

”Miten kaunis pieni lapsi voi käyttäytyä noin?”

Erityisopettajien kokema henkilöturvallisuus koulussa

Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Pro gradu -tutkielma

Sofia Litsilä

3.5.2023
Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Sofia Litsilä

Otsikko: ”Miten kaunis pieni lapsi voi käyttäytyä noin? – Erityisopettajien kokema henkilöturvallisuus koulussa

Ohjaaja: yliopistotutkija Anu Kajamies

Sivumäärä: 84 s., 4 liites.

Päivämäärä: 3.5.2023

Koulumaailmassa on viime vuosina tunnistettu runsaasti turvallisuushaasteita, joissa väkivaltatilanteiden ja niiden uhan on todettu heijastuvan negatiivisesti opettajien jaksamiseen ja työssä koettuun hyvinvointiin. Tässä tutkimuksessa erityisopettajien kokemaa henkilöturvallisuutta koulussa tutkitaan erityisesti psyykkisen ja sosiaalisen turvallisuuden näkökulmista. Henkilöturvallisuutta kartoitetaan siihen vaikuttavien tekijöiden, koettujen uhkaavien tilanteiden ja valmiuksien sekä koulun yhteisöllisen turvallisuuskulttuurin näkökulmista.

Tutkimus toteutettiin haastattelemalla 17 erityisopettajaa eri kouluista Varsinais-Suomen alueelta. Erityisluokanopettajien ja laaja-alaisten erityisopettajien subjektiivisia kokemuksia henkilöturvallisuudesta kartoitettiin etukäteen luodun teemarungon pohjalta. Teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä laadullinen tutkimusaineisto teemoiteltiin tutkimusongelmien mukaisesti.

Tutkimustulosten mukaan erityisopettajat kokivat henkilöturvallisuutensa pääosin työssään hyväksi, vaikka oppilaiden välisten erojen ja yhteiskunnallisten muutosten koettiin aiheuttaneen vaihtelua turvallisuuden tunteeseen. Erityisopettajista 16 oli kokenut työvuosiensa aikana uhkaavia tilanteita, joista suurin osa kohdistui oppilaan taholta opettajaan henkisenä tai fyysisenä väkivaltana. Opettajat korostivat valmiuksiensa osalta oppilaantuntemusta, omaa asennoitumista, tunne- ja vuorovaikutusosaamista sekä fyysisen rajoittamiseen saatua koulutusta. Tärkeimmiksi henkilöturvallisuuteen vaikuttaviksi tekijöiksi koettiin koulun yhteisöllisen turvallisuuskulttuurin tekijät. Erityisopettajat korostivat työyhteisön tuen, aikuisten määrän ja yhteisten toimintatapojen merkitystä, jotta uhkaaviin tilanteisiin ei jäätäisi yksin.

Tutkimustulosten pohjalta oppilaiden henkiseen hyvinvointiin tulisi eri tahoilla kiinnittää tulevaisuudessa enemmän huomiota. Oppilaiden psyykkisen kuormittuneisuuden ja pahoinvoinnin koettiin alakouluikäisillä lapsilla purkautuvan usein toisiin kohdistuvana väkivaltana, kun taas yläkouluikäisillä nuorilla oireilu ilmeni enemmän sisäänpäin kääntyvänä ahdistuksena, masentuneisuutena ja itsetuhoisuutena. Kouluihin tulisikin pedagogisina ratkaisuuina lisätä tunnekasvatusta ja eriyttämistiloja oppilaiden psyykkisen kuormituksen vähentämiseksi. Lisäksi turvallisuuden edistäminen kouluissa tarvitsee tulevaisuudessa yhä vahvempaa yhteistyötä eri tahojen välillä sekä konsultatiivisen työotteen lisäämistä oppilaan henkisen hyvinvoinnin tukemiseksi. Opettajien hyvinvoinnin edistäminen taas vaatii työnohjausta uhkaavien tilanteiden käsittelyyn sekä avointa yhteiskunnallista keskustelua muun muassa inklusion vaikutuksista koulujen turvallisuuteen.

Avainsanat: henkilöturvallisuus, psyykkinen turvallisuus, sosiaalinen turvallisuus, uhkatilanne, väkivalta, ammatilliset valmiudet, turvallisuuskulttuuri, oppilaantuntemus, vuorovaikutusosaaminen, tunnekasvatus, henkilöstön yhteistoiminta, henkinen hyvinvointi

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
1.1	Turvallisuuskulttuuri henkilöturvallisuuden lähtökohtana koulussa	6
1.1.1	Koulun turvallisuus jatkuvasti kehittyvänä päämääränä	7
1.1.2	Yhteisöllinen turvallisuuskulttuuri koko työyhteisön vastuulla	9
1.2	Opettajan henkilöturvallisuus koulussa	11
1.2.1	Ammatilliset valmiudet osana psyykkistä turvallisuutta	12
1.2.2	Henkilöstön yhteistoiminta osana sosiaalista turvallisuutta	14
1.2.3	Fyysinen työympäristö osana fyysistä turvallisuutta	15
1.3	Opettajan henkilöturvallisuuden riskitekijät ja niihin varautuminen	17
1.3.1	Opetustyön turvallisuusriskien tunnistaminen ja arviointi	17
1.3.2	Koulussa syntyvän uhkatilanteen kehittyminen	19
1.3.3	Fyysinen ja henkinen väkivalta koulussa	20
1.3.4	Uhka- ja väkivaltatilanteisiin varautuminen erityisopetuksessa	21
2	Tutkimusongelmat	23
3	Menetelmät	25
3.1	Tutkittavat	25
3.2	Tutkimuksen toteutus	26
3.3	Tutkimusaineiston käsittely	28
4	Tulokset	31
4.1	Kokemukset henkilöturvallisuudesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä	31
4.1.1	Henkilöturvallisuuteen vaikuttavat tekijät	35
4.1.2	Työvuosien aikana koetut yleiset koulumaailman muutokset	38
4.1.3	Oppilaiden oireilussa havaitut erot lasten ja nuorten välillä	40
4.2	Työssä koetut uhkaavat tilanteet	42
4.2.1	Opettajaan kohdistuva uhka	43
4.2.2	Oppilaan itseensä kohdistama uhka	45
4.2.3	Toiseen oppilaaseen tai luokkaan kohdistuva uhka	47
4.2.4	Koulun ulkopuolinen uhka	48
4.3	Koetut valmiudet uhkatilanteisiin ja niiden ennakointiin	49
4.3.1	Oppilaantuntemus ja opettajan asennoituminen turvallisuuden pohjana	53
4.3.2	Tunteiden tunnistaminen ja niiden käsittely turvallisesti	55
4.3.3	Vuorovaikutusosaaminen oppilaan ja kodin kanssa	56
4.3.4	Fyysinen rajoittaminen ja kiinnipito äärimmäisenä keinona	58

4.4	Kokemukset koulun yhteisöllisestä turvallisuuskulttuurista	60
4.4.1	Eriyttämistilat ja klinikkaluokat oppilaiden kuormituksen vähentämiseksi	61
4.4.2	Hälytysjärjestelmät ja toimintasuunnitelmat henkilöstön yhteistyön vahvistamiseksi	63
4.4.3	Työnohjaus ja avoin keskustelu opettajien hyvinvoinnin tukemiseksi	66
5	Pohdinta	69
5.1	Eriyisopettajien työssään kokema henkilöturvallisuus	69
5.2	Turvallisin askelin kohti henkisen hyvinvoinnin kehittämistä	71
5.2.1	Yhä varhaisemmalla koulutuksella tunteet hallintaan	72
5.2.2	Opettajan kokema uhka on koko työyhteisön uhka	74
5.2.3	Inklusio turvallisena työympäristönä vaatii resursseja	77
5.3	Suomalaiskoulujen henkilöturvallisuuden tulevaisuuden näkymät	80
5.4	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	83
5.5	Jatkotutkimusehdotukset	87
Lähteet		89
Liitteet		99
	Liite 1. Tutkimuspyyntö	99
	Liite 2. Tietosuojaseloste	100
	Liite 3. Haastattelukysymykset	102

1 Johdanto

Koulumaailmassa lasten sosioemotionaaliset haasteet ovat viime vuosina kasvaneet (Koivula & Huttunen 2018, 179). Oppilaiden häiriökäyttäytyminen ja kouluissa koetut väkivaltatilanteet ovat nousseet esille useissa uutisotsikoissa sekä herättäneet yhteiskunnallista keskustelua koulujen turvallisuudesta (Kantola 2023; Palkoaho 2023). Opetus- ja kulttuuriministeriö on ottanut ensimmäistä kertaa Suomen kouluissa käyttöön kiusaamisen, väkivallan ja häirinnän vastaisen toimenpideohjelman, jonka lakimuutokset tulivat voimaan syksystä 2022 alkaen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021). Suomalaisoppilaitoksia on yleisesti pidetty turvallisina oppimisympäristöinä, mutta viime vuosina niissä on tunnistettu runsaasti turvallisuushaasteita (Teperi ym. 2018, 84). Opetustyössä kohdattavat turvallisuushaasteet näyttävät lisääntyvän ja monimutkaistuvan nykyisen yhteiskunnallisen ja globaalin kehityksen myötä, jolloin turvallisen oppimisympäristön järjestäminen näyttää opettajalle aiempaa haastavampana tehtävänä (Lindfors & Somerkoski 2016, 339). Kouluissa toteutetun inklusion on koettu tuoneen opettajille haasteita sekä lisänneen riskiä häiritsevän käytöksen yleistymiseen, uhkailuun ja väkivaltaan (Takala, Palkoaho & Riiali 2022). Yhteiskunnassa puhutaan koulujen ja koulunkäynnin turvallisuudesta, mutta samalla opettajien työturvallisuus on jäänyt matalammalle tarkasteluasteelle. Useat opettajat ovat työssään kohdanneet vakavasti häiriköiviä tai uhkaavasti käyttäytyviä oppilaita, mutta koetuista uhka- tai väkivaltatilanteista puhumisen on todettu olevan vaikeaa. Opettajien monesti edellytetään hallitsevan erilaiset tilanteet luokassa ja ongelmat herkästi mielletään oman auktoriteetin ja didaktisen osaamisen puutteeksi. (Ellonen 2012, 223.) Väkivaltatilanteiden aliarvioinnin ja normalisoinnin on todettu olevan yleistä opettajien keskuudessa, vaikka väkivaltaa esiintyy keskimäärin ainakin joka neljännessä koulussa (Näsi 2017, 7; Teperi ym. 2018, 9).

OAJ:n julkaiseman tutkimusbarometrin ja Kunta10-tutkimuksen mukaan opettajien kokema väkivalta ja uhkaavat tilanteet suomalaiskouluissa ovat viime vuosina lisääntyneet (Golnick & Ilves 2021, 22; Työterveyslaitos 2022). Erityisoppilaiden kanssa työskentelevien opettajien on todettu kokevan kaikista koulussa työskentelevistä henkilöistä eniten väkivaltaa ja uhkaavaa käyttäytymistä (Työterveyslaitos 2022; Teperi ym. 2018, 72). Aiemman tutkimustiedon pohjalta tässä tutkimuksessa keskitytäänkin erityisopettajien kokemuksiin. Oppimisympäristöjen turvallisuuden lisäämiseksi ja opettajien työhyvinvoinnin parantamiseksi on tärkeää kuulla erityisopettajien subjektiivisia kokemuksia henkilöturvallisuudesta sekä mahdollisista uhkatilanteisiin johtavista tekijöistä (Kanrich 2015, 36). Henkilöturvallisuuden lähtökohtana on riskien tunnistaminen ja niihin aikainen varautuminen (Ellonen 2012, 223). Turvallisuuteen vaikuttavien tekijöiden ja uhkaavien tilanteiden pohjalta tutkimuksessa kartoitetaan mahdollisia keinoja tulevien tilanteiden ennaltaehkäisemiseksi. Kouluihin liittyvä turvallisuustutkimus on aiemmin keskittynyt erityisesti

ongelmiin ja uhkaaviin ilmiöihin (Syrjäläinen, Jukarainen, Värri, Kaupinmäki 2015, 60), jolloin kestävien ratkaisujen saamiseksi tulisi koulun toiminnassa pyrkiä pahoinvoinnin taltuttamisen ohella hyvinvoinnin edistämiseen (Jukarainen, Syrjäläinen & Värri 2012, 246, 252). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan keinoja turvallisuuden edistämiseksi sekä opettajien ammatillisten valmiuksien että koulun yhteisöllisen turvallisuuskulttuurin osalta.

Kouluissa turvallisuutta heikentävät uhkaavat tilanteet vaikuttavat merkittävästi opettajien hyvinvointiin, jaksamiseen ja työkykyyn fyysisistä vammoista tai niiden asteesta riippumatta (Kyllönen & Rickman 2011, 21). OAJ:n tutkimusbarometreissa työssä koetun ilon on todettu viime vuosina huolestuttavasti laskeneen (Golnick & Ilves 2021, 7). Erityisesti oppilaiden kanssa tapahtuvat pedagogiset ja sosiaaliset ongelmatilanteet heikentävät opettajien jaksamista (Hurme, Jahnuainen & Hotulainen 2019, 273), jolloin onnistuneen vuorovaikutuksen voidaan ajatella olevan opettajille valtava voimavara opetustyössä. OAJ:n tutkimusbarometrissa vain 27 % peruskoulun opettajista on saanut koulutusta väkivaltatilanteiden kohtaamiseen ja niissä toimimiseen, kun taas koulutuksen käyneistä opettajista yli puolet kokivat koulutuksen auttavan uhka- ja väkivaltatilanteiden hallinnassa (Golnick & Ilves 2021, 22–23). Tutkimuksessa onkin tärkeää selvittää, kokevatko erityisopettajat heillä olevan riittävästi valmiuksia ja keinoja mahdollisiin uhkatilanteisiin oman henkilöturvallisuutensa takaamiseksi. Samalla valmiuksien ja yhteisöllisen turvallisuuskulttuurin kautta kartoitetaan tekijöitä, jotka edistävät uhkaavissa tilanteissa opettajien ja koko koulun henkilöstön vahvaa toimijuutta (Hurme ym. 2019, 279). Henkilöstön yhteistoimintaa tarkastellaan tässä tutkimuksessa henkilöturvallisuuden osalta työyhteisön tuen ja yhteisten toimintatapojen kautta. Koulun aikuisille turvallisen työympäristön kehittäminen luo samalla turvallista oppimisympäristöä myös oppilaille (Kyllönen & Rickman 2011, 21). Koulussa jokaisella on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön (Perusopetuslaki 1998).

1.1 Turvallisuuskulttuuri henkilöturvallisuuden lähtökohtana koulussa

Käsitteellä turvallisuus voidaan viitata ympäristön turvallisuuteen, yksilön kokemukseen, uhan arviointiin, riskien hallintaan tai näiden kautta turvattomuuden poissaoloon (Lindfors 2012, 12). Turvallisuus voidaan määrittää usein objektiiviseksi tai subjektiiviseksi turvallisuudeksi sekä näiden väliseksi suhteeksi. Objektiivinen turvallisuus tarkoittaa ulkoista eli toimintaympäristöön ja yhteiskuntaan liittyvää turvallisuutta, kun taas subjektiivinen turvallisuus kuvaa yksilön kokemaa turvallisuutta. (Waitinen 2016, 5.) Subjektiivisena kokemuksena ihmisen turvallisuuden tunne rakentuu yksilöllisistä tekijöistä (Virta, Asanti, Junttila, Koivusilta, Koski & Virta 2012, 121), joita tässä tutkimuksessa kartoitetaan erityisopettajien henkilöturvallisuuden osalta. Nykyaikainen

oikeudenmukaisuusajattelu korostaakin turvallisuutta yleisinhimillisenä arvona ja ihmisoikeutena (Waitinen 2012, 43). Jokaisella kansalaisella on oikeus henkilökohtaiseen koskemattomuuteen ja turvallisuuteen (Suomen perustuslaki 1999).

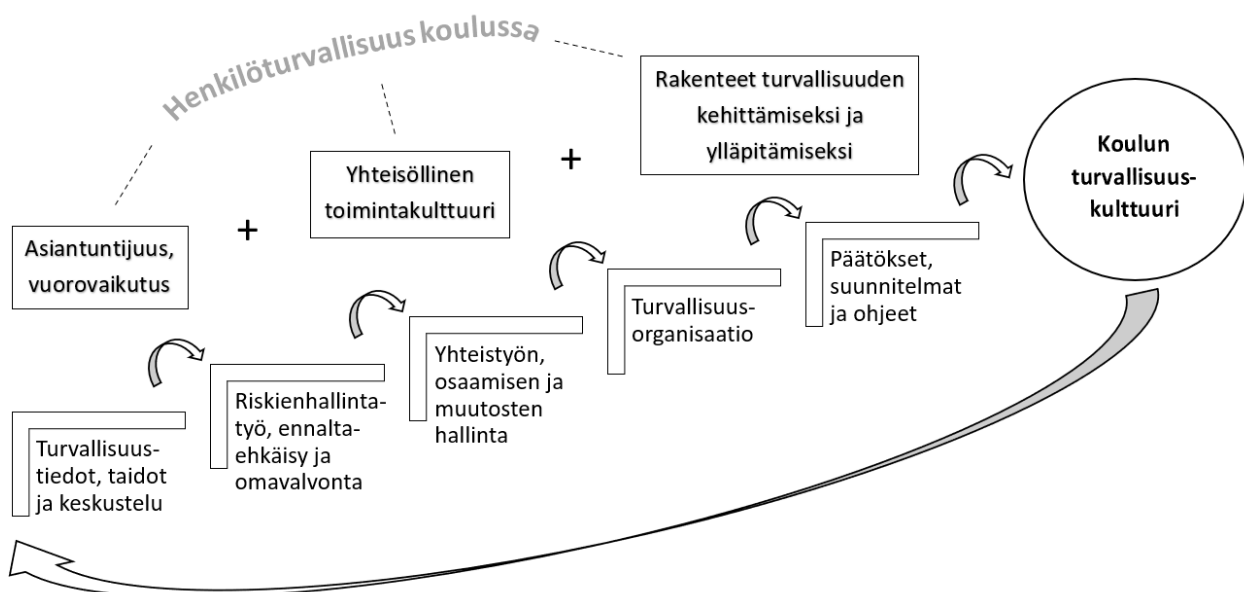
Koulussa turvallisuudella ei viitata ainoastaan väkivallan, uhkauksien tai tapaturmien puuttumiseen, vaan se on osa oppilaitosten jokapäiväistä toimintakulttuuria. Turvallisuutta edistävissä toimintakulttuurissa lähtökohtana pidetään turvallisuuden ylläpitämistä ja kehittämistä, josta kaikilla oppimisyhteisön jäsenillä on vastuu. (Lindfors 2012, 7.) Turvallisuus on oppilaitosten perustehtävä, jossa koulun toiminta tukee sen itselleen luomia ja yhteiskunnan asettamia tavoitteita. Käytännön turvallisuustoimia koulussa kuvaava turvallisuuskulttuuri on yhteydessä sen omaan organisaatiokulttuuriin, joka toimii vuorovaikutuksessa yhteiskunnan kanssa. (Rikander 2021, 33.) Turvallisuuden ylläpitäminen kouluissa onkin näin lakisääteistä toimintaa (Waitinen 2012, 52). Koulun turvallisuuskulttuuri muodostuu yksilön osalta käsityksinä, arvoina, asenteina ja rooleina, kun taas organisaation osalta säännöt, normit, vuorovaikutus, ilmapiiri ja toimintamallit ovat keskiössä (Lindfors 2012, 12). Turvallisuuskulttuurin kehittämiseen tähtäävät toimintatavat tulisi siirtyä koulun käytäntöihin vaikuttaen kaikkiin kouluyhteisön jäseniin (Vallinkoski & Koirikivi 2020, 113). Oppilaitoksen turvallisuuskulttuurille voidaan löytää ideaalimalli, jota organisaation tulee tietoisesti tavoitella ymmärtämällä koulutyöhön liittyvät riskit. Hyvässä turvallisuuskulttuurissa on kyse aidosta välittämisestä. Tällöin turvallisuutta arvostetaan ja toimintaan liittyviä vaaroja pyritään ymmärtämään ja ennakoimaan. Sen onnistuminen vaatii työntekijöiden ja työyhteisön sitoutunutta asennetta turvallisuutta kohtaan, jotta koulun turvallisuus voidaan ymmärtää kokonaisvaltaisesti. (Waitinen 2016, 16–17.)

1.1.1 Koulun turvallisuus jatkuvasti kehittyvänä päämääränä

Oppilaitoksen turvallinen toiminta koostuu kolmesta avaintekijästä, jotka ovat tieto ja ymmärrys, suhtautumistapa sekä rakenteelliset edellytykset. Tieto ja ymmärrys pitävät sisällään toiminnan vaatimukset, siihen liittyvät riskit ja turvallisuuden periaatteet. Suhtautumistapa taas tarkoittaa turvallisuuden kokemista tärkeänä arvona. Tällöin kaikki työyhteisössä kantavat vastuuta kokonaisturvallisuudesta ja valppaus sen ylläpitämiseksi säilytetään jatkuvasti. Rakenteelliset edellytykset pitävät sisällään työskentelyä tukevat koulun rakenteet, puitteet, resurssit ja toimintaprosessit. Koulun turvallisuuskulttuuri muodostuu tällöin tietotaidon, arvojen ja käytännön todellisuuden kautta. (Waitinen 2016, 18, 19.) Se on jatkuva koulun turvallisuuden parantamisen prosessi, joka ei koskaan tule valmiiksi tavoitteiden siirtyessä aina ylemmälle tasolle edellisten päämäärien saavuttamisen jälkeen (Rikander 2021, 37). Kuviossa 1 turvallisuuskulttuurin

dynaamisuutta ja jatkuvuutta kuvataan sen eri osatekijöiden rakentumisen kautta. Tällöin koulu voi lisätä turvallisuuden astetta ja uhkiin varautumista turvallisuuskulttuurin eri osia kehittämällä.

Kuviossa 1 havainnollistetaan Waitisen (2016) mukaisesti koulun turvallisuuskulttuurin kerroksellista rakentumista, jossa alimmalla portaalla ovat turvallisuustiedot, taidot ja keskustelu. Kouluuyhteisön jäsenten riittävä ymmärrys riskeistä ja turvallisuuden tärkeydestä voidaan nähdä turvallisuuskulttuurin perustaksi, sillä se on edellytys turvallisuusjohtamiselle ja henkilöstön osallistamiselle turvallisuusasioihin. Toisella portaalla ovat riskienhallintatyö, ennaltaehkäisy ja omavalvonta. Näitä toteuttamalla henkilöstön turvallisuuden arvostus ja myönteinen suhtautumistapa turvallisuusasioihin lisääntyy. Samalla arvostuksen ja jaetun vastuun kautta henkilöstö sitoutuu työyhteisön yhteisiin toimintatapoihin, jossa turvallisuustietojen ajantasaisuus varmistetaan kolmannella portaalla olevalla yhteistyön, osaamisen ja muutosten hallinnalla. (Waitinen 2016, 19, 20.) Hyvä turvallisuuskulttuuri ei kuitenkaan synny pelkästään myönteisellä asennoitumisella turvallisuuteen, vaan koulussa tehtävää turvallisuustyötä tulee myös ohjeistaa ja resursoida (Waitinen 2011, 58). Koulun turvallisuustyö vaatii rakenteellisia edellytyksiä, joita kuvastavat neljännellä portaalla oleva turvallisuusorganisaatio sekä viidennellä portaalla olevat päätökset, suunnitelmat ja ohjeet. Koulun tulisi olla aktiivinen turvallisuusorganisaatio, jossa turvallisuusjohtajana toimiva rehtori ja koulun turvallisuusvastaava toimivat esimerkkinä koulun arjen turvallisuuden huolehtimisesta. Koulussa tehtävä turvallisuustyö tulisikin ottaa kaikkiin koulun suunnitelmiin mukaan ja turvallisuudesta annetut kirjalliset ohjeet tulisi olla yhteisesti hyväksytyjä työyhteisössä. (Waitinen 2016, 20.)



Kuvio 1. Koulun turvallisuuskulttuuri jatkuvana prosessina kerroksellisesti rakentuen

Myös Hurme ja Kyllönen (2014) ovat kuvanneet yhteisöllisyyttä korostavan turvallisen koulun syntyvän vaiheittain, jota sovelletaan Waitisen (2016) turvallisuuskulttuurin osa-alueisiin kuviossa 1. Ensimmäisen portaatan turvallisuustiedot ja taidot kuvaavat yhteisön jäsenten asiantuntijuutta turvallisuusasioissa, kun taas keskustelu kuvaa osaamisen jakamista työyhteisön aktiivisella vuorovaikutuksella. Työntekijöiden asiantuntijuutta ja vuorovaikutusta hyödynnetään riskienhallintatyössä, ennaltaehkäisyssä ja omavalvonnassa, joissa yksilöiden osaaminen, tunne ja tahto tuottavat yhdessä yhteisöllisen toimintakulttuurin. Yhteisöllinen toimintakulttuuri mahdollistaa taas toimintayksikön rakenteet turvallisuuden ylläpitämiseksi. Yksikön rakenteilla ja toimintakulttuurilla voidaan vaikuttaa esimerkiksi käytösongelmiin ja koulun positiiviseen ilmapiiriin, kun yhteisöllisiä mahdollisuuksia hyödynnetään arjen rakentamisessa turvalliseksi. Rakenteet turvallisuuden kehittämiseksi ja ylläpitämiseksi näkyvät tuolloin koulun arjen turvallisin toimintamalleina. (Hurme & Kyllönen 2014, 43.) Koulun turvallisuuskulttuurissa yhdistyvät tällöin henkilöstön jäsenten kokemukset ja käsitykset, työyhteisö sosiaalisena ympäristönä ja organisaation toimintaprosessit (Rikander 2021, 36). Nämä luovat yhdessä perustan onnistuneelle henkilöturvallisuudelle koulussa, johon vaikuttavat niin yksilölliset, yhteisölliset kuin rakenteellisetkin tekijät.

1.1.2 Yhteisöllinen turvallisuuskulttuuri koko työyhteisön vastuulla

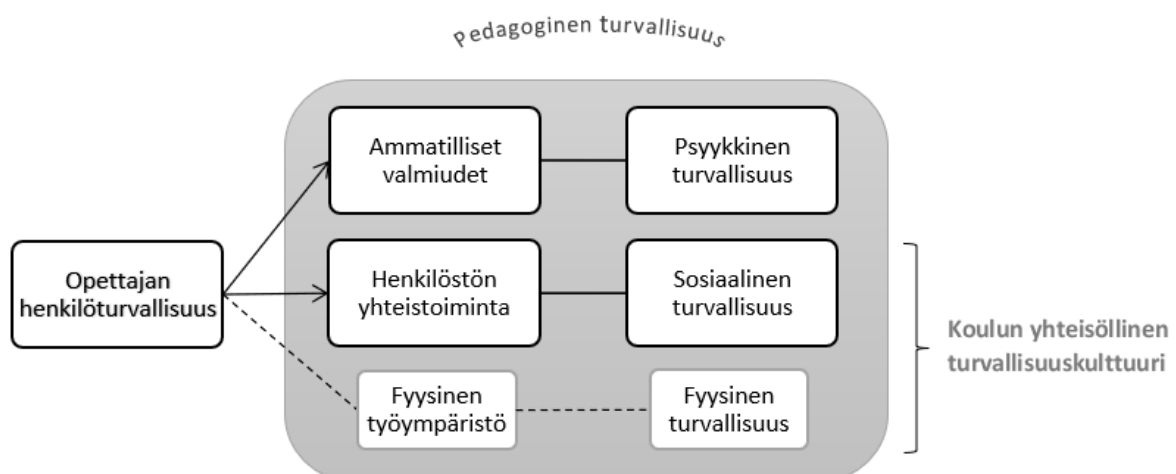
Suomalaiseen opettajuuteen ja opetustyöhön ei ole perinteisesti kuulunut turvallisuustyön tekeminen, sillä sen on nähty kuuluvan opetus- ja kasvatustyön ulkopuoliseksi tehtäväksi (Waitinen 2011, 56). Koulujen turvallisuusasioihin paneutuvan tutkimustiedon onkin todettu olevan vähäistä Suomessa (Waitinen 2016, 5). Waitinen (2011) on tutkinut helsinkiläisten peruskoulujen turvallisuuskulttuuria, jossa on todettu runsaasti kehittämistarpeita (Waitinen 2011, 206). Tutkimus kohdentuu pääosin koulujen fyysisen oppimisympäristön turvallisuuden tarkasteluun, jossa mallin ei ole todettu huomioivan riittävän kokonaisvaltaisesti oppilaitosten turvallisuuteen liittyviä eri tekijöitä ja ulottuvuuksia (Paasonen ja Huuromonen 2012, 74). Koulun turvallisuuskulttuuria voidaan arvioida moniulotteisesti sekä yksilö- että yhteisötasolla (Rikander 2021, 39). Koulun turvallisuudessa on todettu tarvetta keskittyä enemmän sosiaalisen turvallisuuden tarkasteluun, jossa huomioidaan kouluyhteisön eri jäsenten osallisuus ja ihmissuhteet (Syrjäläinen ym. 2015, 70). Tässä tutkimuksessa koulun turvallisuuskulttuurissa keskitytäänkin työyhteisön ja yhteisten toimintatapojen näkökulmaan yhteisöllisestä turvallisuuskulttuurista puhuttaessa. Työyhteisön näkökulmaan keskittyessä tulee myös huomioida koulun rakenteelliset tekijät, jotka osaltaan vaikuttavat yhteisön toiminnan taustalla (Lindfors 2012, 17).

Yhteisöllisellä turvallisuuskulttuurilla on keskeinen merkitys uhkatilanteiden hallinnassa ja ennaltaehkäisyssä (Waitinen 2016, 16). Väkivaltatilanteiden riskin on todettu kasvavan, mikäli toimintayksikön organisoinnissa ja turvallisuusjohtamisessa on puutteita, vuorovaikutus ja tiedonkulku ovat hajanaisia sekä työyhteisössä vallitsee yksin tekemisen kulttuuri (Onnismaa 2010, 35). Työyhteisössä turvallisuuskulttuurin muotoutumiseen vaikuttavat yleisesti hyväksytyt käyttäytymistavat, yhteisön jäsenten jaetut asenteet, arvot ja uskomukset sekä työyhteisön yhteiset toimintatavat (Waitinen 2016, 16). Esimerkiksi väkivaltatilanteessa opettajan toiminta on monesti yhteydessä työyhteisön yhdessä harjoittamaan toimintaan ja yhteisiin käytäntöihin (Kyllönen & Rickman 2011, 22). Kouluissa työyhteisön toteuttamat turvallisuustoimet voidaan nähdä monitasoisina, jossa koulun yleisistä ennaltaehkäisevistä toimista edetään riskiryhmien ja jo koulussa esiintyvien turvallisuushaasteiden korjaaviin toimenpiteisiin (Hurme & Kyllönen 2014, 55). Koulun turvallisuustoimien järjestäminen on rehtorin eli turvallisuusjohtajan vastuulla, mutta toimiva turvallisuusjohtaminen vaatii koko työyhteisön osallistamista ja sitouttamista (Rikander 2021, 43, 47). Turvallinen työ- ja opiskelupaikka muodostuvat kaikkien toimijoiden yhteisestä tekemisestä, osaamisen jakamisesta ja toisen työn arvostamisesta. Turvallisuuden hallinta on yhteisössä hyvällä mallilla, kun henkilöstö ja opiskelijat viestittävät ulospäin, että tässä oppilaitoksessa on hyvä tehdä työtä ja opiskella. Silloin turvallisuus ja hyvinvointi eivät ole erillisiä resursseja vähentäviä toimintoja, vaan osa jokapäiväistä toimintaa. (Väyrynen 2016, 24.)

Opetusalan turvallisuuden edistämiseen keskittyvän EduSafe-loppuraportin mukaan oppilaitosten turvallisuuskulttuuri on osoittautunut sirpaleiseksi ja henkilösidonlaiseksi. Turvallisuuden hallinta on todettu jäsentymättömäksi henkilöstön jaksamista haastaen. Vaikka tutkittavat tiedostivat turvallisuusasioiden tärkeyden, sen toteuttaminen jäi osittain ulkokohtaiseksi eikä siinä huomioitu omaa toimijuutta. (Teperi ym. 2018, 84.) Koulun turvallisuuskulttuurin edistämiseksi tarvitaan henkilöstön subjektiivisia kokemuksia heidän turvallisuuden tunteestaan sekä heidän käsityksistään ja odotuksistaan koulun turvallisuuden ylläpitämiseksi (Rikander 2021, 39). Tätä ajatusta tukee myös tutkimus opettajaopiskelijoiden koulutuksessa saamasta turvallisuusosaamisesta, joka tulosten mukaan näyttäytyy hajanaisena. Tutkimustulosten mukaan opettajaopiskelija saa koulutuksessa lähinnä tietopainotteista turvallisuusosaamista sosiaalisiin tekijöihin kuten vuorovaikutukseen. Oppilaitoksen turvallisuuskulttuurin parantamiseksi tarvittaisiin kuitenkin selkeitä toimintamalleja haasteellisiin tilanteisiin puuttumiseksi. (Lindfors & Somerkoski 2016, 337–338.) Tässä tutkimuksessa henkilöturvallisuutta käsitelläänkin turvallisuuden eri ulottuvuuksista käsin. Tällöin saadaan tietoa sekä opettajien omista henkilökohtaisista valmiuksista että kokemuksista työyhteisön yhteisistä toimintamalleista turvallisuuden edistämiseksi.

1.2 Opettajan henkilöturvallisuus koulussa

Oppilaitosten turvallisuus jakautuu useaan osa-alueeseen (Waitinen 2016, 30), joista tässä tutkimuksessa keskitytään henkilöturvallisuuteen. Henkilöturvallisuudella tarkoitetaan ihmisten turvallisuuden, terveyden ja hyvinvoinnin vahvistamista, jossa ihmisten aiheuttamia tahattomia ja tahallisia riskejä koulun toiminnalle pyritään välttämään (Kyllönen & Rickman 2011, 18). Henkilöturvallisuus jakautuu Kyllösen ja Rickmanin (2011) mukaan henkilökunnan jäsenten ammatillisiin valmiuksiin, henkilöstön yhteistoimintaan ja fyysiseen työympäristöön. Tässä tutkimuksessa nämä osa-alueet jaotellaan koulun turvallisuuden ulottuvuuksiin, jotka koostuvat fyysisestä, psyykkisestä, sosiaalisesta ja pedagogisesta näkökulmasta (Lindfors 2012, 17). Kuviossa 2 kuvataan, miten henkilöturvallisuuden osa-alueina ammatilliset valmiudet sisältyvät psyykkiseen turvallisuuteen, henkilöstön yhteistoiminta sosiaaliseen turvallisuuteen ja fyysinen työympäristö fyysiseen turvallisuuteen. Fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen turvallisuuden muodostaman perustan päälle rakentuu pedagoginen turvallisuus, joka Rikanderin (2021) mukaan kytkee koulun turvallisuuskulttuurin opetukseen sekä opettajan toimintaan. Pedagoginen turvallisuus rakentuu koulussa opettajan pedagogisista valinnoista esimerkiksi ohjauksessa, palautteenannossa ja taitotason mukaisissa tehtävissä. (Rikander 2021, 118, 143.) Oppimiseen ja opetustilanteisiin liittyvien ratkaisujen on todettu vaikuttavan suuresti siihen, millaiseksi oppimistilanne lopulta muodostuu (Hurme & Kyllönen 2014, 29). Koulun puitteissa järjestetyt tavat tuottaa osallisuutta, sääntöjen ja rangaistusten oikeudenmukaisuutta, vastuiden jakautumista, vertaistukea ja avun riittävyyttä ovat keskeisiä pedagogisessa turvallisuudessa (Syrjäläinen, Jukarainen, Kiilakoski & Yrjänäinen 2015, 21).



Kuvio 2. Opettajan henkilöturvallisuus osana turvallisuuden ulottuvuuksia

Hurme ja Kyllönen (2014) ovat luokitelleet turvallisuuden ulottuvuudet vielä fyysiseen ja henkiseen turvallisuuteen. Henkinen turvallisuus kattaa psyykkisen, sosiaalisen ja pedagogisen turvallisuuden. Fyysinen turvallisuus on taas koulussa suurimmaksi osaksi näkyvää turvallisuutta, jonka havainnointi on henkistä turvallisuutta helpompaa. Henkinen turvallisuus koostuu yksittäisen henkilön käytöksestä, ryhmän toiminnasta ja vuorovaikutuksesta, mikä tekee henkisen turvallisuuden arvioinnista monitasoista ja edellistä haastavampaa. (Hurme & Kyllönen 2014, 28, 30, 31.) Tässä tutkimuksessa keskitytään erityisesti henkisen turvallisuuden osa-alueisiin selvittämällä erityisopettajien subjektiivisia kokemuksia koetusta henkilöturvallisuudesta koulussa. Kuvion 1 mukaisesti tutkimuksessa kartoitetaan opettajien kokemuksia erityisesti psyykkisestä ja sosiaalisesta turvallisuudesta ammatillisia valmiuksia ja henkilöstön yhteistoimintaa tutkittaessa. Samalla fyysisen työympäristön merkitystä tutkimuksessa ei voida kuitenkaan jättää huomiotta, sillä turvallisuuden ulottuvuudet ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa fyysisen turvallisuuden vaikuttaessa henkisen turvallisuuden taustalla. Fyysisen turvallisuuden ollessa vajavainen tai sen puuttuessa, myös psyykinen turvallisuus on heikompi. Fyysisen ja psyykkisen turvallisuuden tunteet taas vaikuttavat sosiaaliseen turvallisuuteen. (Lindfors 2012, 17.) Lisäksi koulun yhteisöllinen turvallisuuskulttuuri rakentuu tässä tutkimuksessa henkilöstön yhteistoiminnan ja fyysisen työympäristön pohjalta koulun organisaation ja työyhteisön näkökulmaa korostaen. Koetun turvallisuuden monipuolisella tarkastelulla eri ulottuvuuksista käsin voidaan pystyä vähentämään koulussa syntyvien välikohtausten määrää (Kaipainen & Lindfors 2021, 346).

1.2.1 Ammatilliset valmiudet osana psyykkistä turvallisuutta

Psyykinen turvallisuus syntyy vahvasti ihmisen subjektiivisesta tunteesta (Rikander 2021, 122). Se koostuu yksittäisen henkilön asenteista, arvoista ja kokemuksista (Lindfors 2012, 18). Psyykinen turvallisuus kytkeytyy vahvasti ihmisen tapaan suhtautua turvallisuusasioihin, erilaisten häiriö- ja poikkeamatilanteiden reagointiin sekä kiusaamis- ja uhkatilanteisiin puuttumiseen. Se tuo kouluun työrauhaa ja motivaatiota, kun taas koettu pelko ja jännittäminen haittaavat työskentelyä. (Rikander 2021, 122, 127.) Psyykkiseen turvallisuuteen kuuluu muun muassa toiminnan johdonmukaisuus ja ennustettavuus, mahdollisuus avunsaantiin, kielteisten tunteiden ilmaisu, rutiinit ja mahdollisten muutostilanteiden käsittely sekä toimintaohjeet ennakoivasti ja itse tilanteessa (Hurme & Kyllönen 2014, 29). Oppimisympäristön tulee olla kannustava, välitön ja luottamusta herättävä psyykkisen turvallisuuden tunteen muodostumiseksi (Rikander 2021, 122). Opettajan ammatilliset valmiudet liitetään tässä tutkimuksessa osaksi psyykkistä turvallisuutta, sillä valmiudet perustuvat opettajien subjektiivisiin kokemuksiin, asenteisiin ja arvoihin.

Opettajan ammatilliset valmiudet sisältävät henkilöturvallisuudessa Kyllösen ja Rickmanin (2011) mukaan vuorovaikutuksen ja tilanteiden ennakoitaitojen hallinnan koulun arjessa ja haastavissa kohtaamisissa. Esimerkiksi fyysinen itsesuojelu, väkivallan ehkäisy ja hallinta sekä käyttäytymisen rajoittamisen perusvalmiudet sisältyvät opettajan ammatillisiin valmiuksiin. Erityisesti vuorovaikutustaitojen hyvällä osaamisella voidaan ehkäistä uhkaavia tilanteita sekä lisätä väkivaltatilanteiden hallintaa, sillä vuorovaikutuksella toisesta henkilöstä, hänen tunteistaan ja pyrkimyksistään saadaan arvokasta tietoa. Oikeilla vuorovaikutustaidoilla voidaan saada ehkäistyä uhkaavan tilanteen kärjistymisen sanoja, ilmeitä ja eleitä oikein tulkitsemalla. (Kyllönen & Rickman 2011, 19, 73–74.) Olennaista on nopea reagoiminen tilanteisiin, sillä se määrittelee ennakointiin ja uhkaaviin tilanteisiin sopivan lähestymistavan. Vuorovaikutustilanteessa ihmisiä ohjaavat kokemukset, arvot, ennakkokäsitykset ja mielikuvat sekä heidän toimintaansa vaikuttavat sosiaalisen ympäristön odotukset ja vaatimukset. (Weizmann-Henelius 1997, 62, 64.) Opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen luonteen on todettu vaikuttavan voimakkaasti käyttäytymiseen, jossa ristiriitaiset suhteet ennustavat sekä oppilaan että opettajan aggressiivisia pyrkimyksiä (Espelage ym. 2013, 85). Erityisesti tunne-elämän haasteiden on todettu herkästi johtavan huonosti voivien oppilaiden konfliktitilanteiden kärjistymiseen väkivallan asteelle (Weizmann-Henelius 1997, 64). Opettajan vuorovaikutustaidot nousevatkin keskeiseen asemaan vaarallisen käytöksen ehkäisyssä ja hallinnassa (Hurme & Kyllönen 201, 246).

Ammatillisissa valmiuksissa opettajan sensitiivisyys on osa lämmintä vuorovaikutussuhdetta ja siihen kuuluvaa tunnetukea, jonka avulla opettaja pystyy koulussa herkästi huomaamaan ja ennakoimaan oppilaiden tunnekokemuksiin liittyviä äkillisiäkin vaihteluita (Hamre ym. 2013; Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016). Oppilaantuntemuksen ja ryhädynamiikan roolin ymmärtämistä on korostettu tärkeinä taitoina uhkatilanteiden ennaltaehkäisyssä, sillä opettajan on tärkeää tiedostaa oppilaiden tuen tarpeet ja yksilölliset tavat reagoida pettymyksiin. Osa oppilaista purkaa esimerkiksi pahaa oloaan herkemmin aggressiivisesti ulospäin, kun taas osalla pahoinvointi näkyy enemmän sulkeutuneisuutena. (Kyllönen & Rickman 2011, 77.) Opettaja pystyy sensitiivisellä suhtautumisellaan mukauttamaan tunteitaan ja säätelemään toimintaansa oppilaiden tarpeiden mukaisesti oikein kohdistetulla tuella (Pöysä, Pakarinen, Ketonen, Lehesvuori & Lerkkanen 2021). Opettajan omien asenteiden ja luokkakäytäntöjen on todettu ennustavan aggressiota opettajaa kohtaan, jossa opettajien roolista kouluväkivallan ilmenemisessä on todettu tarvitsevan lisää tutkimustietoa (Espelage ym. 2013, 85). Opettajan ja oppilaan välinen lämmin vuorovaikutus koulussa lisää molempien osapuolien yhteenkuuluvuuden tunnetta, jonka on todettu edistävän myös opettajan työssään kokemaa hyvinvointia (Klassen ym. 2012). Kouluissa tulisi keskittyä oppilaiden vahvuuksiin, myönteisen ilmapiirin luomiseen ja kiusaamisen ehkäisyyn, sillä

negatiivinen vuorovaikutus lisää oppilaiden häiritsevää käyttäytymistä koulun arjessa. Tällöin oppilaiden keskinäiset ja opettajiin kohdistuvat väkivallan teot tai uhat voivat lisääntyä sekä kiusaaminen yleistyä. (Kyllönen & Rickman 2011, 77.) Myönteinen ilmapiiri rakentuu koulussa sen jäsentensä ihmissuhteista ja turvallisuuden tunteesta. Opettaja voi koulussa edistää myönteistä ilmapiiriä toimimalla itse esimerkkinä toisia arvostavasta vuorovaikutuksesta sekä vaatimalla sitä myös oppilailta. Tämä ilmenee muun muassa kunnioittavana kielenkäyttönä, äänensävynä ja katsekontaktina sekä aukottomana yhteistyönä oppilaiden osallisuutta tukien. (Pöysä ym. 2021.)

