpeen tyydyttyminen varhaislapsuudessa vaikuttaa koko ihmisen persoonallisuuden kehitykseen. (Bowlby & Schore 1982, 28.) Donald W. Winnicott oli niin ikään brittiläinen psykoanalyytikko, joka oli ammatiltaan lisäksi lastenlääkäri. Hän käytti ensimmäisen kerran termiä ”holding” kuvatessaan lapsen varhaisen kiintymyssuhteen syntymistä. Winnicott

tarkoitti holdingilla paitsi fyysistä kiinnipitoa myös sitä huolenpitoa, jota lapsi saa koko elinympäristöltään. (Winnicott 1960, 588.) Bowlbyn ja Winnicottin teorioihin tukeutuen Prekop käytti kiinnipitomenetelmää aluksi vaikeasti häiriintyneiden lasten hoidossa ja myöhemmin myös tavallisilla lapsilla esiintyvien häiriöiden hoidossa. Hän käsitti, että kiinnipitoa ei tarvitse vain autistinen lapsi vaan jokainen ihminen, erityisesti silloin kun hän ei voi sietää itseään eikä muita tai häneltä on kadonnut kyky rakkauteen. Kiinnipito saattaa saada aikaan lapsen taantumisen aikaisemmalle kehityskaudelle. Tällainen taantuminen ei ole pysyvä tila, vaan kertoo käyntiin lähteneestä prosessista, jossa tarvitaan läheisiltä aikuisilta tukea. Kiinnipidon luonnollisuudesta kertoo jo sekin, että lapsi saa kiinnipitoa läpi koko raskausajan äidin kohdussa. (Prekop 1993, 30, 74, 186.)

Psykoterapeuttiselta kannalta holding-menetelmää tarkasteleva Josephina Anderson (1990) toteaa, että on vaikea rakastaa lasta, joka terrorisoi sisaruksia, luo kaaosta koulussa eikä piittaa säännöistä. Perinteiset lapsiterapiat eivät yleensä auta tällaisia "irralaisia" (unattached) lapsia, jotka voivat olla hyvin taitavia manipuloimaan aikuisia sen mukaan, onko saavutettavissa jotakin, jota he haluavat. Anderson uskoo, että holding-terapia sopii heidän kuntoutusmenetelmäkseen. Moralisointi, syy- ja seuraussuhteiden selittäminen sekä järkeily auttavat lasta, joka pystyy tuntemaan syyllisyyttä. Mutta lapsilla, joilla moraalista pohjaa ei ole edes päässyt syntymään, nämä menetelmät eivät toimi. (Anderson 1990, 88-90.)

Yhdysvaltalaiset tutkijat Robin Myeroff, Gary Mertlich ja Jim Gross (1999) selvittivät holding terapian vaikutuksia 5 – 15 -vuotiaisiin adoptoituihin lapsiin, jotka käyttäytyivät aggressiivisesti. Tutkimustulokset osoittivat aggressiivisen käyttäytymisen vähentyneen merkittävästi holding-terapian käytön myötä. Teoreettisesti tutkijat perustelivat myönteistä muutosta sillä, että kiintymyssuhdeterapiaan pohjautuva holding-terapia pyrkii korjaamaan osittain lapsen ja ensimmäisen hoivaajan välillä tapahtuneita häiriöitä. Kun lapsi on toistuvasti kokenut hoivaajien taholta ristiriitaisuutta hoivasuhteessa, hän voi sisäistää negatiivisen palautteen ja ilmentää sitä aggressiivisella käytöksellä muita ihmisiä kohtaan. Holding-terapia pyrkii antamaan mallin terveestä kiintymyksestä. Lapsi saa siinä positiivisen palautteen terapeutilta tai hoivaajalta

katsekontaktin, fyysisen kiinnipitämisen ja kognitiivisen rajoittamisen kautta. Kun lapsen valtaa aggressio tai epätoivo, vanhempi tai terapeutti hillitsee lasta fyysisesti ja auttaa häntä kognitiivisesti ymmärtämään ja säätelemään tunteitaan. Tämä toistaa tervettä kiintymyssykliä alkaen siitä, että lapsi ”herää” ja hoivaaja pitää kiinni, tyyntyytelee, ottaa katsekontaktin ja auttaa lasta verbalisoimaan sisäistä kamppailuaan. Kun lapsi alkaa sisäistä tätä prosessia monien toistojen jälkeen, sisäistä uudelleen järjestäytymistä alkaa tapahtua. Kun lapsen viha kohtaa rakkauden ja ymmärryksen, aggressio voi saada rajat, eikä lapsi jää tuhoavan, hahmottoman vihan valtaan. Aggression hillitseminen ja itsesääätely ovat paremmin lapsen käsiteltävissä, ja tuhoisuus vähenee. (Myeroff ym. 1999, 303 - 304.)

### 2.1.2 Aurela ja Heiskanen: suomalaista kiinnipidon teoriaa

Pääasiallisen työnsä TYKS:n lastenpsykiatrian yksikössä tehnyt Anneli Aurela (1995) perustaa havaintonsa kiinnipitämisestä sekä tieteelliseen tutkimukseen että käytännön kokemukseen. Hänen havaintojensa mukaan fyysinen kiinnipito luo lapselle tehokkaasti rajoja ja toteuttaa lapsen tarpeen tulla suojelluksi omilta aggressioiltaan. Lisäksi se tarjoaa hoitajille mahdollisuuden päästä lapsen kanssa hyvään vuorovaikutukseen, jollaiseen ei ilman kiinnipitoa päästäisi. Hänen mukaansa kiinnipito tarjoaa keinon käytöshäiriöisen lapsen ohi menneen herkkyyksikauden uudelleen aktivointiin. Aurela tulkitsee käytöshäiriöisten lasten fyysisessä kiinnipidossa käyvän niin, että lapsi regressoituu varhaisempaan lapsuuden tilaan, jolloin jo ohitettu herkkä kehityskausi aktivoituu uudelleen. Tässä piilevät lapsen fyysisen kiinnipidon terapeuttiset mahdollisuudet. Deprivoitu lapsi saa kiinnipidossa korjaavan kokemuksen ja pystyy sen turvin muodostamaan luottamussuhteen aikuiseen ensi kertaa elämässään. Aikuisen ja lapsen välille syntyy usein ensimmäisestä kiinnipidosta lähtien luottamus, joka antaa turvallisuuden tunnetta lapselle. Lapsi kiinnittyy eniten niihin hoitajiin, jotka pitävät häntä kiinni. Luottamussuhteen ei koettu huonontuvan yhdessäkään Aurelan tutkimassa tapauksessa. (Aurela 1995, 11, 20,30, 36 – 37.) Aurela (2003) on kirjoittanut myös kirjan pienten lasten kiinnipitohoidosta, jota hän kuvaa vanhempien antamaksi sylihoidoksi. Hän tukeutuu kirjassaan kiinnipitohoidon kehittelijän Martha Welchin teoriaan. Aurelan mukaan

sylissäpitohoito on terapiaa, joka muistuttaa äidin pienelle lapselle antamaa luonnonmukaista hoitoa. Hoidon alussa lapsella on paha olla, jolloin äiti ottaa hänet syliinsä, lohduttaa ja hellii häntä niin kauan, että lapselle tulee hyvä ja rentoutunut olo. Kirjassaan Aurela kertoo lapsista, jotka saavat säännöllisesti kiinnipitoterapiaa ja jotka pahan olon ilmaantuessa tulevat sitä äidiltään pyytämään. ( Aurela 2003, 10, 58.)

Aurela (1995) kirjoittaa, että vaikka on olemassa selviä yhtäläisyyksiä fyysisen kiinnipidon ja holding-terapian välillä, myös niiden eroavaisuudet on otettava huomioon. Aurela jakaa erot neljään eri ryhmään: 1. Fyysinen kiinnipito on pikemminkin reaktiivinen proaktiivinen menetelmä. Käytännön tai laista johtuvista syistä hoitotyöntekijät yleensä välttävät fyysistä interventiota, kun lapsi on kiihtynyt. 2. Fyysistä kiinnipitoa käytetään viimeisenä keinona vaarallisen aggression hallitsemiseen, ei terapiana tiettyyn diagnosoituun sairauteen. 3. Fyysisen kiinnipidon yhteydessä ei käytetä lapsen raivoa provosoivia menetelmiä kuten holding-terapiassa. 4. Kiinnipidossa käsiteltävät asiat ovat äskettäin sattuneita ja arkipäiväisiä, satunnaisesti myös traumaattisia kokemuksia lapsuudesta. (Aurela 1995, 16 -17.)

Terveystieteen lehtorina Laurea-korkeakoulussa työskentelevän Paula Heiskasen mukaan kiinnipito on aina vuorovaikutustilanne, jolla pyritään tukemaan tunneristiriitojen selvittämistä, edistämään tunteiden hallintaa sekä tehostamaan sosiaalisen käyttäytymisen oppimista. Hänen näkemyksensä mukaan kiinnipito on tehokas rajoittamiskeino lapselle, joka käyttäytyy aggressiivisesti. Aggressiivinen lapsi vastustaa usein aikuista ja sitä, että tämä kontrolloi lasta, mutta lapsi kuitenkin toisinaan pelkää omia impulssejaan ja niiden seurauksia ja siksi kokee aikuisen tuen tärkeänä ristiriitatilanteissa. Turvallisuuden tunne lisääntyy kiinnipidossa, mikä Heiskasen mukaan on hyvä asia, sillä turvallisuuden kokemusta pidetään niin tärkeänä, että oman itsen suhteuttamisen ympäristöön nähdään alkavan siitä. (Heiskanen 2004, 20, 29.) Hän toteaa, että kiinnipito on aina harkittua käytöksen hillitsemistä, jolla suojellaan lasta ja taataan hänen oma turvallisuutensa. Hän kertoo kirjassaan, miten Jari Sinkkonen on kommentoinut eräällä luennollaan sitä, että kiinnipito liittyy hänen mukaansa lasten turvallisuuden takaamiseen ja että hänen

mielestään kiinnipidon lähtökohta on lapsen ilmaisema raivo, johon hoitaja reagoi usein kiihtyneesti ja vihaisestikin. Tätä lapsen aggressiivista tunnetta täytyy pystyä hoitamaan ammatillisesti ja rakentavasti. Lapsen pitää oppia kestämään myös omasta käytöksestään johtuvaa aikuisen vihaa ja kiihtymystä. Ne luovat lapselle vastatunteen hänen omalle aggressiolleen ja tällöin lasta pystytään auttamaan parempaan impulssien hallintaan vastatunteiden avulla. Kiinnipidossa hoitajat pyrkivät antamaan lapselle tunteen, että hän on hyväksytty eikä häntä hylätä, vaikkei hän pystykään hallitsemaan itseään. (Heiskanen 2004, 19 -20, 24, 26, 29.)

### 2.1.3 Suomessa käytettäviä kiinnipitomalleja

Hyvin suunniteltu ja toteutettu aktiivinen puuttuminen on parasta väkivallan ennaltaehkäisyä ja ennakointia. Kun kiinnipitotilanteisiin kuitenkin välillä joudutaan, on tärkeää, että aikuiset tietävät miten kiinnipito tapahtuu oikeaoppisesti, ilman että lasta tilanteessa vahingoitetaan. Sitä varten on kehitetty erilaisia toimintatapamalleja, joista voi oppia, miten kiinnipito toteutetaan oikeaoppisesti.

Vuonna 2006 käytiin Opettaja-lehdessä keskustelua väkivaltatilanteiden hoidosta koulussa. Opettajat olivat silloin osallistuneet AVEKKI-koulutukseen Kuopiossa. (Opettaja 2006/23.) Nimitys AVEKKI-koulutus tulee sanoista Aggression ja Väkivallan Ennakointi, Kouluttaminen, Kehittäminen sekä yhteiskuntaan Integrointi. AVEKKI on toimintatapamalli väkivaltatilanteiden hallintaan. Sen toimintatavat on jaettu neljään eri osa-alueeseen: Ensimmäiseksi lähdetään liikkeelle ennaltaehkäisystä, sillä hyvällä ennakkoinnilla monta konfliktia saattaa jäädä syntymättä. Toisena on tilanteen hallinta eli se, miten voidaan kohdata väkivaltainen asiakas. Jälkihoito on tärkeää, sillä kiinnipitotilanteet ovat usein ahdistavia. Jotta työntekijöiden jaksaminen ja työyhteisön hyvinvointi voidaan turvata, on tilanteet hyvä puida jälkikäteen. Jälkiselvittelyyn AVEKKI-menetelmällä on omat toimintaohjeensa. Menetelmässä ajatellaan myös tapahtuvan oppimista, jonka kautta on mahdollista oppia ennakoimaan tilanteita ja saada käsitys siitä mitä saattaa

tapahtua. Lisäksi toimintatapamallissa mietitään aggression syitä sekä nykyistä lainsäädäntöä. (Fi-turvallisuuskoulutus, elektroninen dokumentti.)

Toinen Suomessa käytetty kiinnipitokoulutus on Management of Actual or Potential Aggression (MAPA). Se tarkoittaa Englannissa kehitettyä toimintatapaa, jota voidaan käyttää haastavan käytöksen ennaltaehkäisyyn ja turvalliseen hoitoon. Keskeistä tässä menetelmässä on haastavan käytöksen ennakointi ja välttäminen hyvän vuorovaikutuksen ja toiminnallisuuden avulla. Jos ennakkoinnin avulla ei kuitenkaan päästä toivottuun lopputulokseen, käyttäytymistä on silloin rajoitettava muilla keinoin. Viimeisenä keinona turvaudutaan lapsen fyysiseen kiinnipitoon. MAPA-mallissa kiinnipito perustuu luonnollisten liikeratojen hallittuun ja kivuttomaan rajaamiseen ja samanaikaiseen vuorovaikutukseen. MAPA-koulutuksessa työntekijöille opetetaan väkivaltatilanteiden ennaltaehkäisyyn perusteet, fyysisen kiinnipidon taidot, yhteistoimintamalli sekä tilanteiden jälkikäsitteily. Koulutuksessa harjoitellaan myös riskien arviointia ja hallintaa. Näillä keinoilla päästään positiiviseen ja ammatilliseen kriisinhallintaan. MAPA-menetelmässä fyysistä voimaa pyritään käyttämään mahdollisimman vähän. (MAPA-Finland, elektroninen dokumentti.)

#### 2.1.4 Aggression portaat

Väestöliiton asiantuntijalääkäri Raisa Cacciatore (2007) muistuttaa, että lapset ja nuoret ovat toisinaan pulassa kuohuvien tunteidensa kanssa, jolloin on tärkeää, että aikuinen pystyy huolehtimaan heidän turvallisuudestaan ja kanavoimaan heidän kiukkuaan oikeaan suuntaan. Tällaista tapaa kutsutaan aggressiokasvatukseksi. Sen tarkoituksena on saavuttaa terve itsearvostus, itsesäättely ja omat rajat. Myös sosiaalinen liittyminen viiteryhmään tuo luottamusta siihen, että ihmissuhde kannattelee eikä lapsen tarvitse kasvattaa yksinvaltaa väkivallan kautta. Cacciatore on tuonut kouluihin väkivallan vähentämiseksi toimintamallin, joka on nimeltään Aggression portaat. Se perustuu aggression tunteen ja normaalin kehityksen ymmärtämiseen, aggression hallintakeinojen opetteluun, oman vastuun korostamiseen tunteitten hallinnassa sekä väkivallan vastaiseen asennekasvatukseen. Cacciatore

esittelee Sutuhaka-mallin (suuttumuksen hallinta), jonka avulla aggressiivinen lapsi voi harjoitella ilmaisemaan ärtymystä ja suuttumusta jo ennen kuin tunne kasvaa liian suureksi ja johtaa asiattomaan konfliktiin. Lisäksi teoksesta löytyy Kukipaso-malli (kuuntele, kiitä, pahoittele ja sovi jotain), jonka perusajatuksena on päästä vuorovaikutukseen henkilön kanssa, joka on todella raivoissaan ja joka pitäisi saada rauhoittumaan. Mallissa korostetaan rauhallisuuden merkitystä. (Cacciatore 2007, 46, 62-63, 89.)

## 2.2 Kiinnipidon kritiikkiä

Advocates for Children in Therapy -organisaation Internet-sivustolla [www.childrenintherapy.org](http://www.childrenintherapy.org) (2003 – 2011) esitetään voimakasta kritiikkiä kiinnipitoa vastaan. Sitä pidetään lapsen kohdistuvana brutaalina tekona, joka ei perustu sen paremmin psykologiseen tutkimukseen kuin kokemuspohjaiseen näyttöön. Sivulla esitellään videoleikkeitä oikeista kiinnipitotapahtumista ja kerrotaan kuolemaan johtaneista kiinnipitotilanteista uhrien nimien ja valokuvien kera. Myös lapsen kuoleman kiinnipidollaan aiheuttaneen aikuisen nimi ja kuva on monessa tapauksessa julkaistu. (Childrenintherapy, elektroninen dokumentti)

Traagisesti päättyneiden kiinnipitotapausten lukumäärästä USA:ssa kiistellään, mutta Child Welfare League of America 2002 on äskettäin arvioinut, että 8 – 10 lasta kuolee siellä vuosittain kiinnipidon seurauksena. Paljon tulee myös vahingoittumisia, kuten puremia, nivelvammoja, luunmurtumia ja hankaumia. Lapsille ja henkilökunnalle aiheutuvien vammojen laajuutta on kuitenkin vaikea arvioida, koska ei ole olemassa tarkkaa tapaa mitata sitä. (Ryan & Peterson 2004, 154.) Suomessa on myös todettu rajoittamisesta aiheutuvia vaaroja, kuten fyysiset vammat (naarmut, nyrjähdykset, murtumat), sydänpysähdys, hengityksen lamaantuminen, tukehtuminen oksennukseen, veritulpat, rasisus sydämelle, taistelu kuolemaan saakka ja erilaisten taskussa olevien esineiden aiheuttamat vaarat (Savonia-ammattikorkeakoulu, elektroninen dokumentti).

Kanadalainen psykologi Jan Hunt kritisoi laajasti Welchin holding-terapian nimissä harjoitettavaa kiinnipitoa. Hunt toteaa holding-terapian olevan

väkivallan muoto, jossa lapsen oikeuksia rikotaan. Menetelmän tarkoituksena on vapauttaa kiellettyjä tunteita, mutta tekniikan väkivaltaisuus estää sen. Ihmisluontoon kuuluu voimankäytön vastustaminen. Kun ihminen, jota lapsi rakastaa ja johon hän luottaa, käyttää voimaa kiinnipidossa, lapsi kokee pelkoa, avuttomuutta, vihaa ja pettymystä. Kun lapsen käyttäytymistä rajoitetaan fyysisen voiman avulla, lapsi ymmärtää lopulta, että vapaus tulee vasta, kun antaa periksi ulkopuoliselle kontrollille. Tämä on vaarallinen oppi lapselle, koska siinä hänen tahtonsa murretaan. Lapsi alistuu voiman käyttöön, mistä hänet palkitaan. Tästä hänelle muodostuu vääristynyt käsitys ihmissuhteista. Tuhoisat vaikutukset eivät näy heti, kuten ei lyömisenkään. Pakotettu lapsi oppii teeskentelemään kiintymystä, mikä voi johtaa sosiopaattisen persoonallisuuden kehittymiseen. Esimerkiksi teini-ikäiset voivat oppia, että tärkeämpää on se, miltä näyttää ulospäin, kuin sisäiset tunteet. Jan Huntin mukaan terapia-termin käyttäminen estää kasvattajia näkemästä menetelmän vaaroja, mm. sitä, että voiman käyttäminen lapsen kasvatuksessa on aina riskitekijä. Se ei ole koskaan oikeutettua lukuun ottamatta tilannetta, jossa lapsen henki tai terveys on välittömässä vaarassa. Silloinkin voiman käytöstä on pyrittävä tekemään niin lyhytaikaista kuin mahdollista ja siitä on seurattava selitys ja anteeksipyyntö. Niin ikään jo ammoisista ajoista lyömisen ja muun rankaisemisen puolusteluna käytetty ilmaus ”lapsen parhaaksi” hämärtää totuutta kiinnipidossakin. Vanhemman ja lapsen välinen kiintymys perustuu molemminpuoliseen luottamukseen, jota voi olla vaikea saavuttaa uudelleen sen jälkeen, kun lasta on pidetty kiinni väkisin. Aina on olemassa ei-toivottua käyttäytymistä ennalta ehkäisevä vaihtoehto. Huntin mukaan tämä vaihtoehto on lapsen tarpeisiin vastaaminen. Aikuisen on huolehdittava siitä, että lapsi saa jakamatonta huomiota, terveellistä ruokaa, riittävästi unta, hoitoa vaivoihinsa ja perhestressiltä turvatus lapsuuden. Lapsia on opetettu kieltäytymään ei-halutusta kosketuksesta. Niinpä Hunt sanookin olevan äärimmäisen surullista, että niin ihana asia kuin lapsen sylissä pitäminen molempien sitä halutessa on muutettu sydämettömäksi käytännöksi terapian nimissä. ( Hunt 2001, 102-105.)

Yhdysvaltalaiset tutkijat Sandy K. Magee ja Janet Ellis (2001) tekivät pienimuotoisen tutkimuksen erään fyysisen rajoittamismenetelmän (basket-hold time-out) vahingollisista vaikutuksista. He havainnoivat kahta aggressiivisesti



käyttäytyvää 13-vuotiasta poikaa, joiden kuntoutuksessa käytettiin kiinnipitoa. Toista poikaa pidettiin kiinni lattialla ja toista tämän istuessa pyörätuolissaan. Poikien pääasiallisena ongelmana oli aggressiivinen käyttäytyminen: he vahingoittivat muita ihmisiä, itseään ja ympäristöään. Tutkimuksen lopputuloksena oli, että poikien ongelmakäyttäytyminen tarkasteltavasta osaluueesta riippuen joko pysyi samana tai lisääntyi. Magee ja Ellis päättelivät menetelmän ei-toivotun lopputuloksen johtuvan siitä, että etukäteen ei ollut tarkasti havainnoitu ongelmakäyttäytymiseen liittyviä tekijöitä. Kiinnipito voi esimerkiksi huomionhakuisesta ja fyysiseen kontaktiin hakeutuvasta lapsesta tuntua palkitsevalta, jolloin kiinnipitoon johtava käyttäytyminen voi jopa lisääntyä. (Magee & Ellis 2001, 501 – 504.)

Kritiikkiä on aiheuttanut myös kiinnipitoon liitetyt viitteet seksuaalisuuteen. Mahdollista seksuaalista jännitystä lievennetään siten, että kiinnipitotilanteessa on mukana sekä mies- että naispuolisia hoitajia (Aurela 1995,19). Heiskanen (2004) tutkimuksessa ilmeni, että kiinnipidon aikana päällä istuminen herätti lapsissa mielikuvan seksuaalisesta hyväksikäytöstä. Siitä oli vaikea puhua aikuisille, joten lapset jäivät asiassa omien väärrien tulkintojensa varaan. Seksuaalisen tulkinnan kiinnipidolle antoivat etenkin lapset, jotka olivat kokeneet seksuaalista hyväksikäyttöä. (Heiskanen 2004, 31, 53.) Martha Welchin (1995) mukaan vanhemmat pelkäävät kiinnipidon stimuloivan lasta seksuaalisesti, vaikka käytännössä lapset eivät näytä kokevan fyysistä läheisyyttä seksuaalisena vuorovaikutuksena. Welchin mielestä seksuaalisuus tuntuu olevan enemmän vanhempien kuin lasten huoli, joka poistuu, kun vanhemmat huomaavat, ettei kiinnipidossa saavutettu läheisyys ole luonteeltaan lainkaan seksuaalista. ( Welch 1995, 178.)

David Day (2002) on tarkastellut kiinnipitoteorioita ja päätenyt suurimmaksi osaksi sellaiseen lopputulokseen, että on olemassa vain hyvin vähän empiiristä näyttöä terapeuttiselle hyödyille, jonka lapsi saa fyysisestä rajoittamisesta. Suurin osa tutkimuksista on huonolaatuista ja perustuu huonosti toteen näytettyihin ja siten kyseenalaisiin kuulopuhe- ja tapausraportteihin. Mahdollisia sivuvaikutuksiakaan ei tosin ole havaittu. Vaikka jotkut saattavat ajatella, että tunne- ja käytösongelmaiset lapset kokisivat toistuvan rajoittamisen

nöyryyttäväksi, ei ole tieteellistä todistetta siitä aiheutuneesta psykologisesta haitasta. Sen sijaan rajoittaminen nähdään tavallisesti fyysistä turvallisuutta takaavana mekanismina, joka saattaa mahdollistaa jonkin muun terapeutin intervention jatkumisen, sitten kun rajoittaminen on viety loppuun. Monissa kasvatuksen oppikirjoissa, jotka käsittelevät tunne- ja käytösongelmaisten lasten aggressiivista tai väkivaltaista käytöstä, annetaan ymmärtää, että fyysinen rajoittaminen pitäisi varata turvallisuustarkoituksiin, vaikka empiirisen tutkimuksen tukea ei asialle olekaan. (Ryan & Peterson 2004, 159.)

Kiinnipidon eettisyyttä tarkastellessaan Scheuermann, Ryan, Peterson ja Billingsley (2013) ovat nostaneet esiin huolen muun muassa siitä, onko eettisesti hyväksyttävää, että lapsi menettää kiinnipidon vuoksi tärkeää opiskeluaikaa, kun koulutuksen saaminen kuuluu hänen perusoikeuksiinsa. Edelleen he asettavat kyseenalaiseksi sen, onko edes ohjeiden mukaan toteutettu kiinnipito oikein, koska silläkin voi olla vahingollisia seurauksia. He kysyvät myös, onko eettistä käyttää mahdollisesti kuolemaan johtavaa menetelmää ilman pakollisia lääketieteellisiä valvontalaitteita, kuten pulssisaturaatio- ja sydänpölytyslaitteita. Kriittisimpänä he pitävät kuitenkin kysymystä siitä, pitäisikö koulussa lainkaan käyttää menetelmää, jolla voi olla näin vakavia seurauksia ja josta on niin vähän empiiristä tietoa. (Scheuermann ym. 2013, 44, 56 – 57, 62.)

### 2.3 YK:n lapsen oikeuksien sopimus

Koska kiinnipitämisen vastustajat perustelevat kritiikkiään sillä, että kiinnipitäminen on vastoin lasten oikeuksia, on paikallaan esitellä maailmanlaajuisimmin voimassa oleva kuvaus lasten oikeudesta koskemattomuuteen.

Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien sopimus hyväksyttiin YK:n yleiskokouksessa vuonna 1989. Se on kaikkia alle 18-vuotiaita lapsia koskeva ihmisoikeussopimus, joka on UNICEFin, YK:n lastenjärjestön, toiminnan perusta. Toisin kuin vuodelta 1959 oleva Lapsen oikeuksien julistus se sitoo valtioita oikeudellisesti. Suomessa lapsen oikeuksien sopimus tuli voimaan

vuonna 1991. Koska suuri osa tämän tutkimuksen lähteistä koskee USA:n koululaitosta, on huomion arvoista, että Yhdysvallat ei ole allekirjoittanut lapsen oikeuksien sopimusta. (UNICEF a, elektroninen dokumentti) Tämän tutkimuksen kannalta tärkeitä ovat seuraavat lasten oikeuksien sopimuksen artikkelit:

#### 19 artikla

1. Sopimusvaltiot ryhtyvät kaikkiin asianmukaisiin lainsäädännöllisiin, hallinnollisiin, sosiaalisiin ja koulutuksellisiin toimiin suojellakseen lasta kaikenlaiselta ruumiilliselta ja henkiseltä väkivallalta, vahingoittamiselta ja pahoinpitelyltä, laiminlyönniltä tai välinpitämättömältä tai huonolta kohtelulta tai hyväksikäytöltä, mukaanlukien seksuaalinen hyväksikäyttö, silloin kun hän on vanhempansa, muun laillisen huoltajansa tai kenen tahansa muun hoidossa.

#### 37 artikla

Sopimusvaltiot takaavat, että

a) lasta ei kiduteta, eikä kohdella tai rangaista julmalla, epäinhimillisellä tai halventavalla tavalla.

b) lapselta ei saa riistää hänen vapauttaan laittomasti tai mielivaltaisesti. Lapsen pidättämisessä, muussa vapaudenriistossa tai vangitsemisessä tulee noudattaa lakia ja näihin toimiin on turvauduttava vasta viimeisenä ja mahdollisimman lyhytaikaisena keinona. ( UNICEF b, elektroninen dokumentti.)

#### 2.4 Suomen lainsäädäntö ja esimerkki sen toteuttamisesta

Suomessa lastensuojelulaki (417/2007, 68§) oikeuttaa kiinnipidon: ”Laitoksen johtaja tai laitoksen hoito- ja kasvatushenkilökuntaan kuuluva henkilö voi lapsen rauhoittamiseksi pitää kiinni lapsesta, jos lapsi sekavan tai uhkaavan käyttäytymisensä perusteella todennäköisesti vahingoittaisi itseään tai muita ja kiinnipitäminen on lapsen oman tai toisen henkilön hengen, terveyden tai turvallisuuden välittömän vaarantumisen vuoksi taikka omaisuuden merkittävän vahingoittamisen estämiseksi välttämätöntä. Kiinnipitäminen on oltava luonteeltaan hoidollista ja huollollista sekä kokonaisuutena arvioiden puolustettavaa, kun otetaan huomioon lapsen käyttäytyminen ja tilanne muutoinkin. Kiinnipitäminen voi pitää sisällään myös lapsen siirtämisen.

Kiinnipitäminen on lopetettava heti, kun se ei enää ole välttämätöntä.” Tämän pykälän mukaan koulussa tapahtuvaa kiinnipitämistä voidaan pitää laillisena.

Laissa perusopetuslain muuttamisesta (1267/2013, 29§) sanotaan, että lapsella on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Siinä todetaan: ”Opetuksen järjestäjän tulee laatia opetussuunnitelman yhteydessä suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä sekä toimeenpanna suunnitelma ja valvoa sen noudattamista ja toteutumista. Opetuksen järjestäjän tulee opetussuunnitelman yhteydessä laatia ja ohjeistaa suunnitelma kurinpitokeinojen ja kasvatustieteiden käytäntöjen käyttämisestä ja niihin liittyvistä menettelytavoista.” Opetussuunnitelman perusteet 2004 avaa lakipykälää määrittelemällä tarkemmin, mitä opetuksenjärjestäjän täytyy opetussuunnitelmaansa sisällyttää. Sen tulee määrätä mm. miten toimitaan koulu yhteisön terveyden, hyvinvoinnin, turvallisuuden, sosiaalisen vastuullisuuden ja vuorovaikutuksen edistämiseksi. Lisäksi sen on kuvattava toimenpiteet sekä työn- ja vastuunjako ongelma- ja kriisitilanteiden ehkäisemiseksi, havaitsemiseksi tai hoitamiseksi. Erikseen mainitaan kiusaaminen, väkivalta ja häirintä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, elektroninen dokumentti.)

Kunnat laativat omat opetussuunnitelmansa käyttäen tärkeimpänä norminaan Opetushallituksen laatimia opetussuunnitelman perusteita. Tieto siitä, että Kuopiossa on annettu opettajille AVEKKI-koulutusta, ohjasi Kuopion, tämän luvun esimerkkikaupungin, perusopetuksen opetussuunnitelmaan, josta löytyi selkeä kuvaus mm. oppilaan oikeuksista: ”Oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Siihen kuuluu fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen turvallisuus. Opetuksen järjestämisen lähtökohtana on oppilaiden ja koulun henkilökunnan turvallisuuden takaaminen kaikissa tilanteissa. Oppimisympäristön turvallisuuden edistäminen on osa koulu yhteisön toimintakulttuuria. Se tulee ottaa huomioon koulun kaikessa toiminnassa.” Tätä tarkennetaan seuraavilla lauseilla: ”Opetussuunnitelman yhteydessä on myös laadittava suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä. Suunnitelma tulee toimeenpanna ja sen noudattamista ja toteutumista tulee valvoa.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden

muutos 2014, elektroninen dokumentti; Kuopion perusopetuksen opetussuunnitelma, elektroninen dokumentti)

Koulut laativat omat opetussuunnitelmansa opetussuunnitelman perusteiden ja kunnan opetussuunnitelman puitteissa. Kuopiossa toimii Opetuksen ja kuntoutuksen osaamiskeskus Mäntykangas ja sen yhteydessä perusopetusta antava Mäntykankaan koulu. Ne sisällyttävät turvallisuuden edistämisen tarkemman kuvauksen oppilashuollon suunnitelmaansa seuraavasti: ”Fyysistä rajoittamista käytetään vasta viimeisenä keinona tilanteissa, joissa kaikki muut mahdolliset keinot ovat epäonnistuneet ja väkivallan uhka on ilmeinen. Rajoittaminen on mahdollista, kun tilanteessa on useampi henkilö. Jos työntekijä on uhkaavassa tilanteessa yksin, hänen tulee yrittää peräännyä ja kutsua apua huutamalla.” Hallittu ja terapeutinen rajoittaminen määritellään näin: ”Hallitussa ja terapeutisessa rajoittamisessa kaikilla työntekijöillä on sekä tieto että taito toimia yhdessä oppilasta kunnioittaen. Rajoittaminen on menetelmä, jossa korostuu huolenpito oppilaasta, empaattisuus ja oppilaan mielen koostaminen. Rajoittamisessa työntekijät konkreettisesti kiinni pitäen lopettavat täysin oppilaan väkivaltaisen toiminnan.” Tämän jälkeen ohjeistetaan tarkasti henkilökunnan käyttämä fyysinen rajoittaminen, joka vastaa tämän tutkimuksen kiinnipito-termin sisältöä. Siinä henkilökunnan jäsenet rajoittavat fyysisessä kontaktissa oppilaan toimintaa. Itse toiminnan kuvauksen jälkeen kuvataan sitä seuraavat tapahtumat ja toimenpiteet. Oppilashuollon suunnitelmassa on myös lomake fyysisen rajoittamisen kirjaamiseksi. (Mäntykankaan koulu 2011, 15-17.)

## 2.5 Kiinnipitoon johtava konflikti

Aggressiivinen käyttäytymisen syynä voi olla psykiatrinen häiriö aina ADHD:sta kiintymyshäiriöön. Tällaisia häiriöitä arvellaan amerikkalaisen tutkimuksen mukaan olevan 2 – 16 prosentilla lapsista. (Myeroff, Mertlich & Gross 1999, 303.) Niiden oppilaiden kanssa, joilla on suuria tunne-elämän ongelmia, vuorovaikutustilanne saattaa muodostua hankalaksi. Psykkisesti sairaan lapsen kommunikointi voi olla jopa mahdotonta. Hämärtynyt todellisuudentaju saattaa saada lapsen tulkitsemaan ympäristöään väärin ja häntä on vaikea

ymmärtää ja seurata. Huonosti voivat oppilaat ovat herkempiä erilaisille konflikteille, ja tilanteet kärjistyvät helposti väkivallan asteelle. Väkivaltaisuutta edeltäviä tunnusmerkkejä voivat olla solvaava kielenkäyttö, syyttely, nimittely, motorinen levottomuus, kalpeat kasvot, synkkä ilme, esineiden rikkominen, käsien pitäminen nyrkissä, riidan haastaminen sekä monet muut ennusmerkit, jotka opettajan olisi hyvä kyetä tunnistamaan. (Kyllönen & Rickman 2011, 78, 109 - 110.)

Oppilaan omaa tai toisten ihmisten turvallisuutta uhkaava aggressiivinen käyttäytyminen konfliktitilanteessa on vaikeasti ratkaistava ongelma koulussa. Stressaava tilanne voi laukaista ongelmakäyttäytymisen. Koulussa tällaisia tilanteita voivat olla esimerkiksi huonon koenumeron saaminen, toisen oppilaan tönäisemäksi joutuminen välitunnilla tai pelijoukkueen ulkopuolelle jääminen. (Rozalski, Ryan, Peterson & Sutton 2013, 81, 83.) Yleisiä ristiriidan syitä ovat myös väärinkäsitykset ja erilaiset näkökulmat asioihin. Sovintoon pääsemistä estää tietoisuus siitä, että riita voi päättyä vain toisen osapuolen häviöön. Helposti päädytään syyttelyyn, joka ei johda ratkaisuun, vaan lisää vihamielisiä tunteita. Konflikti ei ole koskaan vain toisen osapuolen syytä, vaan syy on molemmissa osapuolissa. (Pickardt 2009, elektroninen dokumentti.) Edellä mainittujen kaltaiset tilanteet eivät kaikkien oppilaiden kohdalla johda ongelmakäyttäytymiseen, mutta niin voi käydä, kun stressaava tilanne yhdistyy oppilaan vääristyneeseen käsitykseen omasta itsestä suhteessa muihin. Hän voi esimerkiksi kuvitella, että kaikki ovat jotenkin häntä vastaan. Riskioppilaat saattavat olla voimakkaitten tunteittensa valtaamina erityisen alttiita stressitekijöille. (Rozalski ym. 2013, 81, 83.) Oppilaan sopimaton käytös johtaa opettajan reaktioon, joka voi olla huutaminen oppilaalle, sanallinen ojentaminen tai rangaistuksen määrääminen. Kun opettaja tällä tavalla pyrkii säilyttämään järjestyksen luokassa, häneltä voi jäädä huomaamatta oppilaan ongelmakäyttäytymiseen konteksti. Hänen negatiivinen reaktionsa stressaa lisää oppilasta, joka joutuu yhä enemmän tunteidensa valtaan. Viha ja turhautuminen pahentavat tilannetta entisestään. Opettajakin saattaa stressaantua ja turhautua tai lopulta suuttua. Jollei tätä kierrettä saada keskeytettyä, voidaan päätyä oppilaan aggression ilmauksiin ja jopa väkivaltaiseen käyttäytymiseen. Koulun aikuisten pitäisi pystyä säilyttämään

kykynsä olla oppilaiden tukena ja puuttua kriisitilanteisiin. (Rozalski ym. 2013, 83, 86.) Tehokkaiden interventiomenetelmien löytäminen on kuitenkin ollut vaikeaa (Myeroff ym. 1999, 304).

Aina konfliktit eivät synny aikuisen ja lapsen välillä, vaan kyseessä saattaa olla kahden oppilaan kesken tapahtuva tilanteen kärjistyminen, jota opettaja ei ole voinut ennakoida. Tällöinkin opettajan on parhaansa mukaan puututtava tilanteeseen, ettei aggressiivinen oppilas pääse vahingoittamaan toista oppilasta. Oppilaiden riitatilanteita selvittämään menevä opettaja saattaa myös joutua yllättäen itse vihan kohteeksi, koska lapsen on helpompi purkaa vihaansa mukaan tulleeseen koulun aikuiseen. Jos sanallinen käskytys ei riitä, opettajan on ryhdyttävä rajoittamaan oppilasta fyysisesti esimerkiksi lyömisen lopettamiseksi. Toisinaan eteen tulee tilanteita, joissa kiinnipitoa ei pystytä välttämään minkään ennakoinnin turvin, vaan se tulee yllättäen eteen oppilaan ajautuessa kiihtyneeseen mielentilaan. Hyvin ja huolellisestikin toteutettu kiinnipitotilanne saa aikaan jonkinlaisen vaaratilanteen niin oppilaalle kuin kiinnipitäjällekin. Siitäkin syystä kiinnipitoa pitää välttää viimeiseen saakka. Jos kiinnipitoon täytyy kuitenkin turvautua, se on pidettävä mahdollisimman lyhyenä toimenpiteenä. (Kyllönen & Rickman 2011, 103, 133, 135.)

Jokaisella oppilaalla on oikeus turvalliseen oppimisympäristöön. Silloin kun oppilas on vaaraksi itselleen tai muille, eteen saattaa tulla tilanne, jossa häntä joudutaan pitämään kiinni tilanteen rauhoittamiseksi. Tällainen fyysinen rajoittaminen on hätävarjeluun verrattavissa oleva tilanne, jolla pyritään suojelemaan oppilasta itseltään tai toisia oppilaita vaaralliselta käyttäytymiseltä. Opettajien, oppilaiden ja huoltajien olisi hyvä olla selvillä siitä, että kiinnipito ei missään tapauksessa ole rangaistus, vaan kyseessä on vain välttämätön toiminta, jolla pyritään turvaamaan kaikkien läsnäolijoiden turvallisuus ja jonka tekemättä jättäminen voitaisiin tulkita jopa oppilaan heitteillejätöksi. (Kyllönen & Rickman 2011, 125 -126,128.) Opettajat ovatkin haastavan tehtävän edessä joutuessaan päättämään, onko tilanne sellainen, että fyysiseen rajoittamiseen on ryhdyttävä. He eivät ehdi punnita vaihtoehtoisia toimintamalleja, tutkia oppilaalle laadittuja suunnitelmia, neuvotella toisten kanssa, tukeutua teorioihin tai etsiä lakipykälää. (Stewart 2010, 15.)

## 2.6 Kiinnipito tässä tutkimuksessa

American Academy of Pediatrics Committee on Pediatric Emergency Medicine (1997) määrittelee ammatillisen kiinnipidon menetelmäksi, jossa rajoitetaan yksilön vapautta liikkua ja käyttää vartaloaan. Sen mukaan termiä voidaan käyttää viittaamaan kolmenlaiseen tapaan pitää kiinni: 1. mekaaninen kiinnipito jollakin esineellä, esim. huovalla tai teipillä 2. käsillä tapahtuva kiinnipito, jossa yksi tai useampi ihminen käyttää vartaloaan rajoittamaan toisen ihmisen vartalon liikkeitä tarkoituksenaan palauttaa hänen käytöskontrollinsa ja taata kiinnipidettävän itsensä ja muiden läsnäolijoiden turvallisuus 3. kemiallinen kiinnipito, jossa käytetään lääkkeitä kontrolloimaan yksilön käytöstä ja rajoittamaan hänen liikkumistaan. (American Academy of Pediatrics Committee on Pediatric Emergency Medicine, 1997, elektroninen dokumentti.)

Käsitteellä kiinnipito tarkoitetaan tässä tutkimuksessa tapaa, jolla aggressiivista lasta hillitään pitämällä hänestä fyysisesti kiinni silloin, kun hän ei itse pysty hallitsemaan omaa käytöstään. Käsite vastaa parhaiten edellä esitellyn American Academy of Pediatrics Committee on Pediatric Emergency Medicine jaottelun kohtaa 2. Vastajille lähetetyssä saatekirjeessä kiinnipito määritellään samoilla sanoilla.

Welchin ja Prekopin kiinnipitoterapialla tarkoitetaan etukäteen suunniteltua, hoidollista kiinnipitoa. Koulussa käytettävä fyysinen kiinnipito on sen sijaan aina reaktiivista ja tapahtuu lähes aina ilman etukäteissuunnittelua. Kyseessä ei ole siis tarkoin määritelty terapiamuoto, kuten esimerkiksi Welchin holding-terapia, vaikka piirteitä siitä saattaa tapahtumassa olla mukana. Pedagogisessa arkikielessä tosin tässä tarkoitettusta kiinnipidosta käytetään myös usein nimitystä holding. Tässä työssä termi holding jätetään alkuperäiseen, tarkasti säänneltyyn yhteyteensä.

Kyllönen ja Rickman (2011) ovat samalla linjalla Aurelan kanssa siitä, että eroa hoidollisen kiinnipidon (holding), viranomaisvoimankäytön sekä koulussa käytettävän rajoittamisen välillä ei vielä ymmärretä. Tämän asian esiin nostaminen on heidänkin mielestään tärkeää. Hyvin usein holding ja fyysinen



kiinnipito ymmärretään samana asiana, vaikka niin ei ole, siitäkään huolimatta, että käytettävien otteiden periaatteet ovat samat. Otetasolla yhtäläisyytenä on ainakin se, että aikuiset pitävät lasta paikoillaan. Lisäksi kiinnipito ei saa tuottaa kipua eikä hallinta saa tapahtua kivun uhallakaan. Hoidollisella kiinnipidolla sekä oppilaan fyysisellä rajoittamisella on yhtäläisyyksiä myös siinä, että kummassakin pyritään suojaamaan ja rajoittamaan aggressiivista lasta. Koska kiinnipidolla on tarkoitus hakea parempaa vuorovaikutusta ja luottamusta, kivuttomuuden merkitystä ei voi korostaa liikaa. (Kyllönen & Rickman 2011, 127,167.) Ero hoidollisen kiinnipidon ja koulussa tapahtuvan kiinnipidon välillä on selkeästi siinä, että koulussa ei voi eikä ole tarkoitukseen luoda samanlaista hoivasuhdetta kuin on lapsen ja terapeutin tai lapsen ja äidin välillä.

Englanninkielisessä tutkimuksessa käytetään useimmiten yhdessä termejä *physical restraint and seclusion*<sup>2</sup> (fyysinen rajoittaminen ja eristäminen). Eristäminen viittaa henkilön tahdon vastaiseen sulkemiseen yksin huoneeseen, josta hän ei pysty poistumaan määrättyinä ajanjaksona (American Academy of Pediatrics Committee on Pediatric Emergency Medicine, 1997, 497). Vaikka tämä tutkimus ei käsittelekään eristämistä, tulkitaan englanninkielisten tutkimustulosten viittaavan molempiin menetelmiin, jolloin niiden voidaan katsoa koskevan myös pelkästään fyysistä rajoittamista. Ratkaisua tukee sekin, että käsiteparissa käytetään sanaa 'ja' eikä sanaa 'tai'.

### 3 Koulussa tapahtuvaa kiinnipitoa koskeva aikaisempi tutkimus

Siitä huolimatta, että uskotaan kouluissa käytettävän paljon fyysistä rajoittamista tunne- ja käytösongelmaisten lasten kanssa toimittaessa, tiedetään kovin vähän sen vaikuttavuudesta, koska aiheesta on vain vähän tutkimusta (Persi & Pasquali 1999, 87). Viime vuosikymmeneltä ei esimerkiksi löydy tutkimuksia, jotka puoltaisivat voimakkaasti kiinnipidon käyttämistä koulussa. Kiinnipitoa on tutkittu lähinnä USA:ssa. Sielläkin tutkimus on kohdistunut pääasiassa psykiatrisen hoidon yhteydessä käytettyyn kiinnipitoon. Yhdysvaltalaisen tieteellisten artikkeleiden etsimisen osalta saavutettiin

---

<sup>2</sup> Engl. **seclusion** 'eristäminen, eristyksissä eläminen, eristyneisyys, oma rauha' (Rekiaro & Robinson 2009).

jonkin asteinen kylläntymispiste, jolloin merkittävää uutta ei enää löytynyt, vaan lähteissä alettiin viitata toinen toisiinsa tai samoihin lähteisiin.

Vasta viime aikoina kouluampumisten ja muiden väkivaltaisuuksien myötä tutkijoiden huomio on kiinnittynyt oletettuun kiinnipitämisen lisääntymiseen kouluväkivaltilanteiden hallinnassa. Tutkijat ovat alkaneet asettaa kyseenalaiseksi sen, että monessa koulussa jatketaan kiinnipitokäytäntöä, vaikka tieteellistä näyttöä sen vaikuttavuudesta oppilaiden käytöshäiriöihin ei olekaan osoitettu. (Ryan, Peterson & Rozalski 2013, 21.)

### 3.1 Ulkomainen tutkimus

Koska suomalaista tutkimusta koulussa tapahtuvasta fyysisestä rajoittamisesta ei löytynyt, tässä työssä viitataan paljon Joseph Ryanin ja Reece Petersonin (2004) USA:ssa tekemään tutkimukseen kouluissa tapahtuvasta fyysisestä rajoittamisesta sekä Reece Petersonin, Joseph Ryanin ja Michael Rozalskin (2013) toimittamaan kirjaan *Physical Restraint and Seclusion in Schools*, jonka kahdeksassa luvussa eri kirjoittajat esittävät näkökulmia koulun fyysiseen rajoittamiseen ja eristämiseen. Tärkeitä lähteitä tuoreutensa takia ovat myös Richard Dowellin (2014) ja Daniel Stewartin (2010) niin ikään amerikkalaiset väitöskirjat. Joseph Persi ja Bernadette Pasquali (1999) käsittelevät myös jonkin verran koulussa tapahtuvaa kiinnipitoa verratessaan sitä muissa ympäristöissä tapahtuvaan kiinnipitoon. Lukijan on hyvä tiedostaa koko ajan, että maiden välillä on eroja koululaitoksessa ja koulujen käytännöissä; kulttuurierotkin vaikuttavat. Yksi – yhteen -rinnastuksia ei siis voi tehdä tarkasteltaessa suomalaisen koulun kiinnipitokäytäntöjä.