1.2.2 Henkilöstön yhteistoiminta osana sosiaalista turvallisuutta

Sosiaalinen turvallisuus muodostuu koulun yhteisön kiinteydestä, sosiaalisista suhteista sekä näistä syntyvästä luottamuksesta (Rikander 2021, 141). Se rakentuu vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin kautta, johon vaikuttavat ihmissuhteisiin ja niiden välisiin hierarkioihin vaikuttavat tekijät (Syrjäläinen ym. 2015, 21; Rikander 2021, 128). Sosiaalisessa turvallisuudessa keskeisiä ovat osallisuuden ja oikeudenmukaisuuden kokemukset työyhteisössä sekä ryhmään kuulumisen tunne. Vuorovaikutuksessa sosiaalisten taitojen hallintaa kuvaavat esimerkiksi mielipiteiden ilmaisu ja jakaminen sekä toisten tunteiden huomioiminen. (Hurme & Kyllönen 2014, 29.) Koulussa sosiaalisella turvallisuudella viitataan myös häirinnän, kiusaamisen ja syrjinnän kokemuksiin, keskinäisen luottamuksen asteisiin ja levollisuuden tunteisiin. Hyväksyttävän käytöksen rajat ilmaistaan koulussa tilanteisiin puuttumalla, jolloin rajojen asettaminen on tilannesidonnaista oppimisympäristö ja siellä toimivat ihmiset huomioiden. (Rikander 2021, 141.) Haastavan ja väkivaltaisen käyttäytymisen on todettu olevan osa sosiaalista ympäristöä (Kaipainen & Lindfors 2021, 346), jolloin henkilöstön yhteistoiminta liitetään tässä tutkimuksessa sosiaaliseen turvallisuuteen. Yhteisön vuorovaikutus kannustavan ilmapiirin kanssa on perusedellytys turvallisuudelle oppimisympäristölle (Lindfors 2012, 17).

Henkilöturvallisuudessa henkilöstön yhteistoiminnalla tarkoitetaan työyhteisössä sovittujen toimintatapojen ja sääntöjen yhteistä noudattamista. Uhkaavissa tilanteissa työkavereiden tuki on nopeasti saatavilla ja toimivalla yhteistyöllä pyritään ehkäisemään tilanteiden kärjistyminen väkivallaksi. (Kyllönen & Rickman 2011, 19.) Parhaimmillaan yhteisöllinen toiminta nähdään työyhteisössä voimavarana, josta jokainen jäsen saa työilleen tukea eikä kukaan jää haastaviin tilanteisiin yksin. Yhteisöllisyys nähdään turvallisen oppimisympäristön perustana, jossa työyhteisön kaikki jäsenet tukevat toisiaan ja toimivat yhteisten käytäntöjen mukaisesti. (Hurme & Kyllönen 2014, 43.) Tällöin koulun henkilökunta tekee yhteistyötä toisiaan kuunnellen ja arvostaen, mikä tukee opettajien työssä jaksamista sekä oppilaiden kasvua. Turvallisessa koulussa opettajien

voimavarana ovat rehtorin lisäksi koulunkäynninohjaajat, joiden kanssa sovitaan työnjaosta ja vastuista ryhmädynamiikkaan, sosiaalisiin suhteisiin ja turvallisuuden ylläpitämiseen liittyen. (Salovaara & Honkonen 2011, 163, 170, 171.) Vuorovaikutus nousee keskeiseksi työyhteisössä, jossa avoin, myönteinen ja rakentava vuorovaikutus on ammatillisen toiminnan pohjana (Hurme & Kyllönen 2014, 43). Henkilökunnan keskinäisen avoimuuden kautta mahdollistuvat aktiivinen kommunikointi ja tiedon jakaminen yhteisistä toimintatavoista (Vallinkoski & Koirikivi 2020, 112). Kaikilla työyhteisön jäsenillä tulee koulussa olla mahdollisuus kertoa havainnoistaan tai huolistaan turvallisuusasioihin liittyen. Lisäksi vuorovaikutuksen avulla yhteisistä toimintatavoista tulee keskustella ja niitä kehittää esitettyjen haasteiden pohjalta. (Hurme & Kyllönen 2014, 43.) Työyhteisössä ihmisten molemminpuolinen luottamus on merkityksellinen turvallisuuden luoja, mikä on yhteydessä avoimuuteen ja tuen antamiseen (Salovaara & Honkonen 2011, 19).

Uhkaavissa tilanteissa koulun aikuisten yhteistoiminta nousee merkittävään osaan, jossa työnjaoltaan selkeä ja etukäteen harjoiteltu yhteistyö riittävine jatkotoimenpiteineen luo edellytykset tilanteen onnistumiselle. Työyhteisön kollegiaalinen luottamus tietojen ja taitojen hallinnasta nostaa koko henkilökunnan turvallisuuden tunnetta ja edistää koko kouluyhteisön rauhallisuutta. (Kyllönen & Rickman 2011, 28.) Opettajilla ja ohjaajilla voi olla työyhteisössä hyvin erilaisia henkilökohtaisia valmiuksia uhkatilanteiden varalle, jolloin onnistuneella yhteistyöllä ja vuorovaikutuksella voidaan nostaa valmiustasoa tilanteessa toimimiseksi. Koulun aikuisten keskinäisen avun tarjoaminen ja pyytäminen viestittävät samalla myös uhkaavasti käyttäytyvälle oppilaalle aikuisten yhteisestä linjasta ja selkeistä toimintatavoista. (Hurme & Kyllönen 2014, 245, 249.) Oppimiseen liittyvät vaikeudet ja oppilaiden psykososiaaliset, psykosomaattiset ja terveyteen liittyvät vaikeudet ovat tyypillisiä koulunkäyntiin liittyviä huolia, joissa myös oppilashuoltoryhmän toiminta on keskeisessä asemassa. Erityisen tärkeää aikuisten välinen yhteistyö on sosiaalisten ja mielenterveyden haasteita omaavien lasten tai nuorten kohdalla, sillä toisten työn tunteminen ja yhdessä tekeminen helpottavat huoleen puuttumista ja vaikeuksissa tukemista. (Salovaara & Honkonen 2011, 172.) Lisäksi yhteistyö oppilaiden huoltajien kanssa on tärkeää. Huoltajien mukaan saaminen ja sitouttaminen koulun toimintaan auttavat koulun turvallisuusasioiden kehittämisessä. Kunnioittavalla ja avoimella vuorovaikutuksella opettaja osoittaa luottamustaan huoltajiin sekä arvostaa heidän antamaansa tietoa oppilaan asioista. (Hurme & Kyllönen 2014, 49.)

1.2.3 Fyysinen työympäristö osana fyysistä turvallisuutta

Fyysinen turvallisuus käsittää koulurakennuksen tilaratkaisuineen ja lähiympäristöineen sekä myös oikeuden koskemattomuuteen. Koulujen käytännön ratkaisuista fyysiseen turvallisuuteen kuuluvat

esimerkiksi huonekalut ja niiden sijoittelu koulun tiloissa, irralliset esineet ja niiden säilytys, tilan käyttö ja ohjeistukset kuten sääntö- ja ohjetaulut, kulkureitit ja niiden turvallisuus, valvontavastuu ja sen organisointi sekä jokaisen oman tilan kunnioittaminen. (Hurme & Kyllönen 2014, 28.) Fyysinen turvallisuus voidaan tiivistää tarkoittamaan koulutilan ominaisuuksia sekä tilan tuottamia vaikutuksia liikkumiselle ja toisten ihmisten kohtaamiselle. Ruumiillisuuden näkökulmasta fyysiseen turvallisuuteen voidaan lisäksi nähdä kuuluvan väkivallan ja ilkivallan kokemukset, omaisuusrikokset sekä arviot kouluympäristön vaarallisuudesta ja viihtyisyydestä. (Syrjäläinen ym. 2015, 21.) Fyysinen oppimisympäristö on turvallisuuden perusedellytys. Tapa, miten fyysistä oppimisympäristöä käytetään oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen myötä, määrittelee psyykkistä ja sosiaalista turvallisuutta (Lindfors 2012, 12, 17).

Henkilöturvallisuuden osa-alueena fyysisellä työympäristöllä tarkoitetaan koulun rakenteisiin liittyviä tekijöitä, kuten tilojen sijoittelua ja kalustusta (Kyllönen & Rickman 2011, 19). Kouluympäristöt rakennetaan lainsäädännön nojalla fyysisesti turvallisiksi, ja turvallisuutta tulisi ylläpitää koulujen omavalvonnan keinoin (Waitinen 2012, 52). Koulutiloissa tulee huomioida henkilöstön yhteistoiminnan mahdollistava luokkien sijainti, työpöytien turvallinen sijoittelu luokkahuoneissa sekä riittävien poistumisväylien järjestäminen (Kyllönen & Rickman 2011, 67). Lisäksi uhkaavien tilanteiden varalta jokaisessa opetustilassa tulisi olla kaikkien saatavilla kaksi poistumistietä sekä koulun jäsenten tiedossa tulisi olla turvapaikat, jonne paeta tarvittaessa (Waitinen & Ripatti 2011, 33). Koulun tiloissa tulee myös varmistaa lukittavien kaappien riittävyys, jotta vahingoittamiseen soveltuvat työkalut, kuten sakset ja askarteluveitset, eivät ole oppilaiden vapaasti saatavilla (Sisäasiainministeriö 2010, 19).

Kouluympäristön joustavalla muuttamisella voidaan joissain tapauksissa lieventää tai poistaa haastavaa käyttäytymistä (Kerola & Sipilä 2017, 71). Esimerkiksi luokkahuoneen äänet, valot tai lämpötila voivat toimia laukaisevina tekijöinä uhkaavalle toiminnalle. Tätä voidaan pyrkiä vähentämään muun muassa kuulosuojaimilla, verhoilla tai tuulettimilla. Fyysistä turvallisuutta voidaan lisätä myös koulujen sisäisillä hälytysjärjestelmillä, joiden avulla koulun henkilökunta voi tarvittaessa hälyttää apua. (Sisäasiainministeriö 2010, 19.) Kouluissa voi olla käytössä työntekijäkohtaiset painikkeet toisten työntekijöiden avun saamiseksi sekä joissain erityiskouluissa hälytys voi lähteä myös suoraan vartijoille. Kouluissa tulee olla selkeä toimintaohje myös poliisin kutsumisesta paikalle, sillä uhkaavan tilanteen kärjistyessä vaaditaan nopeaa yhteydenottoa sovittujen kriteerien täytyessä. Poliisi voi myös ohjeistaa kouluja turvallisuussuunnittelussa, jotta vakaviin koulun ulkopuolelta tuleviin uhkatilanteisiin voitaisiin varautua. (Kyllönen & Rickman 2011, 69–70.) Yhteiskunnallisten muutosten myötä oppilaitosten avoimuuden ja rajaamattoman liikkumisen on todettu haastavan turvallisuutta uhan voidessa tulla koulurakennuksen ulko- tai

sisäpuolelta (Sisäasiainministeriö 2010, 2). Nykypäivänä yleistyneissä avoimissa oppimisympäristöissä tilojen läpinäkyvyys lasiseinillä auttaa kiusaamisen ja väkivallan huomaamisessa, mutta samalla vaikeuttaa uhalta piiloutumisessa (Airisniemi 2018, 12, 14).

1.3 Opettajan henkilöturvallisuuden riskitekijät ja niihin varautuminen

Henkilöturvallisuuden pohjana on riskitilanteiden tunnistaminen ja niihin varautuminen, joilla pyritään edistämään opetustyön turvallisuutta (Kyllönen & Rickman 2011, 164). Aidosti paneutuneesta opetustyöstä huolimatta koulussa saattaa syntyä tilanteita, joissa opettajan henkilökohtainen turvallisuus vaarantuu. Opetustyössä uhan ja väkivallan mahdollisuutta kasvattavaksi tekijäksi on todettu opettajan rooli auktoriteettina ja vallankäyttäjänä. Esimerkiksi oppimisen arviointi, puuttuminen oppilaan käyttäytymiseen sekä työrauhan ylläpitämistä edellyttävät kasvatukselliset keinot ovat opetustehtävään väistämättä kuuluvia oppilaan kontrollointitapoja. (Ellonen 2012, 223.) Koulun henkilökuntaan kohdistuvan väkivallan onkin todettu usein syntyvän tilanteesta, jossa aikuiset joutuvat rajoittamaan oppilaan käyttäytymistä (Kaipainen & Lindfors 2021, 343). Lisäksi oppilaiden suuri määrä opetustilanteissa ja heidän eritasoiset valmiutensa voivat altistaa väkivallan uhalle. Opetustyössä ilmenevien uhka- ja ristiriitatilanteiden selvittämiseksi kouluissa tulisikin avoimesti keskustella turvallisuuden ylläpitämisestä sekä pohtia toimintamalleja tällaisia tilanteita varten. Uhka- ja väkivaltatilanteiden riskien arviointi on aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa jaoteltu kolmeen osa-alueeseen, joita seuraavaksi tarkastellaan sovelletusti opettajan henkilöturvallisuuden näkökulmasta. Nämä kolme osa-alueita ovat opettajan asennoituminen ja uskomukset, uhkatilanteiden ja väkivaltaisten henkilöiden tunnistaminen sekä työolojen ja oppimisympäristön erittely. (Ellonen 2012, 223.) Riskitekijöiden ja uhkatilanteen etenemisvaiheiden tarkastelun pohjalta esitetään aiemmassa tutkimustiedossa esiin nostettuja keinoja uhka- ja väkivaltatilanteisiin varautumiseksi.

1.3.1 Opetustyön turvallisuusriskien tunnistaminen ja arviointi

Aiemmin psyykkisestä turvallisuudesta ja ammatillisista valmiuksista puhuttaessa nostettiin esille opettajien asenteiden, arvojen ja uskomusten merkitys koetulle turvallisuudelle. Ellonen (2012) on määritellyt yhdeksi uhkatilanteiden riskejä arvioivaksi osa-alueeksi opettajien asennoitumisen ja uskomukset, jotka voivat vaikuttaa uhkatilanteen syntymiseen. Uhkatilanteet mielletään opetustyön kielteisiksi tekijöiksi, jolloin tyypillisesti väkivallan tai uhkaavan tilanteen todennäköisyyttä tai sen astetta kouluissa vähätellään. Tämä voi johtua esimerkiksi opettajan syyllisyydentunteesta tai

hyväuskoisuudesta. Opetustyössä ei saisi olla varma uhkaavien tilanteiden tapahtumattomuudesta tai niiden lieväasteisuudesta, sillä opettajan liiallinen itseluottamus haastaa oman turvallisuuden varmistamisen ja oppilaan aidon kuuntelun. Opettaja voi myös ajatella, että uhkatilanteet leimahtavat koulussa nopeasti ilman varautumisen mahdollisuutta, jolloin ennusmerkkien varhainen havainnointi jää vähälle. (Ellonen 2012, 224–225.) Koulun henkilökunnan henkisen ja fyysisen valmiustilan tulisikin olla jatkuvasti sellainen, etteivät mahdolliset uhkatilanteet tulisi täysin arvaamatta. Tällöin työyhteisön jäsenet avoimesti tiedostavat ja arvioivat ammatillisiin kohtaamisiin liittyviä haasteita. (Kyllönen & Rickman 2011, 71.) Koulu yhteisössä henkilöturvallisuudesta keskustelemalla voidaan kehittää sekä yhteisiä että henkilökohtaisia toimintamalleja turvallisuuden edistämiseksi (Ellonen 2012, 225).

Toisena uhkatilanteiden riskejä arvioivana tekijänä on uhkaavien tilanteiden ja väkivaltaisten oppilaiden tunnistaminen. Opettajan on tärkeää psyykkistä ja sosiaalista turvallisuutta edistäen tulkita ympärillä tapahtuvia vuorovaikutustilanteita. Opettajan tulee tunnistaa sekä omia että oppilaiden tunteita ja reagoida niihin asianmukaisella tavalla. Tyypillisiä konfliktia provosoivia tilanteita koulussa ovat osapuolien väliset näkemuserot, ristiriidat arvioinnista, oppilaaseen kohdistetut rajoitukset ja kiellot, opetustilanteisiin liittymätön uhmakkuus, häirintä ja uhkailu. Uhka- ja väkivaltatilanteiden ennakoinnista haasteellisen tekevät erilaiset tilannetekijät, jotka voivat yhdessä persoonallisuuden kanssa aiheuttaa arvaamattoman reaktion. Oppilas voi mieltää rutiininomaisen opetustilanteen toisin kuin opettaja, jolloin väärinkäsitys kasvattaa riskiä uhkatilanteen synnylle. Lisäksi oppilaan henkilökohtaiset kehityskriisit tai elämäntilanteet, kuten onnettomuus tai perheenjäsenen äkillinen menetys, voivat aiheuttaa ristiriitaisia tunteita tai äkillisesti syntyvää ei-toivottua toimintaa. Turvallisuuden edistämiseksi luokassa tulisikin sopia käyttäytymisen ehdoista sekä luoda selkeät menettelytavat, joilla oppilas voidaan ohjata tarvittavaan tukipalveluun. (Ellonen 2012, 225–226.)

Kolmantena uhkatilanteiden riskien arvioinnin tekijänä on työolojen ja oppimisympäristön erittely. Kouluissa oppimistiloja kartoittamalla tunnistetaan paikkoja, joihin ei tulisi hakeutua uhkaavasti käyttäytyvän oppilaan kanssa. Tällaisia ovat esimerkiksi ahtaat nurkat ja tilat, joissa ollaan lähellä toisiaan sekä kulkuesteitä sisältävät käytävät, joista ei pääse nopeasti pakenemaan. Myös huoneet, joihin kenelläkään ei ole näkö- tai kuuloyhteyttä, vaarantavat turvallisuutta. Opettajan tulisikin pyrkiä vähentämään oppimisympäristön stressitekijöitä, jotka voivat kasvattaa riskiä uhkatilanteen kehittymiselle. Tällaisia stressitekijöitä ovat esimerkiksi hälinä, ylimääräinen liikehdintä, yleinen rauhattomuus, ahtaute, tungos, odottaminen ja jonotus kouluarjen vaihtuvissa tilanteissa. (Ellonen 2012, 226–227.) Lisäksi opettajien työssään kokeman kiireen ja työpaineiden on todettu lisäävän väkivallan riskiä (Piispa & Hulkko 2009).

1.3.2 Koulussa syntyvän uhkatilanteen kehittyminen

Turvallisuuspoikkeamaksi kutsutaan tapahtumaa, joka mahdollisesti aiheuttaa turvallisuutta heikentävän henkilövahingon, aineellisen vahingon tai vaaratilanteen. Turvallisuuden tunnetta horjuttava tilanne voi syntyä turvallisuusohjeiden tai -määräyksien noudattamatta jättämisen myötä. (Teperi ym. 2018, 60.) Tässä tutkimuksessa henkilöturvallisuutta vaarantavista tilanteista puhutaan uhkaavina tilanteina, joiden kehittymistä Martikainen ja Palo (2018) ovat kuvanneet vuorovaikutusprosessina nelivaiheisen mallin kautta. Väkivaltaa ennakoivia merkkejä varhain tunnistamalla voidaan pyrkiä ehkäisemään uhkaavien tilanteiden kärjistymisen. (Martikainen & Palo 2018, 97–98.)

Uhkaava tilanne käynnistyy usein *arvokiistalla* tai *vastakkainasettelulla*. (Martikainen & Palo 2018, 97). Tällainen voi syntyä esimerkiksi tilanteesta, jossa henkilö ei saa toivomaansa huomiota tai tuntee tulleen kohdelluksi epäoikeudenmukaisesti. Henkilö usein ymmärtää asiat tilanteessa väärin ja voi haluta tahallisesti purkaa ahdistustaan kiukuttelemalla. Tilanteen taustalla voi olla osaamattomuuden, ulkopuolisuuden tai tyytymättömyyden kokemuksia tai arjen sujumattomuuden luomia paineita. (Rikander 2021, 249.) Tämä voi johtaa *sanallisen uhan vaiheeseen*, jossa opettajan rauhallisuus on avainasemassa. Opettajan tulee säilyttää itsehillintänsä rauhoittavilla eleillä sekä kuunnella oppilasta. Erilaisia toimintavaihtoehtoja tarjoamalla ja esittelemällä yhteisiä ratkaisumuotoja henkilön ongelmiin opettaja voi vahvistaa turvallisuuden tunnetta tilanteessa. Sanallisen uhan vaiheessa rajat tulisi asettaa ystävällisen selkeästi. (Martikainen & Palo 2018, 98.)

Tilanteen kärjistyessä *fyysisen uhan vaiheeksi* opettajan tulee antaa lyhyitä ja selkeitä toimintaohjeita ja käskyjä (Martikainen & Palo 2018, 98). Tällöin henkilö saattaa reagoida verbaalisiin ja non-verbaalisiin viesteihin arvaamattomasti ja voimakkaasti. Hän saattaa pitää tiukasti kiinni näkemyksistään eikä kuuntele toisia, sillä hän on asemoinut itsensä puolustuskannalle. (Rikander 2021, 249.) Sanallisen ohjeistuksen ja vähäsanaisen käskytyksen ollessa riittämättömiä turvallinen puuttuminen voi edellyttää oppilaan fyysistä rajoittamista. Tällöin aikuisten tulee huolehtia otteiden väkivallattomuudesta ja kivuttomuudesta, jotta kiinnipito ei johda suurempaan vahinkoon mitä ennen fyysistä rajoittamista olisi voinut tapahtua. (Kyllönen & Rickman 2011, 26.) Mikäli tilanne etenee *fyysisen kontaktin vaiheeseen*, aikuisen tulee arvioida tilannetta myös oman turvallisuutensa kannalta ja hälyttää apua. Joissain tilanteissa voi olla tarpeellista hakea etäisyyttä ja pyrkiä poistumaan tilanteesta. (Martikainen & Palo 2018, 98.)

1.3.3 Fyysinen ja henkinen väkivalta koulussa

Kouluväkivalta määritellään eri muodoissa esiintyväksi tahalliseksi tai tahattomaksi väkivallaksi, joka kohdistuu yksittäiseen ihmiseen tai ryhmään kouluympäristössä (Hurme ym. 2019, 271). Fyysinen väkivalta tarkoittaa ihmiseen kohdistuvaa voimankäyttöä, joka voi pahimmillaan aiheuttaa pysyviä fyysisiä tai henkisiä vammoja (Fountoulakis, Leucht & Kaprinis 2008). Se voi ilmetä esimerkiksi lyömisenä, potkimisena, tönimisenä, kiinnipitämisena tai teräseen käyttönä (Golnick & Ilves 2021, 23). Henkinen väkivalta taas sisältää sanallista loukkaamista, uhkailua, häirintää ja kiusaamista ilman fyysistä voimankäyttöä (Fountoulakis ym. 2008). Kouluväkivallasta suurin osa tapahtuu koulussa työskentelevien ja opiskelevien henkilöiden välillä, jolloin väkivalta kohdistuu toisiin henkilöihin tai tekijään itseensä. Se voi aiheutua myös koulun ulkopuolisen henkilön tai lapsen huoltajan taholta. Kouluväkivalta tavallisesti määrittyy koulun muodostaman fyysisen ja henkisen ympäristön perusteella, mutta siihen luokitellaan myös tilanteet, joissa väkivaltaa aiheutetaan tavaroilla tai esineillä. (Hurme ym. 2019, 271.) Monesti väkivallan uhka saattaa jo itsessään aiheuttaa henkistä kuormitusta, vaikka koulussa ei olisi sattunut väkivaltatilanteita (Golnick & Ilves 2021, 23).

OAJ:n vuoden 2021 tutkimusbarometrin mukaan opettajien kokeman väkivallan määrä kasvoi kolme prosenttiyksikköä vuonna 2019 tehdystä tutkimuksesta. Väkivallan kohteeksi työssään tai työpaikalla oli joutunut vuonna 2019 10 % opettajista, kun samainen luku vuonna 2021 oli 13 %. Erityisesti varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa väkivaltaa esiintyi eniten, ja suurimman osan väkivallasta aiheuttivat oppilaat. Sairauspoissaolot väkivallan vuoksi laskivat vuodesta 2019 yhden prosenttiyksikön luvun ollessa tuolloin 9 % ja vuonna 2021 8 %. Koulutuksen häirintä- ja konfliktitilanteisiin koettiin olevan vähäistä ja vuonna 2021 vain 23 % kaikista vastanneista kertoi saaneensa aiheeseen liittyvää koulutusta viimeisen kahden vuoden aikana. Sekä vuonna 2019 että vuonna 2021 alle neljäsosa kaikista vastanneista opettajista koki oppilas- ja opiskelijahuollon onnistuneen väkivaltaisen käytöksen hallinnassa niin, ettei väkivaltatilanne enää toistunut uudelleen. (Golnick & Ilves 2019, 16–19; Golnick & Ilves 2021, 6, 7, 22, 23.)

Maailmanlaajuisesti kouluväkivaltaan ja koulujen turvallisuusasioihin paneutuvien tutkimusten on todettu keskittyvän eniten oppilaisiin, vaikka myös opettajat kuuluvat väkivallan riskiryhmään. Opettajiin kohdistuvaa tutkimusta tarvitaan lisää tietoisuuden lisäämiseksi, tehokkaiden interventioiden ja tukimuotojen kehittämiseksi, positiivisen kouluilmapiirin edistämiseksi ja opettajan ammatin turvaamiseksi. (Espelage ym. 2013, 84–85.) Opettajille tulisi antaa koulutusta konfliktitilanteiden käsittelyyn, oppilaiden käyttäytymisen hallintaan ja positiivisen suhteen säilyttämiseen oppilaiden, huoltajien, kollegoiden ja hallinnon kanssa. Koulutuksen kautta tulisikin

saada konkreettisia strategioita aggressiivisten tilanteiden käsittelyyn, jotta opettajat voisivat toimia tehokkaasti uhkaavissa tilanteissa ja väkivaltaisen käytöksen rajoittamisessa. Hyvien toimintamallien löytämiseksi tarvitaan lisää tutkimustietoa opettajien subjektiivisista kouluväkivallan kokemuksista sekä kyvystä tunnistaa väkivaltatilanteille tyypillisiä olosuhteita (Kanrich 2015, 42–43.) Erityisopettajien henkilökohtaisia kokemuksia uhkaavien tilanteiden tunnistamisesta ja niiden kohtaamisesta selvitetäänkin tässä tutkimuksessa, jossa opettajan valmiuksia tutkimalla kartoitetaan myös opettajien saamaa koulutusta uhka- ja väkivaltatilanteiden kohtaamiseen.

1.3.4 Uhka- ja väkivaltatilanteisiin varautuminen erityisopetuksessa

Erityisopettajien on aiempien tutkimusten pohjalta todettu työssään kohtaavan eniten väkivaltaa kaikista koulussa työskentelevistä henkilöistä (Ervasti 2012, 70; Hurme ym. 2019, 278; Teperi ym. 2018, 72; Työterveyslaitos 2022). Kunta-alan terveyteen ja hyvinvointiin pohjautuvassa Kunta10-tutkimuksessa 79,1 % erityisopettajista oli kohdannut väkivalta- tai uhkatilanteita samaisen luvun ollessa luokanopettajilla 59,7 %. Erityisopettajista 71,3 % oli kohdannut oppilaan taholta tavaroiden heittäilyä, 59,3 % henkistä väkivaltaa, 52,9 % lyömistä ja potkimista sekä 3,6 % aseella uhkaamista. (Työterveyslaitos 2022.) Oppilaiden taholta opettajiin kohdistuvien uhka- ja vaaratilanteiden on todettu painottuvan erityisoppilaisiin sekä henkilökunnalle sattuneiden tilanteiden on todettu erityiskouluissa useimmiten johtuneen oppilaan odottamattomasta käytöksestä (Kaipainen & Lindfors 2021, 345; Rämä 2015, 2). Erilaisten oireyhtymien ja lapsen kehityksen viivästymien on todettu osaltaan kasvattavan riskiä uhkaavien tilanteiden syntymiseen (Kyllönen & Rickman 2011, 77).

Erityisesti autismikirjon ja harjaantumisopetuksen oppilaiden aiheuttamista väkivaltatilanteista melkein neljän kymmenestä on todettu tapahtuvan yllättäen ilman ennakkovaroitusta. Näiden oppilaiden kanssa työskentelevät ilmoittivat tilanteissa aiheutuneista vammoista selkeästi enemmän kuin muiden ryhmien kanssa työskentelevät henkilöt. (Hurme ym. 2019, 278.) Autistisista lapsista suurimmalla osalla on todettu haasteita vuorovaikutuksessa, kommunikoinnissa sekä ongelmanratkaisutaidoissa, jotka vaativat konkreettisia keinoja tilanteiden ennakoinnin mahdollistamiseksi (Rämä 2015, 2). Autismikirjossa ja muissa neurologisissa oireyhtymissä poikkeavat aistitoiminnot voivat aiheuttaa haastavaa käyttäytymistä ympäristön ärsykkeiden myötä. (Ståhlberg 2001). Näissä luokissa turvallisuudessa olisi erityisesti huomioitava myös tilaturvallisuus, jossa turvallisuus pohjautuu vahvasti kalusteiden turvallisuuteen, sijoitteluun sekä siirtymien turvallisuuteen. Autismikirjon ja harjaantumisopetuksen oppilaiden kanssa

työskentelevien tulisi saada koulutusta myös turvalliseen sijoittumiseen ja liikesuuntiin suhteessa oppilaisiin. (Hurme ym. 2019, 278.)

Erityisopettajat ovat todenneet monesti väkivallan syyksi oppilaan itsesäätelyn puutteen (Kaipainen & Lindfors 2021, 342). Erityisesti impulssikontrollin, tarkkaavaisuuden ja keskittymisen vaikeuksien on todettu altistavan väkivaltaiselle käytökselle. Sosiaalisten taitojen, tunteiden ja aggression säätelyn puutteellisuus voi aiheuttaa ei-toivottua käyttäytymistä, jossa erityisesti negatiivisten tunteiden säätely voi olla heikkoa. (Martikainen & Palo 2018, 95.) Erityisen tai tehostetun tuen tarpeessa olevat oppilaat voivat luoda opettajalle haasteita kohdatessaan pettymyksiä tai vastoinkäymisiä (Kyllönen & Rickman 2011, 165). Sosiaalisemotionaalisen kehityksen haasteisiin painottunutta luokkaa ei tulisikaan sijoittaa koulurakennuksen syrjäiseen nurkkaan tai erilliseen lisärakennukseen henkilöturvallisuus huomioiden (Kyllönen & Rickman 2011, 67). Tutkimustulosten perusteella tulisi tarkemmin selvittää haastavasti käyttäytyvien oppilaiden toimintaa ja koulun käyttämien keinojen ja toimenpiteiden vaikutusta uhkaavaan käyttäytymiseen. Nykyiset keinot ja toimenpiteet on koettu aiemman tutkimustiedon perusteella riittämättömiksi uhkaavasti käyttäytyvien oppilaiden sosiaalisten taitojen parantamisessa. Lisäksi kiinnipitotilanteisiin ja niihin johtaneista tekijöistä tarvittaisiin tarkempaa tutkimusta, jotta voitaisiin selvittää mahdollisuuksia tällaisten tilanteiden välttämiseksi. (Teperi ym. 2018, 73.)

Koulujen integraatio- ja inklusiiokehityksen on todettu tuovan haasteita opettajille. Oppilaiden tulkintojen mukaan oppimisvaikeuksien, kouluun sopeutumattomuuden ja kielellisten vaikeuksien on todettu kasvattavan koulujen potentiaalista turvallisuusriskiä. (Jukarainen ym. 2012, 248.)

Opettajien hyvinvointiin tulisi erityisesti kiinnittää huomiota kouluissa, joissa on paljon erityisoppilaita, oppilaiden haastavaa käyttäytymistä ja koulutytyymättömyyttä. Erityisopetuksen on todettu lisäävän opettajien terveysriskejä. (Ervasti 2012, 60, 70.) Tutkimustulosten perusteella olisi ensiarvoisen tärkeää huomioida turvalliseen oppimisympäristöön ja opettajan työn kuormittavuuteen liittyvät tekijät erityisluokissa ja yleisopetuksen luokissa, joissa opiskelee integroituna erityisopetuksen oppilaita (Hurme ym. 2019, 278). Tarvittaviksi toimenpiteiksi on esitetty erityisopettajien koulutusta väkivaltatilanteiden käsittelyyn ja niiden ehkäisyyn sekä opettajien määrän lisäämistä erityishuomiota vaativien oppilaiden pariin (Ervasti ym. 2012, 70). Tehostetun tai erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden parissa työskentelevät opettajat tarvitsisivat säännöllistä vuorovaikutusosaamisensa päivittämistä (Kyllönen & Rickman 2011, 74). Hyödyllisiksi on esitetty myös kehittämishankkeet, jotka kohdistuisivat kouluyhteisön jäsenten psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistämiseen (Ervasti 2012, 70).

2 Tutkimusongelmat

Tässä tutkimuksessa kartoitetaan erityisopettajien subjektiivisia kokemuksia omasta henkilöturvallisuudestaan työssään. Tutkimustarvetta ilmiölle vahvistavat kouluissa viime vuosina lisääntyneet ja etenkin erityisopetukseen painottuneet uhkatilanteet (Golnick & Ilves 2021, 22; Kanrich 2015, 36). Oppilaiden aiheuttamat uhka- ja väkivaltatilanteet perustelevat samalla tutkimuksen keskittymistä henkilöturvallisuuteen, jota tutkimalla pyritään Kyllösen & Rickmanin (2011, 18) mukaisesti saamaan tietoa ihmisten aiheuttamista turvallisuusriskeistä ja niihin varautumisesta koulussa. Erityisopettajien henkilöturvallisuuteen vaikuttavia tekijöitä lähestytään tutkimuksessa sekä turvallisuutta edistävien että uhkaavien tekijöiden kautta, jotta ilmiön taustatekijöistä saataisi mahdollisimman monipuolista tietoa. Tutkimustieto koulussa sattuvista uhkatilanteista ja niihin johtavista tekijöistä on koettu tarpeelliseksi, sillä turvallisuutta heikentävät tekijät vaikuttavat merkittävästi opettajien hyvinvointiin (Kanrich 2015, 36; Kyllönen & Rickman 2011, 22). Koettujen uhkaavien tilanteiden taustoja ja olosuhteita selvittämällä tutkimuksessa pyritäänkin kartoittamaan mahdollisia keinoja tilanteiden ennaltaehkäisemiseksi ja niihin varautumiseksi. Opettajien uhkatilanteisiin saaman vähäisen koulutuskokemuksen pohjalta tarve erityisopettajien toimijuutta vahvistavien tekijöiden kartoittamiseksi on todettu tärkeäksi uhkatilanteissa (Golnick & Ilves 2021, 22; Hurme ym. 2019, 279). Erityisopettajien kokemien valmiuksien lisäksi yhteisöllisen turvallisuuskulttuurin näkökulmasta kartoitetaan työyhteisön tuen ja koulun turvallisuuskäytänteiden roolia opettajien henkilöturvallisuudessa. Viimeistä tutkimusnäkökulmaa perustelee turvallisuuskulttuurin keskeinen merkitys uhkatilanteiden hallinnassa ja ennaltaehkäisyssä (Waitinen 2016, 16), joihin tarvitaan selkeitä toimintamalleja haasteellisiin tilanteisiin puuttumiseksi (Lindfors & Somerkoski 2016, 337–338).

1. Millaiseksi peruskoulun erityisopettajat kokevat henkilöturvallisuutensa työssään?

1.1. Millaiset tekijät vaikuttavat koettuun henkilöturvallisuuteen?

1.2. Millaiset tilanteet uhkaavat koettua henkilöturvallisuutta?

1.3. Millaiseksi erityisopettajat kokevat valmiutensa henkilöturvallisuutensa takaamiseksi?

1.4. Millaiseksi erityisopettajat kokevat koulun yhteisöllisen turvallisuuskulttuurin henkilöturvallisuutensa osalta?

Edellä esitetyt tutkimuskysymykset keskittyvät erityisesti psyykkisen ja sosiaalisen turvallisuuden kartoittamiseen, sillä tarve sosiaalisen ulottuvuuden tarkastelulle on nostettu esiin aiemmissa tutkimuksissa (Syrjäläinen ym. 2015, 70). Ihmisten välisen vuorovaikutuksen merkitys on todettu keskeiseksi uhkatilanteiden hallinnassa ja ehkäisyssä, jonka kautta pyritään myös koulun turvallisuuskulttuurin kehittämiseen (Hurme & Kyllönen 2014, 246). Tutkimusongelmien asettelulla tutkimuksessa pyritään lähtökohtaisesti saamaan tietoa ihmisten aiheuttamista uhkatilanteista koulun rakenteellisten uhkien sijaan. Samalla psyykinen turvallisuus nousee tutkimuksessa keskiöön opettajien henkilökohtaista turvallisuudentunnetta ja koettuja valmiuksia tutkittaessa. Alaongelmat kuitenkin mahdollistavat myös fyysisen turvallisuuden esiin nousemisen tutkittavilta, sillä koulun fyysinen ympäristö voidaan kokea merkitykselliseksi omassa henkilöturvallisuuden tunteessa.

3 Menetelmät

3.1 Tutkittavat

Tutkimukseen osallistui yhteensä 17 erityisopettajaa Varsinais-Suomen eri kouluista.

Tutkimusjoukko koostui ala- ja yläkouluikäisiä lapsia ja nuoria opettavista erityisluokanopettajista ja laaja-alaisista erityisopettajista. Tutkimukseen osallistui kolme laaja-alaista erityisopettajaa sekä 14 erityisluokanopettajaa. Tutkittavat valittiin tutkimukseen harkinnanvaraisella otannalla (Kananen 2017, 126), jossa tutkija oli sähköpostitse yhteydessä etukäteen tuntemiinsa erityisopettajiin. Tutkija tunsu erityisopettajat aiemman harjoittelu- ja työkokemuksensa kautta. Tutkittavien kokemuksista tai näkökulmista tutkittavaan ilmiöön liittyen tutkijalla ei ollut kuitenkaan etukäteen taustatietoa. Tutkittaviksi valittiin erityisopettajia eri kouluista erilaisilla työnkuvilla, jotta henkilöturvallisuutta voitaisi tutkia mahdollisimman monipuolisesti eri lähtökohdista kattavan tiedon saamiseksi.

Tutkimusjoukko koostui yleisopetuksen kouluissa, erityiskouluissa ja sairaalakoulussa työskentelevistä erityisopettajista. Erityisluokanopettajista kaksi työskenteli sairaalakoulussa, yhdeksän erityiskoulussa sekä kolme yleisopetuksen koulussa pienryhmässä tai luokanopettajan tiimiopettajana. Kolme laaja-alaista erityisopettajaa työskenteli yleisopetuksen kouluissa.

Taulukossa 1 on kuvattu tutkittavien taustatiedot työnkuvan, koulun ja ala- tai yläkouluikäisten oppilaiden opettamisen osalta.

Taulukko 1. Tutkittavat taustatietoineen

Työnkuva	Koulu	Alakoulu	Yläkoulu
9 erityisluokanopettajaa	erityiskoulu	8	1
3 erityisluokanopettajaa	yleisopetuksen koulun pienryhmä/ tiimiopetus luokanopettajan kanssa	2	1
2 erityisluokanopettajaa	sairaalakoulu	0	2
3 laaja-alaista erityisopettajaa	yleisopetuksen koulu	3	0

Tutkittaville lähetettiin sähköpostitse kirjallinen osallistumispyyntö tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat ilmoittivat halukkuudestaan osallistua tutkimukseen sähköpostiin vastaamalla. Laajalla tutkimusjoukolla pyrittiin varmistamaan aineiston riittävyys ja saturaatio laadullisen tutkimuksen resurssit huomioiden. Saturaaion avulla aineistosta voitiin tehdä yleisempiä päätelmiä samojen käsitteiden ja teemojen noustua toistuen esille. Laaja aineisto antoi myös mahdollisuuden tulosten vertailulle eri lähtökohdista ilmiön erityispiirteitä ja eri näkökulmia tarkastelemalla. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Tuomi & Sarajärvi 2018, 102.)

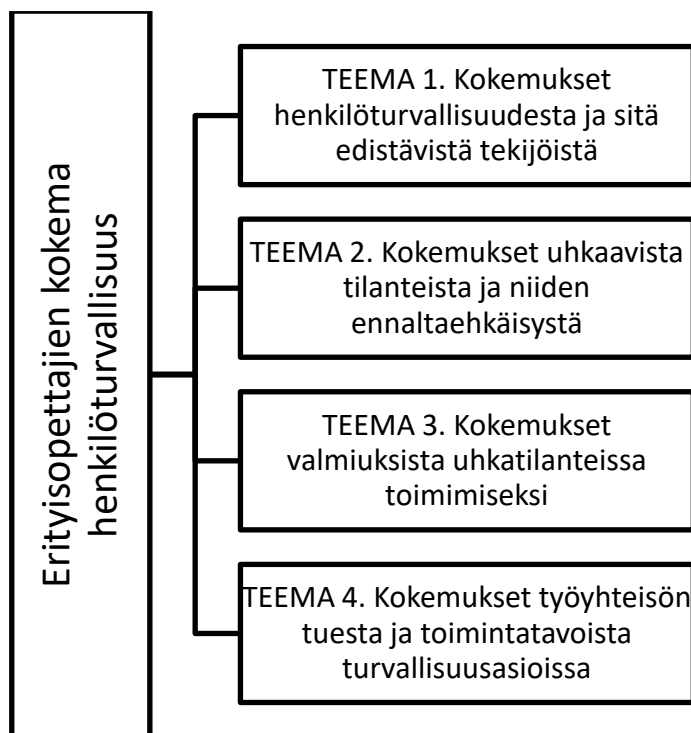
3.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimusaineisto kerättiin laadullisin menetelmin poikittaistutkimuksena kolmen viikon sisällä marras-joulukuussa. Haastatteluajat sovittiin tutkittavien kanssa sähköpostitse. Haastatteluista 15 järjestettiin paikan päällä tutkittavien kouluilla. Kaksi haastatteluista järjestettiin tutkittavien toiveesta etähaastatteluna suojatulla yhteydellä Zoom-sovelluksen kautta. Yksilöhaastattelun kesto oli noin 30 minuuttia. Haastattelut nauhoitettiin tutkittavien luvalla litterointia varten, mikä mahdollisti tutkijan täyden keskittymisen tutkittavan kanssa keskusteluun muistiinpanojen tekemisen sijaan. Haastatteluteemat ja alustavat kysymykset lähetettiin tutkittaville haastatteluajan sopimisen yhteydessä, jotta he pystyivät halutessaan tutustumaan niihin etukäteen.

Haastattelu toteutettiin teemahaastatteluna, joka eteni tutkittavan ehdoilla etukäteen luoduista teemoista huolimatta (Kananen 2017, 97). Haastattelut koostuivat neljästä pääteemasta, joiden alle oli rakennettu yksityiskohtaisia ja tarkentavia kysymyksiä (Puusa 2020, 112) (ks. liite 3). Kaikki neljä tutkimusteemaa käsiteltiin jokaisen tutkittavan kanssa, mutta teemojen käsittelyn laajuus ja tarkemmat kysymykset vaihtelivat tutkittavien kertoman mukaan (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Puolistrukturoitua haastattelua mukaileva haastattelurakenne mahdollisti alustavista kysymyksistä huolimatta kysymysmuotojen ja järjestysten muokkaamisen tilannekohtaisesti (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48). Lisäksi teemahaastattelu mahdollisti jatkokysymysten esittämisen ja uusien aihepiirien esiin nostamisen tutkittavien vastausten pohjalta. Haastattelussa edettiin yleisestä tarkastelusta yksityiskohtaisempiin asioihin teema kerrallaan (Kananen 2017, 96).

Teemahaastattelun rakenne sovellettiin Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 209) teemahaastattelumallista, jossa ilmiötä lähestyttiin ensin yleiskuvaa selvittämällä. Haastattelu aloitettiin keskustelemalla tutkittavien kanssa heidän henkilöturvallisuudestaan työssään sekä sitä edistävästä tekijöistä. Tutkija ei tiennyt etukäteen millaisia kokemuksia tai käsityksiä tutkittavilla on aiheesta. Yleiskäsityksen selvittäminen ilmiöstä alkuun estikin tutkijaa johdattelemasta tutkittavaa yleisiin oletuksiin koetusta turvallisuudesta tai uhkatilanteista. (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 45.) Saadun yleiskäsityksen jälkeen ilmiötä lähdettiin tarkemmin purkamaan teemojen 2–4 pohjalta, jotka syvensivät henkilöturvallisuuden kokemuksia ja käsityksiä (ks. kuvio 3). Tutkimuksessa henkilöturvallisuutta tarkasteltiin sekä myönteisten turvallisuutta edistävien että kielteisten uhkaavien tekijöiden kautta. Henkilöturvallisuuden keskeisiä tekijöitä kartoitettiin myös Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 209) mukaisesti sekä itsestä johtuvien että ulkopuolisten tekijöiden pohjalta. Koulun yhteisöllinen turvallisuuskulttuuri päätettiin haastatteluihin muuttaa työyhteisön tueksi ja toimintatavoiksi, jotta turvallisuuskulttuurin käsitteen mahdollinen vieraus ei hämmäntäisi

tutkittavia. Teemojen tarkempi järjestys uhkaavien tilanteiden, opettajien valmiuksien sekä työyhteisön tuen ja toimintatapojen osalta määräytyi haastattelussa tutkittavien kertoman pohjalta.



Kuvio 3. Haastattelun teemat

Laadullisella tutkimuksella erityisopettajien kokemuksista pyrittiin saamaan määrällistä tutkimusta syvempää ja yksityiskohtaisempaa tietoa. Ilmiön ymmärtämiseksi tutkija syventyi tutkimusongelmiin tutkittavien kanssa keskustellen, joka mahdollisti uusien näkökulmien esiin nousemisen ja tarkentavien kysymysten esittämisen (Kananen 2017, 96). Tutkittaessa henkilöturvallisuutta subjektiivisista kokemuksista käsin haastattelu tutkimusmenetelmänä toi opettajien oman äänen kuuluviin eivätkä vastaukset rajoittuneet annettujen vastausvaihtoehtojen alle. Haastattelu antoikin tilaa tutkittavien vapaalle puheelle tutkijan etukäteen rakentamista tutkimusnäkökulmista ja alustavista kysymyksistä huolimatta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Avoimet kysymykset mahdollistivat tutkittaville sellaisten kokemusten esiin nostamisen, jotka he kokivat ilmiössä merkityksellisiksi ja joista he halusivat puhua (Kananen 2017, 105). Haastattelutilanne vaati tutkijan neutraalissa käyttäytymistavassa joustavuutta herkkää ilmiötä tutkittaessa (Hirsjärvi & Hurme 2011, 97). Luonteva eläytyminen tutkittavan kertomaan mahdollisti luottamuksellisen ja vapautuneen ilmapiirin haastattelussa. Tutkija pyrki lämpimällä ja sensitiivisellä olemuksellaan auttamaan haastateltavia avautumaan kokemuksistaan ja käsityksistään mahdollisimman monipuolisen kuvan saamiseksi tutkittavasta ilmiöstä (Hirsjärvi & Hurme 2011, 98).

3.3 Tutkimusaineiston käsittely

Aineisto käsiteltiin laadullisin menetelmin, jossa tieto ja tulkinta syntyivät tutkijan ja tutkittavan yhteisluomuksina (Graneheim, Lindgren & Lundman 2017, 29). Aluksi haastattelutallenteet litteroitiin sanatarkasti luettavaan muotoon peruslitterointia hyödyntäen. Haastattelutallenteista puhekieli ja täytesanat säilytettiin kirjallisessa tutkimusaineistossa, mutta tunneilmaisut, äännähdykset ja selvästi tutkimusaiheeseen liittymätön puhe jätettiin litteroimatta.

(Aineistonhallinnan käsikirja.) Word-tiedostoihin litteroidut haastatteluaineistot siirrettiin tietosuojattuun Seafile-kansioon, jossa tiedostot nimettiin koodikirjaimin (EO1, EO2 jne.). Litteroidut haastatteluaineistot siirrettiin tämän jälkeen NVivo-ohjelmaan, jossa tutkimusaineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Milesin ja Hubermanin (1994) jaottelun mukaisesti sisällönanalyysi koostui aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä, aineiston klusteroinnista eli ryhmittelystä sekä lopuksi aineiston abstrahoinnista eli teoreettisten käsitteiden luomisesta. Aineiston analyysi eteni lähtökohdiltaan aineistolähtöisesti, mutta analyysin pohjalta luodut teoreettiset käsitteet pohjautuivat osittain aiempaan tutkimustaustaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122, 133.) Teoriataustana käytettiin Kyllösen ja Rickmanin (2011) henkilöturvallisuuteen pohjautuvaa tutkimustietoa väkivallan ehkäisyn ja hallinnan keinoista.

Aineiston pelkistämisen vaiheessa litteroidut haastatteluaineistot luettiin aluksi useita kertoja läpi merkityskokonaisuuksien jäsentämiseksi ennen aineiston yksityiskohtaisempaa käsittelyä (Puusa 2020, 152). Aineiston pääpiirteitä selvittämällä muodostettiin perustaa analyysille, mikä mahdollisti analysoinnin seuraavien vaiheiden työstämisen (Hirsjärvi & Hurme 2011, 145–146).

Pelkistämisessä aineistosta etsittiin tutkimusongelmia kuvaavia ilmaisuja, jolloin tutkimukselle epäoleellinen aineisto karsiutui pois. Analyysiyksiköksi valittiin ajatuskokonaisuudet, jotka sisälsivät yhden tai useamman lauseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122, 123.) Erityisesti laajassa tutkimusaineistossa litteroitujen tekstien pelkistäminen ja tiivistäminen oli välttämätöntä tarkemman analyysin tekemisen mahdollistumiseksi (Kanala 2017, 136). NVivo-ohjelmaan luotiinkin aluksi haastattelu-teemojen mukaisesti neljä pääkoodia, jotka olivat tunne henkilöturvallisuudesta (pääkoodi 1), uhkaavat tilanteet (pääkoodi 2), opettajien valmiudet (pääkoodi 3) ja työyhteisön tuki ja toimintatavat (pääkoodi 4). Näitä pääkoodeja yhdistävä yläluokka oli tutkimusaiheen mukaisesti erityisopettajien kokemana henkilöturvallisuus. Aineiston laajuuden vuoksi neljän pääkoodin alle luotiin vielä haastattelukysymyksiä sivuavat teemat, joiden kautta haastatteluaineistoista valittiin analysoitavaksi tutkimusongelmien kannalta keskeiset sitaatit. Analyysin alussa haastattelukysymysten hyödyntäminen ensimmäisenä jäsennysmuotona nähtiin hyödylliseksi, jotta tutkija ei lähtenyt muodostamaan omia tulkinnallisia kategorioitaan liian varhaisessa vaiheessa (Eskola & Suoranta 1998, 156). Ensimmäisen pääkoodin alle alakodeiksi tulivat työssä koettu

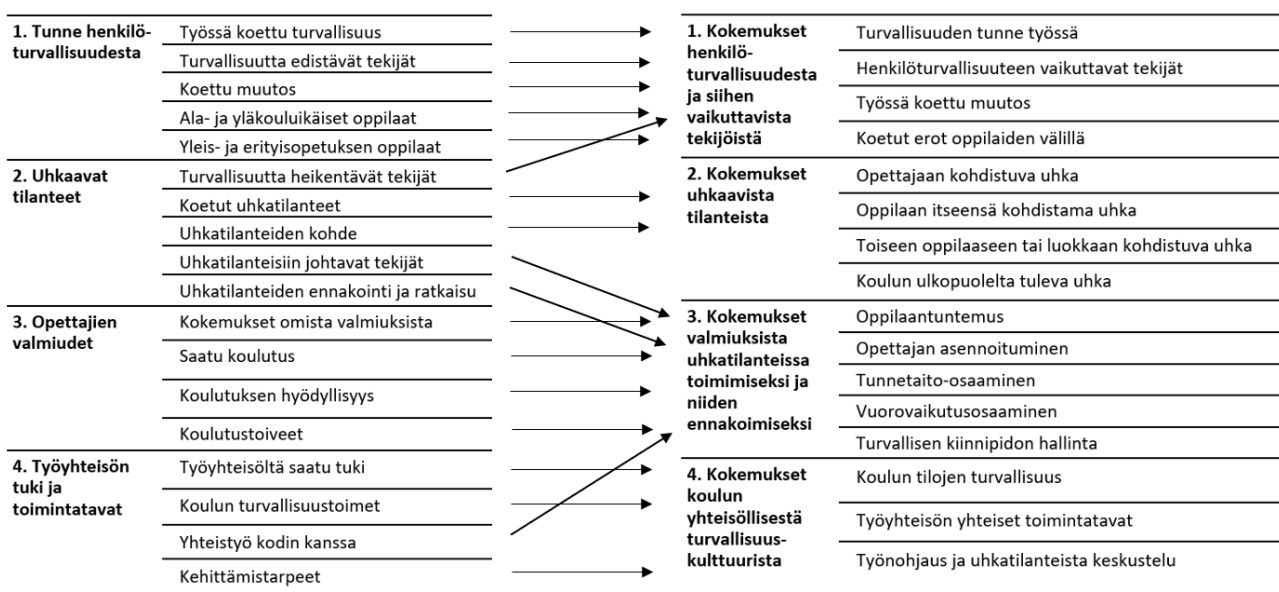
turvallisuus, turvallisuutta edistävät tekijät, koettu muutos, ala- ja yläkouluikäiset oppilaat sekä yleis- ja erityisopetuksen oppilaat. Toisen pääkoodin alle muodostuivat turvallisuutta heikentävät tekijät, koetut uhkatilanteet, uhkatilanteiden kohde, uhkatilanteisiin johtavat tekijät sekä uhkatilanteiden ennakointi ja ratkaisu. Kolmannen pääkoodin alle muodostuivat kokemukset omista valmiuksista, saatu koulutus, koulutuksen hyödyllisyys ja koulutustoiveet. Neljännen pääkoodin alle muodostuivat työyhteisöltä saatu tuki, koulun turvallisuustoimet, yhteistyö kodin kanssa ja kehittämistarpeet. Sitaatteja yhdisteltiin koodien alle niin, että samoja sisältöjä käsittelevät sitaatit yhdisteltiin samojen koodien alle (Juhila, laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja).

Teemahaastattelun avoin muoto edellytti tarkkaa koodaamista eri teemojen alle, sillä vastauksia eri teemojen alle saattoi löytyä eri puolilta haastattelua (Eskola 2018, 219). Koodien suurella määrällä pyrittiin myös varmistamaan, ettei aineistosta karsita pelkistämällä pois tutkimusteemojen kannalta oleellisia asioita.

Aineiston ryhmittelyssä koodatut sitaatit luettiin läpi yksityiskohtaisesti sekä samaa ilmiötä kuvaavat sitaatit ryhmiteltiin eri luokiksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Tässä vaiheessa myös pääkoodien (1–4) alakoodeja ryhmiteltiin uudestaan aineistosta nousseiden ilmiöiden pohjalta, jotta alaluokkien ryhmittely ei jäänyt haastattelun rakenteeseen pohjautuvaksi. Turvallisuutta heikentävät tekijät päätettiin yhdistää ensimmäisen pääkoodin alle turvallisuutta edistävien tekijöiden kanssa, jolloin nämä kaksi alakoodia yhdistyivät henkilöturvallisuuteen vaikuttaviksi tekijöiksi. Lisäksi uhkatilanteisiin johtavat tekijät sekä uhkatilanteiden ennakointi ja ratkaisu päätettiin yhdistää opettajien valmiuksiin, sillä opettajat nostivat valmiuksiensa ja koulutuksensa osalta esiin uhkatilanteisiin johtavien tekijöiden tunnistamisen sekä ennakointi- ja ratkaisukeinojen hallinnan. Ryhmittelyn myötä aineisto tiivistyi, sillä koodeja yhdisteltiin ja sisällytettiin yleisempiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Myös yhteistyö kodin kanssa siirrettiin opettajien valmiuksiin, jolloin työyhteisön tuki ja toimintatavat laajennettiin vastausten pohjalta johdannossa esitetyksi koulun yhteisölliseksi turvallisuuskulttuuriksi. Pääkoodit nimettiin ensimmäisen ryhmittelyn myötä uudestaan sisältöä kuvaavammilla nimillä ennen uusien alaluokkien muodostamista. Uudet pääkoodit nimettiin kokemuksiin henkilöturvallisuudesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä (pääkoodi 1), kokemuksiin uhkaavista tilanteista (pääkoodi 2), kokemuksiin valmiuksista uhkatilanteissa toimimiseksi ja niiden ennakoimiseksi (pääkoodi 3) ja kokemuksiin koulun yhteisöllisestä turvallisuuskulttuurista (pääkoodi 4).

Viimeisessä käsitteellistämisen vaiheessa koodit järjesteltiin vielä uudelleen teoriaohjaavasti aiempia alaluokkia yhdistellen ja uudet henkilöturvallisuuden luokat nimettiin sisältöä kuvaavilla nimillä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Pääkoodien 1 ja 2 käsitteet muodostuivat aineistosta lähtöisin, mutta pääkoodien 3 ja 4 nimeämisessä hyödynnettiin aiempia teoreettisia käsitteitä.

Kokemukset henkilöturvallisuudesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä luokiteltiin turvallisuuden tunteeseen työssä, henkilöturvallisuuteen vaikuttaviin tekijöihin, työssä koettuun muutokseen ja koettuihin eroihin oppilaiden välillä. Henkilöturvallisuuteen vaikuttavissa tekijöissä esiintyi sekä opettajien valmiuksiin että koulun yhteisölliseen turvallisuuskulttuuriin sisältyviä käsitteitä, jonka myötä kokonaisvaltaisemman kuvan saamiseksi käsitteiden esiintyvyys laskettiin tutkimusaineistosta kvantifioimalla (Puusa 2020, 152). Näistä tuloksista koottiin vastausten lukumääriä kuvaava pylväsiagrammi Excel-ohjelmalla, jolloin tutkimusaineiston määrällinen analysointi tuki tulosten yleisyyden havainnollistamista sekä tiivistämistä. Myös uhkaavien tilanteiden kokemuksissa päädyttiin alaluokkien määrälliseen laskemiseen uhkatilanteiden keskinäisen esiintyvyyden kuvaamiseksi. Kokemukset uhkaavista tilanteista luokiteltiin neljään alakoodiin, jotka olivat opettajaan kohdistuva uhka, oppilaan itseensä kohdistama uhka, toiseen oppilaaseen tai luokkaan kohdistuva uhka ja koulun ulkopuolelta tuleva uhka. Kokemusten valmiuksista uhkatilanteissa toimimiseksi ja niiden ennakoimiseksi ollessa pääkoodina laaja, päätettiin tutkittavien koulutuskokemuksesta, sen hyödyllisyydestä ja toiveista tehdä tulosten kvantifioinnilla taulukko. Tämä toimi taustana erityisopettajien valmiuksien analysoinnille, jossa alakoodiksi muodostuivat oppilaantuntemus, opettajan asennoituminen, tunnetaito-osaaminen, vuorovaikutusosaaminen ja turvallisen kiinnipidon hallinta. Koulun yhteisöllisen turvallisuuskulttuurin alle taas muodostuivat alateemoiksi koulun tilojen turvallisuus, työyhteisön yhteiset toimintatavat sekä työnohjaus ja uhkatilanteista keskustelu. Kuviossa 4 kuvataan teoriaohjaavan analyysin eteneminen, jossa pelkistämisen vaiheessa luodut henkilöturvallisuuden luokat muodostuivat ryhmittelyn ja käsitteellistämisen kautta uudelleen lopulliseen muotoonsa.



Kuvio 4. Teoriaohjaavalla analyysillä muodostetut henkilöturvallisuuden luokat

4 Tulokset

Erityisopettajien työssä kokemaa henkilöturvallisuutta tarkastellaan tutkimusongelmien mukaisesti neljästä eri näkökulmasta. Luvussa 4.1 keskitytään erityisopettajien kokemuksiin omasta henkilöturvallisuudestaan työssään sekä siihen vaikuttaviin tekijöihin. Lisäksi luvussa keskitytään erityisopettajien henkilöturvallisuudessaan kokemiin muutoksiin työvuosiensa aikana sekä koettuihin eroihin turvallisuudessa oppilaan ikä ja tausta huomioiden. Luvussa 4.2 käsitellään erityisopettajien työssään kokemia uhkaavia tilanteita, joita tarkastellaan uhan aiheuttajan ja kohteen mukaan. Erityisopettajien kokemia valmiuksia uhkatilanteisiin tarkastellaan luvussa 4.3. Siinä ennakkointikeinoina käsitellään oppilaantuntemusta, opettajan asennoitumista, tunnetaito- ja vuorovaikutusosaamista sekä fyysiseen rajaamiseen ja kiinnipitoon saatua koulututa. Viimeisessä luvussa 4.4 henkilöturvallisuutta käsitellään koko koulun yhteisöllisen turvallisuuskulttuurin näkökulmasta koulun tilojen turvallisuuden, työyhteisön yhteisten toimintatapojen ja työyhteisön tuen kautta.

4.1 Kokemukset henkilöturvallisuudesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä

Haastatellut erityisopettajat kokivat pääosin työnsä turvalliseksi, vaikka opettajien kokemusten välillä oli eroja sekä turvallisuuden tunteen että uhkaavien tilanteiden osalta. Taulukossa 2 on kuvattuna tulosten pohjalta luodut neljä luokkaa, jotka kuvaavat opettajien työssään kokemaa turvallisuutta. Yksi erityisopettaja (6 %) koki tunteneensa olonsa työssään aina turvalliseksi eikä hän ollut koskaan kohdannut työssään uhkaavia tilanteita. Kolme erityisopettajaa (18 %) koki turvallisuutensa työssään todella hyväksi. Heillä oli ollut uhkaavia tilanteita työssään hyvin vähän, eivätkä he olleet koskaan kohdanneet itseensä kohdistuvaa uhkaa. Neljä erityisopettajaa (23 %) taas koki olonsa työssään turvalliseksi, vaikka he olivat kokeneet myös itseensä kohdistuneita uhkatilanteita. Yhdeksän erityisopettajaa (53 %) koki turvallisuuden tunteensa vaihdelleen työvuosiensa aikana, ja uhkaavat tilanteet olivat aiheuttaneet välillä myös turvattomuuden tunteita. Yksikään tutkittavista ei kuitenkaan kokenut pelkoa tai haluttomuutta mennä töihin koetuista uhkatilanteista huolimatta.

Taulukko 2. Erityisopettajien työssään kokema henkilöturvallisuus

Erityisopettaja (n=17)	Työssä koettu henkilöturvallisuus
1	Aina todella turvallinen olo työssä. Ei koskaan mitään uhkaavia tilanteita.

Erityisopettaja (n=17)	Työssä koettu henkilöturvallisuus
3	Todella turvallinen olo työssä. Uhkaavia tilanteita hyvin vähän eikä koskaan itseen kohdistunutta uhkaa.
4	Turvallinen olo työssä. Työssä sattunut uhkaavia tilanteita myös itseen kohdistuen.
9	Turvallisuuden tunne vaihdellut työvuosien aikana.

Taulukoissa 3–6 tutkittavien kokemaa henkilöturvallisuutta kuvataan lainauksien pohjalta edellä esiteltyihin luokkiin jaoteltuna. Taulukoissa erityisopettajien taustatietoina on kuvattuna työnkuva ja koulu. Turvallisuuden aina työssään todella hyväksi kokenut laaja-alainen erityisopettaja yleisopetuksen koulusta kertoi, ettei ollut koskaan työurallaan kohdannut mitään uhkaavaa tilannetta (ks. taulukko 3). Erityisopettaja oli kokenut työvuosiensa aikana tilanteita, joissa oppilas oli menettänyt malttinsa ja vuorovaikutustilanne oppilaan kanssa oli hetkellisesti kiihtynyt. Tilanteet olivat kuitenkin aina hyvin nopeasti rauhoittuneet ennen niiden kärjistymistä tai pidemmälle kehittymistä. Opettaja koki omaavansa paljon keinoja tilanteiden ennakointiin ja niiden varhaiseen reagointiin oppilaiden kohtaamisessa. Nämä hän koki keskeisiksi tekijöiksi omassa turvallisuuden tunteessaan.

Taulukko 3. Aina todella turvallinen olo työssä. Ei koskaan mitään uhkaavia tilanteita.

Erityisopettajan työnkuva ja koulu	Erityisopettajien työssään kokema turvallisuus
Yleisopetuksen koulu, laaja-alainen erityisopettaja	<i>Mä olen aina kokenut sen turvalliseksi et en oo koskaan kokenut mitään uhkaa. On semmosii tosi pieniä asioita et jollain on menny kuppi nurin mut sit se on siinä rauhottunut ja tyytynyt kun on itse ollu iha rauhassa.</i>

Yleisopetuksessa opettava laaja-alainen erityisopettaja ja kaksi sairaalakoulun erityisluokanopettajaa kokivat oman turvallisuutensa työssään todella hyväksi (ks. taulukko 4). Opettajille itselleen ei ollut työvuosiensa aikana tapahtunut läheltä piti -tilanteita tai itseensä kohdistuvaa uhkaa, mutta he olivat kohdanneet työssään oppilaan haastavaa käyttäytymistä ja moninaista oireilua. Yleisopetuksen laaja-alainen erityisopettaja koki työurallaan uhkaavien tilanteiden sattuneen isommissa opetusryhmissä eikä hänen luokkaansa tulleissa vaihtuvissa pienissä oppilasryhmissä. Erityisopettaja koki omassa turvallisuuden kokemuksessaan mahdollisena vaikuttavana tekijänä sen, ettei hänellä ollut koskaan ollut omaa kiinteää pienluokkaa. Sairaalakoulun opettajat taas korostivat turvallisuuden tunteessaan koulunsa hyviä resursseja sekä työyhteisön tuen että henkilökunnan saamien valmiuksien osalta. Uhkaavien tilanteiden

ennusmerkkeihin osattiin tällöin mahdollisimman varhain varautua ja yhteiset toimintatavat sattuvien uhkatilanteiden varalle olivat koko työyhteisön tiedossa.

Taulukko 4. Todella turvallinen olo työssä. Uhkaavia tilanteita hyvin vähän eikä koskaan itseen kohdistunutta uhkaa.

Erityisopettajan työnkuva ja koulu	Erityisopettajien työssään kokema turvallisuus
Yleisopetuksen koulu, laaja-alainen erityisopettaja	<i>Kyl mä oon mun työvuosien aikaa kokenu turvallisuuden hyväksi.</i>
Sairaalakoulu, erityisluokanopettaja	<i>Kyl mul on tosi turvalline olo sillai ku tietää et jos tulee joku tilanne ni ihmisii juoksee paljon paikalle. Tääl on mun aikaa ollu yks tilanne ku oon joutunu miettii et mite varautua. Mut kyl muute on semmone tosi varma olo tietyl tavalla.</i>
Sairaalakoulu, erityisluokanopettaja	<i>Ite jotenkin sillee luotan et kyl mul on tosi turvallinen olo. Ja sit tietty tääl erityisesti meil on tosi isot resurssit tavallaa nihi oppilaisii nähden ja meil on kiinnipitokoulutukset et seki tuo semmosta turvaa.</i>

Erityiskouluissa opettavat neljä erityisluokanopettajaa tunsivat turvallisuutensa hyväksi, mutta kertoivat työvuosiensa aikana kohtaamistaan uhkaavista tilanteista (ks. taulukko 5).

Erityisluokanopettajat nostivat kokemuksissaan esille, miten työssä tulee olla jatkuvasti varuillaan ja haastavat tilanteet oppilaiden kanssa voivat syntyä hetkessä arvaamattomasti. Kahdella erityisopettajalla oli kokemusta vaarallisista uhkatilanteista itseensä kohdistuen. Työn koettiin vaativan jatkuvaa ennakkointia ja sopivien keinojen löytämistä tilanteisiin reagoimiseksi. Opettajat nostivat esille havaintonsa uhkatilanteiden läsnäolosta koulussa sekä saattoivat itsensä sijaan tuntee huolta esimerkiksi työparina työskentelevien ohjaajien tai oppilaiden turvallisuuden puolesta.

Taulukko 5. Turvallinen olo työssä. Työssä sattunut uhkaavia tilanteita myös itseen kohdistuen.

Erityisopettajan työnkuva ja koulu	Erityisopettajien työssään kokema turvallisuus
Erityiskoulu, erityisluokanopettaja	<i>No kyl mä työni koen iha turvalliseks et ei siinä et mä pelkäisin olla koulussa et ei sitä voi sanoo. Mut tietenkkin täytyy koko ajan olla varuillaan ja ennakoida tilanteita ku sä oot oppilaan kans et kyl sielt voi mitä tahansa tulla.</i>
Erityiskoulu, erityisluokanopettaja	<i>No onhan semmosii uhkatilanteita paljon. Tietysti täs työssä mis on kehitysvammaiset ja autistit ni tulee paljon semmosii tilanteita. Mut sit toisaalt mä koen et on hirveest aikuisii ettei koskaa tarvii olla yksin niis tilanteissa. Ja sit meil on näit koulutuksii ja kaikkii et ei mul semmost oloo oo et mun tarttis pelätä töissä.</i>
Erityiskoulu, erityisluokanopettaja	<i>Mä oon kokenu sen iha hyväks, vaik on niit väkivaltasii tai aggressiivisii oppilait ollu aika paljon monessaki paikkaa viimisen vuoden aikaa. Mut mul on kuitenkin nii hyvä työyhteisö et kaikki tietää mite toimii ja sinne saa sen avun nopeesti et ei mul oo missää vaihees ollu viel sillai et ois pelottanu itteä.</i>
Erityiskoulu, erityisluokanopettaja	<i>No kyl mä oon ihan silleen etten oo koskaan mitää pelänny mut kyllä työuralla on ollut semmosia tilanteita et esim aluks noi HOJKS-tapaamiset ja tämmöset. Mut ei oo koskaan kukaa muhun käyny käsiks et ei mitää semmosta.</i>

Kahdeksan erityisluokanopettajaa ja yksi laaja-alainen erityisopettaja kokivat koetun turvallisuuden tunteensa työuransa aikana vaihdelleen (ks. taulukko 6). Erityisopettajat kokivat pääosin työnsä

turvalliseksi, mutta he kokivat uhkaavien tilanteiden tai puutteellisten resurssien ajoittain heikentäneen koettua turvallisuutta heidän työurallaan. Turvattomuuden tunteen koettiin syntyvän esimerkiksi oppilaiden kanssa yksin olemisesta sekä oppilaiden impulsiivisesta ja arvaamattomasta käytöksestä. Useampi erityisopettaja koki turvallisuuden tunteensa vaihdelleen vuosittain oppilasryhmästä riippuen, jolloin uhkaavia tilanteita sattui välillä useammin ja välillä ei ollenkaan. Toistuvien uhkatilanteiden koettiin vaikuttavan myös omaan työssä jaksamiseen.

Taulukko 6. Turvallisuuden tunne vaihdellut työvuosien aikana.

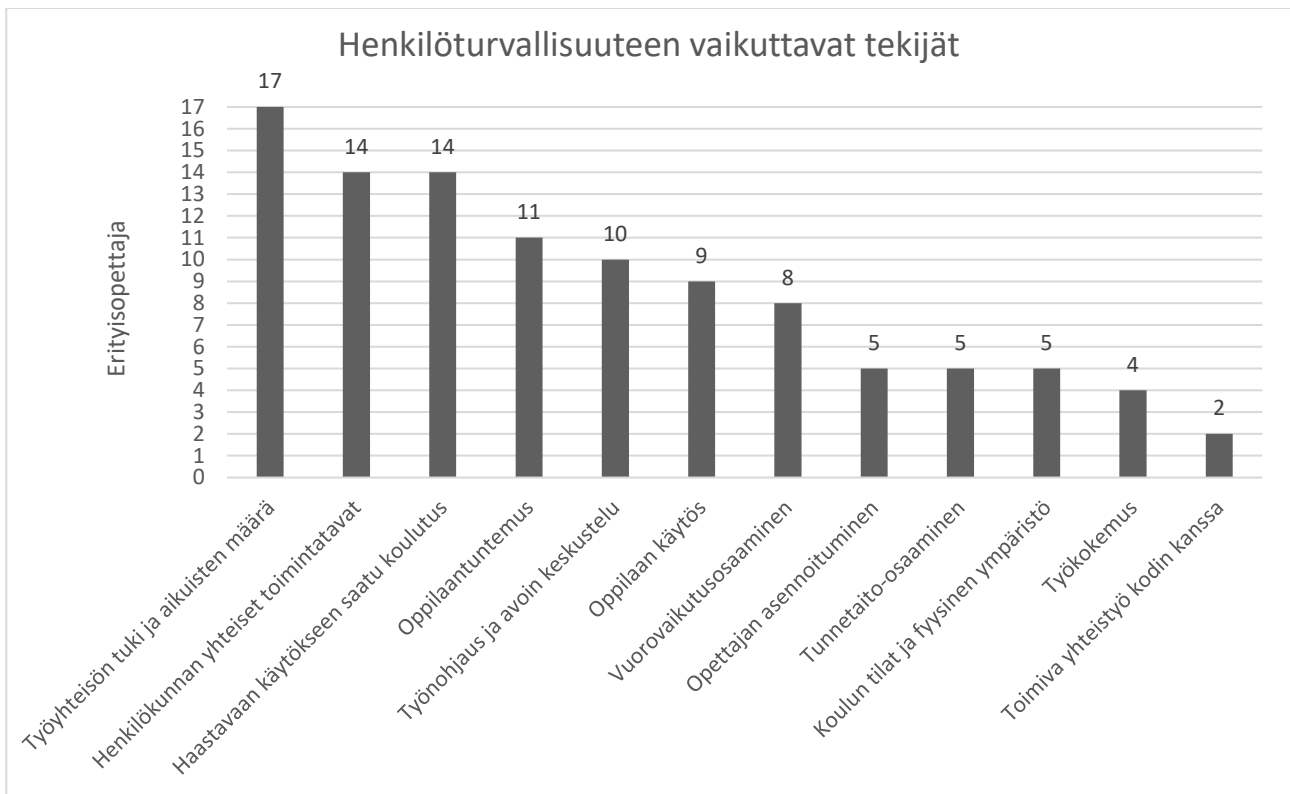
Erityisopettajan työnkuva ja koulu	Erityisopettajien työssään kokema turvallisuus
Yleisopetuksen koulu, laaja-alainen erityisopettaja	<i>Mä koen täl hetkellä turvallisuuden hyväks et nyt mul on iha hyvä olo. Mut on se kyllä vaihdellu et just aiemmin pienluokkien kanssa ku on kohdannu sitä väkivaltaa itseäki kohtaan ni on tullu vähä sitä turvattomuutta.</i>
Yleisopetuksen koulu, tiimiopetus, erityisluokanopettaja	<i>Sillon ku mä olen yksin ni tuntuu koko ajan ettei oo turvallista. Mut sit ku on työyhteisö ja tiimi ni sit on turvallista. Et oppilaan kans yksin jääminen semmoses tilanteessa ku oma koskemattomuus vaarantuu ni se uhkaa turvallisuutta. Oppilaat on raivostuessaan tosi vahvoja.</i>
Yleisopetuksen koulu, pienluokka, erityisluokanopettaja	<i>Täl hetkel mun luokas on fyysisest hyvä olla et oppilaat on tosi rauhallisii. Et en mä ehkä näitten meiän erityisoppilaiden kohdalla koe pelkoo ja tää luokkatila on sillai turvallinen. Mut se mitä kaikkee tapahtuu tuol välituntisin ja muualla ni se on semmone. Et ku mä mietin omaa työtäni täl hetkel ni oppilaat on kyl aika arvaamattomii.</i>
Yleisopetuksen koulu, pienluokka, erityisluokanopettaja	<i>No vaihtelevasti et mul on tavallaan tosi pienet oppilaat mut tääl luokassa on myös sellasii oppilaita, joilla on paljon semmosta aggressiota ja impulsiivista toimintaa. Et sanotaan näin et kun on aikasemmin työskennellyt luokanopettajana niin en oo aikasemmi semmosta kohdannut. Et ehkä on ekaa kertaa urallani tullu semmosii hetkii ku on pitäny miettii semmost turvallisuutta, siirtymiä, toisten lasten turvallisuutta jne.</i>
Erityiskoulu, erityisluokanopettaja	<i>Pääasiallisesti turvalliseksi. Tietty ku on työvuosia ni on myös silmää ja taitoa ennakoida niit tilanteita. Mut ei se kokonaan sitä poista et onhan meiänki koulus henkilöitä, jotka saa raivareita. Kyl se täytyy olla koko aika mukana se tietoisuus siitä et joskus täytyy suojata itseään, toisii oppilaita ja joskus häntä, joka on menettäny itsensä hallinnan. Et on se läsnä. Mut täl hetkel mul on semmonen luokka et joudun lähinnä sen henkisen puolen kans tekemään töitä.</i>
Erityiskoulu, erityisluokanopettaja	<i>Ku mä mietin et millaseks mä koen mun turvallisuuden ni jos mä mietin mun elämää kokonaisuutena ni työssä mä olen joutunut pohtimaan tätä asiaa et en missää muualla. Sillä tavalla se on kyllä iha relevantti kysymys et kyllä kaikenlainen sekä fyysinen että henkinen väkivalta ni jos mä jossain siihen törmään niin töissä.</i>
Erityiskoulu, erityisluokanopettaja	<i>Se on vaihdellu iha hirvittävästi sen mukaa et mitä luokkaa opettaa et se on iha selkeesti oppilasmateriaalista kiinni. Et mul on ollu muutama oppilas jotka on käyttäny tosi vaarallista väkivaltaa ja sit taas täl hetkel mun luokassa ei oo ketää semmosta oppilasta.</i>
Erityiskoulu, erityisluokanopettaja	<i>Ihan hyväksi. Mul on nyt täl hetkel luokas yks oppilas joka hermostuessaan on vaarallinen et sanotaan näin et nyt ku hän on oppinu luottamaan ni nyt hänen kansaa pärjää. Mut ennen ku hänen kans päästii sinuiks ni sillon oli kyl semmone et sanottii kaikille aikuisille et siirtykää ja väistykää et älkää menkö lähelle jos hän hermostuu.</i>
Erityiskoulu, erityisluokanopettaja	<i>Se riippuu kyl siitä oppilasmateriaalista et esimerkiks tänä vuonna mä en oo kokenu sellasii uhkavii tilanteita mut viime vuonna mä oon kokenu. Mä muistan kokonaisuudessaan sen viime vuoden et oli haastavaa tälle henkilökohtasesti ku</i>

<i>en ollu aikasemmi sellasta kohdannu. Ja se teki työn tosi raskaaks et koin olevani aika uupunut.</i>

Yleisopetuksen kouluissa olevat laaja-alaiset erityisopettajat sekä sairaalakoulun erityisluokanopettajat kokivat keskimäärin turvallisuutensa pienluokkia opettavia erityisluokanopettajia paremmaksi. Työssään he olivat kohdanneet yksittäisiä uhkaavia tilanteita, mutta he kokivat silti työnsä turvalliseksi. Sairaalakoulun opettajat korostivat työssään hyviä resursseja sekä työyhteisöltä saadun tuen että omien valmiuksiensa osalta. Yleisopetuksen laaja-alaiset erityisopettajat taas kokivat, etteivät he olleet kohdanneet työssään juurikaan uhkaavia tilanteita tai omaa turvallisuuttaan heikentäviä kokemuksia. Yksi laaja-alaisista erityisopettajista koki henkilöturvallisuutensa vaihdelleen työvuosinaan, ja koetut turvattomuuden tunteet liittyivät aiempaan erityisluokanopettajan työhön pienluokalla. Vaihtelevaksi henkilöturvallisuutensa kokeneista suurin osa oli erityisluokanopettajia yleisopetuksen koulujen tai erityiskoulujen pienluokilla.

4.1.1 Henkilöturvallisuuteen vaikuttavat tekijät

Kuviossa 5 on kuvattuna erityisopettajien esille nostamat henkilöturvallisuuteen vaikuttavat tekijät, joista on tulosten pohjalta luotu vastausmääriä kuvaava pylväsdiagrammi. Kuvioon on yhdistetty tutkittavien kertomat turvallisuutta edistävät ja heikentävät tekijät, jolloin taulukossa olevien tekijöiden suhde turvallisuuteen voi olla sekä myönteinen että kielteinen. Moni tutkittavista koki esimerkiksi oppilaan taustoista ja hänen diagnooseistaan saadun perusteellisen tiedon edistävän henkilöturvallisuutta, kun taas liian vähäisen tai puuttuvan tiedon koettiin heikentävän turvallisuutta. Tällöin oppilaantuntemuksen maininneet opettajat ovat nostaneet käsitteen haastattelussa joko turvallisuutta edistävänä tai heikentävänä tekijänä. Jokainen erityisopettaja nosti haastatteluissa esille 4–9 tekijää, jonka myötä vastauksia on kuviossa määrällisesti tutkittavia enemmän. Henkilöturvallisuuteen vaikuttavien tekijöiden määrällinen kuvaaminen luokin pohjaa tulososiossa myöhemmin esitettävälle opettajien valmiuksille ja koulun yhteisölliselle turvallisuuskulttuurille. Näissä luvuissa kuvion tekijöihin syvennyttään vielä yksityiskohtaisemmin erityisopettajien henkilöturvallisuuden näkökulmasta.



Kuvio 5. Henkilöturvallisuuteen vaikuttavat tekijät. (n=17). 4–9 vastausta / erityisopettaja.

Koetussa henkilöturvallisuudessa jokainen haastateltava nosti esille työyhteisön tuen ja aikuisten määrän, jonka koettiin merkittävästi lisäävän omaa turvallisuuden tunnetta työssä. Erityisopettajat kokivat tärkeäksi, että ympärillä on osaavia aikuisia, jotka pystyvät omalta osaltaan ennaltaehkäisemään uhkatilanteiden syntyä sekä toimimaan tilanteissa niiden kärjistyessä. Erityisopettajat kertoivatkin aikuisten määrän luokkatilanteissa ja välitunneilla lisäävän turvallisuutta, ettei tilanteisiin jäädä yksin. Viisi erityisopettajaa korosti myös koulun tilojen ja fyysisen ympäristön turvallisuutta, jotka mahdollistavat avunsaannin sekä turvallisuushaasteiden huomioimisen. Työyhteisön tuessa esimiehen luottamuksella omaan osaamiseen ja tuen antamisella koettiin olevan suuri vaikutus opettajan ammatilliseen identiteettiin ja työssä jaksamiseen. Neljä erityisopettajaa koki myös pitkän työkokemuksen antaneen varmuutta tilanteiden kohtaamiseen ja niissä toimimiseen.

Kyl mun siin omassa henkilöturvallisuudessa ja turvallisuuden kokemuksessa ja tunteessa kaikki tietyl taval perustuu niihi työkavereihin. Et ne osaavat ja taitavat ohjaajat on se mitkä mun henkilöturvallisuutta lisää kaikista eniten. Et mä tiedän et siin ympäril on niit luotettavii ihmisii jotka pystyy hyvin pitkälti ennaltaehkäisemään tilanteiden eskaloitumista mut sit myös jos eskaloituu ni pystyy hoitamaan sitä hommaa. (EO5)

Kollegat luo sitä turvallisuuden tunnetta sillä tavalla et sä tunnet ne sun kollegat ja sä voit luottaa niihin ni se on sellasta ennaltaehkäisevää turvallisuuden tunnetta. Ja sit

semmonen oma historia myös luo sitä turvallisuuden tunnetta et mitä kokemusta ja osaamista on karttunu ni se luo pohjaa sille omalle turvallisuudelle. (EO8)

14 erityisopettajaa nosti esille omaan henkilöturvallisuuteen vaikuttavana tekijänä henkilökunnan yhteiset toimintatavat, jotka luovat sekä oppilaille että koulun aikuisille turvallisuutta ja varmuutta. Tämä nähtiin merkitykselliseksi turvallisuutta uhkaavissa tilanteissa, jolloin kaikki aikuiset tietävät yhdenmukaisesti miten pitää toimia. Yhteisissä toimintatavoissa koettiin keskeiseksi esimerkiksi avun pyytäminen toisilta pienellä kynnyksellä sekä koulun yhteisten hälytysjärjestelmien ja kiinnipitotilanteisiin opettujen otteiden käyttö. 14 erityisopettajaa korostikin haastavaan käytökseen saatuja koulutuksia, jotka paransivat sekä omia että koko työyhteisön valmiuksia varmuutta ja luottamusta lisäten. Lisäksi viisi erityisopettajaa korosti tunnetaito-osaamisen merkitystä, jotta opettaja tunnistaa oppilaiden tunteita ja opettaa heille keinoja kielteisten tunteiden turvalliseen käsittelyyn. Kahdeksan erityisopettajaa korosti taas aikuisen vuorovaikutusosaamisen tärkeyttä, jossa opettajan oma rauhallisuus koettiin keskeiseksi uhkaavissa tilanteissa.

Mul on nii hyvä työyhteisö et kaikki tietää mite toimii ja sinne saa avun nopeesti. Et se ihmismäärä, kaikki tiedetää mite toimitaa ja ettei tuu paniikkii ni ne lisää sitä turvallisuuden tunnetta. Tärkeet on et kaikki aikuiset pysyy ite rauhallisena ja määrätietosena. (EO13)

Kyl turvallisuutta uhkaa jos on liian vähä kouluttamattomii aikuisii nihi tilanteisii. Sillo ku aikuisel on se varmuus et selvi niistä tilanteista ni sen huomaa. Sit jos siin tilantees on semmone pari ku ei oikee tiedä mitä tekee ni se on huono ku ei semmosee tilanteeseen oikee voi mennä yksin. (EO10)

Kyl se on tietysti hyvät työkaverit ympärillä ja koulunjohto. Ja täytyy olla ne yhteiset säännöt ja keinot jos jotain tapahtuu. Et kaikki tietää mite toimitaan ja mitä tehdään, ni se luo sitä turvallisuutta. (EO17)

11 erityisopettajaa koki oppilaantuntemuksen henkilöturvallisuuden kannalta keskeiseksi tekijäksi, sillä tiedon oppilaan taustoista ja hänen haasteistaan koettiin antavan ensiarvoista apua sopivien tukimuotojen kehittämiseksi. Tiedonkulun koettiin kuitenkin oppilashuollossa olevan aiempia vuosia vähäisempää, jolloin puutteellisen tiedon oppilaasta koettiin heikentävän turvallisuutta. Tiiviin yhteistyön kodin kanssa koettiin antavan tietoa sekä lisäävän ymmärrystä oppilaan käytöksen taustalla olevista tekijöistä. Kaksi erityisopettajaa koki toimivan yhteistyön kodin kanssa vaikuttavan myös omaan henkilöturvallisuutensa. Tiedon jakamisen oppilaan taustoista koettiin olevan ensiarvoista, sillä yhdeksän erityisopettajaa koki oppilaan käytöksessä arvaamattomuuden ja impulsiivisuuden heikentävän omaa turvallisuuttaan. Lisäksi viisi erityisopettajaa korosti opettajan oman asennoitumisen tärkeyttä, jossa aidon auttamisen halun sekä uteliaisuuden lapsen ymmärtämiseksi koettiin helpottavan tilanteiden ratkaisemista. Tuntamalla haastavan käytöksen

syitä opettajat kokivat pystyvänsä paremmin kohdentamaan resursseja tilanteita ennakoiden sekä löytämään sopivia keinoja tilanteiden ratkaisemiseksi.