Ryan ja Peterson (2004) tekivät valtavan työn löytääkseen artikkeleja, jotka käsittelevät fyysistä rajoittamista USA:n kouluissa. He löysivät 26 artikkelia, joista 15 käsitteli menetelmän käyttöä lasten kanssa, ja vain 3 niistä koski koulua. Tekijät toteavat, ettei fyysistä rajoittamista ole järjestelmällisesti tutkittu koulun kasvatuksellisenä interventiona. Laajankaan etsinnän jälkeen he eivät löytäneet esimerkiksi tutkimusta siitä, kuinka laajalle levinnyttä fyysinen rajoittaminen on yhdysvaltalaisissa kouluissa. Kattava tutkimus tehtiin lisäksi

tuomioistuinpäätöksistä ja kuulemismenettelytapauksista sekä lainsäädännöstä koskien fyysistä rajoittamista. Kaiken tämän laajan tutkimuksen pohjalta Ryan ja Peterson päätyivät joukkoon koulussa tapahtuvaa fyysistä rajoittamista koskevia suosituksia. He korostavat, että koulujen pitää olla äärimmäisen varovaisia fyysisen rajoittamisen käytössä, ja että olisi tärkeää saada kaikkiin kouluihin sama käytäntö. He päätyivät tutkimustensa perusteella suosittamaan, että fyysistä rajoittamista ei pidä koskaan käyttää rankaisemisen tai tottelemaan pakottamisen keinona. Vain koulutettu henkilökunta saa sitä käyttää ja vain tilanteissa, joissa on selvä turvallisuusriski. Fyysistä rajoittamista käytettäessä on heidän mukaansa käytettävä turvallisinta mahdollista metodia ja vähäisintä mahdollista voimaa, jolla voidaan estää muiden tai oppilaan itsensä fyysinen vahingoittuminen. Kun rajoittamista käytetään, se pitää lopettaa heti, kun se on mahdollista, ja sitä ei saa käyttää niin, että oppilaan hengittäminen tai puhuminen estyy. Koko rajoittamisprosessin ajan on tarkkailtava oppilaan fyysistä tilaa sisältäen hengityksen ja ihonvärin. (Ryan & Peterson 2004, 156 - 157, 159, 164.)

Ryan ja Peterson (2004) huomauttavat kuitenkin, että menettelytavat ja lainsäädäntö, riippumatta siitä, miten jaloja ne ovat tarkoitukseltaan, ovat merkityksettömiä ilman valvontaa. Koulussa tapahtuvan fyysisen rajoittamisen suuntaviivat ovat vuosikymmenien ammattikäytäntöjen, valtion- ja paikallishallinnon, oikeustapausten ja ruohonjuuritason puolustusryhmien ponnistelujen lopputulos, kaikki huolestuneina lapsen turvallisuudesta. Sen varmistamiseksi, että parhaita empiirisesti perusteltuja käytäntöjä kehitetään ja että ne tulevat koulujen yleisiksi käytännöiksi, erilaisten ammatti- ja puolustusjärjestelmien velvollisuus on valvoa, että koulut toimivat vastuullisesti. (Ryan & Peterson 2004, 164.)

Ryanin, Petersonin & Rozalskin (2013) toimittaman teoksen *Physical Restraint and Seclusion in Schools* yhteenvetoluvussa kirjoittajat päätyvät toteamaan, että kouluissa vallitsee yhteisymmärrys periaatteesta käyttää fyysistä rajoittamista vain välittömän vahingoittumisen uhatessa. Myös opettajien koulutustarpeesta ollaan yhtä mieltä. Opettajat tarvitsevat tietoa fyysisen rajoittamisen riskeistä sekä keinoja konfliktien ennaltaehkäisyyn ja niiden

hallintaan. Ymmärrettävänä pidetään kuitenkin, että mikään koulutus ei riittävästi valmista opettajia kaikkiin niihin ongelmakäyttäytymishaasteisiin, joita he kohtaavat koulussa. Laajempien kouluviranomaisten laatimien säännösten ja ohjeistusten lisäksi yksittäisellä koululla pitäisi olla toimintasuunnitelma kontrollin menettäneen oppilaan turvallisuutta uhkaavan käyttäytymisen varalle. Käytäntö olisi siis samanlainen kuin esimerkiksi varautuminen tulipaloon. (Ryan, Peterson & Rozalski 2013, 132, 136.)

Richard Dowell (2014) tutkii väitöskirjassaan fyysisen rajoittamisen yleisyyttä kouluissa, sen syitä sekä kouluviranomaisten suhtautumista siihen. Väitöskirjan tulokset voi kiteyttää kolmeen kohtaan: Hän toteaa ensinnäkin monen muun tutkimuksen tapaan koulun fyysistä rajoittamista koskevan tutkimuksen vähäisyyden. Toiseksi hän esittelee käyttäytymismuodot, jotka johtavat fyysiseen rajoittamiseen koulussa. Ne ulottuvat aggressiivisesta käyttäytymisestä tottelemattomuuteen. Näin laajan vaihtelun Dowell katsoo osoittavan, että ei ole olemassa kansallisia normeja fyysisen rajoittamisen käytöstä koulussa. Kolmanneksi tutkimus osoittaa vahvan korrelaation fyysisen rajoittamisen ja koulunjohtajan sitä koskevan asenteen välillä. Se näkyy siten, että fyysinen rajoittaminen on runsaampaa kouluissa, joissa rehtori itsekään käyttää sitä, kuin kouluissa, joissa rehtori käyttää muita menetelmiä. (Dowell 2014, 7, 39, 86.)

Daniel Stewartin (2010) väitöskirjatutkimus *Restraint and Seclusion in American Public Schools* käsittelee kiinnipitoa ja rajoittamista amerikkalaisessa koululaitoksessa. Hänen tavoitteenaan on kehitellä tutkimukseen perustuvaa lähestymistapaa sen varmistamiseksi, että fyysistä rajoittamista käytettäisiin kouluissa oikein. Toisena tavoitteena on luoda menetelmä, jolla voitaisiin analysoida tämänhetkistä lainsäädäntöä edellä mainittuun tarkoitukseen. (Stewart 2010, 5.) Stewart esittää periaatteita, joiden mukaan fyysistä rajoittamista tulisi asianmukaisesti käyttää koulussa. Periaatteet ovat muotoutuneet tutkimuskirjallisuuden ja kouluun liittyvien ammattilaisten haastattelujen pohjalta. Niiden tarkoitus on vähentää tämän riskialttiin ja mahdollisesti vaarallisenkin menetelmän käyttöä. Perusajatuksena on käsitys, että lähes kaikki lapset pystyvät vähentämään haastavaa ja vaarallista

käytöstään. Hyvin koulutetun henkilökunnan tulee käyttää fyysistä rajoittamista, kun kaikkia muita keinoja on kokeiltu, eikä sitä saa koskaan käyttää rangaistuksena eikä kurinpitokeinona. Silloinkin kun kiinnipitoon joudutaan, on huolehdittava siitä, että siihen ei jouduttaisi turvautumaan saman lapsen kohdalla enää uudelleen. Myös raportointia ja muuta jälkikäsitteilyä pidetään tärkeänä. ( Stewart 2010, 66.)

Joseph Persi ja Bernadette Pasquali (1999) ovat tutkineet, kuinka usein käytettiin fyysistä rajoittamista ikäryhmässä 4 – 17 neljässä erilaisessa ympäristössä. Ympäristöt olivat psykiatrinen hoitoyksikkö, ryhmäkoti, päivähoito-ohjelma ja kunnallisessa koulussa toteutettu hoito-ohjelma. Kävi ilmi, että rajoittamista tapahtui vuoden aikana useammin ryhmäkodissa ja päivähoito-ohjelmassa kuin koulussa tai psykiatrisessa hoitolaitoksessa. He havaitsivat myös, että poikia rajoitettiin vähän todennäköisemmin kuin tyttöjä. Jonkin verran merkitsevä suhde havaittiin lisäksi iän ja fyysisen rajoittamisen välillä. Lineaarista suhdetta ikään ei löytynyt, mutta näytti siltä, että nuoruusiässä tuli jyrkkä lisäys fyysiseen rajoittamiseen. Yllättävästi päinvastoin kuin aikaisemmassa tutkimuksessa tässä tutkimuksessa huomattiin, että naispuolinen henkilökunta käytti fyysistä rajoittamista miespuolista enemmän. Vertaillen fyysistä rajoittamista eri sijoitusympäristöissä tutkijat Persi ja Pasquali tulivat siihen lopputulokseen, että fyysisen rajoittamisen määrä vaihtelee paljon ja sitä on vaikea selittää; se vaatii lisätutkimusta. (Persi & Pasquali 1999, 90.)

### 3.2 Suomalainen tutkimus

Suomessa kiinnipidosta on tehty joitakin opinnäytetöitä hoitotyön ja varhaiskasvatuksen koulutusohjelmissa, lastensuojelussa sekä lastenpsykiatriassa. Koulussa tapahtuvasta kiinnipidosta ei löytynyt yhtään kotimaista tutkimusta.

#### 3.2.1 Kiinnipito lastenpsykiatrisella osastolla

Suomessa kiinnipitoa ovat tutkineet mm. Anneli Aurela (1995 ja 2003) ja Paula Heiskanen (2004), joiden teoreettisia näkemyksiä esiteltiin luvussa 2.1.2.

Tutkimukset on tehty lastenpsykiatrisella puolella, kuten lähes kaikki kotimaiset tutkimukset, jotka koskevat kiinnipitoa. USA:ssa on tehty paljon tutkimusta sekä aikuisten että lasten fyysisestä rajoittamisesta muualla kuin koulussa, esimerkiksi sairaaloissa ja muissa laitoksissa. Tulokset eivät siitä huolimatta välttämättä ole rinnastettavissa kouluolosuhteisiin, koska erot mm. henkilökunnan koulutuksessa ovat suuret. (Stewart 2010, 35 – 36.) Psykiatrian alaan kuuluvia tutkimuksia kuitenkin esitellään antamaan tutkimuksellista perspektiiviä. On kyseenalaista, voidaanko psykiatrisissa hoitolaitoksissa tehtyjä havaintoja lasten kiinnipidosta rinnastaa koulussa käyttäytymiseensä tukea tarvitsevien oppilaiden kiinnipitoon, vaikka yhä häiriintyneempiä lapsia tuleekin tavallisiin kouluihin.

Anneli Aurela (1995) on kuvannut hoidollista kiinnipitoa TYKS:n lastenpsykiatrian yksikössä. Tutkimuksen kohderyhmänä olivat lastenpsykiatrian osastolta kaikki hoitajat, yksi sairaala-apulainen ja yövahtimestari sekä Kainuun keskussairaalan lastenpsykiatrisen osaston henkilökunta. Hänen tutkimuksensa käsittelee lasten ja hoitajien tunteita kiinnipidon yhteydessä. Hänen mukaansa kiinnipito tuo mukanaan myös ongelmia. Monet seikat vaikeuttavat kiinnipidon optimaalista käyttöä. Henkilökunnan riittämätön määrä, vähäinen koulutus, pitkät työpäivät ja yhä suurempi määrä vaikeita lapsia lisäävät henkilökuntaan kohdistuvia paineita. (Aurela 1995, 11, 17, 36 - 37.)

Paula Heiskasen (2004) tutkimuksessa todetaan, että mm. kielteiset tunteet saattavat muodostua lapsen kehityksen esteiksi jolloin heidän on vaikea hallita tunteitaan ja aggressiivista käytöstään. Tällöin lapset ohjautuvat usein lastenpsykiatriseen osastohoitoon, jossa hoitajat pyrkivät auttamaan heitä toisinaan hoidollisen kiinnipidon turvin. Heiskanen kuvaakin kirjassaan yksityiskohtaisesti hoidollista kiinnipitoa lastenpsykiatrisella osastolla, jossa kiinnipito on melko yleinen tapa toimia lasten kanssa, joilla on taipumusta aggressiiviseen käyttäytymiseen. Heiskasen tutkimuksessa kouluikäiset lapset kertoivat omia mielikuvia kiinnipidon syistä, sekä havaintoja hoitajien toiminnasta. He kertoivat myös omia aisti- ja tunnekokemuksia, joita kiinnipito oli heissä herättänyt. (Heiskanen 2004, 40, 41.)

Laura Sillman ja Johanna Vanhatalo (2009) ovat tutkineet kiinnipitoa yhtenä hoitomuotona lastenpsykiatriassa. He selvittivät lasten ja nuorten sairaalan lastenpsykiatrisen osaston työntekijöiden näkemyksiä hoidollisesta kiinnipidosta, kiinnipidon kriteereistä ja sen vaikutuksista. Tutkimuksen mukaan hoitajat olivat selvillä kiinnipidon aloittamisen kriteereistä ja sen käyttämisen edellytyksistä aggressiivisten lasten hoidossa. Kiinnipito nähtiin lapsen tarpeista lähtevänä, lapsen pahanolon vastaanottamisena, sanoittamisena sekä turvan ja lohdun tuojana.

### 3.2.2 Kiinnipito päiväkodissa

Koulua koskevan suomalaisen kiinnipitotutkimuksen puuttuessa lähimmän vertailukohteen antaa Emilia Munterin keväällä 2014 tekemä varhaiskasvatuksen pro gradu -tutkielma Lasten fyysinen kiinnipito päiväkodissa. Se on tuorein kotimainen päiväkotikäytäntöjä koskeva tutkimus kiinnipidosta. Munter toteutti kyselytutkimuksen päiväkodin työntekijöiden kiinnipitoon liittyvistä käsityksistä ja kokemuksista. Hän käyttää termiä 'fyysinen kiinnipito' tehdäkseen eron tarkkaan määriteltyihin teoreettisiin lähestymistapoihin (Munter 2014, 6). Hän jätti käsitteen tarkemman määrittelyn kyselyyn vastanneille, jolloin hänen termsä "fyysinen kiinnipito" tuli käsittämään laajemman toiminnon kuin tässä tutkimuksessa käytetty termi "kiinnipito", joka määriteltiin sivulla 24. Munterin termi käsittää kaikenlaisen rajoittavan fyysisen kosketuksen lapsen vierellä olemisesta aina hänen liikkumisensa estämiseen lattiaa vasten (Munter 2014, 66).

Susanna Huttunen ja Terhi Kananen (2001) ovat tehneet myös opinnäytetyön kiinnipidosta päiväkotikontekstissa. He käyttävät kiinnipidosta nimitystä sylissäpitohoito. Heidän haastattelututkimuksensa käsittelee päiväkodin työntekijöiden kokemuksia ja mielipiteitä sylissäpitoahoidosta sekä sen käytöstä aggressiivisesti käyttäytyvien lasten tukena. (Huttunen & Kananen 2001, 5, 34.) Huttunen ja Kananen tutkimuskohteena onkin selvästi tämän tutkimuksen ja Emilia Munterin opinnäytetyön kohteita selvärajaisempi ja vaihe vaiheelta ohjeistettu, sylissä tapahtuva kiinnipito hoitomuotona.

#### 4. Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia kiinnipitotilanteita kouluissa ja erityisesti erityisluokissa on, miten usein kiinnipitämistä tapahtuu ja ketkä niihin osallistuvat. Lisäksi halutaan tietää, onko kiinnipitotilanne mahdollista ennaltaehkäistä esimerkiksi oman toiminnan kautta. Aineiston perusteella pyritään myös selvittämään miten kiinnipitotilanteen jälkihoito suoritetaan ja miten opettajien koulutuksessa käsitellään kiinnipitoa.

Tutkimuskysymykset ovat siis:

- 1) Miten yleistä kiinnipito on erityisluokanopettajien työssä?
- 2) Millainen on itse kiinnipitotilanne?
- 3) Millaisia seurauksia kiinnipidolla on?
- 4) Pystytäänkö kiinnipitoa ennaltaehkäisemään, ja jos pystytään, millaisin keinoin?
- 5) Millaisia valmiuksia kiinnipitoon erityisluokanopettajan koulutuksessa saa?

#### 5 Tutkimuksen toteuttaminen

##### 5.1 Menetelmät

Kyseessä on empiirinen tutkimus. Empiirinen tutkimus jaetaan metodologisesti kvantitatiiviseen eli määrälliseen ja kvalitatiiviseen eli laadulliseen tutkimukseen. Toisin sanoen tutkimukset ovat joko määrällisiä tai laadullisia ja niissä käytetään sen mukaisia aineistoja ja menetelmiä. Kvalitatiivisessa menetelmässä korostetaan usein eri asioita kuin kvantitatiivisessa. Se on järkevää, koska menetelmät ovat erilaisia. (Räsänen, Anttila & Melin 2005, 85.) Eskola ja Suoranta (1998) määrittelevät kvalitatiivisen tutkimuksen yksinkertaisesti aineiston ja analyysin ei-numeraaliseksi muodon kuvaukseksi, johon voidaan kuitenkin tarvittaessa soveltaa kvantitatiivisia lukutapoja. Laadullisella aineistolla tarkoitetaan pelkistetyimmillään aineistoa, joka on ilmiasultaan tekstiä ja joka on saatu tarkoituksenmukaisesti valitulta kohdejoukolta. (Eskola & Suoranta 1998, 13, 15; Hirsjärvi ym. 2002, 155.) Johtopäätös siitä, että määrällinen tutkimus



olisi luonteeltaan täysin erilaista kuin laadullinen, ei ole kuitenkaan niin mustavalkoinen kuin ajatellaan, sillä niiden jyrkkä erottelu on hyvinkin keinotekoisista (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 341).

Tässä tutkimuksessa käytettiin kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimusmenetelmää rinnakkain. Näitä kahta tutkimusmenetelmää ei pidä käsittää toistensa vastakohtina eikä erotella niitä toisistaan kovin tarkkarajaisesti, vaan ne olisi hyvä nähdä toisiaan täydentävinä menetelminä. (Hirsjärvi ym. 2009, 137.) Näistä menetelmistä toinen on kuitenkin järkevää valita pääasialliseksi tutkimusotteeksi (Metsämuuronen 2006, 254).

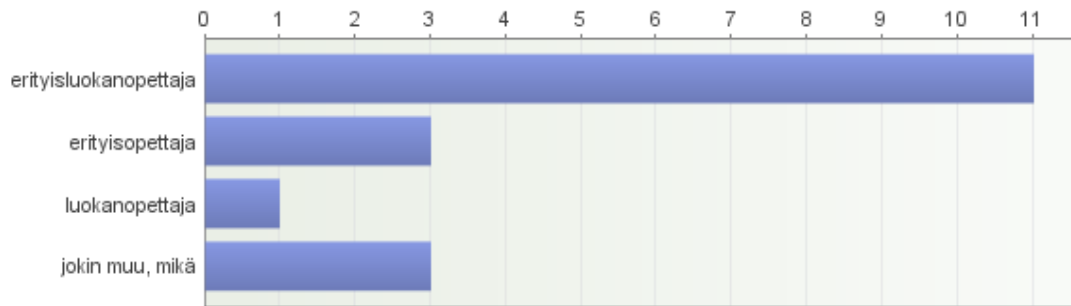
Tutkittaessa kiinnipidon käyttöä erityisopettajan työvälineenä päädyttiin käyttämään kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimusstrategiaa rinnakkain. Pääosin kvantitatiiviseen tutkimukseen saatiin lisää syvyyttä avointen kysymysten avulla, jotka edustavat kvalitatiivista lähestymistapaa. Kartoittavan tutkimuksen tarkoitus on mm. katsoa, mitä tapahtuu, ja etsiä uusia näkökulmia ilmiöön. Kuvaileva tutkimus esittää tarkkoja kuvauksia tapahtumista ja dokumentoi ilmiön keskeisiä piirteitä. (Hirsjärvi ym. 2009, 139.) Tähän aiheeseen kvalitatiivinen menetelmä sopii hyvin ensisijaiseksi metodiksi myös sen vuoksi, että se soveltuu erityisesti tutkimuksiin, joiden aihe ei ole yksiselitteinen, vaan siitä saattaa olla monia käsityksiä ja uskomuksia. Tällöin voidaan saada selville, miten vastaajat käsittävät tutkittavan asian. (Stewart 2010, 38.)

Tiedonkeruun osalta tämä tutkimus on lähempänä kvantitatiivista tutkimusta, koska tutkimusmenetelmänä käytettiin kyselylomaketta, jota yleensä käsitellään kvantitatiivisesti (Hirsjärvi ym. 2009 194). Niin on nytkin tehty. Näin menetellen analyysivaiheessakaan mikään aineistonkeruusta tutkijan mieleen tuleva seikka ei siten voi vaikuttaa tutkimustulosten tulkintaan, mikä Mäkelän (1995) mukaan on ominaista puhtaasti kvalitatiiviselle tutkimukselle (Mäkelä 1995, 46). Määrällisen analyysin käytöstä laadullisessa tutkimuksessa käytetään nimitystä kvantifiointi. Sen avulla analysoinnissa on helppo päästä liikkeelle ja saada jonkinlaista tuntumaa tekstimassan hallintaan. (Eskola & Suoranta 1998, 164.)

## 5.2 Osallistujat

Tässä tutkimuksessa kysely lähetettiin tarkoituksenmukaisesti 57 erityisluokanopettajalle vapaasti valittuihin kuntiin ja kaupunkeihin. Kyselyn vastaajiksi valittiin ainoastaan erityisluokanopettajana toimivia henkilöitä, sillä heillä oletettiin olevan eniten kokemuksia kiinnipitotilanteista, koska usein käytöshäiriöiset lapset, joiden on vaikea ilmaista tunteitaan, sijoitetaan erityisluokkiin. Näin on myös USA:ssa, josta Ryan ym. (2013) toteavat, että erityisopettajat joutuvat todennäköisimmin käyttämään fyysistä rajoittamista, vaikka sen pitäisi heidän mukaansa olla kaikkien kasvattajien käytössä (Ryan ym. 2013, 132). Käsillä olevan tutkimuksen kyselyyn vastasi muistutusten jälkeenkin vain 18 erityisluokanopettajaa (16 naista ja 2 miestä), joka on 32% kyselyn saaneista. Vastaajista kolme ei ollut joutunut pitämään kiinni laisinkaan, joten useimmissa kysymyksissä vastaajamäärä on 15. Alhainen vastausmäärä johtuu varmasti osaltaan siitä, että aihealue on hyvin arkaluonteinen ja henkilökohtainen. Vaikka vastaajia oli vain 18, ajatellaan aineistoa olevan kuitenkin riittävästi, sillä muistutuksen jälkeen tulleet uudet vastaukset eivät tuoneet tutkimuskysymyksiin enää mitään uutta tietoa edes avointen kysymysten osalta. Syvyyttä tutkimustulosten analyysiin tuo avointen kysymysten runsaus, minkä voi katsoa kompensoivan otoksen suppeutta (Hirsjärvi ym. 2009, 201).

Vastaajien iällä ei varsinaisesti ollut merkittävää roolia kyselyssä, mutta sen avulla saattoi hieman kartoittaa sitä, olivatko vastaajat pääsääntöisesti nuoria vastavalmistuneita vai iäkkäämpiä pidemmän työuran tehneitä erityisluokanopettajia. Kukaan vastaajista ei ollut alle 35-vuotias, joten kovin nuorten erityisluokanopettajien ääni ei tässä tutkimuksessa kuulu. Neljä vastaajaa oli 36 – 40 -vuotiaita. Suurin osa (11/15=73 %) vastaajista oli iältään 41 - 50-vuotiaita, ja vain kaksi vastaajaa oli ylittänyt viidenkymmenen vuoden iän. Vastaajista 11 oli koulutukseltaan erityisluokanopettajia, 3 erityisopettajia, 1 luokanopettaja, ja 3:lla ei ollut opettajan pätevyyttä, mutta he olivat kaikki koulutukseltaan kasvatustieteen maistereita. Kuvio 1 havainnollistaa vastaajien koulutusjakaumaa.



Kuvio 1. Vastaajien koulutus

Vastaajien ikähaarukka näkyi selvästi työkokemuksen pituutena, sillä vain yhden vastaajan työura oli kestänyt alle 5 vuotta. Suurin osa vastaajista oli työskennellyt koulussa 11 - 20 vuotta. Toiseksi suurin vastaajaryhmä oli tehnyt koulutyötä 6 - 10 vuotta. Yli 20 vuotta opettajan työtä tehneitä oli 3. Aineiston suppeuden vuoksi ei kuitenkaan nähty aiheelliseksi esittää eri ikäryhmien vastauksia erikseen.

### 5.3 Aineiston kerääminen

Kyseessä on tutkimus, jossa tutkimuskohteena ovat erityisluokanopettajien kokemukset oppilaiden kiinnipitotilanteista. Kyselytyökaluna käytettiin Webropol-ohjelmaa, jonka avulla kyselytutkimuksen tekeminen oli nopeaa, koska kyselylomakkeet oli helppo lähettää kohdejoukon sähköpostiin. Tulosten tulkinta oli vaivatonta, sillä ohjelman avulla data saatiin suoraan kuviona helposti tulkittavaan muotoon. Sähköiseen kyselylomakkeeseen päädyttiin, koska sähköisesti lähetetty kysely on nopea ja vaivaton, sillä vastaajat pystyvät vastaamaan siihen itselleen sopivana ajankohtana. Sähköpostina lähetetty kysely ei myöskään aiheuta tekijälleen kustannuksia, kun paperi ja lähetyskustannukset säästävät. Lisäksi kyselylomakkeella on mahdollista esittää paljon kysymyksiä ja saada melko luotettavia vastauksia. Etuna voidaan pitää lisäksi sitä, että tutkija ei pysty läsnäolollaan vaikuttamaan tuloksiin. Sähköisesti lähetetty kysely saattaa kuitenkin aiheuttaa vastauskadon, koska vastaanottajan on helppo ohittaa kysely tai se voi hävitä roskapostien joukkoon. (Hirsjärvi ym. 2009, 195.) Kyselylomakkeen heikkoutena voidaan pitää sitä, ettei tutkija voi enää jälkikäteen palata tekemään havaintoja tai kysymyksiä, vaan

kaikki tarvittava tieto pitäisi pystyä keräämään aineistonkeruuvaiheessa (Valli 2007, 198).

Tämä tutkimus toteutettiin siis kyselylomakkeen avulla. Saatekirje ja sen liitteenä oleva kyselylomake (liitteet 1 ja 2) lähetettiin sähköpostilla valitulle 57 erityisluokanopettajalle eri puolille Suomea. Erityisluokanopettajia etsittiin Internetin avulla satunnaisesti valituista kouluista, joiden sivuilta saatiin myös heidän yhteystietonsa. Etukäteen ei tiedetty, oliko heillä kokemuksia kiinnipitotilanteista, mutta kyselyn yhtenä tarkoituksenaan oli selvittää juuri sitä. Kyselylomake saatekirjeineen lähetettiin helmikuussa 2014. Vastausaika rajattiin maaliskuun loppuun, ja kaksi viikkoa ennen ajan umpeutumista lähetettiin vastaajille muistutussähköposti.

Toteutettu kyselytutkimus sisälsi 32 kysymystä, joista avoimesti pystyi vastaamaan joko kokonaan tai monivalintavaihtoehtojen lisäyksenä 23:een. Monivalintakysymykset, jonka käyttö edusti tässä tutkimuksessa määrällistä metodologia, mahdollistavat saman kysymyksen vastausten mielekkään vertailun. Ne auttavat myös vastaajaa tunnistamaan asian muistamisen sijaan, jolloin vastaamisen on helpompaa. Avoimet kysymykset sallivat vastaajien ilmaista itseään omin sanoin, jolloin saadaan selville, mikä on keskeistä ja tärkeää vastaajien mielestä. Ne auttavat myös monivalintakysymyksiin annettujen poikkeavien vastausten tulkinnassa. (Hirsjärvi ym. 2002, 188.)

Kyselylomake on laadittu siten, että alussa kerrotaan lyhyesti, miten toivotaan vastattavan. Tämän jälkeen kysytään joitakin taustatietoja, kuten sukupuolta ja sitä, onko vastaajalla erityisluokanopettajan pätevyys. Seuraavaksi tiedustellaan, kauanko vastaaja on toiminut opetuslalla. Useimmissa varsinaista tutkimusaihetta koskevat kysymykset ovat avoimia. Kysymykset ovat lyhyitä, koska niitä on helpompi ymmärtää kuin pitkiä. Ne ovat myös spesifejä monitulkintaisuuden välttämiseksi. Kyselylomakkeen laatimisessa pyrittiin siihen, että siihen olisi mahdollisimman helppo ja nopea vastata. Kyselylomaketta testattiin kahdella vastaajalla, ennen kuin sitä lähetettiin eteenpäin. Koevastaajat ja pro gradu -tutkimuksen ohjaaja antoivat palautetta ja

kyselylomaketta muokattiin ohjeiden mukaan. Kysymyslomake on tutkimuksen liitteenä (1).

#### 5.4 Aineiston analysointi

Tässä tutkimuksessa monivalintakysymykset analysoitiin yksinkertaisesti katsomalla Webropol-ohjelman valmiista laskelmista ilmoittamalla vastaajamäärä kullekin kysymykselle lukumäärinä ja prosentteina (pyöristettynä kokonaisuun prosentteihin), kuten kvantitatiivisessa tutkimuksessa tehdään. Määrällistä osuutta edustavat monivalintakysymykset koskivat lähinnä yksinkertaisesti vastattavia kysymyksiä, joissa ei ole juurikaan sijaa tulkinnalle, kuten sukupuoli, ikä, koulutus jne.

Sisältöä voidaan Tuomen ja Sajajärven (2009) mukaan analysoida aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriaohjaavasti (Tuomi ja Sajajärvi 2009, 108). Tätä tutkimuksen avointen kysymysten sisältöä lähdettiin analysoimaan teoriaohjaavan sisällönanalyysin turvin. Aineiston käsittely oli suhteellisen helppoa suppean vastausmäärän vuoksi. Samasta syystä tutkijan oli mahdollisuus pitää aineisto hyvin kasassa ja keskeiset asiat mielessä ilman suurempaa aineiston siirtelyä ja luokittelua. Teoriaohjaava sisällönanalyysi on hyvin samankaltainen aineistolähtöisen sisällönanalyysin kanssa. Erona niissä on lähinnä se, että teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysissä, kun taas aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta. ( Tuomi ja Sajajärvi 2009, 117.)

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoria toimii apuna analyysin etenemisessä. Analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta siinä aikaisempi tieto ohjaa ja auttaa. Aineiston analyysivaiheessa edetään aluksi aineistolähtöisesti, mutta analyysin loppuvaiheessa mukaan tuodaan teoriaa. Teoriaohjaavassa analyysissä puhutaan abduktiivisesta päättelystä, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys sekä valmiit mallit ja niitä yhdistellään. (Tuomi ja Sajajärvi 2009, 97.) Lähtökohdiltaan teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineiston ehdoilla kuten aineistolähtöinen analyysikin. Tätäkin tutkimusta lähdettiin siis aluksi analysoimaan aineiston perusteella.

Abstrahoinnissa empiirinen aineisto kuitenkin liitettiin teoreettisiin käsitteisiin, mitä aineistolähtöisessä analyysissä ei tehtäisi.

Kiinnipito erityisluokanopettajien työnkuvassa	kiinnipito	ikä	esikoululaiset
			alakoululaiset
			yläkoululaiset
		sukupuoli	poikia enemmän
			kuin tyttöjä
		toteuttajat	opettaja
		kiinnipidon syyt	vaara itselle
			vaara muille
			ongelmakäyttäytymisen lopettaminen
			tavaroiden rikkominen
		paikka	luokkahuone
		rauhallinen tila	
	kesto	alle 0,5 h	
		yli 0,5 h	
	koulutus	opettajankoulutus	
		täydennyskoulutus	
	yleisyys		
	jäkipuinti	vaikutus osapuoliin	hyödyt
			toiset lapset
			haitat
		kiinnipitäjän tunteet	negatiiviset
			positiiviset
		tilanteiden läpikäynti	oppilaan kanssa
			huoltajien kanssa
			kollegojen kanssa
			työnohjaus
			kotiväki
raportointi	oma päiväkirja		
	virallinen raportti		
ennakointi	oppilaantuntemus ja kontakti lapseen	luottamus	
		ongelmakäyttäytymistä edeltävät tunnusmerkit	
	ennaltaehkäisy omalla toiminnalla	vuorovaikutustaidot	
		pyrkimys ratkaista asiat puhumalla	

Kuvio 2. Teoriaohjaava sisällönanalyysi: Kiinnipito erityisluokanopettajan työnkuvassa

Aluksi aineistoa redusoidaan eli pelkistetään. Tässä tutkimuksessa kerättiin vain vastausten kannalta tärkeät tiedot ja niihin liittyvät sanat ja asiat. Analysoitava informaatio pelkistettiin siten, että aineistosta karsittiin kaikki ylimääräinen pois. Redusoinnin jälkeen aineistoa ryhmiteltiin eli klusteroitiin. Klusteroinnissa aineistosta koodatut alkuperäiset ilmaukset luettiin huolellisesti läpi ja niistä etsittiin asioita, jotka toistuvat eri vastaajien vastauksissa tai sitä, mitä erilaista niissä nousi esiin. Nämä samaa tai lähes samaa tarkoittavat asiat tiivistettiin ja ryhmiteltiin sopiviksi luokiksi ja tuotiin aineiston käsittelyvaiheessa niiden tutkimuskysymyksiin alle, joihin ne vastasivat. Nämä ryhmittelyt jaettiin vielä ylä- ja alaluokkiin. Lopuksi aineisto abstrahoiitiin, eli empiirinen aineisto liitettiin teoreettisiin käsitteisiin. Kuviossa 2 esitellään tämän tutkimuksen teoriaohjaava sisällönanalyysi, jonka toimintatapa mukailee Tuomen ja Sajajärven näkemystä aineistolähtöisen sisällönanalyysin teosta (Tuomi & Sajajärvi 2009, 108 – 111).

Tässä induktiivisessa tutkimuksessa opettajien kuvauksia kiinnipitotilanteista tarkastellaan tutkimusongelmassa esitellyn viiden kysymyksenasettelun valossa. Lopuksi hahmotellaan päälinjoja, joissa pyritään saamaan selville, mitkä tekijät ovat laukaisseet kiinnipitotilanteen, miten tilanteessa on toimittu ja mitä siitä on jälkeinpäin seurannut. Lisäksi todetaan, onko opettajien koulutuksessa tai lisäkoulutuksessa vastaajien mielestä saatu tarpeeksi eväitä kiinnipitotilanteiden hallintaan.

Seuraavassa luvussa esitellään tuloksia, joita on saatu aineistosta ja joiden avulla pyritään löytämään vastauksia tutkimuskysymyksiin. Kysely on tehty Webropol-ohjelmalla. Webropol-ohjelma laskee valmiiksi vastausten prosenttiosuudet. Tulokset esitetään numeerisesti siten, että kerrotaan, kuinka moni vastaajista oli mitäkin mieltä (esim. 6/15). Suluissa mainitaan lisäksi prosenttiluku. Tähän ratkaisuun päädyttiin, koska katsottiin, että vastaajien kokonaismäärän mukana oleminen auttaa lukijaa pelkkiä prosenttilukuja paremmin pitämään mielessä vastaajamäärän pienuuden arvioidessaan tulosten yleistettävyyttä. Tulosten esittelyssä käytetään aika paljon suoria lainauksia vastauksista, koska ne kertovat parhaiten erityisluokanopettajan käsityksistä ja antavat lukijalle mahdollisuuden myös omaan tulkintaan. Suorien lainauksien katsotaan lisäävän tutkimustulosten arvioitavuutta, mikä Mäkelän

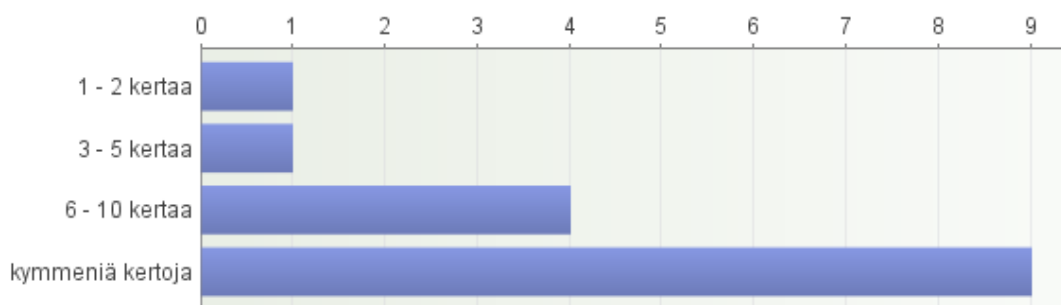
(1995) mukaan tarkoittaa sitä, että lukija voi seurata tulkintoja antamalla hänelle edellytykset olla tutkijan kanssa samaa tai eri mieltä (Mäkelä 1995, 53). Kaikkia vastauksia ei kuitenkaan ole esitetty suorina lainauksina. Tutkija voi käyttää sitaatteja tulkintansa perustelemiseen, aineistoa kuvaavana esimerkkinä, tekstin elävöittämiseen tai pelkistämään tiivistettyjä kertomuksia (Eskola & Suoranta 2003, 175). Kuvioita käytetään niissä yhteyksissä, joissa katsotaan niiden merkittävästi havainnollistavan vastausten jakautumista.

## 6. Tutkimustulokset

Tutkimustulokset esitellään tutkimusongelmittain. Kaikkia kysymyksiä ei tarkastella omina lukuinaan, vaan läheisesti toisiinsa liittyvinä aihekokonaisuuksina. Samasta syystä käsittelyjärjestys ei noudata tarkasti kysymyslomakkeen kysymysten järjestystä. Tutkimustulosten kysymyskohtaista vastaajamäärää tarkasteltaessa on huomioitava, että joissakin kysymyksissä vastaaja on voinut valita useamman vastausvaihtoehdon.

### 6.1 Kiinnipitämisen yleisyys

Kaikista kyselyyn vastanneista erityisluokanopettajista 15/18 (82 %) oli joutunut työvuosiensa aikana pitämään kiinni oppilaastaan ja rajoittamaan häntä fyysisesti. Vastaajista 9/15 (60 %) ilmoitti joutuneensa pitämään kiinni oppilaasta kymmeniä kertoja. Kiinnipidon yleisyys näkyy tarkemmin kuviossa 3.



Kuvio 3. Kiinnipitämisen yleisyys



## 6.2 Kiinnipitotilanne

Kiinnipitotilanne nousee tärkeäksi tarkastelun kohteeksi, kun pohditaan opettajien velvollisuutta tai toisaalta oikeutta toteuttaa kiinnipitoa. Suurin kiinnipitoa vastaan esitetty kritiikkikin kohdistuu juuri itse tapahtumaan. Tutkimuksessa tarkastellaan kiinnipitotilannetta oppilaiden iän, sukupuolen, tapahtuman keston, sen toteuttajien ammattiaseman sekä tapahtumapaikan kautta. Myös kiinnipidon syitä käsitellään tässä luvussa, koska ne ovat useimmiten läsnä vielä kiinnipitotilanteessakin, minkä vuoksi niiden käsitteleminen erikseen on vaikeaa.

### 6.2.1 Oppilaiden sukupuoli ja ikä

Mielenkiintoista oli saada vastaus kysymykseen, jossa pyydettiin arvioimaan, kuinka monta prosenttia kiinnipidetyistä oppilaista oli tyttöjä ja poikia. Vastaajien mukaan 89,9 % kiinnipidetyistä oppilaista oli poikia ja 10,2 % tyttöjä. Kiinnipidettyjen oppilaiden ikää kysyttäessä esiin nousi selkeästi esi- ja alkuopetusikäiset lapset. Jonkin verran kiinnipitoja mainittiin tapahtuneen alakoulun aikana muillakin ikäryhmillä kuin esi- ja alkuopetusikäisillä, mutta vain yksi vastaaja ilmoitti kiinnipidettyjen oppilaiden ikähaarukaksi 14 – 17 vuotta. Koska tutkimuksessa ei kysytty sitä, minkä ikäisiä lapsia vastaajat opettavat, voidaan vain päätellä, että tämä opettaja työskentelee yläkoulun puolella tai kiinnipidot ovat tapahtuneet lukiossa tai ammatillisella puolella.

### 6.2.2 Syyt.

Kaikkien vastaajien mukaan kiinnipitoon ryhdytään silloin, kun oppilas uhkaa omalla käytöksellään itsensä tai toisten turvallisuutta. Tällaisista tilanteista mainittiin mm. tuolien heitteleminen, koulun alueelta ajotielle karkaaminen, toiseen käsiksi käyminen, nyrkeillä seinään lyöminen ja oman pään hakkaaminen seinään. Tällaisissa tilanteissa oppilas tarvitsee konkreettista apua oman toimintansa rajoittamiseen, kun hän ei enää pysty itse rauhoittumaan eikä neuvottelemaan tilanteesta.

*”Aina, jos toisten tai lapsen oma turvallisuus on välittömästi uhattuna.”*

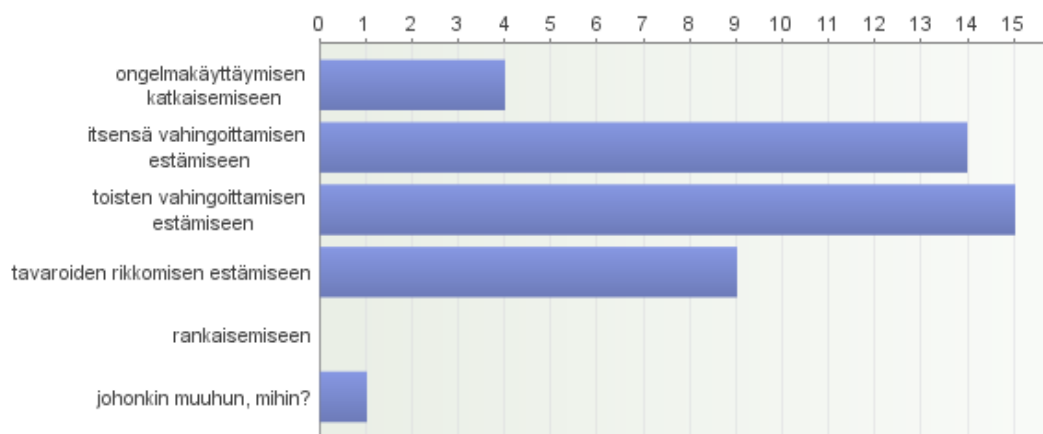
*”Silloin kun huomaan että tuolit alkavat lentelemään.”*

*”Kun ennakointi ja puhe ei tehoa ja oppilas on vaaraksi itselle ja muille.”*

*”Kuten kiinnipitokoulutuksessa on neuvottu, ettei pääse loukkaamaan itseään, muita tai rikkomaan ympäristöä.”*

*”Kiinnipito aloitetaan silloin, kun oppilas käyttäytyy aggressiivisesti ja on vaaraksi itselleen tai ympäristölleen.”*

Jokainen vastaaja oli käyttänyt kiinnipitoa toisten vahingoittamisen estämiseen. Lähes yhtä suuri osa oli käyttänyt sitä lapsen itsensä vahingoittamisen estämiseen. 9/15 (60 %) vastaajista oli pystynyt kiinnipitämisellä lisäksi ehkäisemään sen, ettei tavaroita päästy rikkomaan niin paljon. Neljä kertaa kiinnipitoa oli käytetty ongelmakäyttäytymisen katkaisemiseen ja kerran karkaamisen estämiseen. Kukaan vastaajista ei ollut käyttänyt kiinnipitoa rangaistuksena. Kiinnipidon ensisijainen tarkoitus on aina rakkauden osoitus lapselle, jolla on paha olo ja joka tarvitsee suurta huomiota tai välittämistä. Huonoa käytöstä ei pidä kuitenkaan hyväksyä, vaan lasta on hyvä auttaa kanavoimaan kiukkunsa muulla tavoin kuin huonolla käytöksellä. (Aurela 2003, 82.) Kuvio 4 osoittaa selvästi oman ja toisten vahingoittamisen ehkäisyn olevan pääsyy kiinnipitoon.



Kuvio 4. Kiinnipidon syyt

Tämän tutkimuksen valossa voidaan todeta, että kiinnipidosta on sovittu hyvin usein ennakkoon oppilaan läheisen tai hoitavan tahon kanssa. Voisi kuvitella,

että tällainen etukäteen sovittu toimintamalli madaltaisi kynnystä kiinnipitoon, kun kaikki tietävät, että sitä täytyy käyttää. 12/15 (80 %) mahdollisesta kiinnipidosta oli sovittu vanhempien kanssa.

*”Keskustelemme luokan toimintatavoista yhdessä heti lukukauden alussa ja kerron miten luokassa toimitaan. Tässä tilanteessa (mikäli näyttää mahdolliselta, että oppilasta voi joutua jossain vaiheessa pitelemään) kysyn myös vanhempien mielipidettä ja sovin, miten menetellään, jos kiinnipitotilanne tulee. Avoimuus auttaa.”*

Vanhempien lisäksi asiasta oli sovittu terapeutin tai jonkun muun hoitavan tahon kanssa. 4/15 (29 %) vastaajasta mainitsi myös rehtorin olevan tietoinen tiettyjen oppilaiden kanssa tapahtuvasta kiinnipidosta. Erään vastaajaan mukaan kiinnipidon perusteena oli Suomen laki sekä kaupungin ja työpaikan ohjeistukset. Myös oppilashuoltoryhmä oli käsitellyt erään oppilaan kiinnipitoasioita.

Yhtenä tutkimustuloksena voidaan todeta, että kiinnipitoa tapahtuu useimmiten niille oppilaille, joiden opettajat tietävät valmiiksi sen, että lapsen kohdalla voidaan joutua turvautumaan siihen. Tähän tulokseen päädyttiin siten, että 12/14:sta (86 %) vastaajasta oli selvittänyt lapselle etukäteen sen, millaisissa tilanteissa hänestä saatetaan joutua pitämään kiinni.

### 6.2.3 Kesto ja toteuttajat

Tutkimuksessa haluttiin selvittää sitä, kuinka kauan kiinnipitotilanne kouluissa yleensä kestää. Suurin osa (9/15 = 60 %) vastasi sen kestävän 5 - 10 minuuttia. 4/15 (27 %) vastaajaa ilmoitti kiinnipitojen kestävän suunnilleen 10 minuutista puoleen tuntiin. Kaksi (2/15 = 13 %) vastaajaa kertoi kiinnipitojen olleen jopa pidempiä kuin puolen tunnin pituisia. He eivät kuitenkaan osanneet kertoa tarkkaa aikaa, sillä se riippui aina lapsesta ja sen hetkisestä tilanteesta.

Kiinnipito voi olla haasteellista tehdä yksin, sillä lapsi tai nuori saattaa olla suunnattoman aggression vallassa, jolloin hänellä on käytössään valtavat voimat. Erityisluokanopettajilta kysyttiin, kenen toisen aikuisen kanssa he ovat pitäneet kiinni oppilaasta. Selvästi eniten kiinnipitoa tehtiin avustajan kanssa.

Tämä on varmasti luonnollista, sillä erityisluokissa avustaja on yleensä se lähinnä oleva toinen aikuinen, joka tuntee lapsen. Hankalaksi avustajan käytön kiinnipitotilanteessa tekee se, että koulunkäyntiavustajalla ei ole voimankäyttöoikeutta poistaa oppilasta luokasta tai oikeutta oppilaan kiinnipitoon (JHL 2008, 44). Koska kysymykseen oli mahdollista vastata monivalintana, lähes yhtä suuri joukko ilmoitti rajoittaneensa oppilasta fyysisesti täysin yksin. Toinen opettaja on saatu apuun kuudessa tapauksessa viidestätoista (40 %). Jos kiinnipitäjä on fyysisiltä voimiltaan heikompi kuin lapsi, on tärkeää, ettei hän ryhdy kiinnipitoon koskaan yksin. Aurelan (2003) mukaan kiinnipitäjiksi eivät sovellu myöskään sellaiset henkilöt, jotka ovat vieraantuneet vaistoistaan tai eivät ymmärrä kiinnipidon todellista tarkoitusta, vaan käyttävät sitä tunteettomasti pelkkänä hoitomenetelmänä tai rankaisuna. ( Aurela 2003, 33.)