Kyl turvallisuutta heikentää liian vähäinen tieto siitä oppilaan arvaamattomasta käytöksestä tai jopa hänen diagnoosista, joka ei lue hänen HOJKSissa. Oppilashuolto oli ehkä avoimempaa vuos sitte et sillo pysty just puhumaa niist oppilaiden asioista. (EO1)

Me tehdää tosi tiivistä yhteistyötä et esimerkiks aina ku meil tulee uus oppilas ni me ei ikinä oteta oppilasta ennen ku me tiedetä jotai hänestä. Se on esimerkiks iha eri asia et onks nuori tullu tänne itsetuhosuuden vuoks vai pahoinpitelyn vuoks et se ennakointi nimenomaa. Ku me tiedetää asioita ni se on sitä ennakointii parhaimmillaa, koska sillo me pystytää myös kohdentamaa niit resurssei. (EO3)

Kymmenen erityisopettajaa korosti työnohjausta ja avointa keskustelua sattuneista uhkaavista tilanteista. Tällä koettiin olevan suuri merkitys oman jaksamiseen ja hyvinvointiin. Jatkuvalla kommunikoinnilla opettajat pystyivät saamaan konsultaatiota toisilta opettajilta haastaviin tilanteisiin. Lisäksi pysähtyminen sattuneiden tilanteiden äärelle työyhteisössä mahdollisti avoimen keskustelun, jolla nähtiin olevan myönteisiä vaikutuksia hälytysten tai kiinnipitotilanteiden vähenemiseen.

Se on tosi tärkeä et sul on hyvä olla sun työyhteisössä ja pystytää puhumaa myös tollasist ikävist asioista ja tunteista. Et sul on niitä sun työkavereita siinä vierellä ja niihi tilanteisii pysähtytää ku tulee jotai. Tärkein juttu niis tilanteis ei oo se et saaks nyt sitä matikan opetusta vaa et pääsee keskustelee niist asioista. (EO7)

Mä aattelen et semmonen kommunikaatio on kaikista tärkein. Et nyt ku meilleki tuli tää klinikkaluokka ni ollaan saatu toisesta koulusta konsultaatiota. Ja ku avoimesti keskustellaa näist asioista ni mun mielest tilanne on taas rauhattunu ja ainaki mul on henkilökohtasest semmone olo et hälytyksetki on huomattavast vaimentunu. (EO12)

4.1.2 Työvuosien aikana koetut yleiset koulumaailman muutokset

Erityisopettajista kymmenen koki henkilöturvallisuuden kokemuksiinsa vaikuttaneen yleiset koulumaailman muutokset työvuosiensa aikana. Erityisesti lasten haastavan käyttäytymisen nähtiin viime vuosina lisääntyneen ja monimutkaistuneen, jonka nähtiin heijastuvan myös työssä koettuun turvallisuuteen. Osa opettajista koki luokanhallinnan olevan aiempaa haastavampaa sekä oppilaiden pettymysten ja pahan olon nähtiin kohdistuvan opittavan aiheen sijasta yhä useammin opettajaan. Oppilaiden impulsiivisen ja arvaamattoman käytöksen koettiin vaativan opettajalta sekä varovaisuutta että omien oikeuksiensa tiedostamista tilanteisiin puututtaessa.

Mä oon tehny näit opetustöit kymmenii vuosii ja täs on vuosien aikana nähny sen käyttäytymisen muutoksen ja opiskelutaitojen heikkenemisen. Mä oon tottunu siihe et mul on semmone auktoriteetti et mua kuunnellaa mut kahen viimeisen vuoden aikaa ku

mä oon menny seiskal pitää esim jotai sijaisuustuntii ni en mä meinaa saada niit oppilait hiljentymää enkä mä tahdo saada heit tekemää sitä mitä pitäis. Sit kans yleisesti ottaen oppilaissa on semmone muutos et enne oppilas saatto sanoo et mä inhoon maantietoo mut nykyää oppilaat saattaa sanoo et sä oot nii huono maantiedon opettaja. Eli tavallaa he kohdentaa sen inhon opettajaan mikä mun mielest tavallaa pelottaa et ennen he saatto paiskoo niit kirjoja mut nykyää se inho kohdistuu siihe henkilöön. (EO4)

No on sillä tavalla varmasti muuttunut et pitää valita tarkemmin sanansa oppilaitten kanssa et oppilaat herkemmin ärsyyntyä ja tietää oikeutensa. Ja sit tietty ku ei voi nykyään käyttää enää samanlaisii rangaistuksii oppilaitten kans ni täytyy ehkä itse olla varovaisempi. (EO6)

Koettujen oppilaiden käyttäytymisten muutosten nähtiin olevan yhteydessä lasten tunne-elämän häiriöihin ja psyykkisiin haasteisiin, joiden koettiin lisääntyneen viimeisten vuosien aikana. Moni erityisopettaja esitti huolensa siitä, kuinka lasten psyykkisten haasteiden koettiin nykypäivänä olevan aiempaa monimutkaisempia ja vaikeampia. Samalla avunsaannin koettiin olevan työlästä eikä resurssipulan takia kaikille lapsille pystytty tarjoamaan heidän tarvitsemaansa tukea. Haasteita nähtiin olevan aiempiin vuosiin verrattuna yhä nuoremmilla oppilailla, ja kasaantuvien haasteiden koettiin vaikuttavan myös erityisopettajien työssään kokemaan turvallisuuteen ja jaksamiseen.

Vois ehkä sillee yleisesti sanoo et myös tän koulun koko ja oppilasmäärä on valtavasti kasvanut tän 20 vuoden aikana et kyl niit määrällisesti on enemmän niit vaikeesti psyykkisesti häiriintyneitä ja väkivaltasii oppilaita. Ja ku systeemi on sellanen et jos lapsi sairastuu ni se käy edelleen koulua. Lapsen täytyy olla jo tosi itsetuhonen tai todella jäänyt jälkeen ennen kuin se pääsee psykiatriseen hoitoon, sairaalakouluun tai tutkimusjaksolle. Ja tällöin oireillessaan hän kuluttaa valtavasti ympäristön voimavaroja. (EO14)

Enemmän on tullut käyttäytymisongelmia et on niitä enemmän. Tietysti vaik nyt on esim autismist asia menny jo paljo eteenpäi mitä oli kymmenen vuotta sitten, jollon tietosuu oli vähästä. Ja sit taas jos koulus puhutaa noist Asperger-oppilaista jotka menee tavallaa siihe yleisopetuksen mukaa ni on lisääntynyt tosi paljon. Et usein teini-iässä on tullut semmonen haistattelu tai tämmöne mikä menee ihan yli. Eikä sen tarvii olla ees oma oppilas et sitä näkee tuol koulun käytävil et se on lisääntynyt tosi paljon. Ja sit täytyy sanoo et yhä nuoremmillaki alkaa olla jo tosi haastavii ongelmii. (EO17)

Erityisesti yleisopetuksen puolella aiempia työvuosia kuormittavammaksi koettiin oman oikeusturvan takaaminen ja opettajan sanaan luottaminen tilanteissa, joissa oppilas kertoo eriävää tarinaa huoltajille koulussa sattuneista tilanteista. Huoltajien opettajasta tekemät rikosilmoitukset koettiin erityisen kuormittaviksi tilanteissa, joissa asiasta ei oltu keskusteltu ensin opettajan kanssa vaan johtopäätökset tehtiin kotona ainoastaan lapsen kertoman perusteella. Opettajat kokivatkin oppilaiden tiedostavan hyvin oikeutensa nykypäivänä. Oppilaiden koettiin voivan uhkailla opettajaa virkavelvollisuuden rikkomisesta, vaikka opettaja toimisi vain oppilaan ja muun luokan turvallisuuden parhaaksi. Tällaisten tilanteiden koettiin korostavan erityisesti yhteistyön tärkeyttä

henkilökunnan kesken. Yksin työskentely herätti useissa erityisopettajissa turvattomuuden tunteita, sillä myös oppilaiden sairaudet tai koulussa loukkaantumiset saattoivat luoda nopean tarpeen kollegiaaliselle tuelle. Työkaverit ympärillä toivatkin turvallisuutta sekä auttavina käsinä vaativissa tilanteissa että myös todistavina silmäpareina.

On semmone muutos kyl tapahtunu täs noin viiden vuoden sisällä et enne mä oon ollu iha tosi pitkät ajat yksin eikä kukaa sinne oo tullu. Mut nyt on tullu sellasii tilanteita et kyl oppilailleki voi tapahtuu esimerkiks jotai diabeteksee tai epilepsiaa liittyyvää asiaa. Et ei saisi olla hetkeekää yksin et semmone turvallisuustekijä kyllä et aina pitäis toimii tiimissä. Ja erityiskoulus se turvallisuus on kuiteski nii tärkeä asia et silmät ja korvat tulee olla koko aja niis oppilais ja seki on tosi raskasta työtä. Mut on työ tullu myös yleisopetuksen puolellaki raskaammaks ku sun pitää koko aika miettii et mikä sun oikeusturva on ja teeks sä nyt virkavelvollisuuden ihan oikein et sä oot virkavastuulla. (EO1)

Viisi erityisopettajaa eivät kokeneet yleisten koulumaailman muutosten vaikuttaneen omaan henkilöturvallisuuteensa. Koulujen tai yhteiskunnallisten muutosten sijaan he kokivat työssään koetun turvallisuuden olevan riippuvainen oppilasryhmästä ja sen haasteista. Kolme erityiskoulun opettajaa koki, että oppilaiden haastavaa käyttäytymistä ja aggressiivista toimintaa on aina esiintynyt eri vuosina oppilasryhmästä ja oppilaiden haasteista riippuen. Erityisopettajat olivat erityiskoulujen pienluokilta, joihin painottuivat heidän mukaansa aina lähtökohtaisesti kaikista suurimmat haasteet. Kaksi erityisopettajaa ei ottanut kantaa yleisiin muutoksiin, sillä heillä ei ollut vielä työkokemusta useiden työvuosien ajalta.

Aika lail pysyny samana et ei oo muuttunu. Se on tietyst et tähä yksikköö tulee aina ne kaikist haastavimmat et paikka vaikuttaa siihe aika paljon. Mut ei oo sillee et ku on alottanu ni ois jotenki ollu vähemmän aggressiivista ku nytte et aina sitä on esiintyny. Mut sit tääl on myös ammattitaitone henkilökunta et yhdes tehdää ja touhuttaa et kukaa ei jää yksin. (EO11)

4.1.3 Oppilaiden oireilussa havaitut erot lasten ja nuorten välillä

Oppilaiden haasteiden ja siihen liittyvän oireilun koettiin olevan hyvin oppilaskohtaista, jossa jokaisen oppilaan kohdalla täytyi tilanteita arvioiden löytää sopivat keinot. 11 erityisopettajan mukaan alakouluikäisillä lapsilla oireilu oli erilaista verrattuna yläkouluikäisiin nuoriin. Sekä ala- että yläkouluikäisiä opettava erityisopettaja kertoi, miten alakouluikäisten kanssa fyysisiä kiinnipitoja oli kouluarjessa lähes viikoittain, kun taas yläkouluikäiset olivat yleisesti rauhallisempia ja lähtivät harvoin haastamaan fyysisesti opettajaa. Myös toiset opettajat olivat havainneet selviä eroja siinä, miten kiinnipitotilanteet painottuivat usein juuri alakouluikäisiin lapsiin. Heidän oireilunsa purkautuivat yläkouluikäisiä nuoria useammin ulospäin

aggressiivisuutena tai haastavana käyttäytymisenä. Yläkouluikäisillä oireilun koettiin taas useammin kääntyvän sisäänpäin, joka näyttäytyi masentuneisuutena tai ahdistuneisuutena. Pitkäkestoisen ja vahvan oireilun todettiin nuorilla johtavan alakouluikäisiä herkemmin pyrkimyksiin vahingoittaa itseään.

Kyl meiän koulus suurin osa tilanteist on alakoululaisten kans täl hetkel, et heiän kans niit tilanteit syntyy huomattavast enemmän. Meiän yläkoululaiset on loppupeleis seesteisempii ettei he fyysisest lähde vääntää mut alakoululaisten kans kyl tarvii. Et heiän kans niit kiinnipitotilanteit on melkee viikottain. (EO2)

Mä oon kokenu et yläkoululaiset oireilee enemmä sillee sisäänpäin et heiän oireilu on saattanu tavallaa kestää jo nii pitkää. Heil voi olla just enemmä semmost masentuneisuut ja enemmä me koitetaa saada heit just näyttämää tunteitaan ja ärsyyntymään. Et pienemmät oppilaat oireilee kyl paljo voimakkaammin ulospäin et mä en oo pariin vuotee ees kuullu et täs ois joku yläkoululaine ollu aggressiivinen. Enemmä me heiän kohdal pelätää et he satuttaa itseään. (EO7)

Yläkouluikäisten kanssa erityisopettajat kokivat sopivien keinojen tilanteiden rauhoittamiseksi useammin löytyneen. Heillä oli alakouluikäisiä enemmän elämäkokemusta ja iän koettiin monesti rauhoittavan impulsiivista oireilua. Myös alakouluissa useampi erityisopettaja oli havainnut tässä eron jo 5.–6.-luokkalaisten ja alkuopetusikäisten oppilaiden välillä. 5.–6.-luokkalaisten oppilaiden koettiin olevan monesti alkuopetusikäisiä oppilaita rauhallisempia sopivien toimintatapojen jo löydyttyä. Uusien koulukäytäntöjen opettelu koettiin vievän erityisoppilaille aikaa, minkä nähtiin kehittyvän vähitellen kouluvuosien myötä. Vanhempien oppilaiden kanssa tilanteiden läpikäymisen ja käsittelyn koettiin olevan myös pieniä oppilaita helpompaa, sillä heidän kanssaan pystyi paremmin keskustelemaan tapahtuneesta ja etsimään ratkaisuja huoliin. Toisaalta erityisopettajien mukaan yläkoulun oppilaille ahdistuksen nähtiin kasvavan herkästi alakoululaisia suuremmaksi, sillä identiteetti ja minäkäsitys ovat heidän iässänsä vasta rakentumassa. Välillä oppilaan synkkien ajatusten ja negatiivisten tunteiden koettiin kehittyneen niin pitkälle, että niissä auttaminen ja pysyvien ratkaisujen löytäminen koettiin haastavaksi. Erityisopettajien mukaan alakouluikäiset taas pääsevät tilanteista nopeammin eteenpäin niiden unohtuessa helposti.

Se mikä on ni aika tekee hyvää et sillo ku pienet lapset tulee kouluu ni semmoset koulun käytännöt on vieraita et miten toimitaan ja iha semmone istu paikallaanki voi olla hankalaa ja sit taas ku mennää vanhempii oppilaisii ni he jo tietää. Et isompien kans on usein sit jo ne keinot löytyny, ne on hyväks havaittu ja sit toisaalt ikä myös rauhoittaa. Et semmoset joiden kans paljo joudutaa harjottelee viel kolmos-nelosel ni kyl ne sit kutosel alkaa jo vähä asettuu et sit on jo aika hyvä tilanne. Ei toki aina mut sanotaa et aika moni rauhoittuu huomattavasti mikä tuo kyl hyvää tosi monelle. (EO11)

Onhan lähtökohtasesti yläkouluikäiset varustettu jo jonkinlaisella elämäkokemuksella ja heil on niit ihmiskohtaamisia useampia. Ja sit he on kaiken kaikkiaan kielellisesti valmiimpia tai ainakin pitäis olla yleisesti ottaen. Et he pystyy keskustelemaan, heil on kehittyneemmät metataidot ja heit on jotenki helpompi tukee siinä kasvussa, itsensä

ymmärtämisessä ja itsensä hyväksymisessä. Pienet lapset taas on itkuherkempiä ja he ei oikeen tunnista niitä tunteitaan et heil täytyy niitä jotenkin niin juurta jaksaen opettaa. (EO16)

Oppilaiden fyysisen kokoeron koettiin myös vaikuttavan turvallisuuden kokemuksiin.

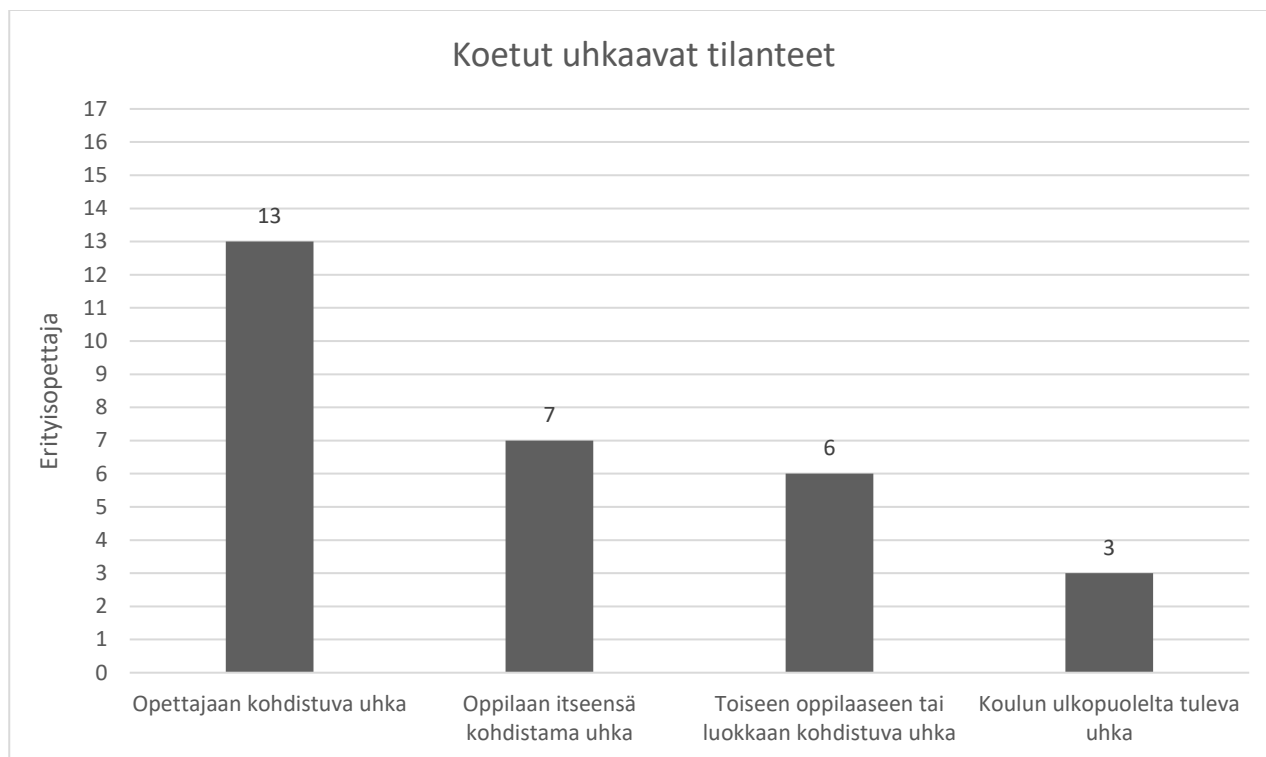
Pienempikokoisten oppilaiden fyysinen rajaaminen ja heidän suojaamisensa impulsiivisesta toiminnasta huolimatta nähtiin isompikokoisia oppilaita helpommaksi. Nuorempien oppilaiden jopa koettiin välillä kaipaavan fyysistä läheisyyttä, kun taas vanhemmat oppilaat monesti vieroksuivat tätä. Isompikokoisilla oppilailla fyysisen uhan riski nähtiin suuremmaksi, minkä takia opettajat korostivat väkivaltaisen tai uhkaavan toiminnan tukahduttamista mahdollisimman varhain sekä yleis- että erityisopetuksen puolella. Myös yleisopetuksen oppilaiden koettiin aiheuttavan uhkaavia tilanteita kouluissa, vaikka osa opettajista korostikin erityisoppilaiden taustojen lisäävän riskiä haastavalle käyttäytymiselle.

On siin eroja et pienet oppilaat pystyy viel ottaa kainaloo ja heist monet on tottunu semmosee fyysisee läheisyytee. Isommilla oppilailla se on iha erilaista et on meidänki 5.-6.luokkalaiset oppilaat sellasii et ei heit pysty sillee rauhottamaa niinku pienii oppilait, jotka pystyy tällee pikkase potkasee tai lyömää ni ei se oo mitää väkivaltaa. Mut sit jos joku tommone isompikokone oppilas tulee ni sit on jo iha eri. (EO9)

Jos mä esimerkiks mietin tätä meidän kolmostiimii ni kyllä eniten täl hetkel tulee yleisopetuksen ryhmistä niit hälytyksiä et ei se aina sitäkää kato. (EO17)

4.2 Työssä koetut uhkaavat tilanteet

16 erityisopettajaa (94 %) oli työssään kohdannut uhkaavia tilanteita. Uhkaavat tilanteet on kuviossa 6 jaettu uhan aiheuttajan ja kohteen mukaan neljään luokkaan, joiden pohjalta tutkimustulokset esitetään. 13 opettajaa (76 %) oli kohdannut oppilaan taholta itseensä kohdistuvaa uhkaa, johon suurin osa opettajien kertomista uhkatilanteista liittyi. Seitsemän opettajaa (41 %) taas kertoi kokeneensa koulussa uhkaavan tilanteen, jossa oppilas pyrki vahingoittamaan itseään. Opettajaan kohdistuvan uhan ja itsetuhoisuuden lisäksi kuusi opettajaa (35 %) kertoi kokeneensa uhkaavan tilanteen, joka sattui oppilaiden välillä kohdistuen toiseen oppilaaseen tai koko luokkaan. Lisäksi kolme opettajaa (18 %) kertoi koulussa kohdatuista uhkaavista tilanteista, joissa uhan aiheuttaja tuli koulun ulkopuolelta. Osalla erityisopettajista oli kokemusta useammasta uhkaavasta tilanteesta, jonka myötä tilanteita on kuviossa määrällisesti tutkittavia enemmän.



Kuvio 6. Erityisopettajien kokemat uhkaavat tilanteet. (n=17). 0–4 vastausta / erityisopettaja.

4.2.1 Opettajaan kohdistuva uhka

Erityisopettajat olivat työssään kohdanneet oppilaiden taholta tavaroiden heittäilyä, lyömistä, puremista, sylkemistä, potkimista, päälle käymistä, sanallista uhkailua ja haukkumista. Uhkaavat tilanteet olivat syntyneet koulussa melko yllättäen, eikä ennakoinnista huolimatta näihin tilanteisiin oltu pystytty varautumaan. Monien tilanteiden koettiin syntyneen rajaamistilanteista tai opettajan puuttumisesta oppilaan toimintaan. Lisäksi pettymykset ja ärsyyntymiset saattoivat purkautua hyvinkin voimakkaasti esimerkiksi esineiden heittelynä tai fyysisenä kontaktina. Oppilaan jumiutuminen kokeessa oli muun muassa johtanut pulpetin ja oven hakkaamiseen luokassa, kun taas toinen oppilas oli huonon koearvosanan saatuaan alkanut heitellä tuoleja. Toisinaan hermostunut oppilas oli jouduttu poistamaan luokasta muun luokan ja hänen itsensä suojelemiseksi. Oppilaan rauhoittamiseen tarvittiin välillä fyysistä rajaamista, mutta kosketus oppilaaseen johti monesti opettajan potkimiseen, lyömiseen tai puremiseen. Tällaisissa tilanteissa toisten aikuisten läsnäolo koettiin tärkeäksi, kun taas työkavereiden puuttuminen loi turvattomuutta.

Tyypillinen tilanne tältäki syksyltä on semmonen, et oppilas hermostuu esimerkiks rajaamistilanteen tai kohdatun pettymyksen myötä. Hän purkaa sitä pahaa oloa huutamalla, mua ja ohjaajia nimittelemällä, potkii pulpettia, kaataa tuolin, heittää kirjat lattialle tai seinään, paukuttaa pulpetin kantta ja potkii ovea. Sit ku oppilas heittää tavaroita ja käyttäytyy uhkaavasti ni hänet joudutaa siirtää luokasta ulos. Ku häneen kosketaan fyysisesti ni hän rupee lyömää, potkimaan ja puremaa. Sit se etenee siitä tämmöseen kiinnipitotilanteeseen, jossa on useita aikuisia mukana. (EO5)

Alkusyksystä yks oppilas löi mua tosi kovaa vatsaan et hän omien sanojensa mukaan löi niin kovaa kun pystyi. Se tuli aika yllättäin et on tämmöstä impulsiivisuutta ja tunteiden kontrollin puutetta ollu mut silti aika puskista se tuli. Ja sit kans jos mieltii et millo työssä on ollut turvaton olo ni se on ollu tämmösis tilanteis ku sä oot joutunu olee muille oppilaille et viekää toi lappu naapuriluokkaa hakeaksenne lisää aikuisia apuun ja sit oppilas tulee takasi et tääl ei oo ketää toista luokkaa tääl rakennuksessa. Et se oli kyl semmone ku mul oli ohjaajaki sinä päivänä poissa ni sit mä ohjasin kaikki muut oppilaat tohon luokan ulkopuolelle naulakoille ja mä olin tän oppilaan kans yksin luokassa. (EO15)

Erityisopettajilla oli myös kokemusta siitä, kuinka osa tilanteista syntyi koulun käytävillä tai luokassa yllättäen ilman aiempaa keskinäistä yhteenottoa tai keskustelua. Hyväntuulinen oppilas oli esimerkiksi halaustilanteessa yhtäkkiä purrut opettajaa niskaan. Toisella oppilaalla pöydän hakkaaminen johti oppilaan pyrkimykseen kuristaa opettajaa käymällä kiinni hänen kaulaansa. Kaksi erityisopettajaa kertoi joutuneensa lähtemään päivystykseen tai terveyskeskukseen kokemansa fyysisen väkivallan takia. Saaduissa puremajäljissä ja mustelmissa kesti opettajien kertoman mukaan viikkoja parantua. Kaksi opettajaa kertoi kantaneensa erityistä huolta omana raskausaikanaan oppilaiden kanssa tapahtuvista fyysistä kontakteista tai tavaroiden heittämisestä. Pelkästään oppilaan sanallinen uhkailu tuntui henkisesti erittäin raskaalta. Useammalla opettajalla koetut uhkaavat tilanteet olivat olleet läheltä piti -tilanteita, joissa pahimmat onnettomuudet oli saatu ehkäistyä tilanteiden vaarallisuudesta huolimatta. Erityisesti portaissa oppilaan käyminen opettajan päälle ja saksien heittäminen luokassa olisivat voineet johtaa vakaviin seurauksiin.

Yks oppilas kävi iha suoraa päälle et ku mä olin tulos portait ylös ja hän oli tulos alaspäin ni tos puolesvälis hän tarttu rinnuksist kiinni iha yllättäe. Mä en ollu hänel ees mitää tehny et mä olin vaa se sopiva ku satuin sil hetkel olemaa tulos alhaalt ylöspäin. Mä en viel tänä päivänäkää tiedä mite mä sain sen hoidettuu et päästii siit ehjänä ku hänki oli iha isokokone oppilas. Siin tilantees ei ollu ketää et onneks siihe kyl sit tuli aika nopeest pari muuta miesopettajaa ja seki tilanne päätty siihe et poliisit kutsuttii paikalle. Et se on ollu sellane kaikist vaarallisin tilanne mis ois oikeesti voinu käydä huonosti. (EO2)

Yks kerta oli semmone ku oppilaalla oli sakset kädessä et jostain syystä hän oli saanu ne käsiinsä koska ne on meillä muuten aina lukkojen takana. Hän heitti ne suoraan mua kohti mut ne osu onneks takana olevaan tauluun. Mut siin olis voinu käydä kyl tosi pahasti. (EO12)

Fyysisen uhan lisäksi opettajat olivat kokeneet sanallista uhkaa, kuten nimittelyä, haukkumista ja epäasiallista kielenkäyttöä. Oppilaiden kiroilu ja uhkaava kielenkäyttö koettiin opettajaa alistavaksi ja vastenmieliseksi. Kiroilun ja siihen liittyvän äänensävyn koettiin monesti tulevan oppilaan suusta liian suurena purkauksena, jolloin se omalta osaltaan ruokki tilanteiden kärjistymistä. Opettajat kokivat uhkaaviin tilanteisiin liittyvän monesti myös kielellistä haukkumista ja sanallista uhkaamista. Useampi erityisopettaja koki henkisen kuorensa vahvaksi eikä antanut hermostuneen oppilaan nimittelyn mennä ihon alle. Sanallisen haukkumisen ja uhkailun koettiin kuitenkin olevan

työtä kuormittavaa erityisesti sen kohdistuessa opettajan henkilökohtaiseen elämään tai sen ollessa säännöllistä ja jatkuvaa. Sanallinen uhkailu oli myös jättänyt osalle erityisopettajista pidempiaikaista pelkoa uhan toteutumisesta myöhemmin, jolloin uhkaavista tilanteista oli saattanut tulla takaumia vielä kuukausienkin jälkeen. Uhkaavien tilanteiden koettiin jääneen pysyviksi muistoiksi, vaikka tilanteista ei olisikaan jäänyt pelon tunnetta.

Pienluokilla mun kimppuun on käyty et on purtu, syljetty, potkittu ja sit on myös henkist solvaamista ja nimittelyä et oon kuullu kaikenlaista. Yks oppilas on kerran mulle sanonu et mä tuun hakkaamaan sun miehes sellaseen kuntoon et sä et tunnista sitä enää ja se tuntu kamalalta. Jotenki se tuli nii henkilökohtasesti et nyt tullaa sun kotii ja hakataa sun perheenjäseniä, vaikka en uskonukaa et tää toteutuu. Mut silti tuli semmone et mitä jos tää toteutuu joskus viiden tai kymmenen vuoden päästä. (EO8)

Meillä pojat oli keksiny mielestään hauskan leikin et oppilas meni meiän yhden opettajan luokkaan tommosen leikkiaseen kanssa mikä näytti iha oikeelt käsiaseelta ja meni uhkailemaan sinne. Jälkeenpäin se meni sit poliisille ja pojat sai tuomion siitä. Mut nää kyseiset opettajat, jotka oli siinä tilanteessa läsnä ni se on vaikuttanu heiän hyvinvointiin aika paljon. Tavallaa vaik se tilanne meni ohi, ni edellee tulee semmosii takaumii. (EO4)

4.2.2 Oppilaan itseensä kohdistama uhka

Erityisopettajista seitsemän oli kokenut työssään oppilaan itsensä vahingoittamista, jonka opettajat kokivat itselleen henkisesti kuormittavaksi. Itsensä vahingoittamista koettiin tapahtuvan erityisesti yläkouluikäisten keskuudessa, jossa ahdistuneisuus ja masentuneisuus olivat johtaneet itsensä viiltelyyn tai oman kehonosien lyömiseen kovaa pintaa vasten. Välillä oppilaan itsetuhoisuus yhdistyi myös kiinnipitotilanteeseen, jossa oppilas alkoi fyysisen rajaamisen seurauksena lyödä päätänsä lattiaan ja naulakkoon. Tällöin kiinnipitotilanne vaati opettajalta vahvempaa oppilaan suojelua. Erityisopettajat olivat kokeneet itsetuhoisuuden aiheuttavan itsessään riittämättömyyden tunteita siitä, miten nuoren pahaa oloa tai kuormitusta voisi vähentää. Osa tilanteista oli sattunut opettajan näkemättä esimerkiksi koulun vessassa tai käytävällä, kun taas osa tilanteista sattui luokassa kesken oppitunnin. Oppilas oli esimerkiksi alkanut yhtäkkiä lyömään kehonosiaan tiiliseinään niin, että kädet olivat veriset.

Mul on ollu semmone oppilas ku potki ja nyrkkeili tiiliseinää päin et halus tahallaa loukata itseään. Hän löi itseään siihe seinää nii et rystyset oli verillä. Se on ollu kans semmone tilanne et varsinki ku oppilaal on viel kokoa ni itseä hirvitti. Onneks hän ei ollu nii isokokone et sain hänen kädet selän taakse vedettyy. Ja mul oli miesopettaja siin vastapäätä ni sit usein mä huusin hänen nimee ni hän tiesi et tarvitaa apua ja tuli paikalle. (EO6)

Itsetuhoisuuden kerrottiin joskus liittyvän myös oppilaan diagnoosiin eikä se aina ollut henkisen pahoinvoinnin seurausta. Erityisopettaja kertoi esimerkiksi oppilaasta, joka löi päätänsä koviin pintoihin luokassa aistikokemustensa tyydyttämiseksi. Toiminta oli säännöllistä ja näkyvää luokassa, jolloin opettaja oppi ajan kanssa havaitsemaan tekoa edeltäviä ennusmerkkejä. Oppilaan suojele saattoi kuitenkin johtaa opettajaan kohdistuvaan fyysiseen uhkaan opettajan estäessä teon.

Mul oli oppilas ku tunnusteli luokas paikkoja sen mukaa mihin pään saa lyötyy. Et hän haki asitikokemuksii sillä et löysi hyvä reunan, johon löi päänsä. Kerran hän oli omis hommis rentoutumassa patjoilla ja oikee seurasin ku hänen käsi lähti tunnustelemaa sitä kaapin reunaan. Hän oikee etukäteen mittaili kui pitkä matka siihe on enne ku hän lähti tekee sen liikkeen päällään. Mä ehtisin viemää patjan siihe välii ja sit hän huus ku hän ei saanu tehtyy sitä. Et kun sen sai estetty ni sit hän saatto viel purra et mullaki oli kädet mustelmilla. (EO1)

Koulun tietoon tullut oppilaan itsensä vahingoittaminen tapahtui joskus myös kouluajan ulkopuolella, jolloin oppilas oli satuttanut itseään kotona koulun terävälaineilla. Tämä tuntui erityisopettajasta erityisen kuormittavalta, sillä erityiskouluissa kaikki terävät välineet olivat aina lähtökohtaisesti oppilailta piilossa. Joskus yksittäistapauksissa nämä välineet olivat kuitenkin päätyneet oppilaiden käsiin ja niitä oli löydetty esimerkiksi koulun vessasta. Toinen erityisopettaja taas kertoi, miten nuoren paha olo oli johtanut karkaamiseen koulusta hänen lähdettyään oppitunnilta vessaan. Nuori oli ehtinyt lähteä koulurakennuksesta ulos ollessaan hetken yksin, kun erityisopettaja meni hakemaan toisia aikuisia avukseen. Erityisopettaja kertoikin, miten nuoren voidessa todella huonosti ja hänellä ollessaan itsetuhoisia ajatuksia, hänen ei pitäisi tulla kouluun oman turvallisuutensa vuoksi. Tällaisissa tilanteissa nuorella voi olla pyrkimyksiä itsensä vahingoittamiseen.

Yks oppilas oli viime vuonna varastanu terän koulun terottimesta ja sit hän oli kotona vahingoittanut itteään koulun välineillä. Se tuntu tääl koulus tosi pahalta et vaik me kuin yritetää täs koko ajan kattoo ettei mitää tommost pääse tapahtuu ni sit silti noin voi käydä. Ja ollaa me kerran kans just löydetty tuolt vessast yks tommone samanlainen terä. Mul on nytki yks oppilas ku päivittäi sanottaa sitä et hän melkee joka päivä viiltelee itseään. (EO7)

Meiän luokas yks oppilas lähti kesken tunnin vessaan oksentamaan ja mun kollega lähti hakemaan toista aikuista avuks. Siin kymmenes sekunnissa ku mun kollega oli sielt vessasta poissa ni tää oppilas oli hävinny. Hän oli lähteny karkuun siin pienes hetkes ku aikuinen puuttu. Sit mun kollegat lähti etsimään tätä oppilasta eri puolilta pihaa ja koulurakennuksen lähistöltä. Tää nuori onneks lopulta löyty. (EO3)

4.2.3 Toiseen oppilaaseen tai luokkaan kohdistuva uhka

Erityisopettajat kertoivat uhkaavien tilanteiden liittyvän työssään myös välillä huoleen toisten oppilaiden tai koko luokan turvallisuudesta. Kuusi opettajaa kertoi koulussa sattuneista tilanteista, joissa oppilaan fyysinen tai sanallinen uhka saattoi kohdistua joko suoraan toiseen oppilaaseen tai oppilaan uhkaava toiminta luokassa vaaransi kaikkien oppilaiden turvallisuuden. Oppilaan tavaroiden heittäminen tai huonekalujen kaataminen luokassa tuotti opettajille pelkoa toisten oppilaiden puolesta, vaikka esineiden heittäminen ei olisi suoraan kohdistunut kehenkään. Opettaja pyrkikin näissä tilanteissa menemään itse varotoimena oppilaan ja muun luokan väliin, koska oppilaan arvaamattomat reaktiot malin menettämisen seurauksena saattoivat aiheuttaa vaaran koko luokalle.

Mul oli oppilas, joka oli mahottoman monta kertaa hylätty et hän oli tosi rikkinäinen ja myös neurologisesti sairas. Enne ku mä puhuin hänelle tai ohjeistin häntä ni mä menin aina siihe hänen ja luokan väliin, koska ikinä ei tienny et lentääks pulpetti, pelkkä kynä, paperi vai mitä tahansa. Ja sit semmosiiki muistikuvii mul on oppitunneista et oli pulaa ohjaajista ni mul on sohva tässä ja mul on se yks oppilas tääl mun selän takana et mä saan pidettyy hänet aloillaa ettei se tee mitään tai karkaa. Ja samal ku mä holdasin ni mä koitan kylmänrauhallisesti puhua ja opettaa muita oppilaita. Et pahimmillaan se on ollu tätä luokkaa. (EO14)

Joskus koulussa sattuneissa uhkatilanteissa on riski suuriinkin vahinkoihin, jotka vaativat opettajilta nopeaa reagointia ja koko luokan turvallisuuden varmistamista. Erityisopettaja kertoi koulussa tapahtuneesta tilanteesta, jossa oppilas hermostuttuaan löi toisia oppilaita luokasta löytyneen siivousvarren kanssa kesken oppitunnin. Tämän jälkeen oppilas oli ottanut teräaseen ja uhkailut sillä toisia. Tilanne oli pakko rauhoittaa poistamalla kaikki muut oppilaat luokkatilasta turvaan loukkaantumisten välttämiseksi.

Meiän koulun kuviluokassa oli semmone tilanne ku yks oppilas hermostuessaan otti semmosen palettiveitsen ja rupes uhkailemaan sen kanssa. Tää oppilas otti ekaks jonku mopin ja löi sillä toisia oppilaita. Sit ku hän löys sen veitsen ni siin vaiheessa kaikki ulos luokasta. Siel oli sil hetkel ohjaaja ja kuvisopettaja ni pystyttii tekee nii et muu luokka poistu sieltä ja hän jäi yksin sinne luokkaa. Meilläki on omas luokas käyny pari kertaa vastaava tilanne ni ensiks yritetää tosiaa rauhoittaa tilannetta. Ja sit toki pyritää ettei kenellekää sattuis mitää ni sit vaa pyritää poistumaa luokkatilanteesta jollain tavalla. (EO4)

Erityisopettajat kokivat, ettei oppilaiden välillä syntyneissä tilanteissa aina ollut edes riitaa tai kiusaamista taustalla. Oppilas oli saattanut hyvin pienestäkin asiasta purkaa pahan olonsa vastaan tulleeeseen oppilaaseen. Joillakin oppilailla diagnoosi saattoi aiheuttaa impulsiivista sanojen huutelua ilman sen syvempää tarkoitusta, mikä saattoi kuitenkin toisessa oppilaassa aiheuttaa ärsyyntymisen. Osalla erityisoppilaista oli vaikeaa ymmärtää oikean ja väärän välinen ero, mikä näkyi koulussa esimerkiksi katumuksen puuttumisena toisen satuttamisen jälkeen. Yksi erityisopettaja kertoi, miten iloisesti kotiin lähtenyt oppilas oli saanut kasvoihinsa verta vuotavan

lyönnin toiselta oppilaalta tämän yhtäkkiä ärsyynnyttyä oppilaan sanomasta kirosanasta. Toisessa koulussa oppilas taas oli heittänyt välitunnilla toisen oppilaan maahan niin, että päästä tuli verta oppilaan naaman osuessa sisäänkäynnin metallikehikkoon. Uhan kohdistuessa toiseen oppilaaseen opettajalta vaaditaankin nopeaa tilanteeseen reagointia ja välillä myös oman turvallisuuden vaarantamista oppilaiden suojelemiseksi. Erityisopettaja kertoi esimerkiksi joutuneensa menemään ruokalassa kahden oppilaan väliin toisen oppilaan uhatessa käydä toisen oppilaan kimppuun. Erityisopettajat kokivat yleisesti huolta siitä, miten oppilaat koulussa kohtaavat toisiaan ja mitä kaikkea ikävää he pystyvät toisilleen tekemään.

Oli semmone tilanne ku isokokonen oppilas näki punasta toisessa oppilaassa ja halus iha käydä päälle. Me oltii syömässä ni mä sain vedetty itteni siihe välii et mä pidin kättäni sitä oppilast vastaa ja hän painaa itteään koko painollaan ja sanoo et mä tuun nyt hakkaa sen toisen oppilaan. Mä yritän näyttää siin mahdollisimman rennolta ja olla siin rauhallisena esteenä. Sielt tuli onneks sit toinen aikuinen, joka tuli täl oppilaal et hei tuu mun kaa tonne ja sit se tilanne rauhottus hänen lähtiessä. (EO13)

4.2.4 Koulun ulkopuolinen uhka

Kolme erityisopettajaa kertoi koulussa sattuneista tilanteista, joissa uhan aiheutti koulun ulkopuolelta tuleva henkilö. Kyseisissä tilanteissa koulun ulkopuolinen henkilö ei ollut suoraan kohdistanut uhkaa kehenkään kouluyhteisön jäseneseen, mutta arveluttava toiminta koulun alueella oli herättänyt huolta oppilaiden turvallisuuden puolesta. Erityisopettaja oli kohdannut työssään tilanteen, jossa koulun sisälle oli ruokailuvälitunnin aikana tullut päihteiden vaikutuksen alaisena oleva henkilö. Henkilö oli lukittautunut koulun vessaan sekä käyttäytynyt siellä aggressiivisesti seiniä hakaten ja huutaen. Henkilö ei ollut suostunut poistumaan vessasta erityisopettajan kehotuksista huolimatta ja lopulta poliisit olivat kantaneet henkilön ulos koulurakennuksesta. Myös toinen erityisopettaja oli kohdannut työssään tilanteen, jossa koulurakennukseen oli pyrkinyt sisälle huumeiden vaikutuksen alaisena oleva henkilö. Erityisopettaja oli saanut estettyä henkilön pääsyn kouluun sisälle, mutta henkilön jääminen koulualueen lähetyville pidemmäksi aikaa oli herättänyt huolta. Erityisesti uhan tunnetta olivat aiheuttaneet henkilön tarkoituserät koulualueelle jäämiseen, jotka olivat opettajille ja muulle koulun henkilökunnalle epäselvät.

Meiän kouluun oli tulos sisälle joku iha ohikulkija, jonka sit ohjasin siin ovella ulos ku olin menos välkävalvontaan. Se oli kuumottava tilanne ku on vastuu kaikista oppilaista ja sit hän häärää siin koulun lähetyvillä eikä tienny onks hän vaarallinen vai ei. Hän oli selkeesti jonku huumeiden vaikutuksen alaisena ja hän pyöri siel alueella useamman välkän ajan. Hän onneks lopulta lähti pois mut herätti taas ajattelemaan mite koulun sisälle ja pihalle voi välil tulla iha ulkopuolisiiki ihmisii. (EO8)

Erityisesti isoissa kouluissa turvallisuushaasteeksi koettiin koulu yhteisöön kuuluvien henkilöiden tunnistaminen, kun ihmisiä on paljon. Erityisopettaja kertoi tilanteesta, jossa koulun ulkopuoliset nuoret olivat sosiaalisessa mediassa sopineet etukäteen tappelusta koulun pihalla. Heidän tarkoituksenaan oli satuttaa yhtä koulun oppilasta, mutta tieto kulkeutui muiden oppilaiden kautta opettajille. Tällöin tilanteeseen ehdittiin reagoida ajoissa. Erityisopettaja nosti kuitenkin esille huolensa siitä, kuinka koulun ruokalaan tai käytävällekin voi tulla kouluun kuulumattomia oppilaita, kun koulun aikuiset eivät suuressa koulussa tunne jokaista oppilasta. Kahdella erityisopettajalla oli kokemusta myös siitä, miten yksittäisissä tilanteissa huoltajan kanssa käytäviin palavereihin tulisi valmistautua istumajärjestystä etukäteen pohtimalla ja pyytämällä toista koulun työntekijää mukaan tapaamiseen. Joskus oppilaan huoltajan hermostuminen ja aggressiivinen käyttäytyminen oppilaan haasteista puhuttaessa oli herättänyt erityisopettajat pohtimaan riskiä tilanteen kärjistymisestä tapaamisessa. Yksittäisiin tilanteisiin oli varauduttu asettamalla opettajien istumapaikat lähelle ovea ja varmistamalla, etteivät opettajat mene tapaamisiin yksin.