#### 6.2.4 Paikka

Tutkimuksessa haluttiin selvittää myös sitä, millaisessa ympäristössä kiinnipito tapahtuu, sillä kyseessä on hyvin henkilökohtainen ja kuohuttava tilanne, joka saattaa asiaa ymmärtämättömän silmissä näyttää hyvinkin rajulta tapahtumalta. Eniten kiinnipitotilanteita tulee eteen luokkahuoneessa (10/15 = 67%). Sitä ei tutkittu, millainen tilanne luokkahuoneessa synnyttää niin suuren aggression, että joudutaan turvautumaan kiinnipitoon. Mahdollisuuksia on monia ja syitä on varmasti lähes yhtä paljon kuin oppilaitakin. Seuraavaksi eniten kiinnipitotilanteita syntyi käytävissä (9/15 = 60%). Käytävissä on usein paljon väkeä liikkeellä, tungosta ja tahatonta tönimistäkin esiintyy. Erityisesti tällaisesta hälinästä häiriintyvät oppilaat saattavat alkaa käydä ylikierroksilla, mikä voi laukaista aggressiivisen tunteenpurkauksen muita kohtaan ja sitä kautta johtaa kiinnipitoon.

Kiinnipitoa voi tapahtua toki monessa muussakin paikassa kuin luokkahuoneessa tai käytävällä, esimerkiksi pihalla. Erityisluokanopettajat kertoivat myös siitä, miten he pyrkivät pääsemään sellaiseen tilaan, jossa ei olisi yleisöä ja jossa lapsella olisi parhaat mahdollisuudet rauhoittua.

*"Kiinnipito saattaa alkaa missä vain, mutta pyritään siirtämään aina oppilaalle tuttuun ja*

*turvalliseen, sekä yksityiseen paikkaan. Vältän, mikäli mahdollista, kiinnipitämistä julkisissa tilanteissa.”*

*”Viereisessä tyhjässä huoneessa.”*

*”On hyvä löytää paikka, missä kiinnipitäminen tapahtuisi hienotunteisesti, eikä lapsi/oppilas menetä ”kasvojaan” tilanteessa, ei aina mahdollista varmaan koulussa...”*

*”Mahdollisimman rauhallisessa tilassa.”*

### 6.3 Kiinnipidon seuraukset

Kiinnipidon seuraukset ovat mielenkiintoisia koko menetelmän oikeutuksen kannalta. Sen vuoksi kiinnipidosta aiheutuneita hyötyjä ja haittoja, sen vaikutusta osapuoliin sekä sen aiheuttamia tunteita käsitellään laajasti. Kiinnipitämisen seuraukseksi luetaan tässä myös tapahtuman raportointi, vaikka siinä on kysymys eri tason seurauksesta kuin edellä mainitut.

#### 6.3.1 Hyödyt ja haitat

Vastaaajista 12/14 (86 %) oli sitä mieltä, että kiinnipidosta on ollut hyötyä, ja 2/14 (14 %) ei osannut arvioida, onko kiinnipidosta ollut hyötyä. Kukaan ei kuitenkaan ilmoittanut, että kiinnipidosta ei olisi ollut hyötyä. Kysymyksellä haluttiin selvittää myös sitä, että jos kiinnipitämisestä oli koettu olevan hyötyä, miten se näkyi. Viisi vastaajaa mainitsi itsensä tai toisten vahingoittamisen estämisen.

*”kukaan ei vahingoittanut.”*

*”lapsi on usein rauhoittunut tilanteessa, lapsi ei ole päässyt satuttamaan itseään tai muita.”*

*”Lapsi ei saa vahingoitettua muita tai itseään.”*

*”on estetty vahingoittaminen/vahingoittuminen.”*

*”vahinkojen ehkäiseminen ja minimointi.”*

Viisi vastaajaa kertoi kiinnipidosta saaduista hyödyistä, oppilas on selvästi

rauhottunut kiinnipidon seurauksena, kun pahin tunnetila on mennyt ohi.

*"Vahvistaa oppilaan omia rajoja, synnyttää parhaassa tapauksessa luottamusta oppilaan ja opettajan välille."*

*"Kosketus rauhoittaa."*

*"tunnetila menee ohi."*

*"lapsi on rauhoittunut, ongelmakäyttäytyminen loppunut siltä hetkeltä."*

*"Rauhoittuminen ja tilanteesta selviytyminen myönteisemmällä tavalla."*

*"tilanne on rauhoittunut."*

*"On katkaistu häiriökäytös."*

Kiinnipidon hyötyjen selville saamisen jälkeen haluttiin selvittää siitä mahdollisesti aiheutuvia haittatekijöitä. Kolmen (3/14 = 21 %) vastaajan mukaan kiinnipidosta ei ollut mitään haittaa. Neljä (4/14 = 29 %) vastaajaa ei osannut sanoa, oliko kiinnipidosta sittenkin jotakin haittaa. Peräti 7/14 (50 %) vastaajaa kuitenkin mainitsi, että kiinnipito ei ollut pelkästään hyödyksi, vaan sen käytöstä oli myös näkyvissä haittapuolia joko kiinnipidettävälle tai kiinnipitäjälle. Kiinnipidon haittapuolista mainittiin ainakin seuraavanlaiset asiat: epätietoisuus sen vaikutuksesta, oppilaan joutuminen paniikkiin, ahdistuneen oppilaan ahdistuksen lisääntyminen ja kiinnipitäjän vahingoittuminen.

*"Toisen ihmisen fyysisen koskemattomuuden rikkominen on aina viimeinen keino, koska ei voi tietää miten se vaikuttaa lapseen sisäisesti - hänen itseluottamukseensa ja turvallisuuden tunteeseensa."*

*"Oppilas on mennyt paniikkiin"*

*"kotona väkivaltaa kokenut lapsi ahdistui opettajan toimista."*

*"itseäni on voinut joskus sattua"*

*"eräälle oppilaalle tämä menetelmä ei sopinut, hän ahdistui entisestään eikä pystynyt rauhoittumaan, muille on aina toiminut."*

*"kiinnipitäjien vahingoittuminen"*

### 6.3.2 Vaikutus osapuoliin

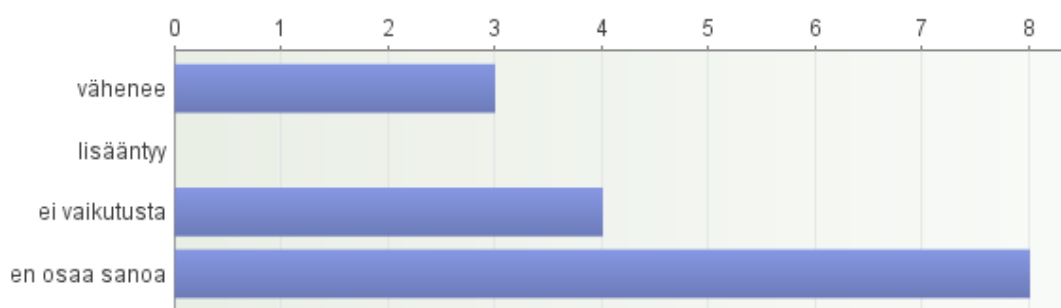
Koskemattomuus kuuluu yksilön perusoikeuksiin, ja sen loukkaamista pyritään välttämään viimeiseen saakka. Toisinaan joudutaan kuitenkin turvautumaan fyysiseen rajoittamiseen, jos kaikki muut kuviteltavissa olevat keinot on käytetty uhkaavan tilanteen ehkäisemiseksi. Jälkiselvittelyä hankaloittavat tilanteet, joissa ei ole mukana muita kuin opettaja ja oppilas. Tärkeää on se, että kiinnipitotilanteissa olisi mukana tarpeeksi ihmisiä, etenkin isompien oppilaiden ollessa kyseessä. Tällöin voidaan välttyä vammoilta, kun kiinnipitäjiä on useampi. Helposti provosoituvan tai hermostuvan opettajan on hyvä välttää kiinnipitotilanteita, sillä hän ei välttämättä pysty hillitsemään itseään tai voimankäyttöään, jolloin kyseessä ei ole kovin luotettava kiinnipitotilanne. (Kyllönen & Rickman 2011, 133, 136.)

Koska kiinnipitämistilanne kuohuttaa kaikkien osapuolten tunteita, sen jälkihoidoksi tarvitaan tilanne, jossa asia voidaan purkaa lapsen kanssa ja selittää hänelle, miksi näin tapahtui. Kaikki vastaajat olivat käyneet tilannetta jälkeinpäin läpi lapsen kanssa puhumalla hänen kanssaan tilanteen rauhoituttua, jolloin kyettiin luomaan hyvä keskusteluyhteys. Näissä keskusteluissa lapselle oli selvitetty sitä, miksi kiinnipitoon oli jouduttu ryhtymään ja kerrataan tapahtumat, miksi jouduttiin pitämään kiinni ja milloin sen pystyi lopettamaan. Yksi vastaajista oli sitä mieltä, että kaikki oppilaat eivät välttämättä pysty puhumaan asiasta tai ymmärtämään tilannetta. Tärkeää oli käydä yhdessä läpi sitä, miten kiinnipidolta olisi vältytty, miten tilanteesta päästään eteenpäin ja tietysti se, miltä lapsesta nyt tuntuu. Kiinnipitotilanteen jälkeen lapselle on tärkeää antaa aina mahdollisuus ilmaista tunteensa vapaasti, kunhan se tapahtuu yhteisesti sovittujen rajojen sisällä. Tarvittaessa tunteita tulee sanallistaa, jotta niitä oppisi jatkossa hallitsemaan. Yleisesti keskusteluissa on tärkeää ottaa huomioon oppilaan kognitiivinen taso ja purkaa asiaa sen mukaisesti.

Tiedusteltaessa, muuttuuko opettajan ja oppilaan välinen luottamus kiinnipitotilanteiden jälkeen, seitsemän (7/15 = 47%) vastaajaa oli sitä mieltä,

että se muuttuu. Sitä, millä tavoin luottamus muuttui, ei valitettavasti kysytty, vaikka vastaukset olisivat olleet mielenkiintoisia. Kahdeksan (53%) erityisluokanopettajaa ei osannut antaa vastausta kysymykseen. Toisaalta tähän voi olla hieman vaikea vastata, jos oppilas, jota on pitänyt kiinni, ei ole ollut oman luokan oppilas tai on ollut omassa luokassa vain hetken kiinnipidon jälkeen. Tällöin pitkäaikaisseuranta ei ole ollut mahdollista.

Tutkimuksella haluttiin selvittää myös sitä, muuttuuko kiinnipidon tarve kiinnipitotilanteen jälkeen. Vain kolme (20 %) vastaajaa oli sitä mieltä, että tarve väheni. Neljän (27 %) mielestä sillä ei ollut mitään merkitystä, oliko lasta pidetty aiemmin kiinni vai ei. Näiden vastaajien mielestä heitä pidettiin kiinni jatkossa aivan yhtä paljon kuin ennenkin. Kuvio 5 havainnollistaa muutosta kiinnipidon tarpeessa.



Kuvio 5. Muutos kiinnipidon tarpeessa

Kiinnipitotilanne on hyvin usein sellainen, että sitä halutaan purkaa, vaikka siitä ei olisi syntynyt edes fyysisiä vammoja. Jos koulun aikuiselle jää negatiivinen tunnelma jostakin kohtaamisesta, silloin sitä on tärkeää purkaa mahdollisimman pian tilanteen jälkeen joko kollegoiden kanssa tai työnohjauksessa. Mahdollinen debriefing eli ammattilaisen avulla tapahtuva purkaminen on hyvä aloittaa kolmen päivän kuluessa tapahtuneesta. Ammattiapua tarvitaan erityisesti silloin, jos henkilö ei kykene etenemään asian käsittelyssä työyhteisön turvin. Useimmiten kanssakäyminen jatkuu opettajan ja oppilaan välillä ja kohtaamisia tapahtuu päivittäin. Siksi on erittäin tärkeää päästä tilanteesta eteenpäin. (Kyllönen & Rickman 2011, 108, 122 - 123.)

Me ihmiset koemme asioita eri tavoin, mikä näkyy myös siinä, millä tavoin erityisluokanopettajat halusivat purkaa kiinnipitokokemuksiaan. Kahdeksan (53



%) vastaajaa halusi purkaa tuntojaan välittömästi kiinnipitotilanteen jälkeen joko kollegan, työparin, esimiehen, toisen aikuisen tai muiden läsnä olleitten kanssa. Myös työnohjauksessa jälkipuintina tilanteen läpikäyminen toi helpotusta. Kotona puoliso sai toisinaan kuulla ikävästä työtehtävästä. Vain yksi (7 %) erityisluokanopettaja koki, ettei hänen tarvitse milloinkaan purkaa tilannetta kenellekään toiselle. Tiedossa ei ole syytä, miksi hän ei tunne tarvetta purkaa sitä. Onko kyseessä ollut kenties jokin lievä kiinnipitotapahtuma, joka on pienellä ja lyhytaikaisella kontaktilla mennyt ohi, minkä vuoksi sitä ei ole ollut tarvetta jälkikäteen puida? 8/15 (53 %) vastaajasta oli sitä mieltä, että he haluavat joskus purkaa kiinnipitoa, mutta se ei ole tarpeen joka kerta. Kuusi vastaajaa (40 %) halusi purkaa tuntojaan jonkun kanssa joka kerta.

*"Mielellään välittömästi, asian kanssa ei ainakaan kotiin pidä lähteä yksin miettimään."*

*"Kollegojen, jotka ymmärtävät tällaisten tilanteiden taustat."*

*"Välittömästi tilanteen jälkeen läsnäolleitten aikuisten kanssa."*

Kiinnipitotilanne ei ole koskaan mieluisa tehtävä henkisesti eikä fyysisestikään, sillä siinä saattaa saada vammoja niin kiinnipidettävä kuin kiinnipitäjäkin. Vastajilta kysyttiin, millaisia vammoja he mahdollisesti ovat saaneet kiinnipitotilanteista. Mustelmat ja puremajäljet mainittiin lähes jokaisessa vastauksessa. Myös lyöminen, potkiminen ja raapiminen mainittiin.

*"...ruhjeita ja mustelmia."*

*"Potkun sääreen, lyömistä."*

*"Joskus lyönti tai potku on osunut. Sylkemistä."*

*"...mustelmia, puremia, raapimisjälkiä."*

### 6.3.3 Tunteet

Opettajalla on velvollisuus puuttua sellaisiin tilanteisiin, joissa hän huomaa oppilaan toimivan väärin tai vaarallisesti. Opettajan on kuitenkin hyvä muistaa, että ulkopuoliset henkilöt saattavat tulkita tilanteen eri tavalla kuin opettaja. Aikuisen ja lapsen fyysinen koko ja voimat ovat hyvin erilaiset, ja jo senkin takia

opettajan on tarkoin mietittävä, millä tavoin hän voi hallita oppilaan aggressiota, ilman että hän saa siitä itse pahoinpitelysyytettä. (Poutala 2010, 134.) Haastavat kohtaamiset ovat raskaita ja itsehillintää tarvitaan. Omat tunteensa on hyvä oppia tunnistamaan ja hallitsemaan, kun kohtaa oppilaan. (Kyllönen & Rickman 2011, 88).

Kiinnipitotilanne jakaa ihmisten mielipiteitä, sillä se saattaa näyttää ulkopuolisen silmiin hurjalta, eikä aina välttämättä oikein edes ymmärretä mistä on kysymys. Erityisesti pienten lasten on vaikea käsitellä näkemäänsä, jos heille ei ole ennalta selitetty, mitä kiinnipidossa tapahtuu ja miksi niin tehdään. Haluttiin selvittää sitä, miten toiset lapset reagoivat, jos näkevät kiinnipidon. 6/14 (43 %) vastaajasta mainitsi vastauksessaan sanan ”pelottava”. Tässä vastauksessa pitää huomioida se, että vastaukset ovat antaneet erityisluokanopettajat, eikä asiaa ole kysytty lapsilta. Vastaukset saattaisivat olla erilaisia, jos asiaa olisi kysytty suoraan lapsilta.

*”Herättää paljon ristiriitaisia tunteita - toisaalta oppilaita saattaa pelottaa, mutta toisaalta se luo turvallisuutta, kun aikuinen kuitenkin hallitsee tilannetta. Onhan kiinnipitotilanne aina myös jollain tavalla järkyttävä.”*

*”Muita lapsia pelottaa.”*

*”Lähinnä pelästyvät tai oppilaat, jotka ovat nähneet kiinnipitoja ennenkin eivät reagoi mitenkään.”*

*”Ovat lähinnä helpottuneita, että aikuiset ottavat kaoottisen ja pelottavan tilanteen hallintaansa. On tärkeää että tietävät mistä aikuisten toiminnassa on kysymys, eli suojelusta. Muussa tapauksessa jotkut lapset voivat joskus olla peloissaan, mikäli eivät tiedä mistä aikuisten toiminnassa on kysymys.”*

*”Toiset voivat pelätä, toiset eivät reagoi näkyvästi”*

Tutkimuksessa kysyttiin, millaisia tuntemuksia kiinnipitotilanne herättää kiinnipitäjässä. Halutaanko sitä välttää, tuntuuko se vastenmieliseltä, pelottaako se jne. Kiinnipito ei selvästikään ole mieluinen työtehtävä, eikä kukaan varsinaisesti pidä siitä. Kiinnipitotilanne tulee eteen yleensä yllättäen, jolloin on

reagoitava nopeasti, jotta lapsi ei satuta itseään tai muita. Kiinnipidon aikana erityisluokanopettajat eivät juuri ehdi miettiä omia tunteitaan, koska pääällimmäisenä on ajatus siitä, että saa rauhoitettua lapsen.

*"Kiinnipitoon ryhdytään aina äärimmäisessä hätätilanteessa. Ei sitä mieti etukäteen. Tilanteessa toimitaan intuition kautta ja jälkikäteen tilanne tulee purkaa."*

*"Kiinnipitotilannetta en edes mieti kauheasti juuri sillä hetkellä, sitä toimii vaistonvaraisesti."*

*"Tilanne, johon ei koskaan haluaisi joutua, mutta joka on joskus välttämätön kaikkien turvallisuuden takaamiseksi. Huono olo tulee itselle yleensä jälkeensä."*

*"Tuntuu raskaalta fyysisesti sekä henkisesti. Pohdiskelee syitä ja sitä, mitä lapsesta tulee aikuisena."*

Kiinnipitämistilanteet tuntuivat toisinaan pelottavilta, etenkin jos oppilas oli iso tai kovin väkivaltainen.

*"Tuntemukset tulevat jälkikäteen. Itse tilanteessa ei pelota yhtään."*

*"Riippuu paljon tilanteesta ja oppilaan reaktiosta. En välttä enkä pelkää kiinnipitotilanteita, toistaiseksi vielä omat voimat ovat riittäneet kiinnipitämiseen. Pysin tilanteen aikana pitämään omat tunteet nollassa ja keskityn vain tilanteen selvittämiseen. Selkeintä on, kun antaa tilanteen kehittyä omalla painollaan painostamatta oppilasta - tarkoituksena on useimmiten rauhoittaa oppilas."*

*"Kiinnipito pienten kanssa ei pelota, mutta isojen oppilaiden kanssa siihen en mielellään lähde ellei ole aivan pakko."*

*"Toisinaan pelottaa, jos oppilas on isokokoinen ja väkivaltainen."*

*"Aggressiivisuus ja väkivaltaisuus ovat hankalia ja pelottavia asioita. Myös tilanne, missä lapsi ei näyttäisi rauhoittuvan pitkänkään ajan kuluessa. Alle kouluikäistä on helpompi pitää kiinni, kuin isompaa koululaista."*

Kiinnipito ei ole mieluisa tehtävä ja vastuukysymyksetkin askarruttavat.

*"En pidä kiinnipitotilanteista."*

*”Työvuosien kautta on pystynyt paremmin pitämään omat tunteet erillään. Koen silti edelleen kiinnipidon epämiellyttävänä asiana työssä.”*

*”Riippuu oppilaasta ja tilanteesta. Oma kokemus on myös helpottanut, mutta toisaalta vastuukysymykset askarruttavat. Selkeää ohjeistustahan ei ole.”*

*”...vältän, ikäviä tilanteita.”*

Koska kiinnipitotilanteet tulevat eteen niin yllättäen, ettei ole aikaa miettiä omia tunteita, tilanteen jälkeen erityisluokanopettajilla nousee esille seuraavanlaisia tunteita ja ajatuksia:

*”Kiinnipidon jälkeen tuntuu, että takki on aika tyhjä. Toisaalta kroppa käy vielä pitkään ylikierroksilla adrenaliiniryöpyn jäljiltä. Joskus on myös ollut tosi surullinen olo, että tilanne on mennyt niin pitkälle. Itse käyn tilanteen vielä läpi jonkun kollegan tai esimiehen kanssa ja kirjaan yksityiskohtaisesti ylös.”*

*”Rankinta on usein jälkeinpäin, kun käy itse asiaa läpi, kyllä siinä tunteessa menee usein koko loppu päivä.”*

*”Kiinnipitotilanteissa joutuu aina käymään keskustelua itsensä kanssa, joka kerta miettii myös, oliko tämä välttämätöntä.”*

*”Vuosien saatossa ja lastensuojelutyön kokemuksella tilanteissa on oppinut olemaan niin, että omat tunteet pystyy hallitsemaan eivätkä ne vaikuta esim. äänensävyyn tai omaan olemukseen. Kiinnipito on kuitenkin aina hyvin tunteita herättävä tilanne ja omat tunteet tulevat pintaan yleensä sitten tilanteen loputtua. Jos oppilas on päässyt satuttamaan itseä, se herättää vielä enemmän monenlaisia tunteita, jotka täytyy päästä purkamaan jonkun kanssa. Yleensä kiinnipidot lisäävät lapsen ja aikuisen välistä luottamusta ja kiintymystä. Koskaan kiinnipitotilanteet tai lapsen aggressiivinen käytös ei kuitenkaan ole vaikuttaneet niin, että jäisi kaunaa tai negatiivisia tunteita lasta kohtaan. Kiinnipitotilanteet eivät ole vastenmielisiä mutta eivät toivottujakaan. Pidän niitä työhön kuuluvana ja lapsen etua ajatellen joskus välttämättöminä.”*

Vastaajista 3/14 (21 %) näki, että toiset lapset olivat tilanteesta hämmentyneitä ja ihmettelivät mitä tapahtuu. Vastauksista näkyi myös se, että asia pitää käsitellä jälkeinpäin myös niiden lasten kanssa, jotka ovat mahdollisesti nähneet kiinnipitämisen.

*”Ihmettelevät.”*

*”Jos kiinnipitotilanteessa on läsnä muita, asia käydään läpi myös heidän kanssaan.”*

*”Yleensä pyrin viemään kiinni pidettävän pois tilasta tai toiset oppilaat pois tilasta. Toiset oppilaat näyttävät hämmästelevän useimmiten sitä, miksi oppilas koittaa satuttaa aikuista, joka pitää häntä sylissä. Ovat lähinnä olleet hämmentyneen oloisia, yleensä näkevät vain osan tilanteesta.”*

*”Ahdistuvat.”*

*”Ovat hiiren hiljaa.”*

*”Tilanne näyttää pelottavalta ja uhkaavalta. Tilanne ei mielestäni kuulu kavereiden katseltavaksi ja sen hoitaminen kaikkia osapuolia kunnioittavasti suojaa myös pidettävän lapsen tunteita.”*

*”Se on heistä hämmentävä, pelottavakin ja täytyy purkaa jälkikäteen heidänkin kanssaan.”*

*”Ovat hiljaa, seuraavat vierestä usein helpottuneina siitä, että tuolit ja pulpetit ja muut tavarat eivät lennä.”*

Tutkimuksessa haluttiin tietää, miten vanhemmat opettajien mielestä suhtautuvat opettajan toteuttamaan kiinnipitoon. Heidän mukaansa vanhemmat suhtautuvat pääsääntöisesti kiinnipitotilanteisiin hyvin. Erityisesti ne vanhemmat, jotka ovat joutuneet turvautumaan kiinnipitoon myös kotona, ymmärtävät sen, miksi sitä joudutaan koulussa käyttämään. Kahdessa vastauksessa nousi esiin se seikka, että perheet jotka eivät näe lapsensa ongelmallista käyttäytymistä, eivät myöskään hyväksy kiinnipittoa.