HOJKS-tapaamisessa mul tuli kerran semmone vanhempi vastaa ku ei hyväksyny naisopettajaa ja oli muutenki vahva persoona. Sen ekan palaverin jälkeen mul tuli semmonen olo et tokaan palaveriin mä tarviin miesohjaajan mukaan. Se palaveri meni lopult ihan hyvin mut tää vanhempi oli kauheen hermostunu siel palaverissa. Häntä häiritsi kauheesti viel seuraavana päivänäkin et mä en ollu siel palaveris yksin. Onneks mä osasin kuitenkin sillo pyytää sinne kolmannen osapuolen mun turvaks ku ekan palaverin jälkee tuli semmonen olo. (EO17)

4.3 Koetut valmiudet uhkatilanteisiin ja niiden ennakointiin

16 erityisopettajaa (94 %) oli saanut työvuosiensa aikana koulutusta haastavan käyttäytymisen kohtaamiseen tai koulussa mahdollisesti tapahtuviin kiinnipitotilanteisiin. 11 erityisopettajaa (65 %) oli käynyt MAPA-koulutuksen¹ ja heistä neljä oli käynyt lisäksi HFR-koulutuksen², joka keskittyi hallittuun fyysiseen rajoittamiseen. MAPA-koulutuksessa kiinnipito-otteiden harjoittelun lisäksi oli käyty läpi haastavan käyttäytymisen kohtaamista ja tilanteiden kärjistymisen ennakointia. Kolme erityisopettajaa (18 %) oli käynyt HFR-koulutuksen ja kaksi (11 %) vastaavan itsepuolustuskurssin ilman MAPA-koulutusta. Yksi erityisopettajista (6 %) ei ollut saanut haastavaan käyttäytymiseen

¹ MAPA (Management of Actual or Potential Aggression) = Toimintamalli, joka antaa keinoja haasteellisen ja aggressiivisen käyttäytymisen hallintaan ja ennakointiin. Koulutuksen aiheena on haasteellisen käytöksen ennaltaehkäisy ja hallinta sekä sallitut ja turvalliset otteet fyysiseen rajaamiseen. (Suomen Mapakeskus.)

² HFR (Hallittu fyysinen rajoittaminen) = Haastavissa vuorovaikutustilanteissa käytettävä ryhmätyömenetelmä, jolla voidaan inhimillisin keinoin rajoittaa aggressiivista ja hallitsematonta käytöstä. HFR-menetelmässä keskeistä ovat aggressiotilanteiden hallinta ja oikeaoppisten hallintatekniikoiden soveltaminen tilanteen ja tarpeen mukaan. (Centria 2022.)

tai fyysiseen rajaamiseen koulutusta työvuosiensa aikana. Erityisopettajat olivat saaneet koulutukset työelämänsä aikana koulujensa kautta. Erityisopettajaopinnoissa ei ollut tarjottu koulutusta turvallisuuteen liittyen. Erityisopettajien saamia koulutuksia uhkatilanteiden varalle kuvataan taulukossa 7, jossa on lisäksi kuvattu heidän kokemuksiaan saatujen koulutusten hyödyllisyydestä ja koulutustoiveista. Taulukon viimeisessä sarakkeessa kuvatut koulutustoiveet ovat vastausten mukaan jaoteltu kolmeen luokkaan. Ensimmäisessä ovat MAPA-koulutuksen käyneiden opettajien toiveet, toisessa muun kuin MAPA-koulutuksen käyneiden opettajien toiveet ja kolmannessa ei turvallisuuskoulutusta saaneen opettajan toiveet.

Taulukko 7. Erityisopettajien koulutuskokemus ja -toiveet uhkaavien tilanteiden ennakointiin ja ratkaisuun.

Erityisopettajien määrä	Koulutus	Koulutuksen hyödyllisyys työn kannalta	Toiveet koulutukselle
7	MAPA	6 koki hyödylliseksi 1 koki uutuusarvon itselleen vähäiseksi aiempien koulutusten kautta	Opittujen taitojen päivittäminen Otteiden kertaaminen yhdessä työyhteisössä
4	MAPA ja HFR	kaikki koki hyödylliseksi	Kouluttamisen yhtenäisyys työyhteisössä
3	HFR	kaikki koki hyödylliseksi	Koulutus vuorovaikutusosaamiseen ja aggression kohtaamiseen
2	Itsepuolustuskurssi, muu vastaava koulutus	1 koki hyödylliseksi 1 koki yhden koulutuskerran riittämättömäksi taitojen sisäistämiseen	Koulutuksen säännöllisyys ja jatkuvuus
1	Ei koulutusta		Koulutus fyysiseen rajaamiseen ja itsepuolustukseen

Koulutuksen käyneistä 16 erityisopettajasta 14 koki saadun koulutuksen itselleen hyödylliseksi sekä sen tuoneen varmuutta haastavien tilanteiden kohtaamiseen. Kaksi erityisopettajaa painotti koulutusten tärkeyttä, mutta he kokivat henkilökohtaisesti niiden uutuusarvon tai merkityksellisyyden jääneen itselle odotettua vähäisemmäksi. Aiemmat koulutukset ja työssä opitut taidot olivatkin luoneet heille pohjan omille toimintatavoille. MAPA-koulutuksen vahvuutena nähtiin sen antama tietoisuus uhkaavien tilanteiden tyypillisestä etenemisestä ja keinoista pyrkiä ehkäisemään tilanteiden kärjistyminen. Erityisopettajat kokivat aikuisten kykenevän usein omalla toiminnallaan vaikuttamaan tilanteiden etenemiseen, minkä takia koulutuksen antama tietoisuus sopivista toimintatavoista koettiin tärkeäksi osapuolten vahingoittumisen välttämiseksi. MAPA-koulutuksen koettiin olevan hyödyllinen myös luokanopettajille yleisopetuksen puolella, koska sillä nähtiin olevan merkittävä vaikutus henkilöturvallisuuteen sen antamien työkalujen ja itsevarmuuden osalta. Erityisopettajat korostivat, miten kiinnipitoja ja fyysisistä rajoittamista tulisi aina ensisijaisesti

pyrkiä välttämään sanallista aggressiota hillitsemällä ja käyttämällä lievempiä keinoja tilanteen rauhoittamiseksi. Opettajan fyysisen kosketuksen oppilaaseen koettiin monesti kasvattavan riskiä fyysiselle väkivallalle. Kiinnipidossa oppilas yritti puolustautua päästäkseen irti opettajan otteesta.

Mä oon saanu MAPA-koulutuksen ku työpaikan puolest sanottii et osallistu. Siit oli neljä kolmen tunnin kertaa yhteensä. Ja siel fyysisen rajaamisen lisäksi käyti läpi sitä teoriaa et mite esimerkiks oppilaan kriisi etenee. Et ekaks saattaa olla se vaihe et ärsyttää, sen jälkee lentää tavarat ja sen jälkee voi tarvii ottaa kiinni. Siin oli just sitä ennaltaehkäsemistä et keskusteluu ja jälkipuintia, et mitä tehdään sen tilanteen jälkeen. Se oli kyl iha superhyvä ja mä oon sitä mieltä et ihan jokasen opettajan pitäis käydä joku vastaava. (EO3)

Kyl mä oon kokenu nää koulutukset tosi hyväks et saanu just sitä itsevarmuutta et mite hallita sitä tilannetta ja ettei vahingos tee mitää väärää tai satuta ketää. Siin MAPAs oli just se ennakointi et ku sä huomaat et lapsi lähtee kierroksille ni mitä tehdää. Ja jos kierrokset ei laske ni mite me aikuiset voidaa ottaa takapakkii ja ehkä tyhjentää luokka niist muista aikuisista, koska se kiinnipito on se viimeine vaihtoehto. Tosi paljon siin oli sitä et mite pystyttäis välttyä siltä et kaikkii ennaltaehkäsevii tapoi käyti läpi. (EO10)

MAPA-koulutuksen hyödyllisyyttä perusteltiin myös sen antaman tietoisuuden pohjalta oman turvallisuuden suojelemisesta. Useat opettajat kertoivat koulutuksen pohjalta ymmärtäneensä, miten oman turvallisuuden arviointi on tärkeää uhkaavassa tilanteessa. Erityisesti työuransa alkuvaiheessa erityisopettajat kertoivat ajatelleensa vastuunsa lasten turvallisen koulupäivän takaamisesta vaativan kaikkiin tilanteisiin suoraa menemistä sekä tarvittaessa myös oman turvallisuutensa vaarantamista. Koulutuksen koettiin kuitenkin herätelleen opettajia siihen, miten myös oman turvallisuuden varmistaminen on tärkeää ennen uhkaaviin tilanteisiin menemistä. Erityisopettajat kertoivat koulutuksen antaneen paljon tietoa valmiista toimintamalleista, joita opettajat olivat joutuneet aiemmin itse kehittämään haastaviin tilanteisiin.

Nyt mul on aika varma olo ehkä just sen MAPAn jälkeen et se jotenki anto semmost itsevarmuutta myös siihen vuorovaikutukseen siin tilanteessa et mite sä valitset sun sanat, miten sä asennoidut siin tilanteessa ja mite sä erotat tappelijat turvallisesti et mikä on se tapa. Ja oon ymmärtäny sen et ei kuulu omaa turvallisuutta myöskää uhata et osaa myös arvioida sen. Ehkä mä aattelin jotenki nuorempana tai sillo vastavalmistuneena et mun täytyy aivan kaikki mitä tahansa tulee ni olla semmone ihmiskilpi. Mut ei se niin mee vaan myös mulla on se oma alue jonka mä haluan suojata. (EO15)

Ehkä nyt on varmempi olo ku on käyny tän MAPA-koulutuksen. Tärkeint on kuitenkin se oma ja toisten turvallisuuden takaamine eikä se et mennää heti sinne riehuvan kimppuu tai kävellää pois päin. Et on mun mielest mun valmiudet parantunu siitä mitä ne on ollu. (EO12)

Ennakoinnista huolimatta opettajalta vaadittiin erityisopettajien mukaan välillä myös oppilaan fyysistä rajaamista turvallisuuden takaamiseksi. MAPA-, HFR- ja itsepuolustuskoulutusten hyödyllisyyttä korostettiin turvallisten kiinnipito-otteiden opettamisella ja harjoittelulla, joilla

pyrittiin varmistamaan kiinnipidon turvallisuus ja osapuolten vahingoittamattomuus. Raivostuneen oppilaan kiinnipidossa puolustusreaktion nähtiin aikuisella tulevan herkästi tiedostamatta, jolloin oppilas voi herkästi loukkaantua oikeiden otteiden tai selkeiden toimintatapojen puuttuessa. Erityisopettajat korostivatkin, miten jokaisella koulun aikuisella tulisi olla koulutus yhteisten toimintatapojen mukaan toimimiseksi ja kiinnipidon hoitamiseksi turvallisesti. Tällöin toimintatapojen selkeyden koettiin myös helpommin välittyvän oppilaalle, mikä saattoi osaltaan ehkäistä tilanteiden etenemisen fyysiseen rajaamiseen.

Se oli iha tosi suuri helpotus ku koulutuksen myötä kaikille tuli ne otteet ja toimintatavat selkeiks. Et sit ku tulis sellane tilanne ni mä vaa huusin et otteeseen ja kaikki teki just niinku meit oli opetettu. Ja se kans rauhotti riehuvan oppilaan ku hän ties et mitä täst seuraa. Hän alkoki loppujen lopuks tekee sillee et hän saatto ite kävellä rauhottumaan ku hän ties et mikä on homman nimi. Et nää yhes vaikutti siihe et tilanne helpottu iha tosi paljon. (EO9)

Siin uhkaavas tilantees tulee iha vaistomainen puolustusreaktio jos sä lähestyt raivoavaa oppilasta ja se alkaa sua lyödä tai heittää jollakin ni se puolustautuminen tulee selkärangasta. Ja sillon jos siin ei todella oo opittuu taitoo, tietosuutta ja riittävä määrää ihmisii ni siin on tosi iso vaara et toinen vahingoittuu.(EO14)

Erityisopettajista kymmenen toivoi koulutuksiin jatkuvuutta, jotta opittuja tietoja ja taitoja olisi mahdollisuus päivittää säännöllisesti. MAPA-koulutuksen käyneillä ei ollut erityisiä toiveita uusista koulutuksista, mutta opittujen taitojen säännöllistä harjoittelua työyhteisössä ja osaamisen päivittämistä toivottiin lisättävän. Muun kuin MAPA-koulutuksen käyneet opettajat taas toivoivat, että opettajille ja ohjaajille lisättäisiin erityisesti aggression kohtaamiseen ja vuorovaikutusosaamiseen liittyvää koulutusta. Erityisopettaja, joka ei ollut saanut uhkaaviin tilanteisiin koulutusta, toivoi saavansa koulutusta itsepuolustukseen ja fyysiseen rajaamiseen.

Ois hyödyllistä kouluttaa enemmän sitä vuorovaikutusta et mitä se kehonkieli on ja mite se kiukku ja aggressio otetaan vastaa. Sil on iha valtava merkitys et mite sä meet siihe tilanteeseen on se sit huoltaja tai oppilas et semmone ois hyvä kaikille opettajille. (EO8)

En oo kyl saanu mitää koulutusta et just nää erkkäopinnotkaa ei antanu siihe mitää et iha omalla maalaisjärjellä ja kärsivällisellä luonteella on pärjätty. Kyl kaipais iha semmost fyysist koulutusta et ei oo just mitää koulutust mihinkää holdaamiseen tai semmoseen itsepuolustukseen. Et sit just kokemuksen ja erehdyksen kautta on oppinu. (EO6)

Erityisopettajat kokivat valmiuksiinsa erityisesti vaikuttavan tilanteiden ennakointitaidon, jossa eri keinoin pyrittiin välttämään uhan syntymistä ja reagoimaan sen varhaisiin ennusmerkkeihin. Erityisopettajat nostivat tärkeiksi uhkaavien tilanteiden ennakointikeinoiksi oppilaantuntemuksen, oman asennoitumisen, tunnetaito-osaamisen, vuorovaikutusosaamisen oppilaan ja kodin kanssa sekä kiinnipito-otteiden hallinnan. Seuraavaksi näitä tarkastellaan yksityiskohtaisemmin opettajien valmiuksien pohjalta keskittyen pedagogisiin keinoihin ehkäistä ja ratkaista uhkaavia tilanteita.

4.3.1 Oppilaantuntemus ja opettajan asennoituminen turvallisuuden pohjana

11 erityisopettajaa koki ammatillisten valmiuksiensa osalta merkittäväksi henkilöturvallisuuden tekijäksi oppilaantuntemuksen, jonka koettiin auttavan monien eri tilanteiden ymmärtämisessä. Erityisopettajat korostivat, miten opettajan tulee ensin tuntea lapsen toiminnan syyt ja uhkaaviin tilanteisiin johtavat tekijät ennen sopivien keinojen löytämistä. Lasten oireilun ja tilanteisiin reagoinnin koettiin olevan hyvin oppilaskohtaista ja käytöksen taustalla saattoi olla niin kuormittuneisuutta, traumaa, kipua kuin sairauttakin. Oppilashuollossa tiedonkulun koettiin olevan aiempia vuosia rajoittuneempaa tietosuojakäytänteiden vuoksi, jolloin oppilaiden diagnoosit tai syyt pahoinvoinnille eivät aina tavoittaneet opettajia. Yhteistyön merkitystä lapsen kodin kanssa korostettiin, jotta lapsen pahan olon taustoja voitaisiin selvittää. Tämän koettiin vaativan myös opettajalta itseltään aitoa kiinnostusta ja halua ymmärtää lapsen tilannetta. Opettajan omalla asennoitumisella koettiin olevan osaltaan vaikutusta uhkaaviin tilanteisiin. Opettajan sensitiivinen suhtautuminen helpotti ratkaisujen löytämistä ja keinojen kehittämistä. Erityisopettajat kokivat ammattinsa puolesta omaavansa luontaista ymmärrystä erilaisuutta kohtaan sekä uteliaisuutta selvittää uhkaavan käytöksen taustalla vaikuttavia syitä.

Aika monesti jos oppilas kohdistaa aikuiseen tämmöst väkivaltaa ni hänel on siihe suuret syyt toimia et on vaik traumaa tai kipua et eihä kukaa sitä muute vaa tee. Ja jos oppilas voi niin huonosti et hänel ei oo keinoja kertoa niistä hänen tuskistaan muuten ku hyökkäämäl kimppuun ni se on merkittävä turvallisuustekijä. Mua on jotenki aina kiinnostanu se et miten kaunis pieni lapsi voi käyttäytyä noin et tavallaa herää se halu oppii ymmärtämään eikä se tuu sillee pelon kautta. Mut meilläki on semmosii ketkä ei oo käyny sitä koulutusta ni sit seki voi olla et koetaa tilanteet eri tavoin. (EO9)

Täytyy olla semmonen tietynlainen tahto et halua ymmärtää, koska mä lähtökohtasest ajattelen ettei kukaa ihminen käyttäydy uhkaavast ilman taustaa. Ja huoltajat pitäis ottaa siinä viel vahvemmin mukaa, että oikeesti selvitetäis ja tiedettäis mistä se lapsen pahoinvointi johtuu. Mä aina aattelen et se huono käytös tai väkivalta on vaa ilmiäsu, jonka takana on aina jotain mikä pitää selvittää. (EO16)

Luokahuoneissa tai välitunneilla syntyvien tilanteiden nähtiin kehittyvän usein hyvin pienistäkin asioista, kuten rajaamistilanteista tai pettymyksistä. Kieltämisen tai esineen pois ottamisen koettiin usein olevan vain laukaiseva tekijä uhkaan tai oppilaan väkivaltaan, jossa toiminnan todelliset syyt olivat syviä ja henkilökohtaisia. Yksilökohtaisesta oireilusta riippumatta oppilaan kuormittuneisuuden nähtiin monesti olevan syntyvien uhkaavien tilanteiden taustalla. Oppilaan pahan olon nähtiin purkautuvan erityisesti alakouluikäisten lasten kohdalla haastavana tai aggressiivisena käytöksenä, kun ahdistus kasvoi riittävän suureksi. Oppilaantuntemuksen myötä oppilaan reagoititapojen nähtiin tulevan tutummiksi, jolloin opettajat pystyivät herkemmin lukemaan ennusmerkkejä tilanteiden kehittymisestä. Yksi erityisopettaja kertoi, miten oppilaan kaulaan hyökkäämiseen ja kuristamiseen opittiin varautumaan ennakkoon oppilaan hakatessa ensin

pöytää. Tässä vaiheessa aikuiset osasivat ottaa jo etukäteen etäisyyttä ja ennakoida tulevaa. Erityisopettajat kokivat oppilaantuntemuksen merkityksen näkyvän erityisesti alkusyksyllä pienryhmissä uuden oppilasryhmän kanssa. Haastavia tilanteita koettiin tuolloin olevan usein loppuvuotta enemmän luottamussuhteen ja yhteisen sävelen ollessa vasta kehittymässä. Oppilaantuntemuksen koettiin nostavan haasteiden tunnistamisen rinnalla esiin myös oppilaiden vahvuuksia, joiden avulla voitiin ratkaista tilanteita ja välttää niiden kärjistymistä.

Ku oppilas on yrittäny käydä päälle ni se on voinu syntyä iha semmosest et on kielletty joku asia mut monesti siin ollaa jo kierroksil etukätee ja joku pieniki asia laukasee sen. Iha tämmöne kännykän poisottaminenki on ollu semmone tilanne ku oppilaal oli psyykkistä haastetta. Se voi tulla hyvin pienestäki asiast mut siel taustal on monesti se oma juttu, mikä pitää selvittää. (EO10)

Kyl täs on monenlaist nähty vuosien varrel mut sit mikä auttaa asiaa ni se et jokases oppilaas on jotai hyvää. Ja sen oppilaantuntemuksen kautta se hyvä tulee esille ja muistaa sen niis vähä kurjemmissaki tilanteissa. Ku ollaa eka tultu tutuiks ni se jotenki varmentaa viel sitä olemista. Ainaha se on kuumottava tilanne et alkaa syke lyödä ja adrenaliini virrata. Koko aika on semmose valmiustilas mut harvoin on pelkoo et sillee aika varma olo. (EO11)

Oppilaantuntemuksen koettiin osaltaan mahdollistavan tilanteiden ennakoimisen esimerkiksi oppilasryhmien muodostamisessa tai luokan käytäntöjen kehittämisessä. Erityisopettajilla oli kokemuksia siitä, miten esimerkiksi impulsiivisesti tai aggressiivisesti käyttäytyvät oppilaat saivat useasti energiaa toisiltaan. Näin he saattoivat osaltaan edistää tilanteiden kärjistymistä, mikäli opettaja ei huomionnut asiaa ryhmäajoissa. Opettajat nostivat esille, miten oppilaantuntemuksen kautta ennakointia tuleekin miettiä myös omissa opetusratkaisuissa. Lapsen ollessa ahdistunut hänen ahdistustaan ei saisi pyrkiä kasvattamaan paineita lisäämällä, vaan löytämällä kiertotie tilanteen helpottamiseksi. Jos esimerkiksi oppilaalla on ollut aamulla kotona hyvin haastavaa, tulee opettajan koulussa miettiä miten hän voisi vähentää oppilaan kuormitusta tai pahaa oloa. Erityisoppilaiden kohdalla esimerkiksi päivän tavoitteena voitiin tällöin nähdä uusien sisältöjen oppimisen sijaan koulupäivästä selviytyminen rauhallisesti ohjaajan kanssa ulkoilemalla. Yleisopetuksen puolella aikuisten määrä ei kuitenkaan mahdollistanut samanlaista ratkaisua.

Kaikki ne tilanteet mitä ite on nähnyt ni lähtee siitä et lapsi tai nuori on ite hirveen kuormittunut. Se ennakointi siinä et sitä lasta tai nuorta ei aseta sellaseen tilanteeseen, jossa hän on kuormittunut. Ei ne oo lapsillekaa semmosii tilanteita mitä he haluis et useinhan ne on tosi rankkoi heil itselleki. Tällaset vaa vahvistaa heille sitä käsitystä et he on huonoja ja useinhan kaikki ihmiset haluu olla hyviä. Et oppilaantuntemuksen lisäksi semmonen pedagoginen silmä siitä et jos jollai oppilaalla koetilanne aiheuttaa jumiutumisen niin pitäiskö hänet sit jo etukätee laittaa tekee sitä tai millast tukee vois tarjota. Et meil aikuisil pitäis olla semmone halu ja valmius olla auttamassa sitä lasta eikä näyttämässä et mite ne hommat hoidetaa. Siin on iso ero et miten sen lapsen tilanteen ottaa. (EO5)

Meiän aikuisten pitäis just yrittää hillitä sitä potentiaalista aggressiota miettimällä et mihi kaikkee tää tilanne voi edetä ku oppilas hermostuu. Meiän ei kuulu antaa oppilaan kiihdyttää itseään ja siin kohtaa vetää hänet maahan, vaan mietitää et okei nyt mä nään oppilaassa ahdistuksen merkkejä et mite mä vois in siihe ahdistuksee häntä auttaa. Ja mahdollisimman vähäisellä tuella koitetaa saada se tilanne rauhotettuu käyttäen mahdollisimman paljon sitä ennakointia. (EO9)

4.3.2 Tunteiden tunnistaminen ja niiden käsittely turvallisesti

Uhkaavan tilanteen koettiin lähtevän liikkeelle kielteisistä tunteista, jotka saattoivat pahimmillaan purkautua fyysisenä tai henkisenä väkivaltana. Opettajan tavalla kohdata raivostuneen tai uhkaavasti käyttäytyvän henkilön tunteet nähtiin olevan merkittävä vaikutus tilanteen etenemiseen. Erityisesti MAPA-koulutuksen ansiona nähtiin oppilaan tunteiden tunnistamisen ja niiden sanoittamisen kouluttaminen. Opettajien mukaan oppilaan kielteisiä tunteita ei saisi jättää huomiotta, vaan tunteista keskustelemalla voidaan pyrkiä vähentämään niiden purkautumista tekoina. Erityisopettajat kokivat tärkeänä opettaa oppilaille, miten kielteiset tunteet ovat koulussa sallittuja, ja jokainen ihminen kohtaa niitä elämässään. Oppilaiden koettiin tarvitsevan konkreettisia keinoja pahan olon ja kuormittuneisuuden purkamiseen muutoin kuin fyysisin keinoin.

Tän kouluttajan mukaan kaikki lähtee tunteista ja tunteet pitää huomioida. Usein jo se et sä huomioit sen raivoavan tai kiusaavan et tavallaan sanotat sen tunteen, osotat ymmärrystä etkä kiellä. Se yleensä jo helpottaa ettei tarvita mitää voimakkaampii toimenpiteitä. Ja ylipäättää se et tunteet on sallittuja, kaikki teot ei. Mitä mäki toistan iha suunnattoman monta kertaa et ärsyttävä saa olla ja saa ärsyntyä, mut väkivaltaa ei. Sitä ei voi välttää etteikö koskaa kohtais mitää ärsyttävää et se on jatkuvaa koko elämän mut mite sä kestät sen ja mite sä suhtaudut siihen. Jos sä otat omaks oikeudekseks lyödä nyrkil päähä ni sit sä meet rikoksen puolelle. (EO14)

Erityisopettajat olivat muun muassa tunnekorttien avulla kannustaneet oppilaita sanoittamaan kokemiaan tunteita ja pahaa oloa aiheuttavia tekijöitä. Autististen lasten kanssa tilanteiden sanoittamisessa käytettiin apuna piirtämistä, jolloin kuvituksen kautta voitiin purkaa auki sattuneita tilanteita ja koettuja tunteita. Lisäksi alakoulussa koettiin toimiviksi erilaiset palkintosysteemit, joiden kautta voitiin vahvistaa oppilaalle ymmärrystä oikeasta ja väärästä sekä tilanteiden syy-seuraussuhteista. Samalla tilanteiden tai tunteiden auki purkamisen koettiin vahvistavan opettajalle ymmärrystä tilanteesta, jossa väkivallan saattoi joskus laukaista myös toisten ymmärtämättömyys. Opettajalla koettiin olevan tärkeä rooli opettaa lapsille keinoja kielteisten tunteiden purkamiseen turvallisesti. Tunteiden tunnistaminen ja näyttäminen koettiin tärkeäksi myös nuorten masentuneisuuden ja ahdistuneisuuden ennaltaehkäisykeinona, jotta sisäänpäin sulkeutuneet tunteet eivät kasautuisi mielen päälle.

Mä aina taval tai toisel käyn oppilaan kans piirtäen läpi ne tilanteet. Ja mä ite käytän sitä et vaiks ois semmone oppilas joka sellai pystyy juttelee ni kyl mä tykkään piirtää ja sanottaa sen et hei nyt kävi näin ja kerroks sä et mitä tapahtu et kerrataa se yhdessä. Se on mun mielest kaikist ihanin sen purku just oppilaan kans et tulee sanotettuu ja piirrettyy ne tunteet ja se et mikä siin tilantees meni väärin. (EO11)

Mul oli yks oppilas ku terkkari oli sanonu hänel jotenkin ikävästi ja hän jotenki oikee raivos ja anto tulla. Ni sit mäki olin vaa sillee et hyvä, anna vaa tulla kaikki tunteet. Me toivottais et nää pystyis käsittellee näit tunteit ettei kaikkee tarttis sulkee, jollon ne pyöris vaa siel päässä sisäisesti. Se on ehkä tae sille et meil aikuisil on tääl turvallista ja et me voidaa tukee sitä heiän turvallista ulostuloa et he pystyis tuomaa niit tunteita esille. Ei se väkivalta tarkoita aina sitä et lapsi tarkoittaa jotai pahaa vaa toiselle se turvattomuus voi olla sitä et ei ymmärrä miks toinen toimii noin. (EO7)

Oppilaan tukemisen kielteisten tunteiden läpikäymisessä koettiin vaativan myös opettajalta omien tunteiden tunnistamista. Erityisopettajien mukaan opettajan täytyy huomioida reagointitapansa omiin tunteisiinsa. Tällä on merkittävä vaikutus vuorovaikutuksen onnistumiseen. Opettajan koettiin pystyvän helpommin asettumaan oppilaan asemaan hänen hyväksyessään ensin itsensä, omat tunteensa ja toimintatapansa. Itsetuntemuksen koettiin olevan tärkeää, jotta opettaja voi tukea oppilasta vaikeidenkin tunteiden käsittelyssä.

Meiän pitäis myös tuntee itemme et se on mun mielestä semmonen asia, joka on kans tosi tärke. Mä ajattelen et se on semmonen itsetuntemus kysymys et kun sä hyväksyt eka itses ni sun on helpompi hyväksyy ja ymmärtää muita. (EO16)

4.3.3 Vuorovaikutusosaaminen oppilaan ja kodin kanssa

Tunteiden käsittelyn lisäksi erityisopettajat kokivat opettajan vuorovaikutusosaamisella olevan merkittävä vaikutus uhkaavan tilanteen etenemiseen. Kahdeksan erityisopettajaa korosti, miten opettajan tulee itse olla tilanteissa provosoitumatta ja säilyttää malttinsa oppilaan hermostumisesta tai kiihtyneestä olotilasta huolimatta. Erityisopettajilla oli kokemusta siitä, kuinka oppilas monesti nauttii opettajan hermostumisesta ja voi toiminnallaan hakea sitä tarkoituksenmukaisesti. Äänen korottaminen ja suuttumuksen esittäminen koettiin joissain tilanteissa toimiviksi keinoiksi, mutta opettajan todellisen suuttumisen koettiin herkästi johtavan tilanteen kärjistymiseen. Useampi erityisopettajista kokikin selkeiden ja vähäsanaisten viestien olevan tällaisissa tilanteissa oppilasta vähiten kuormittavia. Välillä uhkatilanne pystyttiin kiertämään myös huumorin avulla.

Omista tunteista huolimatta aikuinen ei voi olla se kun provosoi ja sitäkin valitettavasti omalla uralla on nähny ku näin käy et tietää jo nähdessään et tän vois hoitaa toisin. Mä en esimerkiksi anna tääl huutaa oppilaille et mä saatan korottaa ääntä mut mä en anna ohjaajien huutaa tai mennä kiinni. Ihmiset on erilaisii, erilainen ärsyyntymiskynnys ja erilaiset taidot siihen aggression kohtaamiseen. (EO14)

Se on aina et mikä se pedagoginen naru millonki on et joskus se on se huoneeseen jättäminen ja joskus täytyy sanoo voimakkaammin et "Nyt sitten lopeta!". Mut sit huomaa et ku itel napsahtaa ni sit se on menetetty se homma et oppilas monest vaa nauttii ku sä iteki hermostut. Et ei paljon sanoja siinä tilanteessa. (EO17)

Vuorovaikutusosaamisen tärkeyttä korostettiin myös opettajan oikeusturvan osalta, sillä kiihtyneessä mielentilassa opettajan koettiin voivan tahtomattaan provosoitua ja toimia ajattelemattomasti. Kaksi erityisopettajaa nosti esiin itseensä kohdistuneen kuvaamisen koulussa. Toinen opettaja kertoi luokan oppilaan kuvanneen puhelimellaan videon opettajan ja oppilaan välisestä tilanteesta kielletyn esineen poisottoon liittyen. Opettaja kertoi, miten lähes vartin sanallisen keskustelun jälkeen hän lopulta otti esineen pois oppilaan kädestä ja toinen luokan oppilas kuvasi tämän videolle. Toinen erityisopettaja nosti yleisesti esille huolensa siitä, kuinka koulussa on vaikeaa todellisuudessa tietää, jos oppilas nauhoittaa tai kuvaa kouluyhteisön jäseniä. Erityisesti opettajan suuttumisen tai ajattelemattoman toiminnan koettiin nopeasti leviävän netissä negatiivisessa mielessä. Lyhyiden videoiden nähtiin monesti olevan irrallisia todellisuuksia sattuneista tilanteista. Ne antoivat helposti julkisuuteen tapahtumista vääristyneen kuvan ilman tarkempia taustatietoja tilanteesta. Erityisopettaja epäili koulussa kuvaamisen olevan haaste erityisesti yleisopetuksen puolella. Siellä kaikilla opettajilla ei välttämättä ollut haastavan käyttäytymisen kohtaamiseen erityispedagogisia valmiuksia.

Huoltaja teki rikosilmoituksen ku mä vein kielletyn esineen pois oppilaalta. Siin tunnil meni varmaa yhteensä 15 minuuttii ku mä eka jaarittelin siitä et anna se esine tänne. Sit ku mä lopult otin sen hänen kädestä pois ni sit toinen oppilas kuvas videol sen viimisen puol minuuttia ja pisti jakeluu. Oppilaan huoltaja tuli sen jälkee kertoo mulle et hän on tehny rikosilmoituksen. Lopult hän kuitenkin otti rikosilmoituksen pois ku mä kerroin mitä siin tilantees oli oikeest tapahtunu. Mut ei meil tota kuvaamist onneks muute iha hirveest oo tapahtunu et mä luulen et yleisopetukses se on viel suurempi ongelma. Siel just paljo provosoidaan opettajii välitunneil hermostumaa ja tiedetää et ketkä opettajat hermostuu helposti. Et voi näyttää ja esittää suuttunutta mut koskaa ei sais suuttuu oikeesti, koska jos aikuinen suuttuu tosissaan ni se on menettäny sen pelin. (EO2)

Myös kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä korostettiin opettajan vuorovaikutusosaamisen tärkeyttä. Vanhemmat tulee kohdata keskusteluissa dialogisesti ja sensitiivisesti. Erityisopettajat kertoivat, että vanhemmille tulee puhua lapsen haasteista sellaisilla sanankäänteillä ja äänensävyllä, että he pystyvät ymmärtämään tosiasiat. Positiivissävytteinen palaute negatiivisten merkintöjen rinnalla koettiin tärkeäksi ennaltaehkäisykeinoksi myös tilanteissa, joissa vanhemmat uskovat kotona lapsen vääristämää tarinaa koulussa tapahtuneesta. Erityisopettajat kokivat esimerkiksi soittamisen hyväksi tavaksi kertoa koulussa sattuneista tapahtumista Wilma-viestien sijaan. Opettajien mukaan puheeseen saa erilaisia sävyjä, ja vääriä tulkintoja pystyy suullisesti korjaamaan viestejä helpommin.

Vanhemmatkin voi olla haastavia, mut he on myös oman lapsensa parhaita asiantuntijoita vaikka he ois kuinka huonoja. Jos mä tapaan huoltajat semmosella asenteella et he on jotenki vähempiä kun minä, niin ei voi ajatella et sillä kovin pitkälle päästään. Se on semmost suostuttelemista ja asioiden rehellisesti kertomista, mut semmosel sensitiivisyydellä miten lapsiki koulus kohdataa. Puhutaa semmosel äänensävyllä ja sanankäännteillä niistä haasteista, joita pystyy kuuntelemaan ja sen pohjalta hyväksymään tosiasiat. Ärsyttää ei saa mut rehellinen pitää silti olla. (EO16)

Mä tykkään mieluummi soittaa lapsen kotiin. Jos on ollu vaik joku isompi keissi mis on menny koko oppitunti pilalle myös toisten osalta tai ollu jotai heittelyy ni ehdottomasti pitää soittaa kotiin. Siit tulee positiivisempi fiilis ku wilmamerkinnästä, joka on lyhyt ja tyly ja siin ärsytykseks kirjetettu. Siihe puheesee saa kuitenkin niit sävyi mukaan ja pehmitetty sitä vaihtelevast eri vanhempien kohdalla. (EO6)

4.3.4 Fyysinen rajoittaminen ja kiinnipito äärimmäisenä keinona

Hyvästä vuorovaikutusosaamisesta riippumatta fyysisen rajoittamisen koettiin olevan koulussa välillä välttämätön toimi kaikkien osapuolten turvallisuuden takaamiseksi. Erityisopettajat kokivat oppilaan oireilun olevan usein kausittaista ja pahimpina kuormittuneisuuden aikoina kiinnipitoja saattoi päivässä tulla useampia. Välillä taas saattoi mennä kuukausia, ettei tilanteita syntynyt ollenkaan. Muutama erityisopettaja ei ollut koskaan työvuosiensa aikana joutunut kiinnipitotilanteisiin, jolloin tilanteiden harvinaisuuden vuoksi opittujen otteiden koettiin helposti unohtuvan. Erityisesti fyysiseen rajaamiseen ja kiinnipitoon liittyvien koulutusten heikkoudeksi koettiin niiden kertaluontoisuus ja jatkuvuuden puute. Useampi erityisopettaja koki, ettei kaikkea koulutussisältöä pystynyt omaksumaan muutamien koulutuskertojen perusteella. Lisäksi taitojen omaksumisen nähtiin vaativan osaamisen päivittämistä harjoittelulla säännöllisin väliajoin.

Mun mielest nää koulutukset pitäis olla semmosii et ne pitäis järjestää vähintää joka toine vuos uudestaa. Ne taidot on sellasii et ne unohtuu jos niit ei käytä. Sit sitä toimii vaa oman vaiston varassa et mite täs nyt pitää toimii. (EO4)

Semmone jatkuva kertaus ois hyvä. Jos sun ei tuu harjoteltu niitä otteita et sul tulee vaiks kerran vuodes semmone tilanne ni sehän on iha selvä et eihä se nii sujuvaa oo. Ja ylipäättää se et mite toimitaa. Meilläki on ongelma ku just viime vuonna lähes kaikki on koulutettu ni sit ku tulee vaiks muutama uus opettaja tai ohjaaja ni sitä on vaikeempi tarjota et enemmänä työyhteisön sisällä sitten. (EO13)

Kiinnipitokoulutusten osalta haasteellisena nähtiin uusien työntekijöiden kouluttaminen, kun koulutukset järjestettiin useimmiten vain tiettyinä ajankohtina koko henkilökunnalle kerralla. Tällöin kaikille ohjaajille ja opettajille ei pystytty kouluissa heti tarjoamaan koulutusta, eivätkä kaikki työyhteisössä uskaltaneet lähteä kiinnipitotilanteisiin ollessaan epävarmoja osaamisestaan. Erityisopettajat korostivat virkavastuunsa mukaisesti heillä olevan kuitenkin velvollisuus mennä tarvittaessa kiinnipitotilanteisiin jokaisen turvallisuuden takaamiseksi. Kiinnipidot koettiin

fyysisyyden lisäksi myös henkisesti kuormittaviksi ja ne jäivät mieleen työpäivän jälkeen. Lapsi saattoi kiinnipidossa opettajien kokemusten mukaan huutaa apua, kiroilla ja itkeä aikuisten turvatessa lasta vahingoittumiselta.

Kyl sitä kiinnipittoa pitäis viel enemmänä harjotella henkilökunnan kesken verrattuna siihen mitä nyt on ollu. Tavallaa se menee sillee et siel on aina samat, jotka lähtee tulemaa avuks. Meil on tosi paljo ohjaajii, jotka ei ikinä lähde niihi tilanteisii ja mä luulen et se saattaa olla myös henkinen juttu et kokee ettei pysty tai osaa. Kyl ne itelki jää sinne kehoon ku sä joudut fyysisesti omalla kehollas hallitsemaan jonkun toisen ihmisen lasta. Mut opettajana ne lapset on kuitenkin mun virkavastuulla ja vanhemmat on lähettäny lapsensa viettää turvallista koulupäivää. Sillon se on mun vastuulla et se on kaikille turvallinen koulupäivä. (EO5)

Ohjaajien rooli kiinnipitotilanteissa koettiin haasteelliseksi perusopetuslaissa, jonka mukaan ohjaajat eivät saisi pitää oppilaasta kiinni opettajien ollessa vastuussa oppilaista. Useampi erityisopettaja kuitenkin kertoi, miten myös ohjaajat osallistuvat kiinnipitotilanteisiin kouluissa heidän ollessaan lasten kanssa välillä myös keskenään. Opettajat kertoivat haastavien oppilaiden kohdalla menevänsä lähtökohtaisesti tilanteisiin mukaan ohjaajien tueksi. Opetusvelvollisuuden koettiin kuitenkin rajoittavan opettajia siinä, etteivät he voineet koko oppituntia olla rauhoittamassa oppilasta luokan ulkopuolella muun luokan odottaessa opetusta. Lisäksi fyysiset rajoitteet nostivat osalla opettajista kynnystä kiinnipitotilanteisiin osallistumiseen, jolloin ohjaajien kiinnipitovalmiudet koettiin tärkeiksi. Yhdessä koulussa ohjaajien osallistumista kiinnipitoihin perusteltiin myös yleisellä auttamisvelvollisuudella. Jokaisella aikuisella nähtiin olevan velvollisuus mennä väliin auttamaan, mikäli kadulla toinen lapsi hyökkää toisen lapsen päälle. Koulussa tämän nähtiin kuitenkin vaativan koulunkäynninohjaajilta opettajien tavoin käytännön koulutusta ja tietoisuutta, miten tilanteissa toimitaan.

Ohjaajille siel koulutukses just sanotaa ettei he sais virallisesti koskee oppilaisii. Mut eihä se käytännös nyt iha nii mee. Kyl meilläki talos on ne toimintatavat et aina toimitaa oppilaiden parhaaks. Jos siitä jotai sit tulee ni kyl me sit selvitellää ja perustellaa et miks näin on tilantees toimittu. (EO2)

Ohjaajat on meil monesti vedonnu siihe et perusopetuslaki ei tunne sitä et he poistaa oppilaan luokasta tai pitää kiinni, ku ne valtuudet olis periaatteessa opettajalla tai rehtorilla. Se on heidän kannalta kurja olla tavallaa vaikeessa välikädessä. Mut niin me ollaa aina tääl sanottu et jos sä kävelet tuol kadulla ja siel joku hyökkää toisen lapsen kimppuun ni aikuisen velvollisuus on mennä sinne välii on se sit koulussa tai missä tahansa. Et vaikka perusopetuslaki ei tunne tätä ni silti kaikkien työntekijöiden pitää olla valmiina niihi menemää. Mut kiinnipitotutuis mä oon aina sanonut et ois hyvä et opettaja ois siinä mukana et hän pystyis vetää sitä tilannetta ja tekee myös ne päätökset. (EO9)

Muutama erityisopettaja toi esiin kiinnipitoihin liittyen huolensa siitä, miten lapsen kotona ei aina ymmärretä, että kiinnipitoihin ryhdytään koulussa vain viimeisenä keinona oppilaiden ja

henkilökunnan turvaamiseksi. Kiinnipitotilanteissa pyritään aina toimimaan mahdollisimman hienovaraisesti oppilaan parhaaksi. Oppilaan rimpuilu ja taistelu kiinnipidossa saattoivat kuitenkin joissain ääritapauksissa vaatia kohtuullista voimankäyttöä oppilaan turvaamiseksi.

Kiinnipitotilanteista saattoi joskus jäädä oppilaalle jälkiä tai mustelmia, joista tuli heti tapahtuman jälkeen kertoa lapsen huoltajalle. Erityisopettaja kertoi, miten lapsi aina lähetetään koulussa terveydenhoitajalle ja asiasta ilmoitetaan huoltajalle myös epäselvissä tilanteissa, joissa ei voida olla varmoja ovatko oppilaan mustelmat tulleet kiinnipitotilanteesta koulussa.