*”Tähän mennessä kaikki ovat suhtautuneet hyvin. Ovat ymmärtäneet että on viimeinen keino, kun mikään muu ei enää auta ja on estettävä oppilasta satuttamasta itseään tai muita. Osa joutunut itsekkin pitämään omaa lasta kiinni.”*

*”...riippuu oppilaan huoltajista ja siitä onko kiinnipitoja myös kotona.”*

*”Toistaiseksi kaikki ovat ymmärtäneet tilanteen välttämättömyyden.”*

*”Ylivoimaisesti suurin osa huoltajista haluaa, että heidän lapsensa ei anneta satuttaa koulussa muita eikä itseään, vaikka ajatus fyysisestä rajoittamisesta ahdistaisikin. Vanhemmat, joilla on elämässään paljon omia ongelmia tai lapsi pitää kotona valtaa, voivat olla hyvinkin kriittisiä. Heitä on kuitenkin prosentuaalisesti hyvin vähän.”*

*”Jos asiasta on sovittu vanhempien kanssa, se on ihan ok. Yleensä vanhemmat ymmärtävät tilanteen kun selittää kiinnipitoon johtaneet syyt. Jos vanhemmat eivät hyväksy lapsensa ongelmia, he eivät hyväksy myöskään kiinnipitoa.”*

#### 6.3.4 Raportointi

Jokainen vastaajista (100 %) kirjasi kiinnipitotilanteen vähintään itselleen päiväkirjaan. Lähes jokainen teki asiasta myös virallisemman ilmoituksen erilaisille toimijoille. Kuten alla olevista vastauksista voidaan lukea, tuntui olevan suuria koulukohtaisia eroja siinä, mitä ilmoitetaan ja kenelle. Varsinaista raportointivelvollisuutta kukaan ei maininnut. Erityisluokanopettajat kertoivat dokumentoinnista seuraavaa:

*”Laitan itselleni tietoa siitä ja arkistoon myös.”*

*”Molempien omiin papereihin ja omaan kansioon, jossa yhteydenotot ja syyt, riitatilanteessa ja selvittelyä.”*

*”Asiasta ilmoitetaan lomakkeella myös koulutuslautakunnalle.”*

*”...nykyisin suoraan Wilmaan. Joistakin isommista tilanteista olen tehnyt kirjallisen yhteenvedon rehtorille.”*

*”Väkivalta ja kiinnipitoilmoitus.”*

*”...toisinaan liitän tekstin hojks-kansioon.”*

*”Haastavasti käyttäytyvän lapsen/oppilaan kohdalla on hyvä pitää päiväkirjaa. Auttaa tulevan ennakoimisessa, mikä laukaisi tilanteen ja olisiko se ollut estettävissä ym.”*

*”Kunta- ja koulutason lomakkeille. Joskus vielä omatkin muistiinpanot (hankalien vanhempien tapauksessa)”*

*”...aina työsuojeluun virallinen ilmoitus.”*

*”Olen myös miettinyt vaara ja uhkatilanteesta tehtävän lomakkeen täyttöä.”*

#### 6.4 Kiinnipitämisen ennakointi ja ennaltaehkäisy

Ammatillisesti korkeatasoisella vuorovaikutuksella ja hyvällä valmistautumisella pyritään välttämään kiinnipidot kokonaan. Jotta siihen päästään, on oppilaan tunnetilaa pyrittävä tulkitsemaan mahdollisimman huolellisesti ennakoiden. Jotta ennakointi onnistuu, on oppilaantuntemus ja vuorovaikutustaitojen hallinta keskeisessä osassa. Huolellinen ennakointi auttaa myös siinä, että lapsen käytös pystytään mahdollisimman nopeasti ohjaamaan hienovaraisesti parempaan suuntaan. Opettajan on kuitenkin oltava tarkkana, ettei hän provosoidu oppilaan käytöksestä ja ala vaatia tältä sellaista käytöstä, johon tämä ei vallitsevassa mielentilassa kykene. Opettajan parhaita työkaluja onkin oma rauhallinen olemus, niin kehoiltaan kuin mieleltään. Hyvällä tilannetajulla ja oppilaantuntemuksella kotiympäristö kokonaisvaltaisesti huomioiden opettaja pystyy ennalta ehkäisemään kiinnipitotilanteita. (Kyllönen & Rickman 2011, 134.)

Tutkimuksessa haluttiin selvittää, onko erityisluokanopettajan mahdollista tunnistaa tutusta oppilaasta, onko kiinnipitotilanne kenties tulossa. 14/15 (93 %) vastaajasta oli sitä mieltä, että se on täysin tunnistettavissa tai aistittavissa. Suurin osa (6/15 = 13 %) vastaajista kertoi tunnistavansa mahdollisen tulevan kiinnipitotilanteen oppilaan käytöksestä. Vastauksissa mainittiin seuraavat ennusmerkit: sanallinen ja fyysinen uhkaava käytös, piittaamattomuus sanallisesta rauhoittelusta, muutos äänenkäytössä, tietynlainen katse tai katsekontaktin välttely, omalta paikalta juoksentelemaan lähteminen sekä hallitsematon itku ja raivo. Aiemmista ongelmatilanteista saadun kokemuksen koettiin auttavan ennakointia.

*”...joskus oppilas on saattanut menettää kontrollinsa niin, että hän saattaisi satuttaa jotakuta. Tällaisen oppilaan kohdalla tuon ”kontrollinmenettämispisteen” on sitten oppinut ennakoita jo näkemään koko käytöksestä (uhkaava käytös, äänenkäyttö, murina, tietty katse silmissä) Koskaan en silti ole ottanut ns. ennakkoon kiinnipito-otetta vaan vasta silloin kun ei ole enää mitään muuta vaihtoehtoa ts. jos oppilaan käytös uhkaa häntä itseään tai muita.”*

*"Oppilas ei hallitse omaa käytöstään, poistuu esim. omalta paikaltaan juoksemaan ympäri luokkaa."*

*"hallitsematon käytös ja äänen käyttö, aggressiivisuus ja toisen satuttaminen, sanallinen uhkailu, itku ja raivo mitä ei enää hallitse."*

*"...lapsi ei ota katsekontaktia eikä kuuntele puhetta."*

*"Oppilas "käy ylikierroksilla", ei pysty rauhoittumaan tai lopettamaan toimintaansa sanallisten ohjeiden avulla."*

Toisinaan erityisluokanopettajan taitoja kysytään siinä, miten hän omalla käytöksellään pystyy mahdollisesti ennaltaehkäisemään tulevan kiinnipitotilanteen. 8/15 (53 %) opettajista koki pystyvänsä usein vaikuttamaan oppilaaseen omalla käyttäytymisellään ja rauhallisella puhellaan ja siten rauhoittamaan tilanteen erilaisilla keinoilla. Tilanteen ennakoiminen, hyvä oppilastuntemus, varhainen puuttuminen ja laskeutuminen lapsen tasolle koettiin tärkeäksi kiinnipitotilanteiden estämiseksi. Myös omalla auktoriteetilla ja ammatillisuudella ilman provosoitumista nähtiin yhteyttä ennaltaehkäisyyn.

*"...ylläpitämällä luokassa selkeän struktuurin ja systemaattiset, yhdessä oppilaiden kanssa sovitut säännöt, joista muistutan. Kerron oppilaalle myös aina, jos aion pitää hänestä kiinni ja annan mahdollisuuden muuttaa omaa käytöstään. Oppilaita tuetaan ja kannustetaan säätelemään itse omia tunteitaan ja luokassa on rauhoittumispaikka, jonne voi siirtyä itse rauhoittumaan ilman seuraamuksia."*

*"Rauhoittamalla omaa puhetta, muistuttamalla lasta siitä miten hän voi itse hallita tilannetta."*

Vastaajista 6/15 (40 %) oli sitä mieltä, että opettaja pystyy joskus vaikuttamaan siihen, miten lapsi käyttäytyy. Oppilasta on lähestyttävä varoen, sillä kaikki lapset eivät siedä kosketusta, etenkin jos he ovat kokeneet väkivaltaa. Edelleen opettajat mainitsevat ennaltaehkäisevää vaikutusta olevan omalla äänenkäytöllä ja rauhallisella olemuksella. Sen lisäksi oppilaan huomio on koetettu siirtää toisaalle pois asiasta, joka juuri sillä hetkellä ärsyttää ja joka saattaisi johtaa kiinnipitoon. Myös huomiotta jättäminen on toiminut jossakin tilanteessa.



*”Joidenkin oppilaiden kohdalla tiedän, että kun oppilas on hermostunut, ei ole hyvä mennä koskemaan oppilaaseen. Joskus pelkkä hyvää tarkoittava, rauhoittavaksi tarkoitettu kevyt kosketus on ollut se lopullinen tekijä oppilaan oman kontrollin menettämisessä. Joskus olen myös saanut uhkaavasti käyttäytyneen pienen oppilaan rauhoittumaan ”hööpöttämällä” eli vaihtamalla aiheen johonkin ihan muuhun ja keskustelemalla esim. lasta kiinnostavasta tai lapselle tärkeästä asiasta rauhallisella äänellä. Yleensä olen muutenkin näissä uhkaavissa tilanteissa rauhallinen ja johdonmukainen. Keskustelen aina raivoavan oppilaan kanssa rauhallisella äänellä. Tarvittaessa annan oppilaalle myös aikaa rauhoittua itsekseen (mutta tietenkin valvotusti).”*

*”tilanteen saa katkaistua esim. siirtämällä oppilaan toiseen tilaan, puhumalla rauhoittavasti, kiinnittämällä huomion johonkin muuhun asiaan, jollekin on auttanut kääriytyminen huopaan ja kirjan lukeminen.”*

Vain yksi vastaaja oli sitä mieltä, että omalla käytöksellä ei ollut minkäänlaista vaikutusta lapsen rauhoittumiseen.

## 6.5 Opettajankoulutus ja kiinnipito

Koulun olisi hyvä järjestää opettajille koulutusta fyysistä rajoittamista varten. On haasteellista, jos luokkaan tulee oppilas, jota joudutaan pitämään kiinni, eikä opettajalla ole tarpeeksi koulusta asiaan. Koulutus johtaa aina parempaan ammattitaitoon ja kykyyn hoitaa kärjistyneitä tilanteita. Lisäksi koko työyhteisön valmius ja sitä myötä kasvanut turvallisuudentunne vaikuttavat myönteisesti kaikkiin. Tällainen valmius auttaa opettajia toimimaan rauhallisesti vaikeassa tilanteessa, mikä on yksi tärkeimmistä työvälineistä myönteisen ratkaisun löytämiseksi. (Kyllönen & Rickman 2011, 131.)

Koska kiinnipidolla ei kuulu satuttaa toista vaan ehkäistä lisävahingot, kiinnipidossa käytettävien otteiden käyttö vaatii koulutusta ja varovaisuutta. Kiinnipitokoulutuksesta kysyttäessä vastaukset jakautuivat lähes puoliksi siten, että kahdeksan (53 %) vastaajaa koki saaneensa tarpeeksi koulutusta kiinnipitotilanteita varten, kun taas seitsemän (47 %) oli sitä mieltä, ettei ollut saanut tarpeeksi koulutusta. Kaksi vastaajaa kertoi, ettei ollut saanut minkäänlaista koulutusta kiinnipitoon. Mielenkiintoinen havainto oli se, että yleensä kiinnipitokoulutus oli itse haluttua täydennyskoulutusta tai se oli liittynyt

johonkin sosiaalialan koulutukseen. Moni oli oppinut kiinnipitoa työpaikallaan käytännön kautta. Kukaan vastaajista ei maininnut saaneensa AVEKKI-koulutusta eikä myöskään MAPA:a mainittu kenenkään vastauksessa. Seuraavassa on joitakin vastauksia siihen, millaista koulutusta opettaja on saanut kiinnipidon toteuttamiseksi:

*"Parissa täydennyskoulutuksessa, yhdessä käsiteltiin holding-otetta ja toisessa oli erilaisia itsepuolustustapoja (suunnattu erityisopettajille)"*

*"Sairaalakoulusta"*

*"Erilaisilta turva-alan toimijoilta."*

*"Holding ja Erityisopettajien turvallisuuskoulutus."*

*"Kiinnipitokoulutuksen sairaalakoulussa."*

*"Poliisin antama kiinnipitokoulutus."*

*"Väkivallan ehkäisyn ja hallinnan koulutuksia. Fyysisen rajoittamisen koulutus."*

*"TCI –menetelmä"*

*"En minkäänlaista. Asia on tullut käytännön työssä tutuksi."*

*"Käytännön ohjeita siitä, miten pitää kiinni. Harjoittelua."*

Erityisluokanopettajista 13/15 (87 %) oli sitä mieltä, että kiinnipitoa pitäisi käsitellä paljon nykyistä enemmän opettajakoulutuksessa.

*"Asiaa on sivuttu lyhyesti erityispedagogiikan koulutuksessa, käytännön koulutusta en ole saanut."*

*"En ole saanut koulutusta opettajakoulutuksessa vaan olen aiemmalta koulutukseltani sosiaalis kasvattaja, niin siinä koulutuksessa."*

*"Erityisopettajan opinnoissa käsiteltiin lyhyesti. "*

Ryan ja Peterson (2004) ovat tulleet siihen tulokseen, että kaikkien henkilökunnan jäsenten, jotka työskentelevät tunne- ja käytösongelmaisten lasten kanssa, on saatava erityiskoulutus konfliktin asteittaisen vähentämisen, kriisin ehkäisyn ja käyttäytymisen hallinnan tekniikoissa. Henkilökunnan pitää heidän mukaansa saada erityisharjoitusta ja toistuvaa päivitystä fyysisen rajoittamisen käytössä ennen kuin toimenpidettä käytetään eikä fyysistä rajoittamista saisi koskaan käyttää, jos juuri siihen menettelytapaan ei ole koulutusta. Tällaisen koulutuksen pitäisi sisältää aggression eri vaiheiden tunnistamisen, sanalliset lieventämisstrategiat sekä rajoittamis- ja neuvotteluproseduurit. Henkilökunnan pitäisi myös saada valmius ensiapuun ja sydän-keuhko-elvytykseen fyysiseen rajoittamiseen liittyvän hätätilanteen riskin varalta. (Ryan & Peterson 2004, 164.)

USA:ssa nykyään suurin osa fyysisen rajoittamisen koulutuksesta kouluja varten hoitavat muutamat tähän erikoistuneet organisaatiot, tavallisesti yhteydessä toisiin ongelmanratkaisustrategioihin. Useimmat näistä ohjelmista kehittyivät koulutusohjelmista, jotka olivat psykiatrasta kuntoutusta tai hoitoa antavien laitosten henkilökuntaa varten. Mutta nämä organisaatiot tarjoavat nyt laajoa koulutusohjelmia monille tahoille, myös kouluille. Alkukoulutuksen jälkeen ne tarjoavat toistuvaa koulutusta, joskus paikallisen tiettyyn ohjelmaan koulutetun henkilön avulla. (Ryan & Peterson 2004, 156.)

## 7. Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää kiinnipidon käyttöä erityisluokanopettajan työvälineenä, tarkemmin sanottuna kiinnipidon yleisyyttä, mahdollisuuksia ennaltaehkäistä kiinnipitoa, siihen erityisluokanopettajien lisäksi osallistuvien työnimikkeitä, itse kiinnipitoprosessin kulkua, ja sitä seuraavia tapahtumia. Koulua koskevaa tutkimusta kiinnipidosta on tehty maailmanlaajuisestikin vain vähän. Näin ollen tämä tutkimus täyttää pieneltä osin koulukontekstissa aiheesta tehdyn tutkimuksen tyhjiötä ja tuo mukanaan uusia kysymyksenasetteluja.

Tutkimusmetodi oli kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen yhdistelmä. Kvalitatiivisten menetelmien avulla saatava tieto on huonosti yleistettävää, mutta yhdistelemällä kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta päästään Alasuutarin (2011) mukaan parhaaseen tulokseen. Yleensä kannetaan huolta siitä, että tutkimustulosten pitäisi olla yleistettävissä tiettyyn vastaajaryhmään, mutta tämä on tärkeää vain jonkin määrätyn tieteenihanteen ollessa kyseessä. Voidaan siis ajatella tutkimustulosten kuvastavan vain kyseisen vastaajajoukon näkemyksiä ja kokemuksia ottamatta kantaa tulosten yleistettävyyteen. Koska kyseessä on osaksi puhdas lomaketutkimus, sen tulosten yhteydessä pitäisi voida puhua yleistämisestä, mutta avointen kysymysten runsauden vuoksi tutkimus kertoo myös muusta kuin tarkasti rajatuista vastausvaihtoehdoista. Silloin voitaisiinkin yleistämisen sijaan puhua suhteuttamisesta. ( Alasuutari 2011, 231, 234, 250.) Tämän tutkimuksen tulosten yleistettävyyttä lisää kuitenkin se, että kvalitatiivisten menetelmien lisäksi on käytetty kvantitatiivisia menetelmiä kerätessä aineisto kyselylomakkeen avulla ja esitettäessä lukumäärinä, kuinka moni vastaaja oli vastannut kysymyksiin tietyllä tavalla.

### 7.1 Kiinnipito tämän tutkimuksen valossa

Kyselylomakkeeseen vastasi 18 erityisluokan opettajaa. Suurimmalla osalla oli erityisluokanopettajan pätevyys ja kaikki olivat kasvatustieteen maistereita. Heidän ikäjakaumansa oli 36 ikävuodesta lähelle eläkeikää asti, useimpien ollessa 40 – 50-vuotiaita. Heistä lähes kaikki (15/18 = 83 %) olivat käyttäneet kiinnipitoa uransa aikana. Dowellin (2014) tutkimuksessa päädyttiin samankaltaiseen tulokseen kiinnipidon yleisyydestä (Dowell 2014, 59). Arvioitaessa kiinnipidon yleisyyttä näiden tulosten valossa on otettava huomioon mahdollisuus, että kyselyyn vastaamatta jättäneiden (40) joukossa saattaa olla paljon sellaisia opettajia, jotka eivät ole käyttäneet kiinnipitoa ja jotka ovat jättäneet vastaamatta kokiessaan, ettei heillä ole mitään annettavaa tälle tutkimukselle. Tämä voi vääristää tuloksia huomattavastikin ja vähentää niiden yleistettävyyttä. Yleistettävyyttä arvioitaessa on pidettävä mielessä myös pieni otos.

Tavoitteena oli lähteä liikkeelle mahdollisimman ennakkoluulottomasti, mutta laadullisessa tutkimuksessa on vaikea välttää oman ennakoasenteen näkymistä kysymysten muotoilusta ja sanavalinnasta aina tulosten tulkintaan asti. Myös lähdekirjallisuuden valinta ja sen käyttäminen heijastavat tutkijan painotuksia. Nämä suurelta osin tiedostamattomat tekijät kulkevat läpi koko tutkimuksen. Tosiasia onkin, ettei tutkijan äänen kuulumista voi täysin välttää tällä tavalla toteutetussa tutkimuksessa.

Erytisloukanopettajat pitivät tärkeänä kiinnipitoon mahdollisesti johtavien tilanteiden ennakoimista ja siten kiinnipidon ennaltaehkäisyä. Melkein kaikki vastaajat olivat sitä mieltä, että tämä on mahdollista oppilaan käytöstä tarkkailemalla, kun tuntee hänet hyvin. Noin puolet mainitsi ennakoimista ja ennaltaehkäisyä keinoiksi opettajan oman rauhallisen ja ammatillisen toiminnan. Sanattomaan viestintään kannattaa kiinnittää huomiota, sillä omalla rauhallisella toiminnalla voidaan rauhoittaa henkilö, joka käyttäytyy uhkaavasti. (Kyllönen & Rickman 2011, 106.) Rauhallisuutta ja ammatillisuutta korostettiin myös päiväkodissa (Munter 2014, 47, 66). Cacciatoren aggression portaat -menetelmässä aikuisen rauhallisuutta pidetään ratkaisevana tekijänä ongelmatilanteiden ennaltaehkäisyssä (Cacciatore 2007, 89).

Huttusen ja Kanasen tutkimukseen haastatellut päiväkodin työntekijät mainitsivat ennalta ehkäisevänä tekijänä lisäksi ns. luonnollisen sylissä pitämisen, jolla tarkoitetaan tässä tapauksessa sitä, että aikuisen syli on aina avoin lasta varten. (Huttunen & Kananen 2001, 39.) On aiheellista kysyä, voidaanko tätä ennalta ehkäisevää tekijää käyttää koulussa, koska yhdellä opettajalla ei ole mahdollisuutta ottaa kaikkia oirehtivia lapsia syliinsä. Kyllösen ja Rickmaninkin (2011) mukaan ammattiroolissa kannattaa yrittää pysyä, sillä silloin välttyy pahimmilta henkilökohtaisilta loukkaantumisilta eikä provosoidu niin helposti. Aiemmat kokemukset auttavat tunnistamaan itsessä olevia tunteita ja lisäävät omaa varmuutta. (Kyllönen ja Rickman 2011, 88.) Tavallisesti ennakoiviin merkkeihin tulee kuitenkin kiinnitettyä niin vähän huomiota, että täysimittainen, kiinnipitoa vaativa kriisi pääsee helposti puhkeamaan (Rozalski, Peterson, Ryan & Losinski 2013, 64).

Ennakointi on ensiarvoisen tärkeää, ja sen merkitystä onkin mahdotonta korostaa liikaa. Mitä paremmin opettaja tuntee oppilaansa, sen paremmin hän osaa lukea lapsesta sen, milloin hänen käyttäytymisensä alkaa muuttua vaaralliseksi. Aggressiivisen käytöksen ennaltaehkäisyssä keskeisenä asiana ovatkin vuorovaikutustaidot. Huonon käytöksen ihanteellisin ratkaisu ei ole se, että fyysinen rajoittaminen on onnistunut hyvin, vaan ennaltaehkäisy hyvällä vuorovaikutuksella ja myönteisellä toimintakulttuurilla. Ensisijaisesti pyritään aina ennaltaehkäisemään tapahtumat ja vasta sen jälkeen rajoittamaan fyysisesti. On todettu, että hyvä kouluviihtyvyys myötävaikuttaa ongelmien vähenemiseen. Työrauha koetaan tärkeäksi, ja se luo turvallisuutta luokassa. Oppilastuntemus on tärkeää samoin kuin ryhmädynamiikan tunteminen. Taitava aikuinen pystyy lukemaan tutun oppilaan eleitä ja ilmeitä, ja sen ansiosta hän voi saada tietoa oppilaan sen hetkisestä mielentilasta ja siitä, mitä oppilaalla on mahdollisesti mielessään. (Kyllönen & Rickman 2011, 74, 101 – 102.) Sellaisen kouluympäristön luominen, joka kannustaisi kiinnipidon vaihtoehtoina oleviin menettelytapoihin, ei ole kuitenkaan helppoa. On vaikea todeta, milloin ja millä tavalla kiinnipitoon mahdollisesti johtanut tapahtuma on tullut ennakoiduksi ehkäistyksi, koska ei voi dokumentoida sellaista, mitä ei ole tapahtunut. (Rozalski ym. 2013, 64.)

Tässä aineistossa erityisluokanopettajien kiinnipitämät lapset olivat enimmäkseen esi- ja alakouluikäisiä. Liekö syynä se, että heitä on vielä helppo pitää kokonsa puolesta kiinni, vai se, että lasten impulssikontrolli on vielä niin kehittymätöntä, että kiinnipitotilanteita syntyy herkemmin? Yksi mahdollisuus on myös se, että vastaajat ovat työskennelleet vain tämän ikäisten kanssa. Kaikkia laitoksia koskevasti on USA:ssa havaittu, että fyysistä rajoittamista käytetään enemmän nuorten lasten kanssa ehkä siksi, että heillä on vähemmän menetelmiä hallita turhautumistaan (Miller, Walker & Friedman 1989, 521). Noin 90 % kiinnipidon kohteena olleista oppilaista tässä tutkimuksessa oli poikia. Se on selvästi enemmän kuin Persin ja Pasqualin (1999) havainnoissa. He totesivat niin ikään USA:ta koskien, että nuoruusiässä kiinnipito lisääntyi, mikä on aivan päinvastainen tulos kuin tässä tutkimuksessa saatu. (Parsi & Pasquali 1999, 87.)

Kiinnipitoon ryhtymisen syiksi mainittiin ylivoimaisesti useimmin oman tai toisen ihmisen turvallisuuden uhka. Tarkemmin ei tämän aineiston avulla voi selvittää kiinnipitoa laukaisevia tekijöitä. Emilia Munterin tutkimustulosten mukaan lapsen fyysisen kiinnipidon tavoitteena päiväkodissa on niin ikään lapsen ja ympäristön turvallisuuden takaaminen. Sillä pyritään lisäksi lapsen kasvun sekä normien ja rajojen oppimisen tukemiseen, ja sitä käytetään useimmiten tilanteissa, joissa lapsi on vaaraksi itselleen tai muille. (Munter 2014, 43, 68.) Tulokset poikkeavat selvästi Brenda Scheuermannin ym. tuloksista. Heidän mukaansa USA:ssa viimeisen vuosikymmenen aikana tapahtuneiden kiinnipitojen syynä oli ylivoimaisesti useimmin tottelemattomuus ja häiritsevä käytös. Aggressio oppilastoveria tai aikuista kohtaan oli kiinnipidon syynä huomattavasti harvemmin. Vielä harvemmin syynä oli sanallinen vihamielisyys tai omaisuuden rikkominen. Kirjoittajien mukaan tottelemattomuuteen ja häiritsevään käyttäytymiseen puuttuminen kiinnipidolla on kaikkea muuta kuin ammatillista ja hyväksyttävää. Kiinnipitoon ryhtymisessä on todennäköisesti paljon opettajakohtaisia eroja. Erot johtuvat opettajan koulutustasosta, kokemuksesta ja aggressiivisen tai muuten ei-toivotun käyttäytymisen sietokyvystä (Scheuermann ym. 2013, 47- 48). Toinen voi kokea välittömäksi uhaksi käyttäytymisen, joka ei toisen mielestä sitä vielä ole.

Kiinnipitoa erityisluokanopettajan kanssa toteuttivat useimmiten koulunkäynninohjaajat, vaikka heillä ei ole oikeutta pitää oppilaasta kiinni. JHL:n (2008) koulunkäyntiavustajille laatimassa oppaassa todetaan, että koulunkäyntiavustajalla ei ole voimankäyttöoikeutta poistaa oppilasta luokasta tai oikeutta oppilaan kiinnipitoon. Sen sijaan opettaja tai rehtori voi poistaa opetusta häiritsevän tai turvallisuutta vaarantavan oppilaan tarvittavia voimakeinoja käyttäen. Koulunkäyntiavustaja ei saa käyttää opettajalle tai rehtorille sallittuja voimakeinoja edes opettajan tai rehtorin käskystä tai luvalla, sillä voimakeinojen käyttö ei perustu lakiin. On erotettava kuitenkin ns. hätävarjelutilanne, jossa torjutaan uhkaava hyökkäys tai pahoinpitely. Silloinkin on hyvä muistaa, ettei tilanne pääse kehittymään sellaiseksi, että se täyttäisi rikoslain tarkoittaman rikoksen tunnusmerkit, esim. pahoinpitelyn. (JHL 2008, 39.)

Kiinnipito kesti tavallisesti 5 – 10 minuuttia ja vain ani harvoin yli puoli tuntia. Huttusen ja Kanasen (2001) haastateltavat päiväkodissa olivat antaneet sylissäpitoa 10 – 30 minuuttia kerrallaan. (Huttunen & Kananen 2001, 42). Aurela (1995) on kartoittanut kiinnipitotilanteiden kestoja Turun yliopistollisen keskussairaalan lastenpsykiatrian osastolla, jossa kiinnipito kesti keskimäärin selvästi yli puoli tuntia. Aurelan tutkimuksessa hoitajilta oli kysytty erikseen myös vastustusvaiheen ja rentoutumisvaiheen pituutta, jota tässä kyselyssä ei selvitetty. Aurela kertoi löytäneensä vertailukohteen, jossa kiinnipidon kestoja oli tutkittu chigagolaisessa Northwestern Memorial -sairaalassa. Siellä kiinnipitojen oli raportoitu kestävän keskimäärin 20 minuuttia. (Aurela 1995, 3, 30.) On syytä muistaa, että Aurelan mainitsevat tulokset ovat lastenpsykiatrian puolelta, jossa osastohoidossa saattaa olla huomattavasti aggressiivisempia lapsia kuin koulujen erityisluokilla. Yleisin kiinnipitopaikka oli oppilaan oma luokka. Tosin pyrkimys rauhalliseen kiinnipitopaikkaan ei silloin aina toteudu.

Valtaosa erityisluokanopettajista oli sitä mieltä, että kiinnipidosta on ollut hyötyä. Sen avulla on pystytty rauhoittamaan aggressiivisesti käyttäytyviä oppilaita. Hyödyn ohella mainittiin kuitenkin myös haittoja: oppilaan joutuminen paniikkiin, ahdistuksen lisääntyminen ja kiinnipitäjän loukkaantuminen. Päiväkodissa korostettiin sitä, että kiinnipidon onnistumisen edellytyksenä on lapsen ja aikuisen välinen tuttuus ja hyvä suhde (Munter 2014, 53). Prekopin (1993) mukaan kiinnipitoa saaneet lapset ovat elämänhaluisempia ja rennompia ja heidän elämäntaitonsa on parantunut. Lisäksi lapsi kykenee myös entistä paremmin ottamaan vastaan ohjausta ja opetusta, koska hänen uteliaisuutensa ja tiedonhalunsa on lisääntynyt. Hän ei myöskään pelkää tunteita. (Prekop 1993, 175, 18.) Huttusen ja Kanasen (2001) raportoimat kokemukset sylissäpitoa hoidoksi nimittämästään kiinnipidosta päiväkodissa olivat positiivisia, eikä negatiivisia asioita noussut juurikaan esille. Heidän näkemyksensä mukaan sylissäpitoa on havaittu mm. vähentävän aggressiivista käyttäytymistä päiväkotiaikana. Haastateltavat olivat tässäkin maininneet ns. luonnollisen sylissä pitämisen tuoman hyödyn samoin kuin tilanteiden ennalta ehkäisemisessä. (Huttunen & Kananen 2001, 39, 48.) Toisenlaista kantaa edustaa David Day (2002), joka on löytänyt vain vähän empiiristä näyttöä kiinnipidon terapeuttiselle hyödyille. (Ryan & Peterson 2004, 159.)



Kaikki vastanneet olivat käyneet kiinnipitotilanteen läpi lapsen kanssa tämän rauhoituttua. Emilia Munterin (2014) päiväkotitutkimuksessa pidettiin myös tärkeänä käydä lapsen kanssa läpi, mitä tapahtui ja miksi (Munter 2014, 64). Huttusen ja Kanasen (2001) haastateltavat kävivät sylissäpito-hoidon jälkeensä läpi lapsen kanssa, jos hänen ymmärryskykynsä katsottiin riittävän siihen (Huttunen ja Kananen 2001, 47). USA:ssa melkein kaikki fyysisen rajoittamisen ohjeistukset vaativat tapahtuman läpikäymistä tavoitteena paitsi tapahtuneen ymmärtäminen myös sen toistumisen ehkäiseminen (Rozalski 2013, 94).

Puolet vastaajista oli sitä mieltä, että suhde lapseen muuttui kiinnipidon jälkeen. Valitettavasti kysely ei selvittänyt sitä, miten suhde muuttui. Mielenkiintoista oli, että suuri osa ei osannut vastata kysymykseen suhteen muuttumisesta. Erityisluokanopettajat eivät kokeneet kiinnipidon tarpeen juurikaan vähentyneen kiinnipidon jälkeen. Huttusen ja Kanasen (2001) haastattelututkimuksen yhtenä tuloksena oli, että päiväkodissa sylissäpito-hoidon jälkeen aikuisen ja lapsen suhde läheni. Lapsi sai purkaa kiukkunsa ja pahan olonsa turvallisen aikuisen sylissä. Lapsi suhtautui ystävällisemmin hänelle sylissäpitoa antaneeseen aikuiseseen. (Huttunen & Kananen 2001, 40). Laura Steckley ja Andrew Kendrick ovat haastatelleet englantilaisten koulu- ja lastenkodeissa asuvia lapsia ja nuoria. Heidän mielestään kiinnipito on sopiva tapa taata turvallisuus uhkaavissa tilanteissa. He painottavat kuitenkin kiinnipidon ammattimaista osaamista sekä lapsen tai nuoren ja henkilökunnan välistä sudetta. Luottamus on heidän mielestään oleellinen vaikuttaja siihen, koetaanko kiinnipito positiiviseksi vai negatiiviseksi. (Steckley & Kendrick 2007, 20–21.) Vaikka on mahdollista, että lapsen ja aikuisen välit huononevat, on myös mahdollista, että ne paranevat (Rozalski ym. 2013, 94).

Erityisluokanopettajan tarve purkaa omia tuntojaan kiinnipitotilanteen jälkeen oli ilmeinen. Sekä Munterin (2014) kyselytutkimuksen että Huttusen ja Kanasen haastattelututkimuksen päiväkodin henkilökunta pitää kiinnipitotilanteiden käsittelyä tärkeänä. Työtoverit ovat tässä avainasemassa. (Munter 2014, 60, 72, Huttunen & Kananen 2001, 45.) Lasten vanhemmat voivat myös joskus olla

avuksi päiväkodin tapahtumien jälkikäsitellyssä (Huttunen & Kananen 2001, 45).

Erytysluokanopettajat voivat kokea, että kiinnipitotilanteet ovat niin monella tavalla vaativia, etteivät he juuri ehdi keskittyä omiin tunteisiinsa. Tunteita luonnehdittiin kuitenkin ikäviksi. Myös Munterin (2014) tutkimuksessa päiväkodin henkilökunta koki ennen kiinnipitoa ja sen jälkeen enemmän negatiivisia kuin positiivisia tunteita. (Munter 2014, 55, 71). Kovin yksityiskohtaisia tunteiden kuvauksia ei kuitenkaan vastauksissa ollut. Erytysluokanopettajia mietityttivät erityisesti kiinnipitoa näkemässä olevien lasten tunteet. Vaikka kiinnipito pyritäänkin toteuttamaan piilossa toisten lasten katseilta, tilanteiden yllättävyyden vuoksi sitä ei voi aina välttää. Samanlaiset asiat mietityttivät päiväkotihenkilökuntaa Huttusen ja Kanasen (2001) tutkimuksessa. Toiset lapset saattoivat joskus joutua näkemään sylissäpitoa, vaikka siihen yritettiin löytää rauhallinen paikka. He tunsivat mahdollisesti ihmetystä ja pelkoa näkemäänsä ja kuulemaansa kohtaan. Heille pyrittiin jälkeinpäin kertomaan syyt tapahtuneeseen. (Huttunen & Kananen 2001, 47.) Opettajalla on velvollisuus puuttua sellaisiin tilanteisiin, joissa hän huomaa oppilaan toimivan väärin tai vaarallisesti. Opettajan on kuitenkin hyvä muistaa, että ulkopuoliset henkilöt saattavat tulkita tilanteen eri tavalla kuin opettaja. Aikuisen ja lapsen fyysinen koko ja voimat ovat hyvin erilaiset, ja jo senkin takia opettajan on tarkoin mietittävä, millä tavoin hän voi hallita oppilaan aggressiota, ilman että hän saa siitä itse pahoinpitelysyytettä. (Poutala 2010, 134.)

Psyykkisesti rasittavia voivat olla myös kohtaamiset oppilaiden huoltajien kanssa, vaikka niiden kerrottiinkin sujuvan pääasiassa hyvin. Ongelmia voi tulla erityisesti silloin, kun huoltajat eivät myönnä lapsen häiriökäyttäytymistä. Vastaavanlaisen havainnon ovat tehneet myös Kyllönen ja Rickman (2011). Huoltajat voivat syyttää koulua ongelmista eivätkä näe omassa lapsessaan mitään erityistä. Jos tällaisella vanhemmalla on lisäksi päihteiden käyttöä, tilanne saattaa olla hyvinkin haasteellinen. (Kyllönen & Rickman 2011, 102.)

Kaikki kyselyyn vastanneet raportoivat kiinnipidon joko virallisesti tekemällä kirjallisen raportin sovitulle taholle tai epävirallisesti esimerkiksi omaan

päiväkirjaansa. Yhdysvaltalaiset Ryan ja Peterson (2004) pitävät tärkeänä, että raportointi- ja ilmoituskäytännöt ovat kohdallaan. Heidän mukaansa kiinnipitoa käyttäneen henkilökunnan jäsenen on ilmoitettava siitä mahdollisimman pian suullisesti esimiehelleen. Kirjallinen raportti on toimitettava hänelle 24 tunnin sisällä tapahtumasta, jotta hän voi merkitä sen koulun fyysisistä rajoittamistilanteista pidettävään rekisteriin. Lisäksi esimiehen on suullisesti informoitava oppilaan huoltajia kiinnipidosta niin pian kuin mahdollista. Kirjoitettu raportti pitäisi lähettää huoltajille kolmen päivän kuluessa tapahtumasta sisältäen tapahtuman kuvauksen ja sen suorittaneiden henkilöiden nimet. (Ryan & Peterson 2004, 14.)

Puolet kyselyyn vastanneista erityisluokanopettajista koki saaneensa tarpeeksi koulutusta kiinnipitoon. Sitä, saatiinko koulutusta varsinaisissa opettajanopinnoissa vai täydennyskoulutuksessa, ei selvitetty. Munterin (2014) tutkimukseen vastanneesta päiväkodin henkilökunnasta vain 30,5% koki saaneensa tarpeeksi koulutusta kiinnipitoon (Munter 2014, 65). Stewartin (2010) amerikkalaisessa väitöskirjatutkimuksessa verrattiin puutteellista koulutusta tyhjäan työkalupakkiin. Ilman asianmukaista koulutusta nähdään haastavia tilanteita joka puolella ja pelätään niitä, mikä johtaa helpommin fyysisen rajoittamisen käyttämiseen. Koulutus tuo varmuutta ja itseluottamusta. (Stewart 2010, 55.) Koulutus ja asiantuntijuus haastavan käyttäytymisen käsittelyssä nostaa todennäköisesti rimaa määritellä tilanne hätätilaksi. Kyseenalaista kuitenkin on, riittääkö pelkästään koulutus tekemään kiinnipitopäätöksen niin nopeaksi kuin tilanne useimmiten vaatii. Tarvittaneen lisäksi eettiset standardit ohjaamaan fyysisen kiinnipidon käytäntöjä. (Scheuermann ym. 2013, 60, 62.)

Tämän tutkimuksen yhtenä ennako-oletuksena oli, että kiinnipitoa käytetään koulussa melko yleisesti ja siitä uskotaan olevan hyötyä. Kovin runsaaksi kiinnipidon käyttö ei erityisluokanopettajien keskuudessa osoittautunut, mutta silloin kun sitä käytettiin, siitä uskottiin enimmäkseen olevan hyötyä. Lisäksi oletus, että kiinnipitotilanteiden ennaltaehkäiseminen ja toisaalta niiden jälkihoito ovat tärkeitä tapahtumia, osoittautui oikeaan osuneeksi.

Kiinnipitokoulutusta erityisluokanopettajat kokivat saaneensa ennakko-oletusta enemmän.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tässä tutkimuksessa on käytetty laadullista ja määrällistä menetelmää rinnakkain. Koska kyselytutkimuksessa oli paljon avoimia kysymyksiä, voidaan vastausten ajatella olevan kuvailevia eli lähempänä laadullista tutkimusta. Tästä syystä tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan lähemmin laadullisesta näkökulmasta. Tuomen ja Sajajärven (2009) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi on hieman hankalaa, koska sille ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita. Laadullinen tutkimus ei ole yksi yhtenäinen kokonaisuus, vaan siihen kuuluu useita erilaisia kokonaisuuksia. Näin ollen laadullisen tutkimuksen piiristä löytyy erilaisia käsityksiä, jotka liittyvät tutkimuksen luotettavuuteen. Laadullisen tutkimuksen kirjallisuus painottaa eri asioita juuri siitä syystä, että ei ole yhtenäistä ja selkeää ohjetta sen luotettavuudesta. (Tuomi ja Sajajärvi 2009, 134, 140.)

Luotettavuutensa ja järjestelmällisyytensä ansiosta tutkimustieto eroaa ihmisten kokemustiedosta ja perinteisistä uskomuksista. Kaikessa tutkimuksessa pyritään välttämään virheitä ja tutkimustiedon oletetaan olevan luotettavaa. Tutkijan on jatkuvasti mietittävä tekemiään ratkaisuja sekä otettava kantaa tekemäänsä analyysiin ja sen luotettavuuteen. Tutkijan on myönnettävä, että hän on itse tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Sen takia hän on pääasiallinen luotettavuuden kriteeri. Tästä syystä laadulliset tutkimusraportit ovat hyvin henkilökohtaisia ja sisältävät paljon tutkijan omaa pohdintaa. (Eskola & Suoranta 2003, 208, 210, 213.) Tämän tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan neljällä eri osa-alueella, jotka Tynjälä (1991) on nimennyt vastaavuudeksi, vahvistettavuudeksi, siirrettävyydeksi ja tutkimustilanteen arvioinniksi. Vastausaineiston esittäminen myös määrällisesti tukee osaltaan tutkimustuloksia.

Vastaavuudella tarkoitetaan, että tutkijan on osoitettava tutkimuksesta esiin nousseet rekonstruktiot, jotka vastaavat alkuperäisiä konstruktioita

todellisuudesta (Tynjälä 1991, 390). Tämä tutkimus on toteutettu yksin ja kaikki siinä tehdyt päätökset ja analyysit aineistosta ovat tutkijan omia. Siitä huolimatta tutkimuksen vastaavuutta voidaan pitää hyvänä. Siinä tapauksessa, että joku toinen tekisi saman tutkimuksen, hän erilaisesta taustastaan ja persoonastaan huolimatta päätyisi todennäköisesti hyvin samanlaisiin tuloksiin, sillä vastaukset olivat niin helposti tulkittavia, että suuri ero tulkinnassa tuntuisi epätodennäköiseltä.

Koska tutkijan oma viitekehys vaikuttaa näkökulman valintaan, tutkimusta on vahvistettava eli lisättävä sen totuusarvoa ja uskottavuutta. Tutkimusta voidaan vahvistaa mm. varaamalla sen tekemiselle riittävästi aikaa. Tutkimusprosessin julkisuus sekä mahdollinen triangulaation eli eri tutkimusmenetelmien käyttö lisäävät edelleen tutkimuksen vahvistettavuutta. ( Tynjälä 1991, 392–395; Metsämuuronen 2006, 254) Tässä tutkimuksessa ei varsinaisesti käytetty triangulaatiota, vaan suppean aineiston takia koettiin, että vastaukset pystyttiin esittämään luotettavasti ilman usean tutkimusmenetelmän käyttöä. Tämän tutkimuksen kohdalla voitaisiin kuitenkin haluttaessa käyttää termiä *mixing methods*, joka Hirsjärven ym. (2009) mukaan kuvaa määrällisen ja laadullisen tutkimuksen yhdistämistä (Hirsjärvi ym. 2009, 233).

Vaikka työ on yksin tehty, sen eri vaiheita on esitetty pro gradu -seminaareissa, joissa on saatu palautetta seminaariryhmältä ja ohjaavalta opettajalta. Opinnäytetyöstä on myös käyty kahdenkeskisiä keskusteluja ohjaavan opettajan kanssa. Kyselylomaketta testattiin kahdella vastaajalla, ennen kuin sitä lähetettiin eteenpäin. Koevastaajat ja pro gradu -tutkimuksen ohjaaja antoivat palautetta ja kyselylomaketta muokattiin ohjeiden mukaan.

Tutkimuksen siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, miten samankaltainen tutkittava ympäristö on. Jotta tutkija voi miettiä tutkimustulosten soveltamista muihin ympäristöihin, on aineistoa ja tutkimusta kuvattava riittävästi (Tynjälä 1991, 390). Tämä tutkimusaineisto on kerätty kouluista eri puolilta Suomea. Kyselyn voisi teettää myös muissa kouluissa. Tulokset voitaisiin siirtää esikouluopettajien, luokanopettajien sekä aineenopettajien käytettäväksi, sillä toimintaympäristöt ovat heillä hyvin samanlaiset kuin erityisluokanopettajilla.

Tutkimustulosten siirtämisessä varhaiskasvatukseen on pidettävä mielessä päiväkotien hieman erilainen toimintaympäristö ja oma lainsäädäntö. Tässä työssä on pyritty kuvaamaan tarkasti tutkimuksen kulku, kohdejoukon valinta, kyselylomakkeen laatiminen, aineiston keruu sekä analysointi. Näiden kuvausten perusteella lukija pystyy myös itse arvioimaan työn etenemistä. Tutkimustuloksia analysoitaessa pidettiin tärkeänä sitä, että tutkimukseen vastanneiden ääni kuuluu vastauksissa siten, kuin he ovat asian ilmaisseet. Siitä syystä tulosten esittämiseen on sisällytetty vastaajien suoria lainauksia. Näissä lainauksissa ei paljastu kenenkään henkilöllisyys. Suorien lainauksien tarkoituksena on lisätä tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on pidettävä mielessä, että tutkijassa itsessään, ympäröivissä olosuhteissa tai jopa tutkittavassa ilmiössä saattaa ilmetä vaihtelua, joka tutkijan täytyy ottaa huomioon. Tynjälä (1991) käyttää tästä termiä tutkimustilanteen arviointi (Tynjälä 1991, 391). Vastauksia tulkittaessa on huomattava myös se, että on mahdotonta kontrolloida sitä, millaisia vastauksia vastaajat ajattelevat tutkijan haluavan. Lisäksi mahdolliset henkilökohtaiset ennakkoluulot ehkä häiritsevät luotettavien vastausten saamista. Mielipidetutkimus onkin aina haavoittuvainen riippuen siitä, miten vastaajat lukevat ja prosessoivat kysymyksiä. (Dowell 2014, 8 – 9, 84.) Tutkimustuloksiin voi näin ollen vaikuttaa esim. se, onko kyselylomakkeeseen vastattu väsyneenä työpäivän jälkeen vai ajan kanssa virkeänä. Mietittävä on myös sitä, ovatko kaikki vastaajat ymmärtäneet kysymykset samalla tavalla, sillä se vaikuttaa kyselyn luotettavuuteen.

### 7.3 Jatkotutkimusta silmällä pitäen

Tämä pienimuotoinen tutkimus antoi melko monipuolisen kuvan kiinnipidosta erityisluokanopettajan työvälteenä. Siitä huolimatta aineiston käsittelyn aikana ilmeni seikkoja, joita olisi hyvä selvittää edelleen tai joita tässä tutkimuksessa ei kysytty. Yhdysvaltalaiset Ryan ja Peterson (2004) suosittelevat jatkotutkimuksen kohteiksi hyvin samanlaisia seikkoja kuin tässäkin tutkimuksessa nousi esille (Ryan & Peterson 2004 165).

Tämä tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena. Aiheeseen saattaisi tuoda lisää syvyyttä, jos sitä tutkittaisiin haastattelumenetelmän avulla haastatteleamalla muutamaa erityisluokanopettajaa, jotka ovat joutuneet työssään pitämään oppilasta kiinni. Haastattelussa saattaisi nousta esiin joitakin sellaisia asioita tai näkökulmia, joita ei ole osattu kysyä kyselylomakkeessa. Tarkentavia kysymyksiä olisi myös mahdollista esittää. Toisaalta aiheen intiimiyden ja henkilökohtaisuuden takia haastateltavia olisi ollut ehkä hieman hankala löytää. Kasvokkain tapahtuvassa vastaamisessa paljon on kiinni siitä, miten luottamuksellinen tunnelma haastattelutilanteessa saadaan aikaan. Voi olla jopa niin, että kysymyksiin vastaaminen kasvottomasti verkossa on helpompaa ja tuottaa totuudenmukaisempia vastauksia.