Kuulosti huolestuttavalta juttu siitä et opettaja oli saanu tuomion ku oli poistanu oppilaan luokasta ja oppilaal oli tullu mustelmii. Jos mieltii et mite meki tääl yhtä oppilasta jouduttii viime vuonna monii kertoi poistaa luokasta ni iha varmaa on tullu jotai mustelmii. Siin tilantees ku oppilas tarttuu kaikkee mahdollisee kiinni ni kyl siin joutuu käyttää kohtuullist voimankäyttöä et saada poistettuu ja pystytää turvaamaa muut oppilaat. Et eihän koulus huvin vuoks ketää lähdetä poistaa luokasta. (EO2)

Jos lapses on joku naarmu tai mustelma eikä olla varmoi mist se on tullu ni sit se on tottakai aina terkkarin kautta ja ilmoitetaa kotiin. Lapset on erilaisii et toisil tulee jäljet herkemmin ja lapset myös reagoi niihin eri tavalla. Semmost ei saa tapahtuu et lapsi menee kotiin ja siel vast huomataa et hänel on joku hirvee mustelma. (EO14)

4.4 Kokemukset koulun yhteisöllisestä turvallisuuskulttuurista

Erityisopettajien omien valmiuksien rinnalla työyhteisön tuki, aikuisten määrä ja yhteiset toimintatavat tilanteiden ennakointiin ja niissä toimimiseen nähtiin kaikista merkittävimmiksi keinoiksi henkilöturvallisuuden edistämässä. Koulujen yhteisöllisen turvallisuuskulttuurin osalta esille nostettiin lisäksi koulujen fyysiset tilat ja niiden rooli koetussa turvallisuudessa. Inklusion myötä kasvavien oppilasryhmien koettiin liian vähäisillä resursseilla uhkaavan koettua henkilöturvallisuutta, sillä oppilaiden psyykkisten haasteiden ja kuormituksen koettiin kasvavan isommissa luokissa. Erityisopettajat toivoivat kouluihin lisää eriyttämisen mahdollistavia pientiloja, lepohuoneita ja klinikkaluokkia oppilaiden psyykkisen kuormituksen vähentämiseksi. Lisäksi aikuisten riittävällä määrällä sekä koulussa käytössä olevilla hälytysjärjestelmillä pyrittiin takaamaan nopea avunsaanti tiiviillä yhteistyöllä, jotta uhkaaviin tilanteisiin ei jäätäisi yksin. Koulujen valmiit toimintasuunnitelmat ja koko työyhteisön tiedossa olevat ohjeet koettiin keskeisiksi ennakointikeinoiksi äkillisesti syntyvien uhkatilanteiden varalle. Myös avoimuuden ja tilanteista yhteisen keskustelun työyhteisössä nähtiin korostavan turvallisuuden merkitystä sekä tukevan työntekijöiden työssä jaksamista. Työssä saatavaa työnohjausta ja uhkatilanteiden avointa purkua toivottiin lisäävän opettajille tulevaisuudessa.

4.4.1 Eriyttämistilat ja klinikkaluokat oppilaiden kuormituksen vähentämiseksi

Koulun tilojen osalta neljä erityisopettajaa korosti, miten uhkaavien tilanteiden ennaltaehkäisyssä tulisi kiinnittää huomiota työympäristöihin oppilaiden kuormituksen vähentämiseksi. Tärkeäksi tekijäksi koulussa koettiin eriyttämistilojen riittävyys. Oppilaalla tulisi aina olla tarvittaessa mahdollisuus päästä hiljaiseen työympäristöön yksin rauhoittumaan, mikäli toisten oppilaiden kanssa oleminen omassa luokassa nähtiin mahdottomaksi. Suurissa kouluissa opettajat kertoivat joutuvansa käyttämään eriyttämistiloina käytäviä, joiden nähtiin olevan levottomia. Toisaalta käytävätyöskentelyn riskiksi koettiin myös se, ettei opettajalla mahdollisesti ole tarkkaa tietoa oppilaiden sijainnista heidän työskennellessään eri puolilla käytäviä. Mahdollisen uhkatilanteen sattua tämä koettiin merkittäväksi turvallisuusriskiksi.

Kyl yks asia on ne koulun tilat et meil on se ongelma et meil ei oo semmosii kunnollisii eriyttämistiloja. Et semmosii pienii koppei tarvittais paljo enemmä mut niit ei vaan ole. Et sit tietysti ku uutta kouluu suunnitellaa ni on ensiarvosen tärkeää et saadaa niit oppilaita pienempii tiloihi rauhotettua. Käytävä on mun mielest myös aina huono ratkasu, jota on täl hetkel pakosta välil käytettävä. Mun mielest se rauhottaa paljon ku on niit erilaisii tiloja mis oppilas voi olla itekseen tai sen ohjaajan kanssa. (EO5)

Täl hetkel osa oppilaist työskentelee silleen et he ei oo sisäl missää luokkatiloissa ku meil on tääl tämmösii pöytäryhmii luokkatilojen ulkopuolella, joissa työskennellää. Mä mietin semmost et jos tulis joku uhkatilanne yhtäkkii ni opettajana sä et sillon tiedä mis kaikki oppilaat on. He voi olla siellä tai he voi olla täällä ja se huolettaa mua opettajana. Sillon opettaja ei pysty valvomaan oppilaitten turvallisuutta. (EO4)

Pienemmissä erityiskouluyksiköissä korostettiin toimivina tiloina käytössä olevia lepohuoneita, joiden koettiin vähentävän kiinnipitotilanteiden määrää koulussa. Tällöin oppilaan hermostuessa hänelle voitiin tarjota mahdollisuus mennä lepohuoneeseen yksin rauhoittumaan ja purkamaan pahaa oloaan. Lepo huoneet ovat pehmustettuja huoneita, joissa ei ole lattialla olevan patjan lisäksi muita huonekaluja tai esineitä. Pehmustetulla huoneella pyritään myös varmistamaan, ettei oppilas pysty satuttamaan itseään hermostuneessa mielentilassaan hänen esimerkiksi lyödessä kehonosiaan seinään. Lepo huoneen ovessa on pieni ikkuna, josta ohjaaja tai opettaja voi käydä katsomassa oppilasta. Nämä huoneet koettiin hyväksi oppilaan ahdistuksen tai pahan olon purkamisessa, ja näitä hyödyntämällä pystyttiin vähentämään fyysistä kontaktia oppilaan kanssa.

Meil on käytös tällaset lepo huoneet, mitkä usein korvaa ne kiinnipitotilanteet ku oppilas rauhottuu siellä. Noit kiinnipitotilanteet on ollut täällä nyt tosi vähän ku noi lepo huoneet auttaa paljon. Ne on semmoset pehmustetut huoneet, joissa on ainoastaan patja lattialla. Ja niit voi just hyödyntää jos huomaa et oppilast alkaa oikee ärsyttää ni siel voi purkaa sitä pahaa oloa (EO13).

Luokahuoneiden turvallisuutta voitiin opettajien mukaan lisätä hyvinkin pienillä asioilla, jolloin oppilaiden välisiä kontakteja pystyttiin rajoittamaan ja oppimisympäristön rauhallisuutta lisäämään.

Esimerkiksi terävät välineet, kuten sakset, pidettiin lukittujen kaappien takana sairaalakoulussa ja erityiskouluissa. Kiinnipitojen osalta oppimisympäristöihin toivottiin lisää fyysistä rajaamista helpottavia huonekaluja, kuten sohvia, joissa opettaja voi rajata oppilasta turvallisemmin kuin lattialla. Koulun tilojen kehittämiseen ja luokkahuoneiden turvalliseen suunnitteluun opettajat toivoivat tukea koko työyhteisöltä. Fyysisen oppimisympäristön turvallisuushaasteisiin tulisi kaikkien yhdessä kehittää ratkaisuja.

Näiden erityisoppilaiden työympäristöt pitäis muokata sellasiks et konfliktit jäis mahdollisimman vähäsiks. Et esim ykski oppilas saatto tunnilla kävellä luokan etee asti vastaamaa ja kävi kaikki muut oppilaat läpsästen läpi siin matkan varrella. Nii sit mä asettelin hänet sillee reunaa et hänel oli hyvä väylä mennä et mahdollistin sen et hän pysty harjottelemaa tätä asiaa. Mulleki ohjaaja sano monesti et ei hän voi mennä nii sit mä oon ollu et kyl hän voi mennä et me katotaa se tilanne nii et hän pääsee. Ja mä koko ajan sanotin hänelle et kävelet eteenpäin ja tulet näyttämään et hienosti menee. (EO1)

Mul on ollu näit holdaustilanteita muutamia ni mä tiedän et pitäis muokata tota meidän luokan edustaa. Siin pitäis esimerkiksi olla semmone sohva et me saatais holdattuu turvallisesti ku siin ei oo nyt mitään. Et ku on riskiluokka ja paljon näit tilanteit ni sillo koko työyhteisön pitäis ottaa siitä koppii. Et pitäis mieltii yhdessä et mite me saadaa tää tila mahdollisimman turvalliseks kaikille ettei jäis yksin näiden asioiden kanssa. (EO15)

Erityisopettajat kokivat henkilöturvallisuuden osalta huolta inklusion myötä kasvavista oppilasryhmistä, jolloin koulujen resurssien pelättiin samalla myös vähenevän. Pienluokilla erityisopettajat olivat havainneet, kuinka jo kahdeksan oppilaan ryhmä oli joillekin oppilaille liian haastava heidän oireiluansa kasvattaen. Oppilaan voidessa henkisesti huonosti hän tarvitsisi opettajien mukaan yksilöllistä tukea ja apua. Sen saamisen ei koettu kuitenkaan olevan helppoa hoitopaikkojen ollessa täynnä. Erityisopettajat kokivatkin huolta inklusion kehityksestä, sillä jokaisen oppilaan psyykeen ei koettu kestävän yli 20 oppilaan ryhmiä. Tämän vuoksi erityisluokille koettiin olevan välttämätön tarve. Turvallisuuden haasteiden pelättiin lisääntyvän, mikäli oppilasryhmät ovat yhä suurempia ja heterogeenisempiä eikä resursseja pystytä lisäämään sen mukaisesti. Samalla turvattomuuden tunteen kouluissa koettiin lisääntyvän, jos kaikille oppilaille ei pystytä antamaan heidän tarvitsemaansa tukea. Oppilaan henkisen pahoinvoinnin ja kuormittumisen koettiin tuovan myös opettajalle riittämättömyyden tunnetta ja koettelevan hänen jaksamistaan, kun koulussa kaikkia keinoja on jo yritetty eikä niiden nähty tuovan tilanteeseen apua.

Kyl tää kehitys tähä inklusion suuntaa jos niit resurssei aletaa vähentää ni kyllähä se turvattomuus lisääntyy. Nii paljo tuol on lapsii jotka on väkivaltasii mut he tarvis vaa apua. He tarvis sitä luokkapaikkaa tai jotai tukea. Et kyl näit erityisluokkii vaa tarvitaa. (EO7)

Joskus se kaikki kaunis mitä integraatio ja inklusio saa aikaan ni sehän ei kaikille käy. Sillon se ryhmä pitäis pienentää niin et lapsen psyyke kestää sen ympäristön. Tää kahdeksanki on aika monelle hyvä mut ei ihan kaikki kestä ja sen näkee tässä

konkreettisesti. Ja sit semmonen tyypillinen kokemus itellä ja myös kollegoilla on et ku hoitoon ei pääse helposti ni hirveen pitkiä aikoja se oireileva lapsi tulee joka aamu tänne ja aiheuttaa itselleen ja lähiympäristölleen suurta uhkaa, stressiä ja pahoinvointia. Meidän koulus semmone klinikka ois kehitettävä asia, koska ei näytä siltä et lasten oireilut vähentyis. Se on semmone nopea välimuoto mihi oireilevan lapsen sais pieneen turvalliseen paikkaan, jossa hän tavallaan vois purkaa sitä mitä kaikkee siin taustal on. (EO14)

Pienluokkien erityisopettajat toivoivat, että tulevaisuudessa kouluihin voitaisi lisätä klinikkaluokkia. Niistä muutamilla erityisopettajilla oli jo myönteisiä kokemuksia. Oppilas voi siirtyä klinikkaluokkaan nopeastikin oireillessaan omassa luokassaan voimakkaasti ja hänen tarvitessaan yksilöllistä apua. Klinikkaluokalla on oma opettaja ja luokkatila, jossa pienemmässä ryhmässä oppilaan oireiluun voidaan paremmin vastata. Tällä hetkellä koulujen haasteena resurssien puutteen vuoksi nähtiinkin, ettei kaikkia pedagogisia keinoja pystytä hyödyntämään kuin väliaikaisesti kärjistyneitä tilanteita sammuttamalla. Koulu nähtiin psyykkisesti pahoinvoivalle oppilaalle hoitopaikkana, jossa häntä vain kannatellaan eteenpäin hänen tarvitsemansa todellisen avun sijaan.

Tää inkluusio on jotenki se mitä kauhul seuraa et yleispuolel alkaa olemaa näit erilaisii tapauksii aika paljon ja sit siel voi olla opettajii, jotka ei oo saanu mitää erityisopettajan tai erityisluokanopettajan koulutusta. Ja sit just tullaa tähä et saattaa olla niit keinot mut sä et voi toteuttaa ku sul ei oo niit aikuisii et se tuntuu pahalle. Täältäki lähteneet on monest sanonu et he on edellee erityisopetukses mut ku on vähemmä aikuisii ni onha ne kaikki keinot käytös ja he tietää ne kaikki mut sä et pysty tehdä mitää ku sul ei oo niit aikuisii. Et ei kateeks kyl käy ja mä oon todella kiitollinen kaikista työntekijöistä täällä. (EO11)

Kaikist surullisinta on ku huomataa et lapsi on oikeest avun tarpeessa ja koulu on tehny jo kaiken. On ollu pedagogiset palaverit ja eri keinot koitettu, että se lapsi sais oikeesti sitä apua. Et sit tavallaa koulu on hoitopaikka. Kyl me kannatellaa se lapsi tässä mut se käyttäytyminen on ihan älytöntä ja sä tiedät et se lapsi tarvii apua et se ei oo koulukuntonen. Oli sit kyse yleisopetuksen tai erityisopetuksen puolesta ni mun mielest lapset joutuu liian kauan odottaa avunsaantii ku paikat on täynnä. Kyl koulussa on struktuurit ja kaikki pedagogiset keinot, joita voidaa mieltii viel lisää mut jos ne ei riitä niin se tuo sitä turvattomuutta ja väkivaltatilanteita. (EO17)

4.4.2 Hälytysjärjestelmät ja toimintasuunnitelmat henkilöstön yhteistyön vahvistamiseksi

14 erityisopettajaa nosti henkilöturvallisuuteen vaikuttavista tekijöistä esille henkilökunnan yhteiset toimintatavat, jotka koettiin tärkeiksi sekä uhkaavien tilanteiden ennaltaehkäisyn että niiden ratkaisemisen kannalta. Monella erityisopettajalla oli kokemusta työyhteisön hälytysjärjestelmistä, joilla kannustettiin matalalla kynnyksellä hälyttämään toisia aikuisia apuun uhkaaviin tilanteisiin. Useammassa työyhteisössä oli esimerkiksi käytössä jokaisen työyhteisön jäsenen puhelimeen

ladattu Secapp-järjestelmä. Kun opettaja tai ohjaaja painoi puhelimestaan hälytysnappia, kaikkien koulun aikuisten puhelimet alkoivat hälyttää näyttäen hälytyksen sijainnin. Järjestelmään pystyi myös kirjoittamaan, ketkä lähtivät paikalle sekä ilmoittamaan mikäli tilanne oli jo rauhoittunut tai mennyt ohi. Hälytysjärjestelmän koettiin mahdollistavan suuressakin koulussa nopean ja tehokkaan kommunikoinnin, sillä järjestelmään voitiin kirjoittaa lisätietoja esimerkiksi fyysisesti vahvempien miesopettajien tarpeesta tilanteessa. Muita erityiskoulujen hälytysjärjestelmiä olivat henkilökunnan yhteinen WhatsApp-ryhmä, koulun seinässä oleva hälytysnappi sekä nimetty lappu, jonka oppilas pystyi viemään naapuriluokkaan apua tarvittaessa. Yleisopetuksen kouluissa henkilökunnan yhteisiä hälytysjärjestelmiä ei ollut. Erityisopettajat kokivat yhteiset hälytysjärjestelmät tärkeiksi turvallisuustekijöiksi, jotka lisäsivät tietoisuutta toisten aikuisten saamisesta nopeasti paikalle opettajan ollessa yksin luokassa. Lisäksi hälytysjärjestelmien vahvuutena nähtiin, että tieto uhkaavista tilanteista saavutti kaikki työyhteisön jäsenet. Tällöin tilanteeseen osallistuvia aikuisia voitiin vaihdella tarvittaessa. Yksi erityisopettaja esimerkiksi kertoi, miten hänen viereisissä luokissaan sattui hälytyksiä lähes päivittäin. Hälytysjärjestelmän ansiosta pystyttiin ehkäisemään samojen opettajien ja ohjaajien jatkuva kuormittuminen kiinnipidoista.

Meil on työpuhelimis käytös tämmöne Secapp-järjestelmä et sitä ku painaa ni kaikki näkee et kuka sitä apuu on pyytäny. Menee sekunteja ku ihmiset juoksee auttamaan et se toimii tosi hyvin et se on kaikil opettajil ja ohjaajil puhelimis. Se paljonko tätä tarvitaa riippuu tosi paljon et jos jollain oppilaalla on pinna kireellä ni voi tulla hälytys pari kertaa päivässä mut nyt on taas ollu tosi rauhallista. Se on just se et jos oppilaal on vaiks aamupohja ja se on just tosi huonoissa vesissä ni sitten voidaa tarvitaki sitä apuu enemmä. (EO9)

Me ollaa tietty aika pienel alueel et iha huutamallaki toki saa paikalle apua, mut sit meil on yhteinen WhatsApp-ryhmä. Siinä tieto kulkee tosi nopeest kaikille ja sitä kautta saa tosi nopeesti apua, jos esimerkiks välkälläki tarvitaa. Kyl niit tilanteita aika usein tulee et tarvitaa apua. Ja lähtökohtasest miehet sit lähetetää. Et sit ku viesti tulee ni me tiedetää et nyt on semmone tilanne ku tarvitaa apua. (EO2)

Erityiskouluissa oli pohdittu etukäteen mahdollista oppilaan karkaamistilannetta, johon yhdessä koulussa oli jokaiselta luokalta nimetty etukäteen kaksi etsijää. Koulussa oli selkeä toimintasuunnitelma, jossa myös etsintäreitit ja alueet oli jaettu etukäteen. Toisessa koulussa käytettiin taas nimettyjä varjostajia tarpeen mukaan joillekin pienille oppilaille, mikäli oppilaan pelättiin lähtevän koulualueelta tai olevan vaaraksi toisille. Tällöin varjostajat pitivät välitunneilla ja koulussa heitä jatkuvasti silmällä. Ensiarvoiseksi koettiin työyhteisön sisällä yhteisissä palaverissa turvallisuusasioiden läpikäyminen. Työyhteisössä voitiin esimerkiksi yhteisessä palaverissa näyttää oppilaan kuvaa koko henkilökunnalle, mikäli oppilaalla oli taipumusta karkaamiseen tai väkivaltaan. Lisäksi oppilaskohtaisesti voitiin tehdä yksilöllisiä ratkaisuja esimerkiksi välituntien tai

koulupäivien lyhentämisestä, mikäli erityisoppilaalla oli tapana joutua vaarallisiin tilanteisiin tai konflikteihin toisten oppilaiden kanssa.

Meil on koulus turvallisuusvastaavat ja meil on nimetty etsijät jos lapsi katoa. Meil on joka luokasta kaks etsijää, jotka on ohjaajia ja sit on nimetty etsintäreitit. Jos huomataa et joku lapsi on kadonnu ni sit meil on sisäetsintäohjeet ja ulkoetsintäohjeet. Siihenki on toimintasuunnitelma olemassa et osataa varautuu tämmösii tilanteisii. (EO10)

Meil on myös semmonen tapana et jos joku oppilas alkaa tosi paljon oireilla tai karkaila ni sit jossain henkilökuntapalaverissa kaivetaa wilmasta kuva ja esitellää se kaikille aikuisille et erityinen huomio tähän. Ja sit meil on myös näit varjostajii joilleki pienil oppilail, jotka usein käyttäytyy häiritsevästi et joka välitunnil tietyn ajan on aina joku ihminen joka pitää hänet koko ajan silmissään. Ja sit meil lyhennetää välituntei, lyhennetää koulupäivii ja näit kaikkii moniammatillisesti mietitää et mikä kenenkin kohdalla auttais et on vaa pakko kokeilla. Et esim impulsiivisel oppilaal, jolla ei oo kehittynei kaveritaitoi, ni ehtii isos porukas välitunnil tulla jo monta ärsyyntymistä puoles tunnis ni sit sen ajan puolittaminen tekee paljon. (EO14)

Yksi erityisopettaja nosti esille huolen siitä, ettei hän ollut omassa työyhteisössään saanut turvallisuusasioihin minkäänlaista ohjausta. Hän epäili työyhteisönsä yhteisten toimintatapojen olevan epäselviä mahdollisessa uhkatilanteessa. Koulussa ei ollut käytössä yhteisiä hälytysjärjestelmiä ja erityisopettaja koki avun saamisen kannalta huolestuttavaksi luokkien äänieristykset ovien ollessa usein kiinni. Lisäksi useampi erityisopettaja koki, ettei ollut saanut perehdytystä koulun turvakansion sisältöihin ja toimintasuunnitelmiin, vaikka turvakansion olemassaolo koulurakennuksessa tiedostettiin. Useammassa työyhteisössä henkilöstö koki saaneensa myös liian vähän ohjeistusta väkivaltatilanteisiin liittyvien ilmoitusten ja lomakkeiden täyttämiseen. Erityisopettajat korostivat, miten työyhteisössä tulisi aina olla mietittynä toimintasuunnitelmat etukäteen, ja jokaisella työntekijällä tulisi olla tiedossa yhteiset toimintatavat ennen uhan tapahtumista. Opettajien käsitysten mukaan monissa kouluissa turvallisuustoimiin aletaan liian usein kiinnittää huomiota vasta uhan tapahduttua. Yksi erityisopettaja esimerkiksi kertoi, kuinka heidän koulussaan turvallisuusasioihin oli alettu eri tavoin kiinnittämään huomiota, kun väkivaltatilanteita ja tappeluita oli sattunut välitunneilla toistuvasti. Ennakoinnin oli koettu tuottavan positiivisia tuloksia, jolloin siihen panostaminen pienilläkin asioilla nähtiin ensiarvoisen tärkeäksi henkilöturvallisuuden edistämisessä. Turvallisuuden tunteen koettiin tällöin kasvavan työyhteisön yhteisillä ja selkeillä toimintatavoilla oppilaista ja heidän haasteistaan riippumatta.

Meil on tänä syksynä tääl koulussa viel kirkastettu näit turvallisuusasioita, koska on ollu näit väkivaltatilanteita välitunneilla. Vanhempien oppilaiden keskuudessa on ollu ihan tappeluita ja muita ni meil oli henkilökunnan kesken iha semmonen kokous mis käytti läpi kaikki et mite toimit ja kenelle ilmoitat. Se yhteinen linja pitää olla selkee opettajalle et mite sun pitää toimii tilanteessa nii et se on selkee myös oppilaille ja koteihin et kaikki toimii samalla tavalla. (EO15)

Kun koulul on selkeet positiiviset menetelmät, lapsii ohjataa siihe oikeanlaiseen käytöksee ja yhtenäisesti toimitaa periaatteiden mukaisesti ni oli se oppilasaines mikä tahansa ni siel koulus on kaikil turvallisempaa. (EO8)

Kolme erityisopettajaa nosti esiin, miten he olivat aiempina työvuosinaan kokeneet koulujen turvallisuusasioissa merkitykselliseksi poliisin vierailun koululla. Opettajien mukaan oppilaille olisi tärkeää lisätä tietoisuutta ja ymmärrystä siitä, miten he ovat rikosoikeudellisesti vastuussa teoistaan ja käyttäytymisestään. Erityisesti neuropsykologisten erityisoppilaiden kohdalla muistin tai kognition koettiin aiheuttavan haastetta sääntöjen ymmärryksestä sekä lakien olemassaolosta. Kaikki erityisoppilaat eivät esimerkiksi ymmärtäneet lyömisen määrittelemistä rikokseksi sekä luulivat ärsyyntymisen oikeuttavan toiselle kostamisen. Poliisin vierailut koettiin sekä lapsia että nuoria herätteleviksi, ja niitä toivottiin tulevaisuudessa kouluihin enemmän. Oppilaille oli tärkeää lisätä ymmärrystä oikeista käyttäytymisen malleista sekä tekojen seurauksista esimerkiksi 15-vuotiaana, kun nuori on rikosoikeudellisesti vastuussa teoistaan. Opettajien mukaan yhä nuoremmille lapsille tulisi lisätä tietoisuutta koulukiusaamisen määrittelystä väkivallaksi ja väkivallan olemisesta Suomessa rikos. Koulujen keinot nähtiin yhteisistä toimintatavoista huolimatta rajallisiksi, jolloin oppilaiden oli tärkeää ymmärtää väkivallan johtavan mahdollisesti rikosilmoituksen tekemiseen.

Meil iha säännöllisest käy poliisi koululla et vuoden kahden välein pyritää et poliisi käy pitämäs oppituntei. Siel just käydää muun muas läpi kännykäl videokuvaamista, kuvien levittämistä ja poliisi puhuu just täst kiusaamisesta et mite monesti kiusaamissana on väärä ku pitäis puhuu suoraan väkivallasta. Hänen mukaan melkee aina ois aihetta rikosilmotuksee jos kiusataa et koulukiusaamine kuulostaa sanana hänen mukaa lievältä. Ja kyl mä oon samaa mieltä et koulun keinot on kummiski myös rajalliset mite puuttuu. (EO2)

Mun mielest ois hyvä ku poliisi tulis virkapuku pääl kouluun käymää ja puhumaa ni se eri tavoin herättäis oppilais sitä ajatusta ku se kerran vuoden tulis. Lapsii yllättää vuosi vuodelta et on oikeesti rikos lyödä toista. Et ku he nimenomaa ajattelee et jos joku on tyhmä ja ärsyttävä ni sitä nimenomaa kuuluu lyödä. Et ku on kokenu jotai epäreiluu kuten hävinny pelis ni kuuluu kostaa ja tottakai oppilas sen tekee jos toinenki tekee. Erityisesti näiden neuropsykologisten lasten haasteena voi olla myös ymmärrys et mite sä käyttädyt ja mite sä hyväksyt sen normiston ja säännöstön, lait ja asetukset. (EO14)

4.4.3 Työnohjaus ja avoin keskustelu opettajien hyvinvoinnin tukemiseksi

Jokainen tutkimukseen osallistunut erityisopettaja nosti työyhteisön tuen ja aikuisten määrän kaikista keskeisimmäksi henkilöturvallisuuteen vaikuttavaksi tekijäksi. Työyhteisön tuki ja luottamus koettiin merkittäväksi sekä omassa turvallisuuden tunteessa että työssä jaksamisessa. Uhkaavissa tilanteissa koettiin tärkeäksi, että työkaverit tulevat auttamaan ja tilanteissa toimitaan

yhdessä. Suurin osa erityisopettajista koki, että on saanut sattuneisiin tilanteisiin tukea esimieheltään, ja tilanteita käytiin avoimesti läpi ennaltaehkäisyn näkökulmasta. Työyhteisöltä saatu vertaistuki tilanteiden jakamisessa koettiin ensiarvoisen tärkeäksi. Yhteisissä keskusteluissa jokainen työyhteisön jäsen voi tuoda esiin omia ratkaisujaan tilanteisiin, eivätkä haasteet kaadu vain yhden työntekijän taakaksi. Yksi erityisopettaja esimerkiksi kertoi työyhteisössään säännöllisesti pidettävistä reflektioista, joissa opettajat saivat vapaamuotoisesti kertoa kohtaamistaan tilanteista ja kysyä mielipiteitä tai kehitysehdotuksia työkavereiltaan. Myös johdon luottamus koettiin tärkeäksi. Erityisopettajien mukaan esimiehen tulee luottaa alaistensa osaamiseen ja toimintaan sekä olla heidän tukena haastavissa tilanteissa. Sekä työkavereiden että johdon tuki koettiin tärkeäksi oman ammatti-identiteetin ja itseluottamuksen kannalta.

Mun työpari on semmone mun tuki ja turva et ei hirveest oo tullu sellasii tilanteit etteikö hän osais auttaa. Ja kaikis turvallisuusasiois saa apuu työyhteisöltä. Meil on näit yhteisii reflektioit, joissa voi just jutella näist asioist et nyt painittii siellä. Siel meil on semmoset pienemmät ryhmät ja sit konsultoiva erityisopettaja on siin keskustelun johtajana et näit on kerran kuukaudes. Se on tosi vapaamuotost keskusteluu et mun mielest on tosi kiva et siel voi kertoo et mul oli nyt tämmöne tapaus ja mitä te ootte mieltä tästä et mite tän ois voinu hoitaa. Et just semmost vertaistukee ni se on kyl loistava. (EO3)

Johdon puolest on annettu erilasii resursseja et olen kyllä saanut tukea. Ja iha semmone keskustelu et kollegoilt tulee empatiaa ja kuuntelevaa keskusteluu vapaissa tilanteissa. Et ei tuu semmonen olo et mä oon niin umpisurkee et kaikki ajattelee etteikö toi osaa mitää. Et sit ku siel ollaa kollegiaalisesti ni se lisää sellast ettei ota sitä henkilökohtasesti tai ammatillisesti, ettei se oma ammatilline itsetunto lähde murenemaa. (EO8)

Erityisopettajat kokivat uhkaavien tilanteiden olevan koko työyhteisön asia, jossa yhteisten keskustelujen koettiin vahvistavan tunnetta siitä, ettei tilanteisiin jäädä yksin. Avoimuus työyhteisössä ja yhteen kokoontuminen tilanteiden jälkeen koettiin tärkeäksi, jotta tilanteisiin pysähdytään niiden ohittamisen sijaan. Lisäksi työterveyden mahdollisuudet keskusteluavun saamiseksi koettiin merkitykselliseksi sitä tarvittaessa. Erityisopettajat kokivat arvokkaina tilanteiden läpikäymisen myös oppilaan itsensä kanssa tapahtuneen jälkeen, jotta asia ei jäisi painamaan kummankaan osapuolen mieltä pidemmäksi aikaa.

Meil on semmone käytäntö et ku on ollu tämmöne uhkatilanne ni kokoonnutaa yhtee. Ettei tartte jäädä sen asian kans yksin pohtimaan et käydää yhdessä läpi sitä tilannetta. Et semmone avoimuus ja keskustelu työyhteisössä on kyl tosi tärkeätä. (EO12)

Meil on työyhteisön lisäksi mahdollisuus pyytää myös työterveydestä keskusteluapua et se on tosi hyvä. Ja sit käydää myös sen oppilaan kanssa sitä tilannetta läpi ku se rauhottuu et monesti jo se helpottaa ja sit käydää aikuisten kesken sitä myöhemmin. Et kyl me opettajien ja ohjaajien kans paljon puhutaan näist hankalista tapauksista et keskenää jaetaa tosi paljon. (EO11)

Erityisopettajat toivoivat työhönsä lisää työaikaan kuuluvaa työnohjausta, jossa erityisopettaja voi päästä toisten opettajien tai oman luokkatiiminsä kanssa keskustelemaan tapahtuneista työnohjaajan kanssa. Yksi erityisopettaja kertoi saaneensa muutaman vuoden sisällä vain kerran 45 minuutin työnohjauksen, jossa hän pääsi purkamaan sattuneita tilanteita. Toinen erityisopettaja nosti esille huolensa siitä, miten monet opettajat ja ohjaajat vakuuttelevat olevansa uhkaavien tilanteiden jälkeen kunnossa, eivätkä koe tarvitsevansa keskusteluapua. Opettaja koki kuitenkin uhkaavien tilanteiden jäävän monesti mieleen ja näki tilanteiden toistuessa riskin työntekijän uupumiselle ja hyvinvoinnin heikkenemiselle. Työnohjausta saanut erityisopettaja kertoikin sen myönteisistä kokemuksista, joissa työnohjauksessa sanoitettiin sattuneita tilanteita ulkopuoliselle henkilölle ja tältä saatiin ymmärrystä tilanteiden vakavuudesta. Työnohjaaja oli herättänyt kyseisen luokkatiimin siihen, etteivät koulussa sattuneet tilanteet olleet inhimillisiä ja niihin tulisi kehittää muutosta.

Erityisopettajil ja erityisluokanopettajil pitäis olla iha oletusarvosesti työnohjaus vähintään kerran kuussa työajalla sil tavalla et se ei oo mikää lisä vaa se pitäis laskee siihe työaika. Kyl sen työnohjaus on ollu itelle ehkä se kaikista paras ku saa vertaistukea ja päästii tiimin kans kertomaa mite me ollaa koettu niit tilanteita. Sit se työnohjaaja kuunteli ja sanos vaa et onhan tää nyt iha kamalaa et mite ihmeessä te ootte noi järjissä olevien olosii kaikki. Et tavallaa joku sanallisti sen et se ei oo kovin inhimillistä nyt se työ mitä te joudutte tekee joka päivä ni se oli jotenki hirveen tärkeetä. (EO5)

Mun mielest se olis semmone parantamisen kohde edellee et mite huomioida sitä työntekijää sen jälkee sit ku hän on ollu tämmöses kiinnipitotilanteessa. MAPA-koulutus anto siihen kyllä vinkkejä mut se on ehkä enemmän semmone et näistä pitää puhua monta kertaa ja nää asiat on hyvä käydä läpi. Mut se et kuka sen tekee ja millä ajalla ni se olis semmone mitä ois hyvä edellee miettiä. Mä tiedän iteki sen et kaikenlaisii juttui jaksaa johonki asti mut sit joku tilanne voiki katkasta sen kamelin selän ja olla se viimeinen pisara. Näit ei pitäis käydä siin kohtaa läpi ku on jo se et nyt mä oon jääny yksin ja sit itketää jälkikätee. Mä toivon et näist pystyttäis jotenki jo etukätee puhumaa. Ennaltaehkäykeinona se ois tosi tärkee. (EO9)

5 Pohdinta

5.1 Erityisopettajien työssään kokema henkilöturvallisuus

Tutkimuksessa kartoitettiin erityisopettajien kokemaä henkilöturvallisuutta koulussa. Tavoitteena oli selvittää, millaiseksi erityisopettajat kokevat erityisesti psyykkisen ja sosiaalisen turvallisuutensa työssään aiemmissa tutkimuksissa esiin nostettujen turvallisuushaasteiden myötä (ks. Teperi ym. 2018, 84). Henkilöturvallisuutta lähestyttiin 17 erityisopettajan turvallisuuden kokemusten ja heidän kokemiensa uhkaavien tilanteiden pohjalta. Henkilöturvallisuudessa riskien arviointi on todettu keskeiseksi koulujen turvallisuuden nykytilan ja kehittämistarpeiden selvittämisessä. Ilmenneiden epäkohtien esiin nostamisella voidaan puuttua ongelmiin ja kehittää jatkotoimenpiteitä. (Kyllönen & Rickman 2011, 20.) Tässä tutkimuksessa esiin nostettujen uhkaavien tilanteiden pohjalta keskityttiin ennaltaehkäisyn mahdollisuuksiin ja ratkaisuihin. Niitä kartoitettiin sekä opettajien valmiuksien että koulun yhteisöllisen turvallisuuskulttuurin näkökulmasta.

Tutkimuksen tulokset puoltavat aiemmin saatuja tuloksia, joiden mukaan moni erityisopettaja kohtaa kouluissa uhkaavia tilanteita tai väkivaltaa (Hurme ym. 2019, 278; Työterveyslaitos 2022). Laadullisen tutkimuksen rajoittamasta tutkimusjoukosta huolimatta tulokset vahvistavat ilmiön läsnäolon koulumaailmassa 16 erityisopettajan tuodessa esiin kokemuksiaan kohtaamistaan uhkaavista tilanteista työssään. Turvallisuudestaan kantoivat eniten huolta pienluokkien erityisluokanopettajat, kun taas sairaalakoulun erityisluokanopettajat ja yleiskoulun laaja-alaiset erityisopettajat kokivat turvallisuutensa hyväksi. Keskeisenä tuloksena uhkaavien tilanteiden määrän sijasta ratkaisevaksi henkilöturvallisuudessa nähtiin toimenpiteet ja keinot tilanteiden ennakointiseksi ja ratkaisemiseksi. Uhkaavat tilanteet eivät suoraan kertoneet erityisopettajien kokemasta turvattomuudesta, sillä koetuista uhkatilanteista huolimatta moni erityisopettaja koki turvallisuutensa pääosin hyväksi. Kaipaisen ja Lindforsin (2021, 345) tavoin väkivallan riski koettiin erityiskouluissa lähtökohtaisesti yleisopetuksen kouluja suuremmaksi, mutta opettajien kokemusten mukaan tilanteisiin oli erityiskouluissa myös varauduttu erilaisin ennakoitikeinoin. Tulosten mukaan monien uhkaavien tilanteiden kärjistymisen nähtiin olevan ennaltaehkäistävässä sekä opettajan pedagogisilla että työyhteisön yhteisillä keinoilla oppilasaineksesta riippumatta.

Koetuista uhkaavista tilanteista suurin osa kohdistui opettajaan tai koulun muuhun aikuiseen, mikä kertoo opettajien henkilöturvallisuuden ja hyvinvoinnin tutkimuksen tarpeellisuudesta.

Erityisopettajilla oli itseensä kohdistuvan uhan lisäksi kokemusta oppilaan itsetuhoisuudesta, oppilaiden keskinäisistä uhkaavista tilanteista sekä koulun ulkopuolelta tulevasta uhasta.

Tutkimuksessa ei selvitetty uhkaavien tilanteiden kehityssuuntaa koulussa, mutta tulokset tukevat aiempia tutkimuksia oppilaiden sosioemotionaalisten haasteiden, häiriökäyttäytymisen ja

väkivaltatilanteiden esiintymisestä tämänhetkisessä koulumaailmassa (Kantola 2023; Palkoaho 2023; Koivula & Huttunen 2018, 179). Yli puolet tutkittavista nosti turvallisuuttaan uhkaavaksi tekijäksi oppilaan arvaamattoman ja impulsiivisen käytöksen, jonka on todettu selittävän suurinta osaa erityiskoulujen henkilökunnalle sattuneista uhkaavista tilanteista (Kaipainen & Lindfors 2021, 345). Erityisopettajat kantoivat huolta oppilaiden henkisestä pahoinvoinnista ja kuormittuneisuudesta, jonka koettiin olevan monesti uhkaavien tilanteiden ja väkivallan taustalla. Pienimmillä oppilailla psyykkisen oireilun koettiin usein purkautuvan aggressiivisena ja impulsiivisena toimintana, kun taas nuorilla pahoinvointi oli enemmän sisäänpäin kääntynyttä ahdistusta ja masentuneisuutta. Inklusion vaikutuksista turvallisuuteen koettiin huolta kasvavien oppilasryhmien myötä. Opettajat pelkäsivät psyykkisesti pahoinvoivilla oppilailla kuormittuneisuuden lisääntyvän, kun lapsen tai nuoren psyyke ei välttämättä kestä suuria luokkakokoja henkilökohtaisen tuen ollessa usein riittämätöntä. Erityisopettajien huoli voidaan aiemman tutkimustiedon pohjalta todeta aiheelliseksi, sillä kasvaneen pahoinvoinnin on todettu nostavan väkivaltaisen käyttäytymisen riskiä (Rikander 2021, 72). Useampi erityisopettaja esittikin inklusion myötä huolensa yleisopetuksessa opettavien luokanopettajien turvallisuudesta. Siellä resurssien ja saatujen koulutusten epäiltiin olevan erityisopetusta vielä vähäisempiä.

Aiemman tutkimustiedon mukaan opettajien saama koulutus uhkaavien tilanteiden kohtaamiseen on ollut hyvin vähäistä (Golnick & Ilves 2021, 22–23). Tämän tutkimuksen tulokset kuitenkin korostivat erityisopettajien saamaa koulutusta sekä oppilaan fyysiseen rajaamiseen että aggression kohtaamiseen. Opettajien koulutuksen haastavan käyttäytymisen kohtaamiseen on arvioitu olevan tarvittava toimenpide opetusturvallisuuden lisäämiseksi (Ervasti ym. 2012, 70; Kyllönen & Rickman 2011, 74), johon tulosten pohjalta erityisopetuksessa on kiinnitetty huomiota opettajien varmuutta kasvattaen. Tutkittavista suurin osa oli saanut koulutusta oppilaan turvalliseen kiinnipitoon erityisesti MAPA- ja HFR-koulutusten kautta, mutta opittujen taitojen päivittämistä toivottiin järjestettävän säännöllisesti työyhteisössä. Lisäksi aggression kohtaamiseen liittyvä tunne- ja vuorovaikutusosaaminen nähtiin ensisijaisena fyysiseen rajaamiseen verrattuna, jonka vuoksi opettajat toivoivat näihin enemmän koulutusta tulevaisuudessa. Vuorovaikutustaitojen hallinnalla opettajan on todettu saavan oppilaasta ja hänen tunteistaan merkityksellistä tietoa (Kyllönen & Rickman 2011, 19, 73), mitä tutkimuksessa vahvistaa oppilaantuntemuksen korostuminen keskeisenä henkilöturvallisuuteen vaikuttavana tekijänä. Erityisopettajat korostivat oman asennoitumisen lisäksi myös huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön tärkeää merkitystä oppilaan henkisen pahoinvoinnin syiden selvittämisessä. Yhteistyön rooli eri tahojen välillä nähtiinkin tuloksissa keskeiseksi myös opettajan ammatillisten valmiuksien vahvistamisessa koulutuksia

myöten. Tämä voidaankin todeta keskeiseksi tutkimustulokseksi siitä, miten opettajien henkilöturvallisuutta ei voida edistää ainoastaan yksilöllisten valmiuksien tukemiseen keskittyen.

Tulosten kvantifioinnissa työyhteisöltä saatu tuki ja aikuisten määrä korostuivat tärkeimpinä henkilöturvallisuuteen vaikuttavina tekijöinä, jotta uhkaaviin tilanteisiin ei jäädä yksin. Myös aiemmin koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin merkitystä turvallisuusasioissa on korostettu, sillä yksittäisen aikuisen todennäköisyys toimia oikein väkivaltatilanteessa on suoraan verrannollinen työyhteisön harjoittelemaan toiminnan laatuun (Kyllönen & Rickman 2011, 22). Koetussa henkilöturvallisuudessa sairaala- ja erityiskouluissa käytössä olevat hälytysjärjestelmät, toimintasuunnitelmat, aikuisten riittävä määrä oppilasryhmissä ja mahdollisuus työnohjaukseen koettiin keskeisiksi. Nämä voidaan tulosten pohjalta nähdä myös tärkeinä koulu yhteisöissä kehitettävänä toimintamalleina uhka- ja väkivaltatilanteiden hillitsemiseksi. Ervastin ym. (2012, 70) esittämä tarve opettajien ja muiden aikuisten lisäämisestä erityishuomiota vaativien oppilaiden pariin korostui tutkimuksessa vahvasti erityisesti inkluusiokehityksen osalta. Erityiskouluissa resursseja koettiin olevan selkeästi yleisopetuksen kouluja enemmän, mikä tulisi huomioida koulujen inkluusiota toteuttaessa. Erityisopettajat kokivat koulujen resurssien ja työyhteisön toimintatapojen heijastuvan turvallisuuteensa, mikä todennäköisesti selittää koulujen välisiä eroja tuloksissa. Koulun jäsenten hyvinvoinnin tukeminen nähtiinkin johdon ja koko työyhteisön yhteisenä asiana, joka korostaa sosiaalisen turvallisuuden merkitystä koetussa henkilöturvallisuudessa. Kouluihin toivottiin tulevaisuudessa avoimempaa keskustelua uhka- ja väkivaltatilanteista opettajien jaksamisen tukemiseksi.

5.2 Turvallisin askelin kohti henkisen hyvinvoinnin kehittämistä

Henkilöturvallisuus määriteltiin tutkimuksessa ihmisen turvallisuuden, terveyden ja hyvinvoinnin varmistamiseksi (Kyllönen & Rickman 2011, 18). Tutkimustulosten mukaan tämän päivän koulumaailmassa erityisesti oppilaan psyykkisen terveyden vaarantumisen ja kuormittumisen koettiin uhkaavan kouluympäristön turvallisuutta ja opettajien hyvinvointia. Aiemmissä tutkimuksissa on keskitytty erityisesti fyysisen turvallisuuden tarkasteluun koulussa (Paasonen ja Huuromon 2012, 74), mutta tutkimustulosten perusteella tarve psyykkisen ja sosiaalisen turvallisuuden edistämiseksi voidaan nähdä merkittäväksi. Henkilöturvallisuutta tarkastellaan seuraavaksi tutkimustulosten pohjalta henkisen hyvinvoinnin näkökulmasta, sillä kestävien ratkaisujen saamiseksi tulisi koulun toiminnassa pyrkiä pahoinvoinnin taltuttamisen ohella hyvinvoinnin edistämiseen (Jukarainen ym. 2012, 246, 252). Turvallisuusasioiden kehittämiseksi on tärkeää tarkastella, miten opettajien valmiuksilla, työyhteisöjen yhteistoiminnalla ja turvallista

inkluusiota tavoittelemalla voitaisiin pyrkiä vähentämään oppilaan ja opettajan henkistä kuormitusta. Nämä tekijät toimivat rakenteina johdannossa esitetylle koulun turvallisuuskulttuurille, jossa opettajan asiantuntijuus, yhteisöllinen toimintakulttuuri ja koulun rakenteelliset edellytykset luovat yhdessä pohjan turvalliselle koululle (Hurme & Kyllönen 2014, 45).

5.2.1 Yhä varhaisemmalla koulutuksella tunteet hallintaan

Erityisoppilaiden kanssa työskenteleville opettajille koulutus haastavan käyttäytymisen kohtaamiseen on todettu tärkeäksi (Kyllönen & Rickman 2011, 74). Sairaalakoulussa ja monissa erityiskouluissa opettajat olivat saaneet MAPA-koulutuksen, joka oli turvallisten kiinnipito-otteiden lisäksi antanut vuorovaikutuksellisia valmiuksia oppilaan kuormittuneisuuden ja ahdistuksen vähentämiseen. Tutkittavat korostivatkin MAPA-koulutuksen tarpeellisuutta ennaltaehkäisevänä toimena kaikkien koulujen opettajille ja ohjaajille, sillä oppilaiden psyykkisiä haasteita ja tunne-elämän häiriöitä koettiin esiintyvän myös yleisopetuksen oppilailla. Erityisopettajat perustelivat koulutuksen hyödyllisyyttä sen antamalla tietoisuudella ja pedagogisilla toimintamalleilla, joilla on Espelagen ym. (2013, 85) tutkimustiedon mukaan todettu olevan merkitystä oppilaan aggression ja haastavan käyttäytymisen kohtaamisessa. Koulutusten perustuessa tehokkaaseen ja säännölliseen harjoitteluun opitaan käytännön harjoitusten kautta tunnistamaan turvallisuuden tärkeys (Rikander 2021, 293). Tutkimustulokset nostivatkin esille haasteen koulutusten kertaluontoisuudesta ja niiden järjestämisen epäyhtenäisyydestä työyhteisöissä. Suomalaiskouluissa tulisikin tulevaisuudessa lisätä työyhteisöjen yhteisiä koulutuksia henkilöturvallisuuden edistämiseksi. Työyhteisön jäsenten yhteiset koulutukset nähtiin tärkeiksi selkeiden ja yhtenäisten toimintatapojen muodostumiseksi koulun sisällä. Kuntien ja kaupunkien tulisikin laajemmin järjestää opetushenkilöstölleen mahdollisuuksia kouluissa pidettäviin turvallisuuskoulutuksiin.

Opettajien itseluottamuksen kasvaminen ja varmuus kohdata uhkaavia tilanteita voidaan nähdä merkittävänä tuloksena MAPA- ja HFR- koulutusten hyödyllisyydestä. Opettajan erinomaisista vuorovaikutustaidoista huolimatta kaikkia koulussa syntyviä tilanteita ei tulosten mukaan aina pystytä ennakoimaan, jolloin turvallisten kiinnipito-otteiden säännöllinen harjoittelu koettiin tärkeäksi. Myönteiset koulutuskokemukset voidaan todeta keskeiseksi opettajien hyvinvoinnin tukijaksi, sillä opettajan on todettu kykenevän aidosti keskittymään lapseen kasvatuksellisin keinoin hänen tuntiessaan hallitsevansa haastavankin tilanteen kaikkien turvallisuuden varmistamiseksi (Hurme & Kyllönen 2014, 83). Tällöin opettajan epävarmuus ja kouluttamattomuus uhkatilanteiden kohtaamiseen voi tulosten mukaan kasvattaa kynnystä puuttua tilanteisiin uhan kärjistymisen pelossa. Eri viestintäkanavissa uutisoidut kouluissa sattuneet videokuvaamiset tai opettajista tehdyt

rikosilmoitukset voivat entisestään nostaa opettajan epävarmuutta omista taidoistaan haastavaan käyttäytymiseen puuttumiseksi. Useat erityisopettajat kokivat monien oppilaiden koulussa tiedostavan hyvin oikeutensa niihin vedoten. Tämän koettiin lisänneen taas opettajien varovaisuutta kouluarjen vaihtuvissa tilanteissa. Väkivalta- tai ristiriitatilanteissa opettaja saattaa pelätä sanaansa luottamista sekä sattuneen tapahtuman kääntymistä itseään vastaan, mikäli esimieheltä tai oppilaan huoltajalta ei saa riittävää tukea asian selvittämisessä. Opettajan kokema turvattomuus taas lisää herkästi lapsessa rauhattomuutta (Hurme & Kyllönen 2014, 83). Yhtenäisesti koulutetuilla selkeillä toimintamalleilla voidaankin kasvattaa opettajien varmuutta kohdata uhkaavia tilanteita, joita pyrittäisiin ensisijaisesti ratkaisemaan aina lievimmillä keinoilla. Tällöin selkeät toimintatavat välittyisivät kouluissa myös oppilaille sekä heidän kauttansa huoltajille. Kaikkien tiedossa oleva henkilöstön yhtenäinen toiminta voisi vaikuttaa ennaltaehkäisevästi myös opettajiin kohdistuviin rikosilmoituksiin. Jokaiseen uhkatilanteeseen tulee puuttua, sillä tulosten mukaan tilanteiden ohittaminen kasvattaa riskiä väkivallan lisääntymiselle koulussa.

Tutkimustulosten mukaan opettajien tietoisuuden ja valmiuksien kehittäminen voidaan todeta tarpeelliseksi jo työelämää edeltävissä luokanopettaja- ja erityisopettajaopinnoissa. Tutkittavat kertoivat, että he eivät olleet saaneet turvallisuuskoulutusta yliopistovuosiensa aikana. Opettajankoulutuksessa haastavan käyttäytymisen tukemisen on todettu olevan vähäistä ja epäsystemaattista, vaikka sen on todettu helpottavan työelämään siirtymistä (Närhi, Huhdanpää, Savolainen & Savolainen 2022). Perus- ja täydennyskoulutuksessa järjestettävää turvallisuuskoulutusta on kaivattu erityisesti henkisen ja fyysisen turvallisuuden edistämiseksi (Rantala 2012, 216). Tässä tutkimuksessa aggression kohtaamiseen pohjautuvien koulutusten koettiin lisäävän tietoisuutta väkivallan syistä ja sen ilmenemisestä koulussa. Tulosten mukaan tämän voidaan päätellä madaltavan kynnyistä myös tilanteista keskustelulle opettajan uupumuksen sijaan. Ellosen (2012, 223) mukaan koulussa sattuneet uhkatilanteet mielletään herkästi opettajan didaktisen osaamisen puutteeksi tai epäonnistumiseksi eikä niistä välttämättä uskalleta puhua. Erityisesti vastavalmistuneen opettajan voidaan ajatella kohtaavan työssään epävarmuutta omista taidoistaan uusien haasteiden edessä. Uhkatilanteet voivat tällöin aiheuttaa häpeää ja niistä vaikenemista, sillä väkivaltatilanteiden aliarvioinnin on todettu olevan yleistä opettajien keskuudessa (Teperi ym. 2018, 74). Avoimuus koettiin tärkeäksi uhkaavien tilanteiden epäinhimillisyyden sanoittamisessa. Koulutusten kautta tuleville opettajille tulisi mahdollisimman varhaisessa vaiheessa lisätä tietoisuutta siitä, miten uhkaavat tilanteet eivät virkavastuusta huolimatta kuulu opettajan normaaliin työnkuvaan. Jokaisen valmistuvan opettajan tulisikin saada ohjausta myös väkivaltailmoitusten ja -lomakkeiden täyttämiseen, sillä etukäteen saadut valmiudet

voivat vaikuttaa tilanteen eteenpäin viemiseksi. Tätä tietoisuutta väkivaltatilanteiden vakavuudesta opettajille tulisi lisätä jo koulutusvaiheessa.

MAPA-koulutuksesta saadut vuorovaikutukselliset toimintamallit todettiin tärkeiksi tulevien ja jo työelämässä olevien opettajien valmiuksien kehittämisessä. Erityisopettajat korostivat tunnetaito-osaamisen merkitystä yhdessä vuorovaikutusosaamisen ja asennoitumisen kanssa, mikä antaakin tietoa Espelagen ym. (2013, 85) kysymykseen opettajan roolista uhka- ja väkivaltatilanteessa. Tutkimustulosten mukaan kouluissa opetettavaa tunnekasvatusta tulisikin kaikissa kouluissa vahvistaa uhkatilanteiden ennaltaehkäisijänä ja oppilaiden hyvinvoinnin edistäjänä. Hurmeen ja Kyllösen (2014, 78) mukaan vuorovaikutuksessa ihmisen toimintaa ohjaavat välillä äkillisestikin syntyvät tunteet. Opettajat voivat koulussa auttaa oppilaita löytämään väkivallattomat tavat kielteisten tunteiden purkamiseksi (Salovaara & Honkonen 2011, 91). Tällöin tunteita näyttämällä ja sanoittamalla voidaan vähentää niiden kasautumista mielen sisälle sekä saada arvokasta tietoa oppilaan ikävien tunteiden taustalla olevista tekijöistä. Tunnekasvatus voisikin tukea tuloksissa mainittua aikuisen ymmärtämättömyyttä lapsen pahasta olost. Tämä vaatii kuitenkin myös opettajien riittävää perehdyttämistä tunteiden tunnistamiseen ja niiden käsittelyyn, sillä opettajan omien tunteiden hallinnan ja reagoitapojen tunnistamisen on todettu mahdollistavan oppilaan tunteiden ymmärtämisen (Kyllönen & Rickman 2011, 166; Hurme & Kyllönen 2014, 78). Uhkatilanteet kouluissa synnyttävät myös opettajissa paljon tunnetiloja. Niiden purkaminen työyhteisössä voisi välittää opettajille tunteiden käsittelyn merkityksellisyyttä oppilaiden kanssa. Samalla tulee kuitenkin muistaa, että tunnekasvatuksen vaikutukset ovat lähinnä ennaltaehkäiseviä oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseksi. Pedagogisia vuorovaikutuksen ja tunnekasvatuksen toimintamalleja ei koettu riittäviksi tilanteissa, joissa oppilas voi todella huonosti esimerkiksi henkilökohtaisen kriisin tai trauman myötä. Onkin muistettava, ettei opettajien vuorovaikutus- ja tunnetaito-osaamisen vahvistaminen korvaa kouluissa koulupsykologien ja -kuraattorien ammattitaitoa. Opettajien tulee saada ammatillisia valmiuksia turvallisuuden ja hyvinvoinnin edistämiseksi, mutta henkisesti todella huonosti voivaa oppilasta ei opettaja pysty yksin auttamaan.

5.2.2 Opettajan kokema uhka on koko työyhteisön uhka

Turvallisuuden kehittämisen on todettu olevan riippuvainen henkilöstön yhteistyökyyvystä ja halusta kehittää toimintatapojaan (Paasonen & Huumonen 2012, 75). Tutkimustuloksissa työyhteisön tuen ja yhteisten toimintatapojen korostuminen henkilöturvallisuuden keskeisimpinä tekijöinä tuo esiin, miten koulun henkilöstön yhteistoiminnan tulisi olla keskeisin kehittämiskohde opettajien turvallisuuden ja hyvinvoinnin lisäämisessä. Jokainen uhkaava tilanne koulussa ei automaattisesti

tarkoittanut opettajan turvattomuuden tai pelon tunnetta, vaan toimivan resurssoinnin ja yhtenäisten toimintatapojen avulla tilanteita pystyttiin työyhteisössä hoitamaan turvallisesti. Tämä on tärkeä tulos siitä, miten jokaisessa työyhteisössä tulisi panostaa ennakoiviin toimenpiteisiin turvallisuusasioissa uhkatilanteiden määrästä tai esiintymisestä riippumatta. Turvallisuusasioihin ei tulisi kouluissa herätä vasta uhan jo tapahduttua, vaan turvallisuuden edistämisen tulisi olla jatkuvaa (Rikander 2021, 293). Asettamalla työyhteisön turvallisuustoimet suurempaan painoarvoon kouluissa, vähennetään tutkimustulosten mukaan työntekijöiden tunnetta yksin jäämisen pelosta uhan sattuessa. Henkilökunnan työpuhelimiin ladattavat hälytysjärjestelmät eivät vaatisi kouluilta tai kunnilta suuria rahallisia investointeja, minkä vuoksi niitä voitaisiin tulevaisuudessa harkita määrättäväksi jokaiseen suomalaiskouluun. Tutkimustulosten pohjalta opettajien henkilöturvallisuutta lisänneet pienetkin turvallisuustoimet viestittivät olemassaolollaan turvallisuuden tärkeyttä ja sen varmistamista työyhteisön yhteisenä tavoitteena. Tällöin esimerkiksi jokainen koulun aikuinen tietää velvollisuutensa mennä tarkistamaan tilanteen kuullessaan ympärillään tavallista poikkeavaa. Tällä vähennetään myös yksittäisen opettajan kokemaa taakkaa, kun koulussa sattuvat uhkatilanteet ymmärretään koko työyhteisön vastuulla oleviksi.

Oppilaitoksen turvallisuustoiminta alkaa rehtorin turvallisuusjohtamisesta, jossa asenne- ja arvojohtamisen kautta tulisi kehittää toimivia yhteistyöverkostoja turvallisuuden kehittämiseksi ympäristön ja ajan muutokset huomioiden (Waitinen 2012, 60). Tässä tutkimuksessa turvallisuutta ei tarkasteltu rehtoreiden näkökulmasta, mutta erityisopettajat nostivat esille johtajuuden tärkeyden koulujen turvallisuusasioiden toteutuksessa. Tulosten mukaan jokaisen esimiehen tulisi koulun turvallisuusvastaavan kanssa huolehtia henkilökunnan perehdyttämisestä, uhkatilanteita ennakoivien hälytysjärjestelmien kehittämisestä ja yhteisten toimintasuunnitelmien läpikäymisestä työyhteisön kanssa. Jokaisessa koulussa tulisikin olla nimettynä turvallisuusvastaava, joka rehtorin rinnalla vastaa säännöllisin väliajoin työyhteisön turvallisuusosaamisen päivittämisestä ja turvallisuustoimien ajantasaisuudesta (Waitinen 2016, 35). Turvallisuusvastaavana toimivan opettajan tulisi olla koko työyhteisön tiedossa. Tällöin jokainen jäsen tietää kenen puoleen kääntyä turvallisuuteen liittyvissä huolissa tai kysymyksissä matalalla kynnyksellä. Kouluissa turvallisuussuunnitelmien tekemisen on todettu usein olevan toimintaohjeiden kirjaamista valmiille pohjalle ilman olemassa olevien riskien aitoa tarkastelua (Hannula 2016, 26). Myös tässä tutkimuksessa muutamien erityisopettajien kokemukset vahvistivat tätä tulosta. Koulujen välillä havaittuja eroja turvallisuuskäytänteiden toteutuksessa voitaisiinkin tulevaisuudessa pyrkiä pienentämään konsultatiivisen työotteen roolia kasvattamalla. Esimerkiksi sairaalakoulut ja erityiskoulut voisivat jakaa turvallisuusosaamistaan ja toimiviksi kokemiaan turvallisuuskäytäntöjään toisille saman kaupungin tai kunnan kouluille rehtoreiden ja

turvallisuusvastaavien yhteisissä palavereissa. Tällöin jokaisen koulun rehtorin ja turvallisuusvastaavan riittäviä valmiuksia vahvistettaisiin työyhteisönsä perehdyttämiseen ja turvallisuustoimiensa ylläpitämiseen. Lisäksi tässä tutkimuksessa esitetyt erityisopettajien hyödyllisiksi kokemat turvallisuustoimet voisivat toimia myös luokanopettajien arjessa.

Yksittäisen oppilaitoksen ja työyhteisön vaikutusmahdollisuudet henkisen hyvinvoinnin edistämiseksi on todettu kuntatasolla päätettävää fyysistä hyvinvointia suuremmaksi (Tuominen 2016, 71–72). Turvallisuusasioissa ympärillä olevien ihmisten läsnäolo, osaaminen ja avoimuus voidaan tulosten pohjalta todeta keskeisiksi tavoitteiksi sekä moniammatillisessa että kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Jollekin lapselle oppilaitos voi olla ainoa turvapaikka ja hyvinvoinnin lisääjä lapsen vaikeista kotioiloista tai muista haasteista johtuen (Heiskanen 2012, 241). Tällöin toisten työnkuvien tuntemisella ja vahvuuksien hyödyntämisellä eri ammattitahot voivat luoda pohjan yhä vahvemmalle yhteistyölle lapsen tukemiseksi koulussa. Yhteistyön haasteena tutkimustuloksissa nähtiin kuitenkin tiedonkulkua rajoittavat tietosuojakäytännöt, joiden on aiemmin todettu tekevän yhteistyöstä erillistä ja hajautettua toimintaa (Paasonen & Huumonen 2012, 64). Tietosuojarajoitteiden koettiin haastavan henkilöturvallisuudessa merkittäväksi tekijäksi koettua oppilaantuntemusta, jonka edistämiseksi koulussa tehtävässä yhteistyössä tulisi huomioida välttämätön tiedonkulku oppilaan hyvinvoinnin tukemiseksi. Kahdessa viimeisimmässä OAJ:n tutkimusbarometrissa vain alle neljäsosa vastanneista opettajista on kokenut oppilashuollon onnistuneen väkivaltaisen käytöksen toistumisen estämisessä (Golnick & Ilves 2021, 23). Tämä vahvistaakin tarvetta toiminnan kehittämiseksi lapsen asioihin syventymiseksi. Koulun yhteistyötä kodin kanssa tulisi myös entisestään vahvistaa moniammatillisissa palavereissa ja oppilasta koskevista keskusteluissa, sillä huoltajilta saadaan monesti arvokasta tietoa oppilaan kuormituksen taustatekijöistä ja sen syistä. Lapsen pahoinvoinnin taustalla mahdollisesti vaikuttavat perheiden vaikeat elämäntilanteet voivat vaatia opettajalta enemmän voimavaroja dialogisen ja luottamuksellisen suhteen luomiseksi huoltajien kanssa. Oppilashuollon roolia opettajan tukena tulisikin vahvistaa, jotta ratkaisuja oppilaan ja perheen henkisen pahoinvoinnin tukemiseksi voidaan etsiä myös koulun ulkopuolelta.

Suomalaiskouluissa hyvinvointia edistävän kulttuurin, toimintamallien sekä näiden yhteisöllisen tuen on todettu olevan puutteellista (Hannula 2016, 79). Opetustyön kiireellisyyden ja henkilöstön vaihtuvuuden on todettu kasvattavan riskiä, ettei lapsen psyykkistä oireilua huomata ajoissa (Salminen & Peuraniemi 2016, 90). Opettajien uupuminen voi taas johtaa tilanteisiin, joissa sairauslomalla olevien opettajien vaihtuvat sijaiset ja heidän erilaiset opetustapansa voivat lisätä erityisoppilaiden kuormitusta. Jaksamisen ja hyvinvoinnin tueksi esimiehen toivottiin järjestävän opettajille ja koko koulun henkilökunnalle mahdollisuuksia työnohjauksiin, joissa tapahtuneita

uhkatilanteita pääsisi jakamaan yhdessä toisten kanssa sekä ratkaisuja tilanteisiin pohdittaisiin yhdessä. Uhkaavien tilanteiden on todettu jäävän opettajien mieleen pitkäksi aikaa ja ne voivat aiheuttaa riittämättömyyden tunnetta (Ellonen 2012, 228). Tuloksissa monien erityisopettajien saama työnohjaus osoittautui huolestuttavan vähäiseksi, vaikka Tuomisen (2016, 73) tutkimustulosten mukaan työnohjauksen on todettu tukevan opettajien psyykkistä kuormituskestävyyttä ja palautumista tiimikohtaisesti. Koulujen työyhteisöjen tulisikin huolehtia siitä, ettei yksittäisen opettajan anneta väsyä haastavan luokan kanssa yksin, vaan vastuuta otetaan yhdessä ratkaisujen kehittämisestä. Työyhteisön ja moniammatillisen tiimin lisäksi myös koulun ulkopuolisten tahojen tukea tulisi hyödyntää sekä ennakoivana että korjaavana toimenpiteenä. Poliisin ja koulujen yhteistyön on todettu hyödyttävän eri osapuolia, ja varhaisella puuttumisella pyritään vaikuttamaan oppilaitosten arkisiin ongelmiin (Heiskanen 2012, 241). Tutkimustuloksissa poliisilla nähtiin olevan valistava vaikutus oppilaiden käyttäytymiseen, mikä tukee koulun rajallisia puuttumiskeinoja. Poliisin tekemä yhteistyö koulujen kanssa voisi myös osaltaan vähentää koulun henkilökunnan kuormittuneisuutta, kun opettajat voisivat väkivaltatilanteissa saada matalalla kynnyksellä ohjausta ja tukea viranomaisilta. Kouluyhteisön hyvinvoinnin lisääminen edistää koulujen kokonaisturvallisuutta ja onnellisuutta, jota ei pystytä korvaamaan taloudellisilla tekijöillä (Hannula 2016, 78).

5.2.3 Inklusio turvallisenä työympäristönä vaatii resursseja

Lasten ja nuorten psykososiaalisten vaikeuksien on todettu aiheuttavan oppilaitoksille haasteita sopivan ja hyvinvointia tukevan oppimisympäristön luomiseksi (Hannula 2016, 79). Tutkimustuloksissa erityisesti koulujen inklusiiokehityksestä kannettiin suurta huolta turvallisuuden näkökulmasta. Kaikkien erityisoppilaiden psyykeen ei koettu kestävän suuria opetusryhmiä. Monella erityisoppilaalla nähtiin olevan selkeä tarve pienryhmiin eikä siirtoa suurempiin opetusryhmiin nähty toimivaksi. Liian haasteelliseksi tai omiin kykyihin verraten liian vaativaksi koetun oppimisympäristön on todettu aiheuttavan oppilaille stressiä, uupumusta, keskittymisvaikeuksia sekä mielenterveyden heikentymistä kuormittuneisuutta ja pahoinvointia kasvattaen (Hannula 2016, 79). Oppilaiden kuormittuneisuus ja psyykkinen pahoinvointi lisäsivät tutkimustulosten mukaan sekä sisään- että ulospäin kääntyvää oppilaiden oireilua, jolloin riski väkivallalle kasvoi. Suomalaisopettajille tehdyssä kyselyssä on nostettu esiin monia haasteita inklusioon liittyen. Näiden on koettu edistävän kouluissa esiintyvää oppilaiden väkivaltaa, uhkailua ja itsetuhoisuutta. Opettajat ovat olleet turhautuneita koulussa jatkuvasti tapahtuviin kiinnipitoihin ja he pelkäsivät häiritsevän käytöksen yleistymistä oppilaiden keskuudessa. Lisäksi

opettajat kantoivat huolta sekä omasta jaksamisestaan että oppilaiden hyvinvoinnista. (Takala, Palkoaho & Riiali 2022.) Erityispedagogiikan professori Jahnukaisen mukaan koulujen vaikeudet eivät kuitenkaan suoraan kerro inklusiosta, vaan huonosti toteutetusta oppimisen tuesta.

Inklusiosta erityisoppilasta ei tule siirtää yleisopetukseen ilman tukitoimia, vaan yhteiskunnassa tarvitaan ratkaisuja oppimisen tuen järjestymisestä läpi koulutusjärjestelmän. (Jahnukainen 2022.) Opettajien henkilöturvallisuuden näkökulmasta tulisikin pohtia, millaiset tekijät tämänhetkessä inklusiosta kasvattavat riskiä turvattomuuteen sekä miten hyväksi koetut turvallisuuskäytänteet saisi kehitettyä toimiviksi myös inklusiosta. Edellä esiteltyjen opettajien valmiuksien ja yhteistyön vahvistamisen keinojen lisäksi toimiva inklusio tarvitsee tutkimustulosten mukaan erityisesti koulujen rakenteellisia resursseja.

Oppilasmäärältään yhä suurempien koulujen on todettu synnyttävän yksikköjä, jonne väkivallan on helppo piiloutua (Kiilakoski 2009, 20). Erityisopettajat kokivat huolta siitä, miten suurissa kouluissa opettajat eivät tunne kaikkia oppilaita eikä keskeinen tieto kulje pienten koulujen tavoin. Väkivalta nähdään usein hiljaisuuden koodina, jonka purkamiseksi aktiivisella kommunikoinnilla opettaja voi saada tietoa oppilaiden ajatuksista ja aikeista. Suurissa opetusryhmissä opettajien työmäärä kasvaa ja aikapaineet lisääntyvät, jolloin myös opettajan ja oppilaiden välinen koulusisältöjen ulkopuolinen toiminta vähenee. (Kiilakoski 2009, 20.) Oppilaan kynnyksellä kertomaan huolistaan opettajalle voi kasvaa suurissa luokissa eikä opettajalla kiireiden keskellä ole aina aikaa kysellä oppilaidensa kuulumisia. Suurien oppilasryhmien ja opettajien työssään kokeman kiireen on todettu lisäävän väkivallan riskiä (Ellonen 2012, 223; Piispa & Hulkko 2009), jolloin henkisen hyvinvoinnin tukeminen tarvitsee koulussa resursseja (Heiskanen 2012, 241). Aikuisten määrä nähtiinkin tutkimuksessa tärkeimmäksi turvallisuutta edistäväksi tekijäksi, jossa koulunkäynninohjaajien asemaa opettajien tukena tulisi vahvistaa inklusiokehityksen osalta. Tuttujen ohjaajien koettiin lisäävän erityislapsille turvallisuuden tunnetta heidän tuntiessaan oppilaat ja luokan tavat siinäkin tilanteessa, kun luokassa on opettajana sijainen. Samalla koulunkäynninohjaajien nähtiin mahdollistavan opettajan eri pedagogisten keinojen käytön oppilaan kuormittuneisuuden vähentämiseksi, kun oppilas voitiin toisen aikuisen kanssa lähettää väliaikaisesti ulos luokasta tilanteen rauhoittamiseksi. Koulunkäynninohjaajille tulisikin lisätä opettajien tavoin myös mahdollisuuksia koulutuksiin uhkatilanteiden varalle. Lain mukaan ohjaajilla ei ole oppilaisiin kiinnipito-oikeutta, mutta tästä huolimatta myös ohjaajat voivat joutua koulussa mukaan nopeasti eteneviin uhkatilanteisiin. Ohjaajien valmiuksissa kiinnipitotilanteisiin ja haastavan käyttäytymisen kohtaamiseen koettiin kuitenkin suuria eroja. Toimiva inklusio vaatiikin esimieheltä tarkkaa ja harkinnallista opetusryhmien muodostamista. Sosioemotionaalisiin haasteisiin painottuvassa luokassa opettaja tarvitsee tuekseen ohjaajan, jolla on vahvaa kokemusta

ja rohkeutta puuttua luokassa ilmeneviin tilanteisiin. Tämä edistää myös ohjaajien jaksamista, kun vasta työssään aloittanutta ohjaajaa ei laiteta heti koulun vaativimpaan opetusryhmään. Ilman opetusryhmien harkinnallista muodostamista myös käyttäytymisen haasteiden koettiin opetusryhmässä herkästi vahvistuvan, kun oppilaat voivat saada huonoon käytökseensä tukea luokkakavereiltaan.

Inklusion ja riittävän tuen keskeisiksi edellytyksiksi on todettu laaja-alaisen erityisopettajan tuki oppilaiden omassa luokassa, yhteis- ja tiimiopetuksen hyödyntäminen sekä johdon tuki inklusiolle (Lintuvuori & Rämä 2022, 80). Erityisopettajien kokemusten mukaan yhä nuoremmilla lapsilla on koulussa nykypäivänä henkisiä haasteita, joihin tulisi puuttua mahdollisimman varhaisessa vaiheessa väkivallan kierteen estämiseksi. Uhka- ja vaaratilanteiden on todettu painottuvan erityisesti 6–9 -vuotiaiden oppilaiden ryhmiin, joihin on ehdotettu aikuisten lisäämistä (Hurme ym. 2019, 278). Tutkimustuloksissa vanhempien ja fyysisesti isokokoisempien oppilaiden kanssa tapahtuvat tilanteet koettiin monesti uhkaavimpina, mutta fyysisen väkivallan koettiin silti painottuvan nuorempiin lapsiin itsesäätelyn ja tunnetaitojen kehittymättömyydestä johtuen. Inklusion haasteena koettiin, ettei kaikilla luokanopettajilla ole yhä heterogeenisimmissä oppilasryhmissä riittävästi erityispedagogisia valmiuksia kohdata ryhmien haasteita. Luokanopettajien ja erityisopettajien välisen yhteistyön lisääminen erityisesti alkuopetuksessa voidaan tutkimustulosten pohjalta todeta tärkeäksi kehityskohteeksi tulevaisuudessa opettajien hyvinvoinnin tukemiseksi. Yhteisopettajuuden on koettu voivan aiheuttaa haasteita opettajien suunnittelun tehokkuudessa (Tuominen 2016, 73), mutta turvallisuuden näkökulmasta yhteisopettajuuden lisääminen voisi vahvistaa sekä erityisopettajan että luokanopettajan henkilöturvallisuutta suurissa opetusryhmissä. Tutkimustulosten pohjalta erityisopettaja voisi tukea luokanopettajaa erityispedagogisilla valmiuksillaan yhä heterogeenisimmissä oppilasryhmissä, jossa Ellosen (2012, 223) mukaan oppilaiden erilaisten valmiuksien on todettu kasvattavan väkivallan riskiä. Työpari toimii tällöin turvallisuuden osalta vastuun jakajana ja todistavana silmäparina kaikissa eteen tulevissa väkivaltatilanteissa, joissa aikuisilta vaaditaan nopeaa puuttumista.

Turvallisuutta uhkaavien kiusaamisen, masennuksen ja yksinäisyyden on todettu johtavan kouluissa tilanteisiin, joihin tarvitaan uusia toimenpiteitä (Somerkoski 2012, 245). Opettajan tulisi pyrkiä edistämään turvallisuutta välttämällä hälinää, rauhattomuutta, ahtautta ja oppilaiden jonottamista oppimisympäristöissä (Ellonen 2012, 227). Tämä voidaan todeta kuitenkin tulosten pohjalta aiempaa haasteellisemmaksi tehtäväksi opettajalle, jolla on inklusion myötä vastuu yhä useammasta oppilaasta. Ryhmäkoon pienentämisen ja avustajapalveluiden lisäämisen onkin todettu edistävän inklusion toimivuutta (Lintuvuori & Rämä 2022, 80). Alakouluikäisten oppilaiden oppimisympäristöihin tulisi aikuisten määrän lisäksi myös rakenteellisesti kiinnittää huomiota

uhkatilanteiden välttämiseksi. Riittäväillä eriyttämistiloilla ja lepoahuoneilla voidaan rauhoittaa luokan järjestystä vähentämällä oppilaiden kuormittuneisuutta. Myös luokkien sijoittamisen suunnittelu on tärkeää. Kyllösen ja Rickmanin (2011, 67) mukaisesti esimerkiksi riskiluokkaa ei tule sijoittaa erilleen tukimahdollisuuksien varmistamiseksi. Samalla suurimpiin kouluyksikköihin tulisi lisätä klinikkaluokkien tapaisia ratkaisuja. Tällöin tarvittava yksilöllinen tuki ja oppimisympäristön turvallisuus varmistetaan tilanteissa, joissa oppilas ei kykene opiskelemaan muun luokan kanssa turvallisesti. Pitkät odotusajat avunsaantiin voivat lisätä monia uhkaavia tilanteita luokassa, kun koululla ei ole riittäviä keinoja oppilaan tukemiseksi. Inklusiossa tuleekin huomioida, miten aikuisten määrästä tai yksilöllisestä tuesta huolimatta pienluokat ovat joillekin oppilaille välttämätön tarve. Erityisopettajien kokemat väkivaltatilanteet hyvistäkin resursseista ja erityispedagogisesta osaamisesta huolimatta korostavat sitä, miten kaikille oppilaille yhteisellä koululla ei välttämättä pystytä takaamaan kaikille turvallista oppimisympäristöä. Esimerkiksi autismikirjossa ja neurologisissa oireyhtymissä aistitoimintojen poikkeavuudet voivat toimia uhkaavan käytöksen taustalla ympäristön liiallisten ärsykkeiden takia, mikä vaatii erityistä tilaturvallisuuden huomioimista (Ståhlberg 2001; Hurme 2019, 278). Erityisopettajat kokivat turvallisuustoimensa hyväksi pienissä opetusyksiköissään uhkaavistakin tilanteista huolimatta. Monissa erityiskouluissa haastavan käyttäytymisen ja uhkaavien tilanteiden kohtaamiseen oli käytössä onnistuneita toimintatapoja. Tämän pohjalta inklusion toteutuksessa tulisikin miettiä, miksi näitä hyviä oppimisympäristöjä ja onnistuneita toimintatapoja pitäisi lähteä muuttamaan.

5.3 Suomalaiskoulujen henkilöturvallisuuden tulevaisuuden näkymät

Tutkimus välittää viestiä siitä, miten suomalaiskoulujen turvallisuusasioita tulisi kehittää tulevaisuudessa. Opettajalle ulospäin näyttäytyvä oppilaan sisäinen kauneus ja viattomuus voi arvaamattomasti kouluarjessa nousta esiin toisiin kohdistuvana väkivaltana, kun ulkopuoliset eivät näe toisen sisällä kasautuvia huolia tai ongelmia. Tämä herättää ympärillä olevissa ihmisissä suuria kysymyksiä siitä, miten pienikin lapsi voi käyttäytyä toisia tai itseään kohtaan niin uhkaavasti. Väkivaltatilanteisiin ja niiden uhkaan on aina pysähdyttävä. Nuorten pahoinvointi johti Suomessa kouluväkivallan ääritapauksiin Jokelan ja Kauhajoen kouluampumisissa yli kymmenen vuotta sitten. Tekijöiden psyykkiset haasteet todettiin tuolloin lieviksi sekä resurssipulan myötä jonot olivat liian pitkät avunsaantiin ja ammattilaisen kanssa keskustelulle. Kouluampumisten jälkeen yhteiskunnan todettiin tapauksissa keskittyneen liikaa pahoinvoinnin seurauksiin todellisten syiden selvittämisen sijaan. (Rowley 2009, 40–41.) Kouluissa sattuvat uhkatilanteet tuleekin aina ottaa tosissaan eikä pieniäkään merkkejä oppilaan huolesta tai henkisestä pahoinvoinnista saa ohittaa.

Turvallisuus on jokaisen opettajan perusoikeus (Ellonen 2012, 222). Sen ei saa antaa kouluissa horjua viime vuosien yhteiskunnallisten muutosten tai koulumaailman uusien haasteiden edessä. Opettajat tai koulun rehtorit eivät kuitenkaan pysty tekemään muutoksia yksin. Kehitys vaatii koko yhteiskunnan heräämistä ja muutosten eteen toimimista, sillä oppilaan henkisen hyvinvoinnin edistäminen on koulujen lisäksi yhteiskunnan kehittämiskohde (Hannula 2016, 78).

Viime vuosien COVID-19-pandemian on todettu lisänneen lasten ja nuorten pahoinvointia koetun yksinäisyyden ja koulukavereiden kaipuun myötä. Myös perheiden hyvinvoinnin on todettu olevan koetuksella. (Salmela-Aro, Upadyaya, Vinni-Laakso & Hietajärvi 2021; Sorkkila & Aunola 2021.) Vuonna 2022 alkanut Venäjän hyökkäyssota Ukrainaan kasvatti entisestään lapsissa ja nuorissa ahdistusta, pelkoa, mielialan laskua sekä turvallisuudentunteen heikkenemistä (Allianssi 2022). Erityisopettajat kokivat suurena huolena, miten oppilaan henkisen pahoinvoinnin tunnistamisesta huolimatta yhteiskunnalla ei ole riittävästi resursseja jokaisen lapsen ja nuoren auttamiseksi. Sairaalakoulujen ja pienryhmien ollessa täynnä kaikille oppilaille ei pystytä tarjoamaan heidän tarvitsemaansa koulupaikkaa tai ammatillista tukea. Yleisopetuksen puolella inklusion onnistunutta toteutumista haittaavat puutteelliset resurssit (Jahnukainen 2022). Tukea tarvitsevien oppilaiden erityistarpeet hukkuvat usein suurien oppilasryhmien tarpeisiin. Tällöin oppilasta kannatellaan koulussa eteenpäin, mutta pahan olon todellisiin syihin ei saada hoitavia ratkaisuja. Viime vuosien pandemia-ajan on todettu kasvattaneen myös opettajien työhön liittyvää kuormitusta työntöä samalla laskien (Salmela-Aro ym. 2021). Opettajat yrittävät moninaisilla pedagogisilla ratkaisuilla estää koulun järjestyksen järkkymisen, mutta resurssien puute saattaa ajaa vähitellen monet opettajat uupumukseen. Tutkimustulokset osoittavatkin henkisestä pahoinvoinnista johtuvia vakavia seurauksia koulumaailmassa, jossa muutokset oppilaitosten turvallisuuden edistämiseksi eivät synny pelkästään kouluissa tehtävien toimenpiteiden avulla (Heiskanen 2012, 241). Henkinen hyvinvointi tulee nähdä kaikkien yhteisenä asiana, jossa lasten ja perheiden henkiseen pahoinvointiin tulee yhteiskunnallisesti pohtia sopivia ratkaisuja.

Suomessa vuonna 2022 käyttöön otettu opetus- ja kulttuuriministeriön kiusaamisen, häirinnän ja väkivallan vastainen toimenpideohjelma sisältää monia tarpeellisia kehityskohteita koulujen turvallisuuden lisäämiseksi. Erityisopettajien huoleen hoidollisten opetuspaikkojen puutteesta vastataan uudessa toimenpideohjelmassa sairaalakoulupaikkoja ja konsultatiivista sairaalaopetusta lisäämällä. Lisäksi moniammatillista yhteistyötä pyritään vahvistamaan ankkuritoiminnalla, jossa poliisi, sosiaalityöntekijä, psykiatrinen sairaanhoitaja sekä nuorisotyöntekijä tekevät yhä enemmän yhteistyötä oppilaitosten kanssa väkivaltaan puuttumiseksi. Opettajien valmiuksien osalta keskeisiä toimenpideohjelman muutoksia ovat muun muassa tunne- ja vuorovaikutustaitojen vahvistaminen varhaiskasvatuksessa sekä opettajien hyvinvoinnin, turvallisuuden ja työrauhan edistämiseen

liittyvien valmiuksien lisääminen korkeakouluissa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021.) Oppilaitosten turvallisuuskulttuurin kehittämisverkosto (OPTUKE) on lisäksi viime vuosina kehittänyt Opeturva I ja II -hankkeet, joissa opettajankoulutuksen turvallisuuskulttuuria kehitetään käytännön toimenpiteillä ja tutkimuksella (Oppilaitosten turvallisuuskulttuurin kehittämisverkosto). Opettajien sekä muiden kasvatuksen ammattilaisten valmiuksia pyritään kehittämään myös Opetushallituksen Ei kaikelle väkivallalle! -verkkosivuston myötä. Se tarjoaa tietoa, ohjeita ja valmiita työkaluja väkivaltatilanteiden tunnistamiseen, ehkäisemiseen ja puuttumiseen. (Opetushallitus 2023.) Nämä voidaan tutkimustulosten pohjalta kokea ensiarvoisen tärkeiksi opettajille. Toimenpiteiden lisääminen suomalaiskouluihin voidaan erityisopettajien kokemusten pohjalta nähdä merkittävänä kehitysaskelina koulujen henkilöturvallisuuden kasvattamisessa. Tutkimuksen tulokset loivat toiveikkaita näkymiä siitä, miten yhdessä toimien ja turvallisuusasioihin panostaen kouluihin voidaan löytää turvallisuutta edistäviä ratkaisuja.

Koulujen turvallisuuskulttuurit kehittyvät jatkuvasti uusien haasteiden edessä (Rikander 2021, 37) eikä yksikään suomalaiskoulu ole valmis turvallisuustoimiensa osalta. Pelkkä resurssien lisääminen ei itsessään lisää vielä turvallisuutta, vaan koulujen turvallisuushaasteet tulee ottaa tosissaan ja tuoda avoimeen keskusteluun. Erityisopettajat välittivät tutkimukseen osallistumalla ja kokemuksistaan rohkeasti kertomalla vahvan viestin siitä, miten uhkatilanteista tulisi uskaltaa puhua. Jokainen väkivaltatilanne on koulussa liikaa ja niistä avoin keskustelu on tärkeää uhkatilanteiden vähentämiseksi. Opettajan ei tarvitse esittää työssään vahvaa kokemiansa uhkatilanteiden äärellä, sillä henkilöturvallisuus perustuu Kyllösen ja Rickmanin (2011, 20) mukaisesti turvallisuusuhkien rohkealle esiin nostamiselle turvallisuuden parantamiseksi. Tilanteista vaikeneminen voi vain kasvattaa riskiä opettajien ahdistukselle ja uupumukselle. Erityisopettajat korostivat pedagogisella osaamisellaan, miten kuormittunutta oppilasta ei tulisi asettaa tilanteisiin, jotka vain kasvattavat hänen henkistä pahaa oloaan. Sama tulisi koskea kouluissa myös opettajia; opettajaa ei saa jättää yksin uhkaavaan tilanteeseen ilman toisten tukea. Väkivaltatilanteiden hillitseminen suomalaiskouluissa vaatii yhä vahvempaa yhteistyötä eri tahojen välillä sekä opettajien kokemusten ymmärtämistä. Erityisopettajat korostivat, kuinka tärkeää on aito halu oppia ymmärtämään oppilasta ja hänen pahaa oloaan. Samalla oppilaiden turvallisuuden takaaminen asettaa useat opettajan sekä henkisen että fyysisen kivun uhalle. Milloin yhteiskunnassa herätään opettajien hyvinvoinnin äärelle? Tutkimuksessa esitetty jokainen turvallisuustoimi ei vaadi yhteiskunnalta suurta rahallista investointia sen antamiin myönteisiin vaikutuksiin verrattuna. Mikäli koulussa ilmenevään väkivaltaan ja lasten pahoinvointiin ei löydetä nopeasti ratkaisuja, voivat negatiiviset seuraukset olla vuosien päästä moninkertaiset sekä jättää syvät jäljet kouluyhteisön jäsenten kokemaan turvallisuuteen.

5.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja siihen osallistuminen perustui tutkittavien suostumukseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 156). Tämä varmistettiin kirjallisella tutkimuspyynnöllä tietosuojaselosteineen (liite 1 ja 2), jonka tutkittavat täyttivät ennen haastatteluun osallistumista. Tietoinen suostumus suojeli ja kunnioitti tutkittavien itsemääräämisoikeutta, jossa heillä oli oikeus kieltäytyä tai jättäytyä pois tutkimuksesta (Cohen, Manion & Morrison 2018, 122; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 8). Etukäteen sähköpostitse lähetetyssä tutkimuspyynnössä ja tietosuojaselosteessa tutkittaville kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta, sisällöstä sekä tutkimusaineiston käyttötarkoituksesta. Perehtyneisyydellä varmistettiin tutkimuksen kulkuun liittyvien tärkeiden tietojen ja näkökulmien tietoon tuleminen tutkittaville sekä ymmärrys tutkimuksen luonteesta (Hirsjärvi ym. 2009, 25; Cohen ym. 2018, 122). Lisäksi kirjallisessa tutkimuspyynnössä tutkittavat antoivat luvan litteroidun tutkimusaineistonsa käsittelyyn ilman tunnistetietoja anonyymiyden periaatteita noudattaen. Lupa haastattelun tallentamiseen pyydettiin tutkittavilta vielä erikseen suullisesti ennen haastattelun aloittamista. Tutkittaville kerrottiin nauhoitteiden ja litteroidun tutkimusaineiston käyttämisestä ainoastaan tutkimuskäyttöön sekä niiden säilyttämisestä tietoturvallisesti salasanalla suojatussa Seafile-kansiossa yksityisyydensuojaa noudattaen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 12).