Tutkimuskohteena olevan ammattikunnan naisvaltaisuus ja ehkä naisten mahdollisesti suurempi halukkuus vastata tämän kaltaisiin kyselyihin aiheuttivat sen, että lähes kaikki tutkimukseen vastanneet olivat naisia. USA:ssa miespuoliset henkilökunnan jäsenet käyttävät enemmän kiinnipitoa kuin naispuoliset (Miller ym. 1989, 521). Olisikin aiheellista selvittää, olisivatko tulokset samanlaisia, jos vastaajissa olisi enemmän miehiä. Laajemman kuvan kokonaistilanteesta antaisi se, että kysymyksiin saataisiin vastaukset myös luokanopettajilta, aineenopettajilta ja koulunkäyntiavustajilta. Nyt ei myöskään kiinnitetty huomiota siihen, millaisessa koulumuodossa erityisluokanopettaja työskenteli. Vastauksiin vaikuttaa luonnollisesti, onko kyseessä yleisopetukseen integroitu erityisluokka, erityiskoulu vai koulukoti, minkä huomioiminen tulokinnassa lisäisi tutkimuksen antia. Yhdysvalloissa aihetta tutkineet Ryan ja Peterson (2004) toteavat niin ikään, että on olemassa voimakas tarve selvittää fyysisen rajoittamisen käyttöä kaikenlaisissa ympäristöissä. (Ryan & Peterson 2004 165.)

Nyt kuultiin vain kiinnipitäjän kuvauksia ja tuntemuksia kiinnipidosta. Ehdottoman tärkeää olisi saada kiinnipidettyjenkin ääni kuuluviin. Jotta voitaisiin objektiivisesti tarkastella kiinnipitoa nykykoulussa kiinnipitotapahtuman toisen osapuolen, lapsen, kokemus tapahtumasta on vieläkin tärkeämpi kuin kiinnipitäjän, sillä lapsihan on tapahtumassa päähenkilö: hänen käyttökseenä pyritään vaikuttamaan. Kiinnipidettyjen lasten vanhemmilla olisi lisäksi paljon

annettavaa tälle tutkimusaiheelle. He näkevät kotona sellaiset kiinnipidon vaikutukset, jotka ehkä jäävät koulussa huomaamatta tai joita ei esiinny siellä. Erilaisten vaitiolovelvoitteiden vuoksi on kuitenkin vaikea käytännössä ulottaa tutkimusta kiinnipidettyihin lapsiin ja heidän vanhempiansa. Aikuisia, joita on lapsena pidetty kiinni, voisi ehkä tavoittaa esimerkiksi lehti-ilmoituksin, mutta heidän muistikuvansa tapahtumista ovat voineet vuosien mittaan muuttua.

Jotta tutkimustuloksia olisi ollut helpompi esittää, kysymyslomakkeen kysymykset olisi pitänyt ryhmitellä suunnitelmallisemmin, esimerkiksi ajallisesti: ennen kiinnipitoa, kiinnipidon aikana ja kiinnipidon jälkeen. Ryhmittely olisi voinut perustua vaihtoehtoisesti syy- ja seuraussuhteeseen. Nyt kysymysten esitysjärjestys ei noudata selvästi kumpaakaan ryhmittelytapaa, vaan siinä on aineksia molemmista. Tämä häiritsi paikoitellen yhteenkuuluvien kysymysten luontevaa käsittelyä.

Tarkemman kuvan kiinnipitotilanteista olisi saanut, jos itse tapahtumaan olisi perehdytty yksityiskohtaisemmin. Brandi Vigil (2010) on sisällyttänyt kiinnipitoa USA:ssa tarkastelemaan tutkimukseensa tiedot tapahtumakuukaudesta ja kellonajasta (Vigil 2010, 57, 59). Aluksi voi tuntua siltä, etteivät tällaiset tiedot ole tarpeellisia, mutta ne auttavat ennakoimaan kiinnipitotilanteita ja toivottavasti myös ennaltaehkäisemään. USA:ssa kiinnipitoa käytettiin eniten lounasaikaan. Tutkijan mukaan tämä selittyy sillä, että lounasaikaan tapahtuu paljon siirtymiä paikasta toiseen, mikä tunnetusti lisää häiriökäyttäytymistä. Kun tämä tiedetään, voidaan riskiajankohtina lisätä turvallisuutta (Vigil 2010, 75).

Lisävalaisua aiheeseen toisi myös tieto siitä, millaisia oppilaita on pidetty kiinni. Nyt saatiin selville vain heidän ikänsä ja sukupuolensa mutta ei esimerkiksi heidän mahdollista diagnoosiaan. Diagnoosin puuttuessa ja olemassa olevaa diagnoosia täydentääkseen vastaajat olisivat voineet kuvata vapaamuotoisesti kiinnipidon kohteena olevien oppilaiden ominaisuuksia ja käyttäytymistä laajemmin kuin vain kiinnipitoon johtaneissa tilanteissa. Tähän liittyy myös mielenkiintoinen kysymys siitä, miksi poikia pidetään kiinni enemmän kuin tyttöjä.



USA:ssa kiinnipidon yhteydessä sattuneet lasten kuolemantapaukset ja vakavat loukkaantumiset sekä niihin liittyvät oikeuskäsittelyt herättävät kysymyksen siitä, onko Suomessa tapahtunut vastaavaa, ja ennen kaikkea, voiko sellaista tapahtua Suomessa. Tässä tutkimuksessa tuli ilmi vain kiinnipitäjän loukkaantuminen. Vammoja olisi voinut tutkia tarkemmin, kuten Vigil (2010) teki USA:ssa. Hän erotteli tapaukset sen mukaan, kenelle vammoja aiheutui: oppilaalle, henkilökunnalle vai molemmille. Hän myös eritteli, millaisia vammoja aiheutui kustakin kiinnipitotavasta. (Vigil 2010, 56, 60.) Laajemmalla kyselyllä tai haastattelulla tuskin kuitenkaan saataisiin selville todelliset lapsille aiheutuneet vammat, koska ei voida olla varmoja, että vastaajat puhuvat totta näin arkaluontoisessa ja syyllisyyttäkin herättävässä asiassa. Tähän tarvittaisiin vastaavanlaista tutkimustapaa kuin Ryan ja Peterson (2004) ovat käyttäneet eli kiinnipitoa koskevien oikeustapausten läpikäymistä, jos se Suomessa on mahdollista (Ryan & Peterson 2004, 159-160). Tälläkin tavalla toimittaessa jäisivät vielä tutkimuksen ulkopuolelle kiinnipitäjille ja kiinnipidettäville aiheutuneet psyykkiset traumat, joita on vieläkin vaikeampi saada selville kuin fyysisiä vammoja.

Useimmilla fyysistä rajoittamista käyttävillä tahoilla vaaditaan USA:ssa noudatettavaksi tiukkoja, erilaisten instanssien vahvistamia suuntaviivoja, usein sisältäen vaatimuksen henkilökunnan pätevoitymisestä. Tällaisia vaatimuksia ei sielläkään ole asetettu kouluille. Yleisesti hyväksytyjen suuntaviivojen ja pätevyysstandardien puuttuminen kouluista tekee ne työntekijät, jotka käyttävät fyysistä rajoittamista, alttiimmiksi väärinkäsityksille ja väärinkäytölle, puhumattakaan väärästä toteutuksesta. Kriittisessä asemassa ovat silloin sellaiset interventiot, joilla ehkäistään oppilaan käyttäytymistä nousemasta mahdollisesti vaarallisille tasoille, jossa fyysistä rajoittamista tarvittaisiin. (Ryan & Peterson 2004, 155, 156.) Tämän menettelytavan turvallisuutta lisäävä tai sitä vähentävä vaikutus asetetaan kyseenalaiseksi niin kauan, että saadaan riittävästi tutkimustietoa jommankumman vaihtoehdon tueksi (Ryan ym. 2009, 501).

Kaiken kaikkiaan opettajien epätietoisuus vähenisi, jos saataisiin selkeä virallinen kannanotto siihen, onko kiinnipito sellainen menetelmä, jonka voi

katsoa pedagogien työvälineeksi. Jos päädyttäisiin siihen, että kiinnipito on tehokas ja turvallinen pedagoginen menetelmä, siihen perehdyttämiseen pitäisi panostaa enemmän opettajien perus- ja jatkokoulutuksessa. Ja koska kiinnipito on joka tapauksessa niin radikaali toimenpide, huomiota tulisi kiinnittää sellaisiin tekijöihin, joiden avulla kiinnipito voitaisiin hyvin pitkälle välttää.

## Lähteet

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Riika: Vastapaino

American Academy of Pediatrics Committee on Pediatric Emergency Medicine, 1997. The use of physical restraint interventions for children and adolescents in the acute care setting. *Pediatrics*, 99(3).

Amos, S. & Dziegielewska, S. F. 2002. *Conduct Disorder. DSM-IV-TR in Action*. Wiley: New York.

Anderson, J. 1990. *Holding Therapy: A Way of Helping Unattached Children*. Teoksessa Grabe, P.V. 1990. *Adoption Resources for Mental Professionals*. USA.

Aurela, A. 2003. *Sylissäpito elämänmuotona ja terapiana*. Turun yliopiston Digipaino.

Aurela, A. 1995. *Käytöshäiriöisten lasten ja nuorten kiinnipitohoito. "Pitävä" vastaus erääseen nyky-yhteiskunnan ongelmaan*. Helsinki: Stakes.

Bowlby, J. 1982. *Attachment*. New York: Basic Books.

Cacciatore, R. 2007. *Aggression portaat*. Opetusmateriaali kouluille. Opetushallitus.

Childrenintherapy. *Opposing Abusive and Unvalidated Psychotherapy*. [www.childrenintherapy.org](http://www.childrenintherapy.org) Advocates for Children in Therapy. Luettu 15.7.2014.

Dowell, R. 2014. *School Administrator Impact upon Physical Restraints in Public Schools*. Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements For the Degree of Doctor of Education in Educational Leadership. Youngstown State University.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Fariña-López E. & Estérez-Guerra, G. J. 2011. *Uso de la restricción física: Aborjate hasta la era moral*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. *Revista de Enfermería*, (Barcelona, Spain) 03/2011, 34(3): 14 – 21.

Fi-turvallisuuskoulutus. AVEKKI- koulutus- ja toimintatapamalli väkivaltilanteiden ennaltaehkäisyyn ja hallintaan. <http://www.turvallisuuskoulutus.fi/> Fi-turvallisuuskoulutus. Luettu 25.6.2014.

Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. *Kartta kasvatustieteen maastosta*. *Kasvatus* 36 (5), 340-354.

Heiskanen, P. 2004. *Kiinnipito lastenpsykiatriassa*. Jyväskylä: Media Doc oy.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hunt, J. 2001. The Natural Child: Parenting from the Heart. New Society Publishers, Canada.
- Huttunen, S. & Kananen, T. 2001. Sylissäpitohoito päiväkodissa: työntekijöiden kokemuksia ja mielipiteitä sylissäpitohoidosta sekä sen käytöstä aggressiivisesti käyttäytyvien lasten tukena. Diakonia-ammattikorkeakoulu, Pieksamäen yksikkö. Opinnäytetyö.
- JHL- Julkisten ja hyvinvointialojen liitto. 2008. Koulunkäyntiavustajan oma opas. Helsinki: Yliopistopaino.
- Koulutusta sosiaali- ja terveysalalle. Mapa-koulutuksen tavoite on opettaa haastavan käytöksen ennakointi ja välttäminen hoidollisen vuorovaikutuksen ja toiminnallisuuden keinoin. 2012. <http://www.mapafinland.fi/> MAPA-Finland ry Luettu 25.6.2014.
- Kyllönen, T & Rickman, A. 2011. Henkilöturvallisuus koulussa. Vaarallisen käytöksen ennakointi ja hallinta. Jyväskylä:PS-kustannus.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 1267/2013. Helsinki. Opetusministeriö 30.12.2013.
- Lastensuojelulaki 417/2007. Helsinki. Sosiaali- ja terveysministeriö 1.1.2008.
- Magee, S.K & Ellis, J. 2001. The Detrimental Effects of Physical Restraint as a Consequence for Inappropriate Classroom Behavior. Journal of Applied Behavior Analysis 2001, 34:501-504.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: opiskelijalaitos. 2. laitos, 3. uud. p. Helsinki: International Methelp.
- Miller, D., Walker, M. C., & Friedman, D. 1989. Use of holding technique to control the violent behavior of seriously disturbed adolescents. Hospital and Community Psychiatry, 40, 520 – 524.
- Munter, E. 2014. Lapsen fyysinen kiinnipito päiväkodissa. Kyselytutkimus päiväkodin työntekijöiden käsityksistä ja kokemuksista. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatustieteen pro gradu- tutkimus.
- Myeroff, R., Mertlich, G. & Gross, J. 1999. Comparative Effectiveness of Holding Therapy with Aggressive Children. Child Psychiatry and Human Development 1999 vol. 29(4): 303- 313.
- Mäkelä, K. 1995. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. ( toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino.
- Mäntykankaan koulu.fi. Toimintaohjeet erityistilanteissa. Oppilaan väkivaltainen käyttäytyminen.

<http://opspro.peda.net/mantykankaankoulu/viewerprint.php3?DB=dDDpMimkgN&printmode=full> Luettu 18.10.2014.

Persi, J., & Pasquali, B. 1999. The use of seclusion and physical restraints: Just how consistent are we? *Child and Youth Care Forum*, 28(2): 87 – 103.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.  
[http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf). Luettu: 17.11.2014.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutos 2014 / luku 5.4  
Oppilashuolto ja turvallisuuden edistäminen. Opetushallitus.  
[www.opspro.peda.net/kuopio](http://www.opspro.peda.net/kuopio). Luettu: 17.11.2014.

Peterson R. L., Ryan, J. B. & Rozalski, M. (ed.) 2013. *Physical Restraint and Seclusion in Schools*. Council for Exceptional Children. Arlington, Virginia.

Peterson, R. L. & Smith, C. R. 2013. Law, Policy, and Litigation on Physical Restraint and Seclusion in Schools. Teoksessa Peterson R. L., Ryan, J. B. & Rozalski, M. (ed.) 2013. *Physical Restraint and Seclusion in Schools*. Council for Exceptional Children. Arlington, Virginia.

Pickhardt, C. 2009. Parent/adolescent conflict: fighting to communicate. *Psychology Today*. August 9, 2009.  
<http://www.psychologytoday.com/blog/surviving-your-childs-adolescence/200908/parentadolescent-conflict-fighting-communicate>. Luettu 20.11.2014.

Poutala, M. 2010. *Opettajan valta ja vastuu*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Prekop, J. 1993. *Olisitpa pitänyt minusta kiinni. Kiinnipitoterapian perusteet ja käyttö*. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Hakapaino Oy.

Rekiaro, I. & Robinson, D. 2009. *Suomi – englantia – suomi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Rozalski, M., Peterson, R. L., Ryan, J. B. & Losinski, M. 2013. Teoksessa Peterson R. L., Ryan, J. B. & Rozalski, M. (ed.) 2013. *Physical Restraint and Seclusion in Schools*. Council for Exceptional Children. Arlington, Virginia.

Rozalski, M., Ryan, J. B., Peterson, R. L. & Sutton, M. 2013. *De-escalating Conflict and Aggressive Behavior*.

Ryan, J. B. & Peterson, R. L. 2004. Physical Restraint in School. *Behavioral Disorders* 2004, 29(2), 154 – 168.

Ryan, J. B., Peterson, R. L. & Rozalski, M. 2013. Conclusions and recommendations. Teoksessa Peterson R. L., Ryan, J. B. & Rozalski, M. (ed.) 2013. *Physical Restraint and Seclusion in Schools*. Council for Exceptional Children. Arlington, Virginia.

Ryan, J. B., Peterson, R. L. & Rozalski, M. 2013. The Use of Physical Restraint and Seclusion in Schools: A Growing Concern. Teoksessa Peterson R. L.,

Ryan, J. B. & Rozalski, M. (ed.) 2013. Physical Restraint and Seclusion in Schools. Council for Exceptional Children. Arlington, Virginia.

Ryan, J., B., Robbins, K., Peterson, R. & Rozalski, M. 2009. Review of State Policies Concerning the Use of Physical Restraint Procedures in Schools. Education and Treatment of Children, Vol. 32, No. 3, 487 – 504.

Räsänen, P. 2005. Havaintojen mittaus ja aineiston jäsentämisen metodologia. Teoksessa Räsänen, P., Anttila, A-H. & Melin, H. 2005. Tutkimus menetelmien pyörteissä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. Jyväskylä: PS-kustannus.

Savonia-ammattikorkeakoulu. Ennakoi väkivaltaa työssä. Rajoittamisen vaarat. <http://www.ennakoivakivaltaa.savonia.fi/> Luettu 5.9.2014.

Scheuermann, B., Ryan, J. B., Peterson, R. L. & Billingsley, G. 2013. Ethical Issues in the Use of Restraint and Seclusion. Teoksessa Peterson R. L., Ryan, J. B. & Rozalski, M. (ed.) 2013. Physical Restraint and Seclusion in Schools. Council for Exceptional Children. Arlington, Virginia.

Sillman, L. & Vanhatalo, J. 2009. Hoidollinen kiinnipito lasten ja nuorten sairaalan osaston A20 työntekijöiden näkökulmasta. Porvoo: Laurea-ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.

Steckley, L. & Kendrick, A. 2007. Young People's Experiences of Physical Restraint in Residential Care: Subtlety and Complexity in Policy and Practice. Teoksessa Nunno, M., Bullard, L. & Day, D. M. (Eds.) For our own safety: Examining the safety of high-risk interventions for children and young people. Washington, D.C.: Child Welfare League of America.

Stewart, D. J. 2010. Restraint and Seclusion in American Public Schools: Developing Principles of Appropriate Use and Identifying Corresponding Legal Provisions. A Dissertation Submitted to the Faculty of the Graduate School of the University of Minnesota in Partial Fulfillment of the Requirements For the Degree of Doctor of philosophy. University of Minnesota.

Tuomi, J. & Sajajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.

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

UNICEF a. Mikä on lapsen oikeuksien sopimus? [www.https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/mika-on-lapsen-oikeuksien-sopimus/](https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/mika-on-lapsen-oikeuksien-sopimus/) Luettu 6.12.2014.

UNICEF b. Yleissopimus lapsen oikeuksista. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/> Luettu: 6.12.2014.

Valli, R. (toim.) 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vigil, B. N. 2010. The use of physical restraint in a school setting: An examination of physical restraint use and injuries to students and staff. Thesis. California State University. Sacramento.

Welch, M. 1995. Syyliäika. Jyväskylä: Gummerus.

Winnicott, D. W. 1960. The Theory of the Parent-Infant Relationship The International Journal of Psychoanalysis 1960, 41: 585-595.

## LIITE 1

### Sähköisen kysymyslomakkeen kysymykset

**1 Sukupuoli**

**2 Ikä** \_\_\_\_\_

**3 Koulutus**

erityisluokanopettaja

erityisopettaja

luokanopettaja

jokin muu, mikä? \_\_\_\_\_

**4 Kauanko olet toiminut opettajana?**

0-5 vuotta

6-10 vuotta

11-15 vuotta

yli 20 vuotta

**5 Oletko joutunut pitämään kiinni oppilaasta em. tarkoituksessa?**

kyllä

en

**6 Kuinka usein olet joutunut pitämään kiinni urasi aikana?**

1-2 kertaa

3-5 kertaa

6-10 kertaa

kymmeniä kertoja

**7 Minkä ikäisiä lapsia olet eniten joutunut pitämään**

**kiinni?** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**8 Tunnistatko tutussa oppilaassa jostakin (esim. käytöksestä tai äänensävyistä) sen, että kohta saattaa tulla kiinnipito?**

kyllä, mistä \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

en

**9 Arvioi kuinka monta prosentti kiinni pitämistäsi oppilaista on tyttöjä ja poikia.**



**10 Pystytkö ennaltaehkäisemään mahdollisen kiinnipidon omilla toimillasi (esim. äänensävyllä, rauhoittavilla sanoilla tai olemuksella)?**

**kyllä usein, miten?** \_\_\_\_\_

**joskus, miten?** \_\_\_\_\_

**ei vaikutusta**

**11 Milloin aloitat kiinnipidon?**

---

---

---

---

**12 Mihän seuraavista olet käyttänyt kiinnipitoa?**

ongelmakäyttäytymisen katkaisemiseen

itsensä vahingoittamisen ehkäisemiseen

toisten vahingoittamisen ehkäisemiseen

tavaroiden rikkomisen estämiseen

rankaisemiseen

johonkin muuhun, mihin?

---

---

---

**13 Onko kiinnipidosta sovittu jonkun kanssa?**

ei kenenkään

vanhempien

terapeutin tai muun hoitavan tahon

jonkun muun, kenen? \_\_\_\_\_

**14 Onko lapselle selvitetty etukäteen, millaisissa tilanteissa hänestä saatetaan joutua pitämään kiinni?**

kyllä

ei

**15 Onko kiinnipidosta ollut hyötyä?**

kyllä, millaista?

---

---

ei

en osaa sanoa

**16 Onko kiinnipidosta ollut haittaa?**

kyllä, millaista?

---

---

ei

en osaa sanoa

**17 Kauanko kiinnipito yleensä kestää?**

n.5min

5-10 min

10-30 min

30 min tai kauemmin. Kuinka kauan? \_\_\_\_\_

**18 Kenen kanssa pidät kiinni?**

yksin

avustajan kanssa

toisen opettajan kanssa

jonkun muun, kenen?

---

---

**19 Millaisessa ympäristössä kiinnipito tapahtuu?**

oppitunnilla luokassa

käytävässä

ruokalassa

välitunnilla

jossakin muualla, missä?

---

---

**20 Onko kiinnipitoa selvitetty lapselle jälkikäteen?**

kyllä, miten?

---

---

---

ei

**21 Kasvaako opettajan ja oppilaan välinen luottamus  
kiinnipitotilanteiden jälkeen?**

kyllä

ei

en osaa sanoa

**22 Muuttuuko tuleva kiinnipidon tarve kiinnipitotilanteen jälkeen?**

vähenee

lisääntyy

ei vaikutusta

en osaa sanoa

**23 Miltä itsestäsi tuntuu ennen kiinnipitoa, sen aikana ja jälkeen?**

**Vältätkö sitä, tuntuuko vastenmieliseltä, pelottaako kiinnipito? Jos, niin miksi? Kerro omin sanoin.**

---

---

---

---

---

**24 Onko sinulla tarvetta purkaa kiinnipitokokemusta?**

aina

joskus

ei koskaan

**25 Kuinka pian ja kenen kanssa haluat purkaa kiinnipitotilannetta?**

---

---

---

---

**26 Oletko saanut tarpeeksi koulutusta kiinnipitoon?**

kyllä, missä?

---

---

en

**27 Millaista koulutusta olet saanut kiinnipidon toteuttamiseksi?**

---

---

---

**28 Pitäisikö kiinnipitotilanteista olla enemmän ohjeistusta  
opettajakoulutuksessa?**

kyllä

ei

**29 Oletko saanut fyysisiä vammoja kiinnipitotilanteessa?**

en

kyllä, millaisia?

---

---

---

**30 Miten toiset lapset reagoivat, jos näkevät kiinnipidon?**

---

---

---

---

**31 Miten vanhemmat suhtautuvat opettajan toteuttamaan kiinnipitoon?**

---

---

---

**32 Dokumentoitko kiinnipitotilanteen?**

kyllä, miten?

---

---

---

en

## LIITE 2

Saatekirje

Arvoisa erityisluokanopettaja!

Lasten käyttäytymisen ongelmat puhuttavat usein kouluissa. Toisinaan tilanteet menevät niin pitkälle, että lapsesta joudutaan pitämään kiinni tilanteen katkaisemiseksi.

Opiskelen Turun yliopistossa erityispedagogiikkaa ja teen pro gradu -tutkielmaa erityisluokanopettajana työskentelevien opettajien kiinnipitotilanteista.

Kiinnipidolla tarkoitetaan tässä kyselyssä käsillä tapahtuvaa kiinnipitoa, jossa yksi tai useampi ihminen käyttää vartaloon rajoittamaan toisen ihmisen vartalon liikkeitä tarkoituksenaan palauttaa hänen käytöskontrollinsa ja taata kiinnipidettävän itsensä ja muiden läsnäolijoiden turvallisuus.

Olisi erittäin tärkeää, että vastaisit kyselyyni, vaikka et olisi edes joutunut pitämään oppilaastasi kiinni, sillä sekin on minulle tärkeä tieto!

Pieni hetki elämästäsi on suuri asia minulle. Kysymyksiin on helppo ja nopea vastata, sillä suurin osa on monivalintakysymyksiä. Vastaaminen tapahtuu Webropol-ohjelman kautta, ja tietoja käsitellään täysin luottamuksellisesti.

Vastaamaan pääset alla olevasta linkistä. Vastaathan 30.4.2014 mennessä.

Etukäteen kiittäen

Tuija Ilmonen  
tuheil@utu.fi