Tutkimusaineiston käsittelyssä noudatettiin eettisten periaatteiden mukaisesti luottamuksellisuutta, jolloin tutkittavia ei pystytty tunnistamaan tutkimustuloksista (Cohen ym. 2018, 129). Haastatteluajkojen sopimista varten käytetyt tutkittavien sähköpostiosoitteet ja nimitiedot hävitettiin tutkimustulosten valmistuttua. Tutkittaville kerrottiin etukäteen henkilötietojen käyttötarkoituksesta aineistonkeruuta varten, ja henkilötiedoista kerättiin vain tutkimuksen kannalta välttämättömät tiedot (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 12). Yksityisyydensuojan varmistamiseksi litteroidut haastatteluaineistot nimettiin peitenimillä, tutkittavien vastaukset nimettiin koodikirjaimin ja tutkimusaineistot säilytettiin salasanalla suojatussa kansiossa (Cohen ym. 2018, 130). Myös tutkimuksessa käytetyt lainaukset käytiin hyvin tarkkaan läpi tutkimusaiheen arkaluontoisuuden vuoksi, jolloin yksittäisiä lainauksia jouduttiin tunnistettavuuden osalta muokkaamaan jokaisen tietosuojan varmistamiseksi. Sairaalakoulun sisältäessä riskin koulun tunnistettavuudesta kysyttiin sairaalakoulun opettajilta vielä erillistä lupaa sairaalakoulu-käsitteen käyttämisestä tutkimuksessa erityiskoulu-käsitteen sijaan. Koulun anonyymiyden vaarantumisen vuoksi sairaalakoulun opettajilta ja rehtorilta kysyttiin lupa niiden tutkimustulosten julkaisuille, jotka sisälsivät tutkittavien taustatietoja. Tutkimusaineistot olivat luottamuksellisia, jolloin niitä käytettiin vain tutkimuskäyttöön eikä luovutettu ulkopuolisille (Tuomi & Sarajärvi 2018, 156).

Haastattelutallenteet tuhottiin heti tutkimuksen valmistuttua. Anonyymi tutkimusaineisto säilytetään ilman henkilö- tai tunnistetietoja kolme vuotta tutkimuksen valmistumisen jälkeen.

Tutkimusmenetelmän luotettavuutta lisättiin haastattelukysymysten esitestaamisella, jolla varmistettiin kysymysten selkeys ja ymmärrettävyys. Haastattelukysymykset käytiin läpi sekä erityisopettajan että henkilöturvallisuuteen perehtyneen tutkijan kanssa ennen aineistonkeruuta. Haastattelukysymysten esitestaamisella pyrittiin reflektiivisyyteen, jossa tutkija huomioi oman roolinsa haastattelukysymyksissä sekä sen vaikutuksen vastauksiin (Guillemain & Gillam 2004, 277). Esitestauksen jälkeen haastattelukysymysten järjestykseen tehtiin pieniä muutoksia ja erityisopettajien kokemia valmiuksia täydennettiin yhdellä jatkokysymyksellä. Kysymysten muotoilussa varmistettiin dikotomisten ja yksityiskohtaisten kysymysten poisjäänti, sillä nämä jättävät aineiston suppeaksi ja voivat ohjata tutkittavia heidän vastauksissaan (Kananen 2017, 92). Haastattelukysymykset lähetettiin tutkittaville tutustuttaviksi etukäteen, sillä tämän todettiin helpottavan kysymyksiin vastaamista erityisesti aiempia työvuosia muistellessa sekä toisaalta madaltavan kynnystä haastatteluun osallistumiseen. Tällä mahdollistettiin tutkittaville myös haastattelusisältöjen sisäistäminen etukäteen luomalla tutkittaville varmuutta haastatteluun osallistumisesta (Hirsjärvi & Hurme 2011, 184). Toisaalta kysymysten näkeminen etukäteen saattoi myös ohjata tutkittavia vastauksissaan esimerkiksi henkilöturvallisuuteen vaikuttavissa tekijöissä koulutuksen ja työyhteisön tuen osalta. Haastattelukysymysten avoimuudella pyrittiin antamaan haastattelutavalle tilaa kertoa vapaamuotoisesti kokemuksistaan, ja teemojen etenemisjärjestystä muokattiin haastattelukohtaisesti vapautuneen ilmapiirin ylläpitämiseksi sekä toiston välttämiseksi. Mahdolliset väärinymmärrykset pyrittiin haastattelussa minimoimaan kysymällä tarkentavia ja täydentäviä lisäkysymyksiä epäselviksi jääneisiin vastauksiin (Cohen ym. 2018, 242; Aaltio & Puusa 2020, 183).

Aineistonkeruun monet eettiset kysymykset liittyvät tutkijan ja tutkittavan välisen vuorovaikutuksen luonteeseen (Guillemain & Gillam 2004, 273), joka vaati haastattelussa tutkijalta erityistä tarkkuutta arkaa aihetta tutkiessaan. Tutkijan tietämättä etukäteen esimerkiksi tutkittavan mahdollisista satuttavista väkivaltakokemuksista, tutkijan tuli edetä haastattelussa tutkittavan ehdoilla ja viedä keskustelua eteenpäin tutkittavaa kunnioittaen (Eskola ym. 2018, 45). Onnistunut vuorovaikutus vaati tutkijalta aktiivista tutkittavien kuuntelua ja sensitiivistä suhtautumista heidän vastauksiinsa (Cohen, Manion & Morrison 2018, 517). Tutkija pyrki luomaan haastatteluun luottamuksellisen ilmapiirin, jossa tutkittava koki olonsa turvalliseksi sekä uskalsi avautua henkilökohtaisista kokemuksistaan (Kananen 2017, 91). Yksin haastattelemisen voidaan näin ajatella vapauttaneen tutkittavan avautumaan kokemuksistaan hänen ollessaan tasa-arvoisessa asemassa tutkijaan nähden. Haastattelun luontevuuden lisäämiseksi haastattelut järjestettiin

mahdollisimman vaivattomasti tutkittavien kouluilla häiriöttömissä suljetuissa tiloissa (Eskola ym. 2018, 33), jossa ulkopuolisten ei ollut mahdollista kuulla keskustelua.

Tutkimuksen analysointia arvioitaessa tulee huomioida tutkijan rooli, jossa kvalitatiivinen tutkija ei pysty objektiivisesti ottamaan tutkittavan sanomisia suoraan tuloksiksi ilman omia tulkintojaan (Gibbs 2018, 129; Kanala 2017, 90). Puolistrukturoidussa haastatteluaineistossa tutkijan asema nähdään vahvana, sillä aineistonkeruu ja tulkinta voivat herkästi perustua taustalla vaikuttaviin esioletuksiin. Tutkijan analysoitua yksin tutkimusaineiston on vaarana tutkijan ennakkoluulojen tai asenteiden välittyminen tuloksiin (Cohen ym. 2018, 272). Tutkimuksen luotettavuuskysymyksissä on huomioitava puolueettomuus siinä, mitä aineistosta poimitaan ja miten aiempi tutkimustieto vaikuttaa aineiston analysointiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). Tutkimusaineiston ollessa hyvin laaja tutkija on joutunut jättämään aineistosta paljon analyysin ulkopuolelle, ja tutkimusaineistoa on jouduttu tiivistämään tutkimustuloksissa. Tutkimuksessa tuleekin tiedostaa, miten toinen tutkija voisi samalla aineistolla päätyä erilaisiin tuloksiin (Hirsjärvi & Hurme 2011, 189). Erityisesti teoriaohjaava luokittelu on voinut vaikuttaa tutkijan aineistosta esille nostamiin näkökulmiin ja saatuihin tuloksiin. Luotettavuuden parantamiseksi tutkimusprosessi onkin pyritty avaamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti samalla perustellen tutkimukseen valittuja menetelmiä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 165). Lisäksi lukemalla tutkimusaineistoja useita kertoja sekä kvantifioimalla tuloksia tutkija on varmistanut, etteivät tulokset pohjautu vain yhden tutkittavan kokemuksiin vaan keskeisimmät tulokset ovat nousseet esille useampien tutkittavien taholta. Laajan tutkimusaineiston käsittelyssä on pyritty varmistamaan tutkittavien tasapuolisuus jokaisen vastauksien läsnäololla tuloksissa. Tämä on todistettu sitaattien perässä olevilla tunnusmerkeillä. Tutkimuksessa tehty aineistonkeruun ja analysoinnin mahdollisimman tarkka kuvaus sekä tutkimustulosten kriittinen arviointi reflektoiden lisäävät tutkimuksen luotettavuutta (Aaltio & Puusa 2020, 182). Tutkijan tehdessä tutkimusta yksin, hän on suunnitellut ja arvioinut tutkimusprosessia säännöllisesti henkilöturvallisuuteen perehtyneen tutkijan kanssa sekä keskustellut tutkimuksen ratkaisuihin opiskelijakollegoiden kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 165).

Tutkimustulosten luotettavuutta arvioitaessa tulee huomioida tulosten kontekstuaalisuus aikaan ja paikkaan liittyen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkimustulosten luotettavuutta heikentää tutkittavien valitseminen harkinnanvaraisesti, jossa tutkimus ei perustunut satunnaanvaraiseen otantaan. Toisaalta tutkimusaiheen ollessa hyvin sensitiivinen aineistonkeruu perustui tutkijan ja tutkittavan väliseen luottamukseen heidän avautuessaan henkilökohtaisista kokemuksistaan. Luottamus saavutettiin helpommin oltaessa yhteyksissä suoraan tutkijan tuntemiin tutkittaviin. Tämä todennäköisesti lisäsi tutkimusaineiston kokoa tutkittavien uskaltautuessa herkemmin osallistumaan tutkimukseen ja avautumaan vaikeistakin kokemuksistaan. Kontakteista

huolimatta tutkijalla ei ollut etukäteen tietoa tutkittavien kokemuksista tutkimusaiheeseen liittyen. Tutkija pyrki lisäämään harkinnanvaraisen otannan luotettavuutta suurella tutkittavien määrällä ottaessaan yhteyttä eri koulujen opettajiin. Laadullinen tutkimus aiheesta ei kuitenkaan mahdollista tulosten yleistettävyyttä ja tulokset voivat erota paljonkin eri kouluissa tai kaupungeissa. Tulosten pohjalta tehtyä vertailua eri koulujen turvallisuustilanteesta ja sen huomioimisesta ei voidakaan tehdä laaja-alaisia päätelmiä. Tutkimus rajoittui Varsinais-Suomessa rajatulle alueelle, jossa tutkittavat ovat voineet saada saman kouluttajan koulutuksia sekä kaupungin sisällä koulut ovat voineet myös keskenään tehdä yhteistyötä turvallisuustoimissa. Aiheen sensitiivisyyden vuoksi tutkittavilta ei myöskään kerätty tarkempia taustatietoja yksityisyydensuojan kunnioittamiseksi, mikä olisi voinut nostaa esille eroja esimerkiksi sukupuolen, työvuosien tai aiempien työpaikkojen suhteen.

Subjektiiivisiin kokemuksiin perustuvassa tutkimuksessa tulee huomioida, miten ihmiset kokevat tilanteet erilaisina ja näkevät ne erilaisissa tulkintakehyksissä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tulosten luotettavuutta voi heikentää tutkimuskäsitteinä henkilöturvallisuuden ja väkivallan suhteellisuus ja niiden ymmärtäminen eri tavoin (Cohen ym. 2018, 293). Lisäksi arkaluonteisissa aiheissa on todettu mahdollisuus pyrkiä kertomaan ilmiöstä sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla eikä todellisesta tilanteesta välttämättä haluta sensitiivisyyden vuoksi kertoa kaikkea (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Henkilöturvallisuuden ollessa käsitteenä melko vieras päädyttiin henkilöturvallisuuteen perehtyneen tutkijan kanssa käyttämään haastattelukysymyksissä turvallisuus-käsitettä väärinymmärrysten välttämiseksi ja kysymysten selkeyttämiseksi. Tutkijoille määriteltiin haastattelun alussa, miten tutkimuksessa tarkastellaan heidän työssään kokemaa turvallisuuttaan sekä heidän koulussa kokemiaan ihmisten aiheuttamia uhkatilanteita. Osa opettajista kuitenkin mielsi uhkaavat tilanteet lähtökohtaisesti vain heihin kohdistuneina uhkina, kun taas osa tutkittavista koki myös oppilaiden väliset tilanteet, itsetuhoisuuden ja koulun ulkopuolisen uhan uhkaavan myös heitä itseään. Tutkimustuloksissa tuleekin huomioida, miten ihmisten käsitys uhkaavasta tilanteesta on hyvin henkilökohtainen ja jokainen voi mieltää turvallisuuden tunteen eri tavoin. Tutkimustulosten pätevyyttä olisikin voitu lisätä kehittämällä laadullisen aineiston tueksi määrällinen mittari henkilöturvallisuuden määrittelyyn. Tutkimustulosten pohjalta henkilöturvallisuutta ei voida myöskään arvioida kokonaisvaltaisesti tutkimusnäkökulmien keskittyessä ammatillisten valmiuksien ja henkilöstön yhteistoiminnan näkökulmiin fyysisen ympäristön jäädessä vähäisempään rooliin. Tutkimustulosten pätevyyttä henkilöturvallisuuden osalta voikin heikentää tutkimuskysymysten ohjautuvuus tiettyihin näkökulmiin, sen sijaan että tutkimus olisi objektiivisesti pohjautunut henkilöturvallisuuden jokaiseen tutkimusnäkökulmaan.

5.5 Jatkotutkimusehdotukset

Tutkimus antoi erityisopettajien kokemusten kautta arvokasta tietoa koulujen turvallisuustilanteesta henkilöturvallisuuden osalta. Tutkimusaihetta lähestyttiin tutkimusprosessin alkuvaiheessa etenkin yksilöllisestä näkökulmasta opettajien subjektiivisia kokemuksia selvittämällä. Tutkimusprosessin edetessä koulujen yhteisölliset ja rakenteelliset tekijät kuitenkin nousivat opettajien taholta merkittävään osaan koetussa turvallisuuden tunteessa. Tutkimuksen tärkeä viesti henkilöturvallisuuden tutkimuksessa olikin, miten yksilön kokema turvallisuuden tunne on vahvasti riippuvainen työyhteisöstä ja koulun organisaatiosta. Tulevaisuudessa henkilöturvallisuutta tutkittaessa tulisikin huomiota kiinnittää yhä enemmän koulujen yhteisöllisiin turvallisuusasioihin, joilla voidaan tasoittaa myös yksilöllisiä eroja työntekijöiden henkilökohtaisissa valmiuksissa. Lisäksi yhteiskunnan roolia koulujen turvallisuuden edistämässä ei tule jättää huomiotta.

Tutkimustulokset avasivat näkökulmaa siitä, miten erityiskoulujen erityisopettajilla on resursseja sekä työyhteisön tuen että omien valmiuksiensa osalta tapahtuneista uhkaavista tilanteista huolimatta. Tulosten pohjalta erityisopettajien saamien koulutusten ja erityiskoulujen toimintatapojen voidaan kokea olevan menossa oikeaan suuntaan koulujen turvallisuuden edistämässä. Samalla tutkimus kuitenkin herättää huolen luokanopettajien kokemasta henkilöturvallisuudesta. Sitä olisikin tärkeää tutkia yleisopetuksen puolella tulevina vuosina inklusion tuomien muutosten myötä. Suurimmalla osalla yleisopetuksen kouluissa opettavilla erityisopettajilla ei tutkimuksen mukaan ollut kokemusta koulujen hälytysjärjestelmistä, koulutuksista tai työyhteisössä läpikäydyistä toimintasuunnitelmista uhkatilanteiden varalle. Yleisopetuksessa uhkatilanteet voivat herättää opettajissa enemmän pelkoa opettajan ollessa usein oppilasryhmän kanssa yksin ilman erityisiä valmiuksia. Tutkimus herättääkin pohtimaan, kuinka paljon esimerkiksi kiinnipitoja luokanopettajat uskaltavat tehdä kouluissa sekä millaisia keinoja heillä on kiinnipitotilanteiden välttämiseksi. Luokanopettajien kokemusten tutkiminen voisikin antaa tarkempaa tietoa myös oppilaiden henkisen pahoinvoinnin oireilusta yleisopetuksen puolella. Samalla määrällisen tutkimuksen toteuttaminen laadullisen rinnalla antaisi laajempaa kuvaa ilmiön yleisyydestä eri puolilla Suomea. Erityisopettajien ja luokanopettajien kokemusten ja käsitysten selvittäminen vertailevana tutkimuksena voisi antaa arvokasta tietoa inklusion kehittämiseksi.

Luokanopettajien lisäksi tärkeänä tutkimuskohteena voidaan tutkimustulosten pohjalta pitää luokanopettaja- ja erityisopettajaopiskelijoita. Tutkittavat kokivat, ettei turvallisuusasioita oltu käsitelty yliopisto-opinnoissa ollenkaan eikä opintojen pohjalta oltu saatu valmiuksia koulussa sattuvien uhkaavien tilanteiden varalle. Yliopisto-opiskelijoita tutkimalla voitaisiinkin selvittää, millaisia käsityksiä tulevilla opettajilla on työelämässä mahdollisesti kohdattavista

turvallisuushaasteista sekä millaisiksi he kokevat valmiutensa kohdata niitä. Tärkeää olisi esimerkiksi kuulla opiskelijoilta heidän harjoitteluisaan ja sijaisuuksissaan kohtaamistaan uhkatilanteista. Lisäksi tulisi kuulla millaista ohjausta opiskelijat ovat saaneet uhkaavien tilanteiden varalle ja miten tilannetta on läpikäyty tapahtuman jälkeen. Tulevaisuudessa opettajien turvallisuusvalmiuksien vahvistaminen olisi tärkeää jo opiskeluvaiheessa, jotta opettajien itseluottamusta ja varmuutta uhkatilanteissa toimimiseen voitaisiin lisätä jo ennen työelämään siirtymistä. Kouluissa kohdatut väkivaltatilanteet ilman toisten tukea tai ohjausta voivat opiskeluvaiheessa kasvattaa opiskelijan epäilyjä omasta soveltuvuudestaan ammattia kohtaan sekä pahimmillaan kasvattaa riskiä opintojen keskeyttämiseen. Yhtenäisellä opiskelijoiden kouluttamisella ja tietoisuuden lisäämisellä voitaisiin pyrkiä myös vähentämään koulukohtaisia eroja saaduissa koulutuksissa. Tällöin tuleville opettajille luotaisiin alustava pohja haastavan käyttäytymisen kohtaamiseen jo koulutusvaiheessa.

Valtakunnallisen opetus- ja kulttuuriministeriön toimenpideohjelman toimien ollessa kouluissa vasta alkamassa tutkimuksen teon aikaan, tulisi tutkimus toistaa uudestaan muutamien vuosien kuluttua. Tällöin voitaisiin tarkkailla toimenpideohjelman vaikutuksia opettajien kokemaan henkilöturvallisuuteen ja koulussa kohdattuihin uhkatilanteisiin. Tutkimustulokset nostivatkin lasten pahoinvoinnin ja kuormittuneisuuden keskeiseksi väkivallan syyksi, missä viime vuosien koronapandemian ja Ukrainan sodan todelliset vaikutukset ovat vielä tutkimuksen alla. Lasten henkisen hyvinvoinnin tukeminen tulisikin olla tärkeänä tutkimuskohteena tulevaisuudessa. Tämän tutkiminen kouluyhteisöjen moniammatillisesta näkökulmasta voisi antaa laajempaa tietoa henkisen pahoinvoinnin taustatekijöistä sekä erilaisista tukemisen keinoista. Erityisopettajat korostivat yhteistyön tärkeyttä henkilöturvallisuuden lisäämisessä, jolloin huomio tulisi tulevaisuudessa kiinnittää siihen, miten eri tahot yhdessä voivat tukea oppilasta kuormittuneisuudessa yhä varhaisemmassa vaiheessa. Henkilöturvallisuuden tavoin huomio tulisikin kiinnittää yhteistyön tämän hetkisiin haasteisiin ja kehityskohteisiin, jotta koulujen sisäistä ja ulkopuolista yhteistyötä voitaisi vahvistaa koulujen turvallisuuden edistämiseksi. Tämän avulla myös opettajien työssä jaksamista voitaisiin pyrkiä tulevaisuudessa kehittämään.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 177–188.
- Aineistohallinnan käsikirja [verkkojulkaisu]. Tampere. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Viitattu 31.1.2023 <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistohallinta/>
- Airisniemi, K. 2018. Avointen oppimisympäristöjen turvallisuushaasteet. Teoksessa Martikainen, S. (toim.) Turvallinen, väkivallaton koulu ja päiväkotiki. Laurea Julkaisut, 10–16. Viitattu 23.1.2023. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-799-494-1>
- Allianssi 2022. Nuoret pelkäävät sodan leviämistä Suomeen, kertoo tuore kysely – ”Nuorten sivuuttaminen turvallisuuskeskustelussa on iso virhe ja väärin”. 15.3.2022. Viitattu 18.4.2023. <https://nuorisoala.fi/nuoret-pelkaavat-sodan-leviamista-suomeen-kertoo-tuore-kysely-nuorten-sivuuttaminen-turvallisuuskeskustelussa-on-iso-virhe-ja-vaarin/>
- Centria 2022. Vallaton vammaistyö. HFR-menetelmäosaaminen tuo turvallisuutta vaativaan asiakastyöhön. Tutkimus ja kehitys. 16.2.2022. Viitattu 9.4.2023. <https://net.centria.fi/vallaton-vammaistyö-hfr-menetelmaosaaminen-tuo-turvallisuutta-vaativaan-asiakastyohon/>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2018. Research Methods in Education. 8.painos. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Ellonen, E. 2012. Henkilöturvallisuus opetustyössä. Teoksessa Lindfors, E. (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö, 222–228.
- Ervasti, J. 2012. Pupil-Related Psychosocial Factors, School Setting, and Teacher Sick Leave: A Collaborative Data Study. People and Work Research Reports 96. Helsinki: Finnish Institute of Occupational Health.

- Ervasti, J., Kivimäki M., Pentti, J., Salmi, V., Suominen, S., Vahtera J. & Virtanen M. 2012. Work-Related Violence, Lifestyle and Health Among Special Education Teachers Working in Finnish Basic Education. *Journal of School Health* 82 (7), 336–343.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullinen aineiston analyysi etenee vaihe vaiheelta. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 209–231.
- Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 5.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–51.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 7.painos. Tampere: Vastapaino.
- Espelage, D., Anderman, E., Brown, W., Jones, A., Lane, K., McMahon, S., Reddy, L., Reynolds, C. 2013. Understanding and Preventing Violence Directed Against Teachers. Recommendations for a National Research, Practice, and Policy Agenda. *American Psychologist* 68 (2), 75–87.
- Fountoulakis, K., Leucht, S. & Kaprinis, G. 2008. Personality disorders and violence. *Current Opinion in Psychiatry* 21 (1), 84–92.
- Gibbs, G. 2018. *Analyzing qualitative data. The sage qualitative research kit*. 2.painos. Los Angeles: Sage.
- Golnick, T. & Ilves, V. 2019. Opetusalan työolobarometri 2019. Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2/2020. Viitattu 25.9.2022.
https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/opetusalan_tyoolobarometri_2019_nettiin.pdf
- Golnick, T. & Ilves, V. 2021. Opetusalan työolobarometri 2021. Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2/2022. Viitattu 25.9.2022.
https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf

- Graneheim, U., Lindgren, B-M. & Lundman, B. 2017. Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today* 56, 29–34.
- Guillemin, M. & Gillam, L. 2004. Ethics, Reflexivity, and “Ethically Important Moments” in Research. *Qualitative Inquiry* 10 (2), 261–280.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S., . . . Hamagami, A. 2013. Teaching Through Interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113 (4), 461–487.
- Hannula, K. 2016. Henkinen hyvinvointi tulevaisuuden merkittävin kilpailutekijä. Teoksessa Martikainen, S. (toim.) *Varautuva, turvallinen koulu*. Laurean julkaisut, 76–82. Viitattu 9.11.2022. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-799-446-0>
- Heiskanen, M. 2012. Poliisin ja oppilaitosten välinen yhteistyö. Teoksessa Lindfors, E. (toim.) *Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö, 241–242.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi S., Remes P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 22.painos. Helsinki: Tammi.
- Hurme, K., Jahnukainen, M. & Hotulainen, R. 2019. Koulun henkilöstöön kohdistuvan kouluväkivallan osapuolet, olosuhteet ja tilanteiden laatu. *Yhteiskuntapolitiikka* 84 (3), 270–280.
- Hurme, K. & Kyllönen, T. 2014. *Turvassa! Vahvista lapsen turvallisuuden tunnetta ja varaudu vaaratilanteisiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Jahnukainen, M. 2022. Onko inkluusio ruma sana? *MustRead Akatemia*. Helsingin yliopisto. 4.11.2022. Viitattu 18.4.2023. <https://www.mustread.fi/artikkelit/onko-inkluusio-ruma-sana/>

- Juhila, K. Koodaaminen. Teoksessa Vuori, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 31.1.2023.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>
- Jukarainen, P., Syrjäläinen, E. & Värri, V-M. 2012. Kohti turvallista ja hyvinvoivaa koulua – Valvontaa, vastuuta ja elämää erilaisuuden kanssa. *Kasvatus* 43 (3), 244–253.
- Kaipainen, J. & Lindfors, E. 2021. Reducing Occupational Safety Incidents as a Precondition to Teaching Technology in Special Education. *Techne Series A* 28 (2), 340–347.
- Kananen, J. 2017. Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kanrich, J. 2015. Violence directed against educators: A critical review of findings and methodology. Rutgers, the state university of New Jersey. Dissertation. Viitattu 23.1.2023.
<https://doi.org/doi:10.7282/T3PC349X>
- Kantola, A. 2023. “Tällaista on väkivalta pääkaupunkiseudun kouluissa – Oppilas löi opettaja Katja Lottaa pesäpallomailalla päähän.” *Helsingin sanomat* 14.2.2023. Viitattu 27.3.2023.
<https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009384246.html>
- Klassen, R. M., Perry, N. E. & Frenzel, A. C. 2012. Teachers’ relatedness with students: An underemphasized component of teachers’ basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104 (1), 150–165.
- Kerola, K. & Sipilä, A-K. 2017. Haastava käyttäytyminen – muutoksen mahdollisuuksia. *Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri*. Julkaisusarja nro 1. Jyväskylä: Valteri-koulu.
- Kiilakoski, T. 2009. Kouluväkivalta ja koettu turvallisuus. Teoksessa Hoikkala, T. & Suurpää L. (toim.) *Kauhajoen jälkipaini. Nuorisotutkijoiden ja ammattilaisten puheenvuoroja*. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. *Verkojulkaisuja* 25, 19–21.
- Koivula, M. & Huttunen, K. 2018. Children’s Socia-Emotional Development and its Support: Guest Editorial. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7 (2), 177–183.

- Kyllönen, T. & Rickman, A. 2011. Henkilöturvallisuus koulussa. Vaarallisen käytöksen ennakointi ja hallinta. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M.-K. 2016. Kasvatuspsykologia. 3.painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lindfors, E. 2012. Turvallinen oppimisympäristö, oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri ja turvallisuuskasvatus – käsitteellistä pohdintaa ja tutkimushaasteita. Teoksessa Lindfors, E. (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö, 12–28.
- Lindfors, E. & Somerkoski, B. 2016. Turvallisuusosaaminen luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa. Teoksessa H.-M. Pakula, E. Kouki, H. Silfverberg & E. Yli-Panula (toim.) Uudistuva ja uusiutuva ainedidaktiikka. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia, 328–343.
- Lintuvuori, M. & Rämä, I. 2022. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Selvitys opetuksen järjestäjien näkemyksistä tuen järjestelyistä kunnissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja: 2022:6. Viitattu 27.2.2023. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-802-1>
- Martikainen, S. & Palo, L. 2018. Kasvatus- ja opetusalan henkilökunnan kohtaama väkivalta ja siihen reagointi. Teoksessa Martikainen, S.(toim.) Turvallinen, väkivallaton koulu ja päiväkotii. Laurea Julkaisut, 94–101. Viitattu 23.1.2023. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-799-494-1>
- Närhi, V., Huhdanpää, N., Savolainen, P. & Savolainen H. 2022. Positiivisen käyttäytymisen tukemisen keinojen opettaminen suomalaisessa opettajankoulutuksessa. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin, 32 (2), 42–58.
- Näsi, M., Virtanen, M. & Tanskanen, M. 2017. Oppilaitosten turvallisuustutkimus 2016. Helsingin yliopisto. Kriminologian ja oikeuspolitiikan instituutti. Katsauksia 20/2017. Viitattu 26.2.2023. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0640-7>

- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Raportit ja selvitykset 2010:1. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 26.2.2023.
http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf
- Opetushallitus. 2023. Kiusaamisen, häirinnän, syrjinnän ja väkivallan ehkäiseminen. Viitattu 17.4.2023. <https://www.oph.fi/fi/ei-kaikelle-vakivallalle>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2021. Toimenpideohjelma kiusaamisen, väkivallan ja häirinnän ehkäisemiseksi varhaiskasvatuksessa, kouluissa ja oppilaitoksissa. 26.1. 2021. Viitattu 5.4.2023. <https://okm.fi/kiusaamisen-ehkaisuohjelma>
- Oppilaitosten turvallisuuskulttuurin kehittämisverkosto (OPTUKE). Hankkeet. Viitattu 16.4.2023.
<https://sites.utu.fi/optuke/hankkeet/>
- Paasonen, J. & Huuromonen, T. 2012. Turvallisuuskulttuurista ja sen tutkimusmenetelmistä. Teoksessa Lindfors, E. (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö, 63–75.
- Palkoaho, M. 2023. ”Puukkohippaa – Helsingissä on ala-aste, jossa 95 prosenttia työntekijöistä on kohdannut väkivaltaa tai uhkailua. Helsingin Sanomat 14.2.2023. Viitattu 27.3.2023.
<https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009391397.html>
- Perusopetuslaki 1998. 29§ (30.12.2013/1267). Oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Viitattu 12.2.2023. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P29>
- Piispa, M. & Hulkko, L. 2009. Työväkivalta on yleistä terveys- ja sosiaalialojen ammateissa. Hyvinvointikatsaus 3/2009. Tilastokeskus. Viitattu 23.3.2023.
https://www.stat.fi/artikkelit/2009/art_2009-09-30_002.html?s=0
- Puusa, A. 2020. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 103–117.

- Pöysä, S., Pakarinen, E., Ketonen, L., Lehesvuori, S. & Lerkkanen, M-K. 2021. Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista (VOPA)-toimintamallin vaiheittaiset kuvaukset. Opettajien arviointiosaaminen oppimisen, osallisuuden ja tuen toteutumisen edistäjänä (OPA)-hanke. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Rantala, I. 2012. Käyttäytymisen haasteiden opettaminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa Lindfors, E. (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö, 216–221.
- Rikander, H. 2021. Oppilaitosturvallisuus. Helsinki: Edita.
- Rowley, C. 2009. Alkujärkytyksestä tekoihin – aika välittää. Teoksessa Hoikkala, T. & Suurpää, L. (toim.) Kauhajoen jälkipaini. Nuorisotutkijoiden ja ammattilaisten puheenvuoroja. Nuorisotutkimusverkosto/nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 25, 40–41.
- Rämä, I. 2015. Yhdessä luotua. Tutkimus autismin kirjon vuorovaikutuksesta peruskoulun kontekstissa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 337. Väitöskirja. Viitattu 26.3.2023. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1132-6>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 26.1.2023. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Vinni-Laakso, J. & Hietajärvi, L. 2021. Adolescents' longitudinal school engagement and burnout before and during COVID-19: The role of socio-emotional skills. *Journal of Research on Adolescence*, 31, 796–807.
- Salminen, A. & Peuraniemi M. 2016. Hyvinvointiin ja varhaiseen puuttumiseen panostetaan Tampereen seudun ammattiopistossa. Teoksessa Martikainen, S. (toim.) Varautuva, turvallinen koulu. *Laurea Julkaisut*, 87–92. Viitattu 9.11.2022. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-799-446-0>
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Sisäasiainministeriö 2010. Oppilaitosten turvallisuus. Työryhmän raportti. Sisäasiainministeriön julkaisu 40/2009. Helsinki. Viitattu 28.3.2023.

https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79733/sm_402009.pdf

Somerkoski, B. 2012. OPTUKE. Oppilaitosten turvallisuuskulttuurin tutkimus- ja kehittämisverkosto. Teoksessa Lindfors, E. (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö, 245.

Sorkkila, M. & Aunola, K. 2021. Resilience and parental burnout among Finnish parents during the COVID-19 pandemic: Variable and person-oriented approaches. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 30 (2), 139–147.

Ståhlberg, F. 2001. Autismi ja arkkitehtuuri. Aikuisten autistien käyttäjävaatimuksia päivätoiminnassa ja asumisessa. Teknillinen korkeakoulu. Arkkitehtuuri II. Arkkitehtiosaston julkaisu.

Suomen Mapakeskus. Laurea. Viitattu 9.4.2023. <https://suomenmapakeskus.fi/>

Suomen perustuslaki 1999. 7§ (11.6.1999/731) Oikeus elämään sekä henkilökohtaiseen vapauteen ja koskemattomuuteen. Viitattu 13.2.2023.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P7>

Syrjäläinen, E., Jukarainen, P., Kiilakoski, T. & Yrjänäinen, S. 2015. Koettu turvallisuus lukiossa. *Nuorisotutkimus* 33 (3-4), 20–36.

Syrjäläinen, E., Jukarainen, P., Värrilä, V.-M., Kaupinmäki, S. 2015. Safe School Day According to the Young. *Young*, 23 (1), 59–75.

Takala, S., Palkoaho, M. & Riiala, M. 2022. ”Oppilas kiroilee, sylkee ja puree” – HS:n kyselyyn vastanneet opettajat avautuivat inklusion laajoista ongelmista. 15.9.2022. Viitattu 18.4.2023. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009065876.html>

- Teperi, A-M., Lindfors, E., Kurki, A-L., Somerkoski, B., Ratilainen, H., Tiikkaja, M., Uusitalo, H., Lantto, E., Pajala, R. 2018. Turvallisuuden edistäminen opetusallalla. EduSafe-projektin loppuraportti. Työterveyslaitos. Helsinki. Viitattu 8.9.2023.
<https://urn.fi/URN:ISBN:9789522618191>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuominen, J. 2016. Henkinen hyvinvointi osana oppilaitoksen varhaista puuttumista. Teoksessa Martikainen, S. (toim.) Varautuva, turvallinen koulu. Laurea Julkaisut, 71–75. Viitattu 9.11.2022. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-799-446-0>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki: TENK. Viitattu 28.2.2023.
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf
- Työterveyslaitos 2022. Kunta-alan työ ja työntekijöiden hyvinvointi. Kunta- ja hyvinvointialan henkilöstön seurantatutkimus (FPS). Viitattu 4.4.2023.
<https://www.tyoelamatieto.fi/fi/dashboards/kunta10>
- Vallinkoski, K. & Koirikivi, P-M. 2020. Enhancing Finnish basic education schools' safety culture through comprehensive safety and security management. *Nordic Journal of studies in educational policy*, 6 (2), 103–115.
- Virta, M., Asanti, R., Junttila, N., Koivusilta, L., Koski, P. & Virta, A. 2012. Mistä syntyy turvallisuuden tunne koulussa? Teoksessa Lindfors, E. (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö, 120–134.
- Väyrynen, T. 2016. Kokonaisturvallisuuden johtaminen koulutuskuntayhtymässä. Teoksessa Martikainen, S. (toim.) Varautuva, turvallinen koulu. Laurea julkaisut, 17–24. Viitattu 9.11.2022. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-799-446-0>

Waitinen, M. 2011. Turvallinen koulu? Helsinkiläisten peruskoulujen turvallisuuskulttuurista ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 334. Väitöskirja.

Waitinen, M. 2012. Koulujen turvallisuuden edistäminen – arvoja, asenteita ja lakisääteistä turvallisuustyötä. Teoksessa Lindfors, E. (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö, 42–62.

Waitinen, M. & Ripatti, E. 2011. Oppilaitoksen turvallisuusopas. 3.painos. Helsinki: Suomen palopäällystöliitto.

Waitinen, M. 2016. Oppilaitoksen turvallisuusopas 2. Turvallisuuskulttuurin kehittäminen. Helsinki: Suomen palopäällystöliitto.

Weizmann-Henelius, G. 1997. Väkivaltaisen ihmisen kohtaaminen. Helsinki: Kirjayhtymä.

Liitteet

Liite 1. Tutkimuspyyntö

Tutkimuksen nimi

Erityisopettajien kokema henkilöturvallisuus koulussa. Tutkimuksessa kartoitetaan erityisopettajien kokemuksia henkilöturvallisuudesta koulussa sekä sitä edistäviä ja uhkaavista tekijöistä.

Vastuhenkilö

Sofia Litsilä, smlits@utu.fi

Yksikkö

Turun yliopisto, Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

Pro gradun ohjaaja

Yliopistontutkija Anu Kajamies, anukaja@utu.fi,
Turun yliopisto, OKL

Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa, millaiseksi erityisopettajat kokevat henkilöturvallisuutensa työssään ja millaiseksi he kokevat valmiutensa mahdollisissa uhkaavissa tilanteissa toimimiseksi. Henkilöturvallisuutta edistäviä ja uhkaavia tekijöitä koulussa selvittämällä tutkimuksessa pyritään kartoittamaan keinoja uhkaavien tilanteiden ennaltaehkäisemiseksi ja turvallisuuden lisäämiseksi.

Aineisto

Aineisto tullaan keräämään sovitusti erityisopettajien yksilöhaastatteluilla. Haastattelut tallennetaan tutkittavien luvalla litterointia varten, jossa ne kirjoitetaan auki sanasta sanaan. Tämän jälkeen nauhoitteet tuhotaan ja kirjallinen tutkimusaineisto analysoidaan anonyymejä koodeja käyttämällä. Samalla kerätyt henkilötiedot ja suorat tunnistetiedot poistetaan.

Tutkittavien oikeudet

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Tutkimus noudattaa yleisen tutkimusetiikan ja yksityisyyden suojan käytäntöjä. Yksittäistä tutkittavaa ei voida tunnistaa tutkimustuloksista.

Tutkittavan suostumus

Olen perehtynyt tämän tutkimuksen tarkoitukseen, sisältöön ja tutkittavien oikeuksiin. Suostun siihen, että kerättyä aineistoa käytetään tutkimuksessa. Voin halutessani peruuttaa tai keskeyttää osallistumiseni missä vaiheessa tahansa. Minua koskevaa aineistoa saa käyttää tutkimuksessa sellaisessa muodossa, jossa yksittäistä tutkittavaa ei voida tunnistaa tutkimustuloksista.

Annan suostumukseni

En anna suostumustani

ylläkuvattuun tutkimukseen osallistumisesta.

Allekirjoitus ja päiväys:

Nimenselvennys:

Liite 2. Tietosuojaseloste

1. Rekisterin nimi	Pro gradu -tutkielma: Erityisopettajien kokema henkilöturvallisuus koulussa
2. Rekisterinpitäjä	Sofia Litsilä
3. Vastuuhenkilön yhteystiedot	Sofia Litsilä, smlits@utu.fi, Turun yliopisto, OKL opiskelija
4. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	<p>Tutkimuksen aineisto kerätään Turun yliopistoon tehtävää pro gradu -tutkielmaa varten vuoden 2022 aikana. Tutkimuksen aineisto koostuu yksilöhaastatteluista, joissa kartoitetaan erityisopettajien kokemuksia henkilöturvallisuudestaan koulussa. Haastatteluissa kerätään tietoa erityisopettajien kokemista henkilöturvallisuutta edistävästä ja uhkaavista tekijöistä, heidän valmiuksista uhkaavien tilanteiden kohtaamiseen sekä työyhteisön tuesta turvallisuusasioissa.</p> <p>Tutkimuksen aineisto kerätään ainoastaan tutkimuskäyttöön ja tutkija vastaa tutkimusaineiston asianmukaisesta säilyttämisestä. Tutkimuksessa noudatetaan Turun yliopiston tutkimuseettisiä ohjeita sekä lakia yksityisyyden suojasta. Tutkimuksen analysointivaiheessa henkilötiedot ja suorat tunnistetiedot poistetaan. Tutkimusaineistossa käytettävillä koodeilla varmistetaan, ettei yksittäistä tutkittavaa voida tunnistaa tutkimustuloksista.</p> <p>Tutkittavat allekirjoittavat suostumuspyynnön, jossa he antavat suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta ja aineiston käyttämisestä tietosuojailmoituksen mukaisesti anonyyminä. Tutkittaville kerrotaan ennen tutkimukseen osallistumista tutkimuksen tarkoituksesta ja sisällöstä sekä tutkittavien oikeuksista peruuttaa tai keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> muu mikä _____</p>
5. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	Rekisteriin talletetaan tutkittavista sähköpostiosoitteet, työnkuva erityisluokanopettajana tai laaja-alaisena erityisopettajana sekä työpaikka peruskoulussa, erityiskoulussa tai sairaalakoulussa. Lisäksi rekisteriin kerätään

	erityisopettajien kokemuksia henkilöturvallisuudestaan koulussa.
6. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
7. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Haastattelunauhoitteista kirjoitetaan tekstitiedostot ja tämän jälkeen nauhoitteet tuhoetaan. Tutkimuksen analysointivaiheessa tutkimusaineistosta poistetaan henkilötiedot ja suorat tunnistetiedot. Anonymisoitu tutkimusaineisto säilytetään tietoturvallisesti kolmen vuoden ajan.
8. Rekisteröidyn oikeudet	<p>Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää tai vaikeuttaa käsittelyä.</p> <p>Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.</p>
9. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Tutkittavien sähköpostiosoitteet kerätään haastattelukutsujen lähettämistä varten ja haastatteluajkojen sopimiseksi. Muut tiedot kerätään suoraan haastattelututkimukseen osallistuvilta.
10. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.

Liite 3. Haastattelukysymykset

TEEMA 1. Kokemukset henkilöturvallisuudesta ja sitä edistävästä tekijöistä

1. Millaiseksi koet turvallisuutesi erityisopettajan työssäsi tällä hetkellä?
2. Koetko kokemassasi turvallisuudessa tapahtuneen muutoksia työvuosiesi aikana?
Millaisia?
3. Millaiset tekijät vahvistavat turvallisuuden tunnetta työssäsi?

TEEMA 2. Kokemukset uhkaavista tilanteista ja niiden ennaltaehkäisystä

4. Millaiset tekijät heikentävät turvallisuuden tunnetta työssäsi?
5. Oletko kohdannut työssäsi tilanteita, jotka olet kokenut uhkaaviksi? Millaisia?
 - Miten uhkaavat tilanteet ovat syntyneet? Onko niihin pystynyt varautumaan?
 - Miten uhkaavat tilanteet ovat päättyneet?
 - Oletko saanut uhkaavissa tilanteissa ja niistä selviytymisessä apua?
6. Millaiset keinot näet keskeisiksi uhkatilanteiden ratkaisemisessa ja ennaltaehkäisyssä koulussa?

TEEMA 3. Kokemukset valmiuksista uhkatilanteissa toimimiseksi

7. Millaiseksi koet valmiutesi mahdollisissa uhkaavissa tilanteissa toimimiseen?
8. Oletko saanut koulutusta tai ohjausta mahdollisten uhkatilanteiden varalle? Millaista?
 - Onko koulutus järjestetty työyhteisössä? Onko sitä järjestetty ja henkilöstön osaamista päivitetty säännöllisin ajoin?
9. Millaiseksi olet kokenut saamasi koulutuksen tai ohjauksen työsi kannalta?
 - Millaisia toiveita sinulla on koulutuksen ja ohjauksen suhteen turvallisuuden edistämiseksi?

TEEMA 4. Kokemukset työyhteisön tuesta ja toimintatavoista turvallisuusasioissa

10. Miten työyhteisössänne huolehditaan henkilökunnan turvallisuudesta?
 - Millaisia toimintatapoja tai ohjeistuksia teillä on mahdollisten uhkatilanteiden varalle?
11. Millaiseksi koet saamasi tuen työyhteisöltä turvallisuusasioissa?
12. Millaisiin asioihin koulujen turvallisuusasioissa tulisi mielestäsi nykypäivänä erityisesti keskittyä henkilökunnan turvallisuuden varmistamiseksi?